



HAL
open science

Les familles et les acteurs face à l'échec scolaire des enfants à Bamako

Abdramane Cherif Haidara

► **To cite this version:**

Abdramane Cherif Haidara. Les familles et les acteurs face à l'échec scolaire des enfants à Bamako. Sociologie. HESAM Université, 2023. Français. NNT : 2023HESAC021 . tel-04277559

HAL Id: tel-04277559

<https://theses.hal.science/tel-04277559>

Submitted on 9 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels

THÈSE

présentée par : **Abdramane Chérif HAIDARA**

soutenue le : **12 juin 2023**

Pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris**

Discipline : **sociologie**

Spécialité : **Sciences Humaines et Humanités Nouvelles**

Les familles et les acteurs face à l'échec scolaire des enfants à Bamako

THÈSE dirigée par :

M. JOVELIN Emmanuel, Professeur des Universités, CNAM de Paris

Jury

Mme Céline BRYON-PORTET, Professeure des Universités, Université Paul-Valéry, Présidente du Jury

Mme Antigone MOUCHTOURIS, Professeure Emérite, Université de Lorraine, Rapporteuse

M. Piero GALLORO, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Examineur

Mme Anna ELIA, Professeure des Universités, Université de Calabria, Rapporteuse

M. Ali TOUNKARA, Maître de Conférences, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Invité

DEDICACE

A mon épouse Madame HAIDARA Aminata TRAORE pour les efforts, les sacrifices, le don de soi, la patience et tout l'amour consentis pour nos enfants et moi. Puisse-t-elle trouver ici l'expression de tout mon amour pour elle.

Remerciements

Au terme de ce travail si important dans ma vie, je ne saurais terminer sans remercier mon Directeur de thèse, Monsieur Emmanuel JOVELIN pour son sens élevé de compréhension, sa disponibilité, sa rigueur et ses conseils avisés dans l'encadrement de cette thèse. Je profite également de cette opportunité pour remercier le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'ambassade de France au Mali pour la bourse ayant permis la réalisation de cette thèse. Je remercie également l'ensemble des autorités et le personnel de l'Université de Lorraine à travers le Laboratoire Lorrain des Sciences Sociales (2L2S) ainsi que ceux du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole doctorale Abbé Grégoire et le Laboratoire de Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP) pour la qualité de la formation reçue. Aussi, je profite pour adresser mes remerciements à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports de Bamako à travers le directeur général Monsieur Cheick KONATE pour tout l'accompagnement reçu dans ce travail.

Particulièrement, je ne saurais terminer sans remercier :

- Mon épouse et nos enfants Hadi, Baba, Mina, Rose et Papi pour la patience et l'accompagnement dont ils ont fait montre durant cette épreuve. Je souhaite vivement qu'ils fassent mieux que moi dans leurs carrières ;
- Mon collègue et ami Doudou Ben Béchir NIANG pour son accompagnement dans ce travail ;
- Mes amis Fousseyni NIMAGA et familles, Algassie Mahamad Ahmad HADJARA, Lancine SIDIBE, Stéphanie MADJILEMTOLOUM, Coumba DIALLO, Maky KOITA, Sidi SYLLA, Boubacar DIALLO, Oumar BOUARE, Drissa SAMAKE, Aliou TRAORE, Daouda KEITA, Ibréhima DIAMOUTENE et Amion CISSE pour leur accompagnement et soutien dans ce travail ;
- Tous mes frères et sœurs pour leur accompagnement ;
- Tous les acteurs ayant répondu à questions pour la réalisation de ce travail ;
- Toutes les personnes de près ou de loin ayant contribué à l'élaboration de ce travail.

Qu'elles trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES

Sigles et acronymes	Significations
ACALAN	Académie Africaine des Langues
A.P.C	Approche Par Compétences
AE	Académie d'Enseignement
AMALAN	Académie Malienne des Langues
AOF	Afrique occidentale Française
APE	Association des Parents d'Elèves
A.N.R.M	Assemblée Nationale de la République du Mali
Bac	Baccalauréat
BT	Brevet de Technicien
C.A	Communauté d'Apprentissage
C.F.E.P.C.E. F	Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental
C.M.L.N	Comité Militaire de Libération Nationale
C.N.E.C.E	Centre National des Examens et Concours de l'Education
C.P.S	Cellule de Planification et de la Statistique
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnel
CAFé	Centre d'Apprentissage Féminin
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnel
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CED	Centre d'Education pour le Développement
CEI	Centre d'Education et d'Intégration
CFA	Communauté Financière d'Afrique
CGS	Comités de Gestion Scolaire
CMLN	Comité Militaire de Libération Nationale
CNRDRE	Comité Nationale du Redressement Démocratique et de la Refondation de l'Etat
CNSP	Comité National du Salut Public
CTSP	Comité de Transition pour le Salut Public
D.E.A	Diplôme d'Etudes Approfondies
D.E.F	Diplôme d'Etudes Fondamentales
D.U.D.H	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
DEF	Diplôme d'Etudes Fondamentales
DGESRS	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
DNEPS	Direction Nationale de l'Education Préscolaire et Spéciale
DNESG	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général
DNETP	Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel
DP	Développement de la Personne
DVDP	Discussion à Visée Démocratique et Philosophique
DVP	Discussion à Visée Philosophique

E.P.T	Education Pour Tous
E.S.G	Enseignement Secondaire Général
E.T.P	Enseignement Technique et Professionnel
ECM	Education Civique et Morale
ECOM	Ecole Communautaire
EFEP	Ecole de Formation des Educateurs Préscolaires
ENF	Education Non Formelle
ENSUP	Ecole Normale Supérieure
EPS	Education Physique et Sportive
EVF/EMP	Education à la Vie Familiale et en Matière de Population
F.E.N.A.P.E.E.M	Fédération Nationale des Associations des Parents d'Elèves et Etudiants du Mali
F.N.E	Forum National sur l'Education
FAWE	Forum des Educatrices Africaines
FLASH	Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines
I.D.H	Indice de Développement Humain
I.N.J. S	Institut National de la Jeunesse et des Sports
I.N.S.E. E	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
I.S.F.R. A	Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
IES	Inspection d'Enseignement Secondaire
IFM	Institut de Formation des Maîtres
INSTAT	Institut National de la Statistique
IPRES	Inspection Pédagogique Régionale d'Enseignement Secondaire
IPS	Indice de Parité entre les Sexes
LBAD	Lycée Bah Aminata DIALLO
LC	Langue et Communication
LILY	Lycée Ibrahima Ly
LV1	Langue Vivante 1(Anglais)
LV2	Langue Vivante 2 (Allemand, Russe, Arabe, Chinois, Espagnol)
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OMAES	Ceuvre Malienne pour l'enfance au Sahel
PDE	Plan de Développement de l'Education
PFIE	Programme de Formation et d'Information sur l'Education
PISE	Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education
PPO	Pédagogie Par Objectif
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
PTT	Postes Techniques et Télécommunication
RDA	Rassemblement Démocratique Africain
RFI	Radio France Internationale
SARPE	Stratégie Alternative pour le Recrutement du Personnel Enseignant
SH	Sciences Humaines
SMT	Sciences-Mathématiques-Technologie
TA	Taux d'Achèvement
TBA	Taux Brut d'Admission
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TOM	Territoire d'Outre-Mer
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, les Sciences et la Culture

RESUME

L'objet de cette thèse est d'analyser sociologiquement les facteurs de l'échec scolaire massif des enfants à Bamako. Il s'agit pour nous de trouver les facteurs les plus déterminants du phénomène. Au regard de ce postulat, nous inscrivons notre hypothèse centrale selon laquelle, plus les parents s'inscrivent dans un processus interactif de suivi scolaire des enfants en collaboration avec l'école, les échecs scolaires des enfants sont diminués. Notre méthodologie s'appuie sur un travail d'approche qualitative à travers des entretiens et des observations de cours menés auprès d'un effectif plus ou moins réduit de quatre-vingt-seize (96) acteurs répartis entre les administrateurs scolaires, les enseignants, les inspecteurs de l'éducation, les élèves et les parents dans les deux (2) Académies d'Enseignements (AE) de Bamako. Ainsi, l'analyse des données démontre les résultats suivants. Il s'agit de :

- Une attitude indifférente et lacunaire dans la coéducation à travers un manque de collaboration formelle entre les parents et l'école à Bamako.
- Approche Par Compétences, une même démarche pédagogique adoptée différemment par la quasi-totalité des professeurs des établissements publics dans les Académies d'Enseignement de Bamako.
- Une appropriation approximative et lacunaire des pratiques de classe liées à la technique de l'Approche Par Compétences par les enseignants relevant des lycées publics des Académies d'Enseignement de Bamako.
- Le sens donné aux études par les enfants comme élément d'analyses des échecs scolaires, reste fortement motivé.
- Une collaboration lacunaire entre les parents et les institutions d'enseignement secondaire général demeure déterminante.

Les résultats ainsi obtenus et malgré toutes les difficultés signalées, notre hypothèse centrale demeure réelle. Ce travail constitue pour nous, une entrée dans un vaste chantier de recherche sur les questions de relation entre l'école et les communautés tout en prenant en compte la qualité des apprentissages et les moyens déployés.

Mots clés : Réussite scolaire, suivi scolaire, engagement, pratiques de classe, socioéconomique, enfants.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to sociologically analyse the factors of the massive school failure of children in Bamako. It is for us to find the most determining factors of the phenomenon. About this postulate, we inscribe our central hypothesis according to which the more the parents are part of an interactive process of educational follow-up of the children in collaboration with the school, the school failures of the children are reduced. Our methodology is based on a purely qualitative approach work through interviews and course observations conducted with a small staff of ninety-six (96) actors divided between school administrators, teachers, education inspectors, students, and parents in the two (2) Teaching Academies (AE) of Bamako. Thus, the data analysis globally demonstrates the results that we have broken down into themes. It is:

- An indifferent and incomplete attitude in co-education through a lack of formal collaboration between parents and the school in Bamako.
- Competence-based approach, the same pedagogical approach adopted differently by almost all teachers in public establishments in the Bamako Teaching Academies.
- Approximate and incomplete appropriation of classroom practices related to the Competency-Based Approach technique by teachers in public high schools of the Bamako Teaching Academies.
- The meaning given to studies by children as an element of analysis of school failures remains strongly motivated.
- A lack of collaboration between parents and general secondary education institutions remains decisive.

The results thus obtained and despite all the difficulties reported, our central hypothesis remains true. This work constitutes for us, an entry in a vast field of research on the questions of relationship between the school and the communities while considering the quality of learning and the means deployed.

Keywords: Academic success, academic follow-up, engagement, class practices, socioeconomics, children.

TABLE DES MATIERES

PROBLEMATIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET	18
I- Introduction	18
1.1. Questionnement.....	34
1.2. Hypothèse centrale	34
1.2.1. Hypothèses secondaires.....	36
1.3. Objectif central	36
1.3.1. Objectifs secondaires.....	36
1.4. Méthodologie de la recherche	37
1.4.1. Orientation méthodologique.....	37
1.4.2. Echantillonnage	38
1.4.3. Composition de l'échantillon	38
1.5. Techniques et outils de collecte et d'analyse des données.....	39
1.5.1. Techniques de collecte des données	39
1.5.3. Entretiens semi-directifs.....	39
1.5.4. Observation directe	39
1.6. Outils de collecte des données	40
1.7.1. Guide d'entretien	40
1.7.2. Grille d'observation.....	40
1.8. Matériels de collecte des données	41
1.8.1. Caméra	41
1.8.2. Magnétophone	41
1.9. Technique d'analyse des données	41
1.10. Annonce du plan de thèse.....	42
1.11. Une approche sociohistorique de l'école au Mali	42
1.12. Organisation du système éducatif au Mali	42
1.13. Ecoles privées dans le système éducatif au Mali	43
1.14. Revue critique de la littérature et des théories	43
1.15. Ecole et sélection.....	43
1.16. Education des enfants en milieu traditionnel	43
1.17. Présentation synoptique des résultats	44

1.18.	Analyse et interprétation des résultats.....	44
1.19.	Analyse et vérification des hypothèses	44
1.20.	Conclusion partielle.....	44
1.21.	Discussion des résultats et suggestions	44
PREMIERE PARTIE		45
CADRE PRELIMINAIRE CONTEXTUEL ET SOCIOPOLITIQUE DE L'EDUCATION AU MALI.....		45
CHAPITRE I :		46
APPROCHES SOCIO-HISTORIQUES DE L'ECOLE AU MALI		46
1.1.	L'école pendant la période coloniale au Soudan français jusqu'à l'indépendance en 1960.	46
1.1.1.	Etapes de l'évolution du système éducatif colonial à partir du décret 1903	49
1.1.1.2.	Période de consolidation du système éducatif colonial de 1924 à 1945	50
1.2.	Le système éducatif après l'indépendance en septembre 1960	56
1.2.1.	Le système éducatif pendant la première République du régime socialiste de 1960-1968.....	56
1.2.1.1.	Les Principes et objectifs de la Réforme 1962	58
1.2.1.2.	La réorganisation de l'enseignement en 1962.....	59
1.2.1.2.1.	Les structures et leur fonctionnement	60
1.2.1.2.2.	Sur le plan Administration et contrôle	61
1.2.1.2.3.	Les efforts d'ajustement de la réforme.....	62
1.2.2.	Le système éducatif sous la deuxième République appelée régime militaire de 1968 à 1991	62
1.2.2.1	La conférence des cadres de 1968.....	63
1.2.2.2.	Le deuxième Séminaire National de décembre 1978.....	64
1.2.2.3.	Le système éducatif et l'ajustement structurel de 1980 à 1988.....	65
1.2.3.	L'école sous le régime démocratique de la Troisième République de 1991 à nos jours	69
1.2.3.1.	La Table Ronde sur l'Éducation en 1991	70
1.2.3.2.	Le Débat National sur l'Éducation en 1993	70
1.2.3.3.	Les Journées Nationales de Réflexion sur l'Éducation en 1994	71
1.2.3.3.	Loi d'orientation portant sur l'éducation au Mali	72
Chapitre II :		76
ORGANISATION ACTUELLE DU SYSTEME EDUCATIF AU MALI		76

1.1.	Ordres d'enseignement.....	76
1.1.1.	Education préscolaire et spéciale	77
1.1.2.	Enseignement fondamental	78
1.1.3.	Enseignement secondaire général, technique et professionnel	79
1.1.4.	Enseignement supérieur	79
1.2.	Types d'enseignement au Mali	80
1.2.1.	Education non formelle	80
1.2.2.	Education spéciale.....	81
1.2.3.	Enseignement Normal	81
1.2.4.	Enseignement Technique et Professionnel.....	82
1.3.	Présentation de l'ordre d'enseignement de notre contexte.....	82
1.4.	Ecoles Privées dans le système éducatif au Mali	85
1.5.	Ecoles Communautaires au Mali.....	89
1.6.	Partenariats Techniques et Financiers dans le Système Educatif au Mali	90
1.7.	Organes Communautaires de Base dans le Système Educatif au Mali	92
1.8.	Les Syndicats.....	93
CHAPITRE III.		96
ETAT DES LIEUX DU SYSTEME EDUCATIF AU MALI		96
1.1.	Le préscolaire	97
1.2.	LE FONDAMENTAL 1.....	100
1.3.	LE FONDAMENTAL 2.....	110
1.4.	L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	118
1.5.	L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL.....	123
1.6.	L'ENSEIGNEMENT NORMAL	126
1.7.	L'EDUCATION NON FORMELLE	129
1.8.	LES RÉALISATIONS DANS LE SILLAGE DU PROJET D'INVESTISSEMENT SECTORIEL DE L'EDUCATION	133
1.8.1.	La scolarisation des filles	133
CHAPITRE IV :		136
ANALYSE DES INÉGALITÉS À PARTIR DE L'ÉTAT DES LIEUX DU SYSTÈME EDUCATIF AU MALI.....		136
1.1.	INEGALITES D'ACCES A L'ECOLE PRIMAIRE.....	137
1.2.	INEGALITES AU NIVEAU DU PRESCOLAIRE.....	138

1.3.	INEGALITES DANS LE FONDAMENTAL1 A TRAVERS LE STATUT D'ECOLE.....	140
1.3.1.	INEGALITES EN TERMES DE SALLE DE CLASSES	140
1.3.2.	LES INEGALITES RELATIVES A LA SCOLARISATION.....	141
1.3.4.	INEGALITES LIEES AU RENDEMENT SCOLAIRE.....	142
1.3.5.	LES INEGALITES AU NIVEAU DU TAUX D'ACHEVEMENT	142
1.3.6.	INEGALITES LIEES A LA QUALITE DES APPRENTISSAGES.....	143
1.3.7.	INEGALITES RELATIVES AUX CONDITIONS D'APPRENTISSAGES	144
1.3.8.	INEGALITES LIEES AUX PROPORTIONS DE REDOUBLANTS	145
1.3.9.	DISPARITES SELON LE GENRE	145
1.3.10.	DISPARITES ENTRE VILLES ET CAMPAGNES.....	146
1.3.11.	DISPARITES LIEES AU NIVEAU DES REVENUS	146
1.3.12.	DISPARITES DANS LA GESTION DECENTRALISEE DU SYSTEME..	147
1.3.13.	DISPARITES DANS LA GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ...	148
1.3.14.	DISPARITES DANS LE SECTEUR DE L'EDUCATION NON FORMELLE	
	150	
1.4.	ECOLE ET SELECTION	151
1.4.1.	CARACTERISTIQUES DU VERSANT INTERNE	152
1.4.2.	CARACTERISTIQUES DU VERSANT EXTERNE	152
1.4.3.	INFLUENCE DU MARCHE SUR LA SELECTION SCOLAIRE	153
1.4.4.	SÉLECTION SCOLAIRE DU TEMPS DE LA 3 ^e RÉPUBLIQUE EN FRANCE	
	154	
1.4.5.	SÉLECTION SCOLAIRE DE 1960 À 1980	155
1.5.	SÉLECTION SCOLAIRE DE 1980 À NOS JOURS : LE DÉVELOPPEMENT D'UN MARCHÉ ÉDUCATIF.....	158
CHAPITRE V :		162
RAPPORT AUX SAVOIRS		162
1.8.	LE RAPPORT AU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE.....	171
1.9.	LE RAPPORT A LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES.....	173
1.9.	LE RAPPORT A LA POLITIQUE ET A LA SECURITE.....	175
CHAPITRE VI :		177
ANALYSE CRITIQUE DES THEORIES ET REVUE DE LA LITTERATURE.....		177
1.1.	ANALYSE CRITIQUE DES THEORIES.....	177
1.2.	REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	183

1.3.	APERCU SUR L'EDUCATION EN MILIEU TRADITIONNEL	192
1.3.1.	L'importance de la parole et de l'eau dans le processus de socialisation	197
	DEUXIEME PARTIE	199
	CADRE DE PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS	199
	CHAPITRE VII.....	200
	PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	200
1.1.	PRESENTATION DES RESULTATS	200
1.1.1.	ANALYSE DES DONNEES	200
1.1.1.2.	Approche Par Compétences, une même démarche pédagogique adoptée différemment par la quasi-totalité des professeurs des établissements publics dans les Académies d'Enseignement de Bamako.	216
1.1.1.3.	Une appropriation approximative et lacunaire des pratiques de classe liées à la technique de l'Approche Par Compétences par les enseignants relevant des lycées publics des Académies d'Enseignement de Bamako.....	224
1.1.1.4.	Un environnement assez difficile dans la mise en œuvre des pratiques de classes basées sur la méthode Approche par Compétences	229
1.1.2.	Présentation et analyses des résultats issus de l'observation des séances de cours dans les classes	251
1.1.2.1.	Guide de lecture de la grille d'observation	254
1.1.3.	Synthèse résumée des séances d'observation des cours en classe	278
1.1.3.1.	Synthèse récapitulative des résultats des séances d'observation.....	279
1.1.4.	Le sens donné aux études par les enfants comme élément d'analyses des échecs scolaires, reste fortement motivé.....	282
1.1.5.	Une collaboration lacunaire entre les parents et les institutions d'enseignement secondaire général demeure déterminante.	288
1.4.	CONCLUSION PARTIELLE.....	295
1.5.	VERIFICATION DES HYPOTHESES	298
1.5.1.	Rappel des hypothèses	298
1.5.2.	Hypothèse centrale	298
1.5.3.	Hypothèses secondaires.....	299
1.5.4.	Analyse.....	299
1.5.5.	Hypothèse centrale	299
1.5.6.	Première hypothèse secondaire	300
1.1.1.	Deuxième hypothèse secondaire	302

CHAPITRE VIII :	306
DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	306
1.1. DISCUSSION DES RESULTATS	306
1.2. SUGGESTIONS	307
1.3. PRESENTATION DE NOTRE VISION DE L'ECOLE AU MALI	317
1.3.1. Description de notre vision selon les caractéristiques d'une communauté de vision	318
1.3.1.1. Elaboration par des leaders	318
1.3.1.2. Partage de notre vision par la communauté	318
1.3.2. Notre vision de façon détaillée	319
1.3.3. Quelques stratégies spécifiques pour atteindre cette vision	319
1.3.4. Notre vision de façon positive	320
1.3.5. La vision en caractéristique globale	320
1.3.5.1. La définition de la vision en termes d'objectifs et d'actions spécifiques	321
1.3.6. La mise en place d'un plan d'action	322
CONCLUSION GENERALE	323
Bibliographie	327
Annexes	336
GUIDE D'ENTRETIEN ET DE GRILLE D'OBSERVATION	337
Rappel du contexte de la recherche	337
Questionnement	337
Hypothèses de recherche	338
Objectif central	339
Objectifs secondaires	339
Guide d'entretien / Administration Scolaire et acteurs de l'Académie d'Enseignement	340
Guide d'entretien / Professeurs chargés de cours	342
Guide d'entretien de groupe / Elèves	345
Guide d'entretien de groupe / Parents et famille	347
Grille d'observation de séance de cours	349

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Données statistiques des trois (3) dernières années scolaires au LILY	22
Tableau 2: Données statistiques des trois (3) dernières années scolaires au LBAD.....	23
Tableau 3: Evolution de l'école au Soudan de 1873 à 1903	48
Tableau 4: Grands évènements de l'école de 1903 à 1923	50
Tableau 5: Répartition des enfants selon le Taux Brut de Préscolarisation (TBP), le Taux Brut d'Admission (TBA) et l'Indice de Parité de Sexe (IPS).	97
Tableau 6: Répartition des enfants selon le type d'école et le ratio enfants par salle d'activité, par groupe pédagogique et par encadreur.....	97
Tableau 7: Répartition du nombre de CDPE, des salles, des effectifs d'élèves et d'encadreurs.	98
Tableau 8: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques, des effectifs, de redoublants et d'enseignants selon le type d'école au fondamental1.....	100
Tableau 9: Evolution du nombre des salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par types d'écoles au Fondamental 1 de 2013-2014 à 2017-2018	101
Tableau 10: Nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves et d'enseignants par milieu au Fondamental 1 en 2016-2017 et 2017-2018.....	102
Tableau 11: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS), du Taux d'Achèvement (TA) et de l'Indice de Parité entre les Sexes (IPS) au Fondamental 1	103
Tableau 12: Répartition des élèves au fondamental 1 selon la distance parcourue pour se rendre à l'école en 2017-2018.	105
Tableau 13: Répartition du nombre de groupes pédagogiques par niveau d'études et par type de fonctionnement au fondamental 1 en 2017-2018.	105
Tableau 14: Répartition des manuels entre les élèves par niveau d'études dans les écoles fondamentales I publiques en 2017-2018.....	106
Tableau 15: Proportion des élèves dans les écoles au fondamental 1 avec commodités adéquates.	106
Tableau 16: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, des effectifs d'élèves et d'enseignants par région au Fondamental I en 2017-2018.....	107
Tableau 17: Répartition des élèves au fondamental 1 selon la distance parcourue pour se rendre à l'école par région.	107

Tableau 18: Répartition Ratio élèves-salles de classe et Ratio élèves-groupe pédagogique par statut et par région au fondamental 1.	108
Tableau 19: Répartition Ratio élèves-maîtres par région par statut.....	108
Tableau 20: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA) et du Taux Brut de Scolarisation (TBS) par région au fondamental 1 en 2017-2018.....	109
Tableau 21: Répartition de la proportion des élèves dans les écoles au fondamental 1 publiques avec commodités adéquates par région administrative.	110
Tableau 22: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et d'effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le type d'école au fondamental 2.....	110
Tableau 23: Evolution du nombre des salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par types d'écoles au Fondamental 2 de 2013-2014 à 2017-2018.	111
Tableau 24: Nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves et d'enseignants par milieu au Fondamental 2 en 2016-2017 et 2017-2018.....	112
Tableau 25: Répartition des élèves par statut et par sexe selon le niveau d'études au fondamental 2 en 2017-2018.....	112
Tableau 26: Répartition des élèves selon le taux de promotion, le taux de redoublement, le taux d'Abandon et l'indice de parité entre les Sexes (IPS) par niveau d'études dans le fondamental 2.	113
Tableau 27: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS), du Taux d'Achèvement (TA) et de l'Indice de Parité entre les Sexes (IPS) au Fondamental 2.	114
Tableau 28: Répartition des manuels des élèves par niveau d'études dans les écoles fondamentales II publiques en 2017-2018.	114
Tableau 29: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe et des effectifs d'élèves et d'enseignants par région au Fondamental 2 en 2017-2018.....	115
Tableau 30: Répartition du Ratio d'élèves par salle de classe et du Ratio élèves par groupe pédagogique, par statut et par région au fondamental II.	115
Tableau 31: Proportion des élèves dans les écoles au fondamental 2 avec commodités adéquates.	116
Tableau 32: Répartition Ratio élèves-maîtres par région et par statut au fondamental II. ...	116
Tableau 33: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS) et du Taux d'Achèvement (TA) par région au fondamental 2 en 2017-2018.	117

Tableau 34: Répartition Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire général de 2013-2014 à 2017-2018.	118
Tableau 35: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux Brut de Scolarisation et du Taux d'Achèvement par régions au secondaire Général 2017-2018.....	118
Tableau 36: Répartition du nombre des établissements, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves par région administrative.	119
Tableau 37: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves redoublants et d'enseignants selon le statut au secondaire technique en 2017-2018.....	120
Tableau 38: Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire technique de 2013-2014 à 2017-2018.....	120
Tableau 39: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux Brut de Scolarisation et du Taux d'achèvement par régions au secondaire technique 2017-2018.....	121
Tableau 40: Répartition du nombre des établissements secondaires techniques, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves par région administrative. ...	122
Tableau 41: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le statut au secondaire professionnel en 2017-2018.	123
Tableau 42: Répartition de l'évolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire professionnel de 2013-2014 à 2017-2018.	124
Tableau 43: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux d'Brut de Scolarisation et du Taux d'achèvement par régions au secondaire professionnel 2017-2018.....	124
Tableau 44: Répartition du nombre des établissements, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs élèves par région administrative.	125
Tableau 45: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et d'effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le statut au niveau de l'enseignement normal en 2017-2018.	126
Tableau 46: Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut à l'enseignement normal de 2013-2014 à 2017-2018.	127
Tableau 47: Répartition de l'évolution de l'effectif des élèves-maitres et des élèves-éducateurs préscolaires par sexe au niveau de l'Enseignement Normal de 2013-2014 à 2017-2018.	128

Tableau 48: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, d'effectifs des apprenants-auditeurs, d'éducateurs-encadreurs par type de centre à l'éducation non formelle en 2017-2018.....	129
Tableau 49: Répartition des structures d'Education Non Formelle au niveau national.....	130
Tableau 50: Répartition du nombre de CED, des effectifs d'apprenants et d'éducateurs par région.....	130
Tableau 51: Répartition du nombre de CEI, des effectifs des apprenants et des éducateurs par région.....	131
Tableau 52: Répartition du nombre de CAF, des effectifs d'apprenants et d'éducateurs par région.....	131
Tableau 53: Répartition du nombre de CAFé, des effectifs apprenants et des éducateurs par région.....	132
Tableau 54: Etat du suivi scolaire des enfants par les parents à Bamako.....	201
Tableau 55: Raisons du non suivi du travail scolaire des enfants par les parents.....	202
Tableau 56: Démarches pédagogiques adoptées par les professeurs.....	216
Tableau 57: Aptitude d'application de la technique pédagogique APC par les enseignants.....	224
Tableau 58: Appréhensions et perceptions des acteurs sur l'enseignement-apprentissage selon l'approche pédagogique utilisée par les professeurs.....	229
Tableau 59: Conditions et environnement pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage selon les responsables des établissements d'ESG.....	241
Tableau 60: Difficultés et défis majeurs à relever pour une meilleure pratique de classe selon les acteurs.....	247
Tableau 61: Observation du cours animé par Monsieur P1-LILY	252
Tableau 62: Observation de cours animé par Monsieur P2-LILY	255
Tableau 63: Observation du cours animé par Monsieur P3-LILY	259
Tableau 64: Observation du cours animé par Monsieur P4-LILY	262
Tableau 65: Observation du cours animé par Monsieur P5-LILY	265
Tableau 66: Observation du cours animé par Madame P1-LBAD	268
Tableau 67: Observation du cours animé par Monsieur P2-LBAD.....	271
Tableau 68: Observation du cours animé par Madame P3-LBAD	274
Tableau 69: Synthèse et distribution des indices potentiels observés par enseignant et par école.....	278
Tableau 70: Opinions des enfants sur le sens donné à l'école.....	282
Tableau 71: Niveau de collaboration des parents avec l'école.....	288

Liste des figures

Figure 1 Résultat des examens du DEF 2018.....	20
Figure 2: Evolution des Taux de réussite aux examens du BAC de 2014 à 2018	22
Figure 3: Disparités Régionales du Taux Brut de Préscolarisation.....	98
Figure 4: Proportion de CDPE par statut d'école.....	99
Figure 5: Proportion d'enfants par statut d'écoles	100
Figure 6: Proportion des élèves par sexe au fondamental 1 en 2017-2018.....	102
Figure 7: Proportion des redoublants par sexe au fondamental 1 en 2017-2018	103
Figure 8: Evolution du TBA, TBS et TA de 2014 à 2018 du fondamental 1 chez les filles.	104
Figure 9: Proportion des redoublants par niveau d'études dans le fondamental 1.....	104

PROBLEMATIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET

I- Introduction

La vitesse d'intégration du monde offre à l'école un rôle fondamental et global dans la formation des ressources humaines pouvant faire face aux exigences socio-économiques et politiques dans le but de répondre aux défis les plus urgents de l'ère. L'école à travers ses fondements d'apprentissage et de socialisation de base, se charge du mécanisme de production, de mobilité et de reproduction sociales. Ce rôle fondamental donne ainsi à l'école une importance capitale et déterminante faisant d'elle un facteur déterminant dans la mobilité et l'insertion socio-économique. L'école constitue alors un champ d'étude privilégié de la sociologie pour DURKHEIM (1922)¹.

Partant du postulat de DURKHEIM, le cadre scolaire est une émanation structurée et étendue de la société où de nombreux faits sociaux sont présents. Ces faits sont des phénomènes sociologiques qui font l'objet de recherches théorique et pratique pour comprendre et en donner des explications. Ce qui s'explique chez DURKHEIM dans sa théorie selon laquelle un fait social n'a de valeur que lorsqu'il remplit une fonction, s'il possède une utilité pouvant servir la société. Pour nous, ce fait social demeure l'éducation qui est un processus de socialisation par lequel, un individu parvient à intégrer la société à travers les mécanismes d'apprentissage et de formation. Il s'agit de faire admettre à l'individu, les valeurs, les pratiques et les connaissances de la société. Chaque société possède alors ses mécanismes de socialisation. Dans notre société, ce mécanisme est confié à l'école et à la famille. La famille s'occupe de transmettre des compétences sociales de base et, l'école quant à elle, tient à donner aux enfants des compétences instrumentales, techniques, scientifiques et morales basées sur les besoins et les aspirations de la communauté et du pays. Alors, il est indéniable de comprendre que l'école ne transmet jamais à l'individu ce qui ne vient pas de la société dont elle relève. Ce qui conteste aisément la nature de neutralité et d'indépendance de l'école vis-à-vis de la société. Elle est quand-même au service et sous l'influence de la société dont elle émane. Au regard de ce qui précède, l'école intéresse la sociologie surtout dans sa composante d'éducation et de formation au plus haut niveau.

¹DURKHEIM E. (1922), Education et Sociologie, Felix Alcan, Paris

L'école à travers ses mécanismes de formation et d'apprentissages facilite l'insertion socio-économique de l'homme selon BOUDON (1974) ². Ce qui montre l'importance de l'école dans la mobilité sociale des individus. Partant de ce postulat, le niveau d'instruction détermine largement le statut social de l'individu. Plus le niveau d'instruction d'un individu est important et élevé dans la société, nombreuses sont les opportunités qui lui sont offertes pour maintenir son rang social. Cette conception de l'école, si elle est générale, prend un sens tout à fait particulier dans des pays comme le Mali où l'éducation constitue et pour l'enfant et pour son entourage familial un enjeu majeur selon HAIDARA (2018).

Face à cette réalité, le gouvernement et ses partenaires techniques et financiers tiennent à donner cette opportunité à tous les enfants du pays à travers une éducation de qualité. En effet, des politiques et projets ont été adoptés et mis en œuvre dans ce sens. Il s'agit du Projet Décennal pour le Développement de l'Éducation (PRODEC) de 1998 à 2012 dans sa première phase et de 2018-2028 dans la deuxième phase, l'organisation du Forum National sur l'Éducation en 2008 et la mise en œuvre du Projet d'Appui à une Éducation de Qualité pour tous (PAQE) depuis 2012 entre autres.

Au Mali, plus de 30%² du budget national est alloué au secteur de l'éducation. Ensuite, les coopérations d'aides étrangères s'intéressent particulièrement au secteur de l'éducation vu son importance stratégique et sa transversalité dans le développement socioéconomique d'un Etat comme le Mali. Toutes ces actions s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre des politiques publiques relatives à l'éducation dont la charpente est la Loi d'Orientation portant sur l'éducation 99-046 du 28 Décembre 1999.

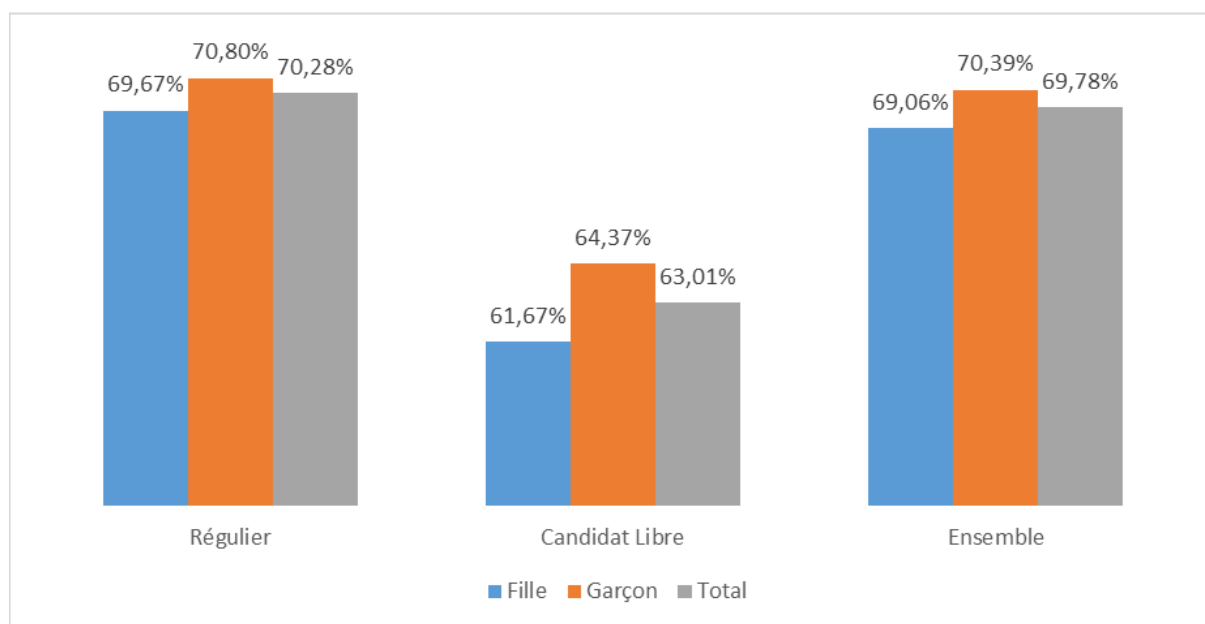
Bien que le Mali traverse une crise sans précédente et multidimensionnelle de son histoire, les autorités et les partenaires ont essayé de tenir les engagements à l'endroit de l'école, qui constitue, à elle seule, une sensibilité partagée au sein de toutes les couches politiques et sociales du pays. Même la majorité présidentielle et l'opposition politique parlent le même langage lorsqu'il s'agit des questions scolaires au Mali. En effet, tous les gouvernements et républiques qui se sont succédé au Mali, depuis l'indépendance en 1960 à nos jours, ont donné à l'éducation une place de choix dans leurs interventions respectives. Ces interventions ont concerné d'une part la création et la construction des infrastructures scolaires dédiées au développement, et d'autre part, à la formation initiale, le recrutement et la formation continue

² Loi des finances du Mali de l'exercice budgétaire de 2012-2013 et de 2018-2019.

des enseignants. L'objectif recherché dans ces actions de manière globale, consiste à démocratiser l'école à tous les enfants du pays.

Cependant, malgré tous ces efforts, surtout en termes de planification, de mise en œuvre et de suivi, les résultats scolaires obtenus depuis un certain temps dans le système nous amènent à nous interroger sur la pertinence des différents projets et programmes. L'échec scolaire devient de plus en plus répétitif et croissant. Le taux d'échec est nettement supérieur au taux de réussite tous les ans et dans tous les ordres d'enseignement au Mali. Par exemple, le cycle secondaire général a enregistré un taux de redoublement de 39,0%³ pour toutes les classes confondues en 2017-2018. Cette situation est une réalité pertinente également au niveau de l'enseignement fondamental où à l'examen du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) qui consacre l'accès au niveau du lycée, des résultats ont montré l'échec des milliers d'enfants hypothéquant ainsi l'avenir et l'intégration socio-économique de nombre d'entre eux. Ce qui n'est pas sans conséquences majeures au processus de développement du pays. Cette figure, ci-dessous, à titre illustratif nous donne une situation désagrégée des résultats du DEF 2018 au Mali.

Figure 1 Résultat des examens du DEF 2018



Données issues du rapport annuel CPS Education, 2018

³ Annuaire Statistique, CPS-Education, 2017-2018

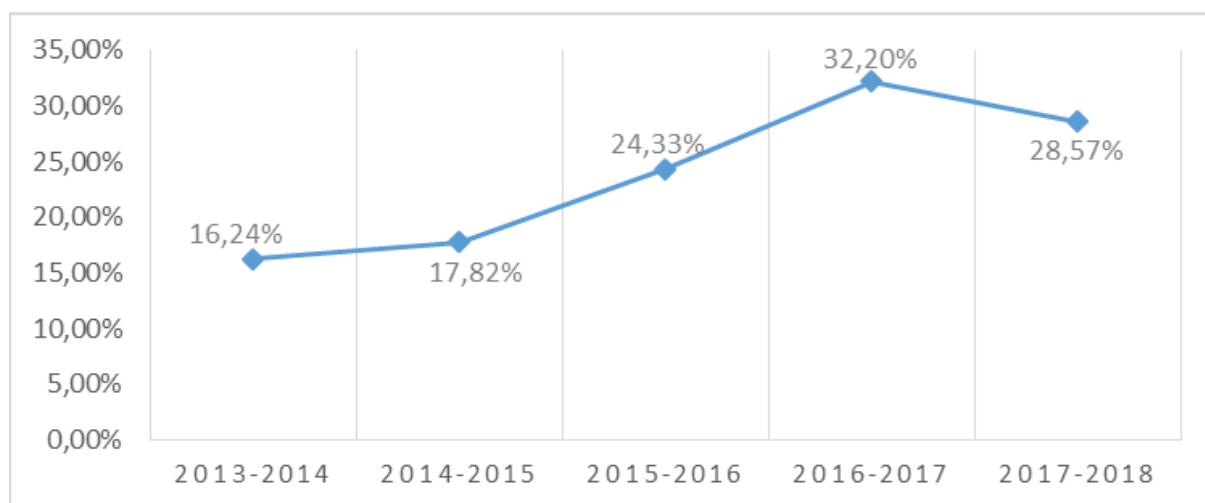
En consultant cette figure, nous remarquons que les résultats de l'examen du DEF 2018 ont enregistré un taux de réussite de 70,39%⁴ au niveau national. Cet examen qui constitue la première évaluation nationale des enfants dans le système éducatif du Mali, est généralement celui qui enregistre les taux les plus élevés de candidatures, mais aussi, et surtout d'admission. Les évaluations sont beaucoup plus décentralisées et déconcentrées. Le taux de réussite, tout statut confondu des garçons est légèrement supérieur à celui des filles. On peut donc conclure que la parité entre fille et garçon est presque assurée. Mais, il faut admettre que le nombre de candidats ayant échoué est très significatif dans un pays où des efforts inlassables de scolarisation ont été réalisés.

Même si les services techniques chargés de l'organisation des examens et concours de l'éducation ne donnent pas une situation spécifique du score des types d'école et par circonscriptions dans ce lot comme ils le font entre filles et garçons, il faut comprendre que compte tenu du nombre et de la place des écoles privées dans le système éducatif, leurs scores sont beaucoup plus déterminants dans cet état de fait. Les écoles privées sont très nombreuses dans le système éducatif au Mali surtout dans les centres urbains.

Qu'à cela ne tienne, il faut comprendre qu'il y a aussi environ 30% du taux d'échec des enfants, au regard du taux de réussite donné plus haut. Ce qui est extrêmement élevé et concerne un millier d'enfants au prorata du nombre total de candidats. Cela nous permet d'affirmer que l'échec scolaire est bien présent, patent et nous conforte dans la construction de notre problème. Notre engagement nous amène à fouiller dans d'autres examens dans un autre échelon scolaire comme celui du baccalauréat au lycée de 2013 à 2018 dans le prochain graphique.

⁴ Données issues du rapport annuel CPS Education, 2018

Figure 2: Evolution des Taux de réussite aux examens du BAC de 2014 à 2018



Données issues du rapport annuel de la CPS Education du Mali, 2018⁵

A la lecture de ce graphique, nous constatons une évolution à la fois crescendo et progressive dans les résultats du baccalauréat, bien qu'ils ne soient pas satisfaisants en 2013-2014 avec 16,24%, nous constatons une évolution en dents de scie en 2016-2017 avec 32,20% et une légère baisse en 2017-2018 avec 28,57%⁶. Ces résultats montrent à suffisance que l'échec est massif au baccalauréat malien. Le taux d'échec dépasse de loin le taux de réussite sur les trois (3) dernières années dans tout le pays.

En revenant de plus près, le constat est amèrement et particulièrement surprenant avec toutes les formes d'échecs au rendez-vous notamment le redoublement et l'exclusion voire l'abandon. Particulièrement au Lycée Ibrahima Ly en Commune VI du District de Bamako, dans l'Académie d'Enseignement (AE) de Bamako rive droite, l'on se rend compte que les difficultés y sont encore plus grandes. Dans les rapports de fin d'année de 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017, nous y avons relevé des données présentées dans les tableaux qui suivent ci-dessous.

Tableau 1: Données statistiques des trois (3) dernières années scolaires au LILY

Années	Taux classes intermédiaires			Taux classes terminales		
	Admission	Redoublement	Exclusion	Admission	Redoublement	Exclusion
2014-2015	24,74	48,19	27,07	16,18	48,19	35,63
2015-2016	36,47	13,33	50,20	17,28	45,99	36,73
2016-2017	38,33	17,26	44,41	28,72	39,10	32,18

Source : Censurat du Lycée Ibrahima Ly à travers les rapports annuels de l'établissement scolaire, 2016-2017

⁵ Données issues du rapport annuel de la Cellule de Planification et des Statistiques de l'Education du Mali, 2018.

⁶ Idem

A la lecture de ce tableau, il ressort que le taux d'admission dans les classes intermédiaires est plus élevé que dans les classes de terminale de façon générale. Cela s'explique par le fait qu'en terminale, les élèves sont soumis à l'examen du baccalauréat dont le système, les conditions et les critères d'évaluation sont très différents de celui des autres évaluations faites dans les écoles au niveau des classes intermédiaires. Il faut retenir que dans l'ensemble, le taux d'échec est plus important que le taux de réussite dans les deux (2) types de classe. Pour les mêmes périodes, nous avons recueilli dans un autre établissement appelé Lycée Bah Aminata Diallo (LBAD), ex-Lycée des Jeunes Filles de Bamako, cette fois en Commune II, à l'AE de Bamako rive gauche, les données de cet établissement sont également présentées dans le tableau suivant :

Tableau 2: Données statistiques des trois (3) dernières années scolaires au LBAD

Années	Taux classes intermédiaires			Taux classes terminales		
	Admission	Redoublement	Exclusion	Admission	Redoublement	Exclusion
2014-2015	41,25	39,36	19,39	14,58	62,41	23,01
2015-2016	47,58	41,13	11,29	13,34	57,51	29,15
2016-2017	36,98	48,00	15,02	15,87	60,12	24,01

Source : Censorat du Lycée BAH AMINATA DIALLO à travers les rapports annuels de l'établissement scolaire, 2017-2018

A l'examen de ce tableau, nous constatons une légère et relative hausse des chiffres par rapport à l'admission dans cet établissement. Les redoublements et les exclusions sont également très importants. Ce qui nous amène à consolider notre problématique selon laquelle l'échec scolaire est massif. Comparativement, le Lycée Bah Aminata Diallo dépasse de loin le lycée Ibrahima Ly. En revanche, par rapport au taux d'exclusion, le lycée Ibrahima Ly dépasse largement le Lycée Bah Aminata Diallo. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait qu'au LBAD, l'effectif d'élèves est moins important que celui du LILY. En effet, il n'y a pas assez de pléthore dans les classes du LBAD où nous avons la particularité de n'avoir que des filles d'où le terme lycée des jeunes filles de Bamako, contrairement au LILY.

Fort de tout ce qui précède notamment des démonstrations faites à bases des réalités persistantes de l'échec scolaire massif des enfants au Mali en général, et au sein des deux (2) Académies d'enseignement de Bamako en particulier au cours des dernières années. Pour nous, plusieurs facteurs pourraient expliquer cette situation d'échec massif des enfants à l'école. Ce problème peut s'avérer déterminant dans le cursus scolaire et constitue une base sur laquelle nos hypothèses sont construites afin d'analyser les paramètres de l'échec scolaire de ces trois

(3) dernières années à travers les perceptions et le sens donné aux études par les acteurs. Il touche le développement socioéconomique du pays au regard de la vitesse soutenue de la mondialisation où il ne s'agit plus d'être que bon, mais il s'agit désormais d'être le meilleur pour se faire une place dans ce monde en compétition permanente. Sur le plan traditionnel, depuis la nuit des temps, dans les sociétés traditionnelles africaines en général, et maliennes en particulier, les parents sont fiers de l'assiduité et de la dextérité de leurs enfants lors des épreuves dans les institutions socio-éducatives notamment lors des circoncisions, des récoltes collectives, dans les cases sacrées et des parties de feux nocturnes pour HAIDARA (2018). C'est dans ce contexte que chaque parent souhaite que son enfant soit parmi les heureux élus à la fin de ces épreuves traditionnelles. A travers le succès et les prouesses de leurs enfants, ils sont fiers et contents des « secrets » et habiletés qu'ils leur auront donnés en famille, et généralement en secret, vu son importance. Ce qui détermine le rayonnement de la famille au sein de la communauté. Pour nous, il devrait en être de même pour ce qui concerne l'école à travers les examens scolaires.

Pour définir ce problème, il y a plusieurs explications possibles qui semblent déterminer d'une manière ou d'une autre la situation. Mais les explications données à travers les perceptions des acteurs seront retenues pour expliquer le phénomène. On peut alors s'interroger sur d'autres facteurs pédagogiques et de gouvernance structurelle de l'éducation de certains acteurs de l'éducation notamment les pratiques de classe des enseignants, le rapport au savoir, le sens donné aux études en tenant compte du déficit de niveau des enfants en connaissances instrumentales depuis les petites classes, et surtout l'implication pédagogique des parents dans les familles pour suivre les enfants dans le cursus d'apprentissage. Selon le censeur d'un lycée dans HAIDARA, (2018), l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants en famille comporte des effets positifs sur le rendement des enfants en classe. Il trouve malheureusement que beaucoup de parents ne sont pas enclins à effectuer cet exercice hautement important dans le cursus scolaire des enfants. Cette implication des parents dans le suivi scolaire des enfants ne peut être expliquée correctement que si elle prend en compte le contexte social, géographique, économique, professionnel, pédagogique et culturel des parents.

En plus, nous pouvons également interroger l'implication des acteurs politiques et techniques dans la gestion du problème. Pour FOMBA Cheick Oumar (2005), les pratiques de classes lacunaires de certains enseignants dans le district de Bamako empêchent de nombreux enfants à acquérir un niveau de base satisfaisant en connaissances instrumentales. De plus, au regard de la crise socio-sécuritaire, les moyens servant aux programmes de formation continue

des enseignants en pédagogie pratique et surtout en gestion des classes à effectifs généralement pléthoriques sont soit réduits ou réorientés à l'effort de guerre car tous les efforts du pays sont concentrés sur l'équipement et l'entretien de l'armée pour faire face aux menaces terroristes ayant causé la mort de plusieurs civils et militaires maliens et étrangers, la fermeture des centaines d'écoles et de centres de santé. Ce qui constitue un réel frein au processus de développement socio-économique et culturel aussi longtemps que cela durera.

Au niveau politique, les syndicats dans tous les secteurs (santé, éducation, justice, affaires étrangères, commerce) et le gouvernement sont fréquemment à couteaux tirés pour l'amélioration des conditions de vie et de travail dans les différentes corporations. Les mouvements de grève les plus récurrents et qui nous concernent le plus dans ce travail de thèse sont ceux des enseignants. Ce qui engendre généralement des années scolaires tronquées, qui au lieu de neuf (9) mois tourne pratiquement et malheureusement entre quatre (4) et six (6) mois en réalité, touchant ainsi la qualité des apprentissages escomptés. Par exemple, les mouvements revendicatifs des syndicats d'enseignants signataires du 15 octobre 2015 pour l'article 39 du statut particulier des enseignants ont carrément paralysé le système scolaire durant ces dernières années. Il y a aussi la gestion de la crise sanitaire de la COVID-19 qui a énormément secoué les programmes et les investissements scolaires dernièrement. Également, à cause des disparités sociales et dans la mise en œuvre de la carte scolaire, de nombreux enfants ne passant pas par les jardins d'enfants (écoles préscolaires) présentent un sérieux retard d'assimilation et de niveau une fois inscrits à l'école selon Magniné DIARRA (2012). Tous ces facteurs réunis ne favorisent pas un rendement scolaire satisfaisant des enfants dans les différentes échéances d'examens scolaires au Mali en général et, à Bamako en particulier.

Les autorités politiques, dès l'accession du Mali à l'indépendance, le 22 septembre 1960, ont opté pour une école accessible à tous les enfants du pays à travers des réformes politiques éducatives ayant reçu l'adhésion des acteurs⁷. Ceci demeure une volonté politique de tous les gouvernements. Elle s'est traduite par la généralisation d'une éducation de masse et de qualité. Le slogan était « Un enseignement de masse et de qualité » décisif pour la naissance d'un autre système scolaire après la colonisation, marquant ainsi l'histoire de la jeune nation. Il est important de signaler le déséquilibre entre les objectifs éducatifs de donner une éducation de qualité à tous les enfants du pays et les moyens du jeune Etat à l'époque. Cette volonté était

⁷ Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation, 1999

considérée telle une ambition irréaliste, mais grâce à cette vision politique de l'époque basée sur le patriotisme et la rigueur nationaliste, des résultats importants ont été obtenus. Le taux de scolarisation passe de 7% à 13% sur le plan national de 1962 à 1967 selon TRAORE, I.S (2011). L'accent était mis sur la qualité de la formation malgré les moyens limités. Cette qualité s'expliquait par des progrès importants. C'est d'ailleurs à l'Ecole Centrale, pour l'Industrie, le Commerce et de l'Administration (ECICA) que les premiers pilotes et techniciens maliens de la nouvelle compagnie aérienne dénommée Air Mali ont reçu leur formation de base HAIDARA (2018). Ce qui constitue aujourd'hui un miracle dans un pays africain actuellement au regard du contexte socio-économique et politique de tout le secteur du développement.

Cependant, pour HAIDARA (2018) qui trouve à partir des rapports étudiés que, l'école malienne est confrontée à des difficultés de plusieurs natures plombant le Mali en 2012 à la 22^e place sur 28 pays africains classés selon le rapport d'activités de l'indice pour l'Education Pour Tous (EPT) réalisé par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO)⁸. Ce rang est mérité en dépit d'importantes interventions opérées dans le système. Il s'agit des investissements sur le plan budgétaire à travers des financements alloués aux dépenses du système scolaire avec 32,40%⁹ du budget national. Cette situation est loin de favoriser l'atteinte des Objectifs du Développement Durable (ODD) dans sa composante consacrée à l'accès.

En effet, malgré la volonté marquée par les efforts, le déficit de financement de l'éducation reste un défi majeur qui obstrue l'objectif d'une éducation de qualité. Près du tiers (29 à 30 %) du budget total annuel du pays est consacré à l'éducation, mais force est de reconnaître que cet effort reste englouti dans le fonctionnement administratif et social de l'administration scolaire du pays. A cause de cette situation, les objectifs sont loin d'être atteints et les résultats moins reluisants. Le taux d'alphabétisation (23,30%), le taux d'achèvement du cycle fondamental (41,10%) et le taux de redoublement au fondamental (14,90%) sont assez illustratifs du contraste¹⁰. Les résultats des examens de fin d'années 2019-2020 corroborent cet état de fait

⁸ Rapport Indice EPT, UNESCO, Fiche Mali, 2012

⁹ HAIDARA A.C, (2018), *Statut socio-économique et engagement des parents dans le suivi scolaire des enfants à Banankabougou*, ISFRA, Bamako.

¹⁰ Ibidem.

avec 21,56%¹¹ d'admission au baccalauréat. Ce contraste constitue une opportunité de poser des interrogations sur la pertinence et la mise en œuvre des politiques éducatives, mais aussi et surtout sur le rôle, la participation et la perception des acteurs (parents, enseignants, politiques) dans la formation des enfants.

Le système éducatif au Mali, au regard des faits importants de disparité, l'inégalité des chances entre les enfants à travers de nombreux changements socioéconomiques, politiques et surtout sécuritaires constitue aujourd'hui une réalité. Nous faisons allusion à la situation socio sécuritaire imposée par la guerre contre le terrorisme, mais aussi et surtout par le développement et la création d'écoles privées de hauts standings généralement inaccessibles à une grande majorité de la population à cause de la précarité. Cela est soutenu par BREJON de LAVERGNEE que nous citons ici in RABIA, EL ANTAKI, (2012)¹² : « *Le système fonctionne de façon extraordinairement élitiste, les garçons étant favorisés par rapport aux filles, les urbains par rapport aux ruraux, les quartiers bourgeois par rapport aux quartiers populaires, les élèves de familles peu nombreuses et aisées par rapport aux familles nombreuses d'origine plus modeste, chacun a son école.* »¹³.

En plus, l'école malienne fait face à des problèmes d'infrastructures et de personnel enseignant en nombre et en qualité. Ce qui explique les effectifs pléthoriques dans les classes. Pour HAIDARA (2018), il est très difficile aujourd'hui de trouver une classe avec un effectif de quarante (40) ou de cinquante (50) élèves dans les écoles publiques des quartiers populaires et à forte concentration humaine comme la capitale. Dans ces écoles, les effectifs sont en moyenne estimés à quatre-vingt-cinq (85) élèves par classe¹⁴. Cette situation corrobore avec celle obtenue par RABIA EL ANTAKI (2012) au Maroc sur l'engagement des parents de ce pays dans la scolarisation des enfants. Il y ressort que selon l'UNESCO (2012), seulement 13,00% des élèves inscrits à leur première candidature obtiennent le baccalauréat. Parmi eux, 17,00% abandonnent les études dès la première année au niveau de l'université, et 30,00%

¹¹ Rapport des Examens du CNECE du Ministère de l'éducation du Mali, 2020

¹² RABIA EL ANTAKI, (2012), *Engagement des parents dans l'éducation des enfants au Maroc*, Rouen

¹³ Brejon de LAVERGNEE, (1991), *Equipements collectifs et systèmes scolaires en Afrique*, in *Revue Tiers Monde*, vol.32, n.125 ; P-43.

¹⁴ Annuaire Statistique, CPS-Education, 2013-2014.

abandonnent trois (3) ans après¹⁵. Pour Oxfam Novib (2012)¹⁶, cette situation d'échec manifeste s'explique par un manque de niveau en connaissances instrumentales chez les enfants. Ce qui constitue manifestement une cause importante de cette incertitude et de décrochage dans le cursus. Au regard de cette situation de contraste, force est reconnaitre un déséquilibre entre le discours officiel et la symphonie entre les ordres d'enseignement en général et particulièrement l'Enseignement Secondaire Général (ESG). Cette harmonie vise à consolider les apprentissages du niveau fondamental et à diversifier les domaines d'apprentissage en ouvrant de nouvelles voies de succès et de promotion dans le cursus scolaire et universitaire jusqu'à la vie professionnelle et sociale.¹⁷.

A cause des problèmes qui assaillent le système scolaire du pays, les autorités dudit secteur, ont accepté de les partager compte tenu du rapport de partenariat avec d'autres partenaires. Il s'agit des dysfonctionnements d'accès et de maintien au niveau des cycles de l'enseignement fondamental, secondaire général et supérieur. Chaque cycle présente une difficulté relative à ces réalités. Moins de la moitié des adolescents de quinze (15) et de dix-sept (17) ans sont scolarisés (Rapport du Cluster Education, 2016).¹⁸ Face à cette situation, le gouvernement se lance toujours dans des réformes du système dont l'objectif demeure la qualité des apprentissages.

Il est important de signaler que ces réformes manquent de pertinence malgré l'intérêt des décideurs pour le secteur. Les travaux de recherches de DIALLO K. (2006)¹⁹ et de NAPARE H. (2011)²⁰, fustigent ces volontés politiques qui constituent toujours un éternel recommencement sans tenir compte véritablement et particulièrement du contexte social particulier. Ils trouvent que cette situation tient sa source dans l'impertinence et le manque d'une véritable politique de planification prenant sa base sur le contexte local. Ce qui constitue

¹⁵ Rapport Indice EPT UNESCO, Fiche Mali, 2012.

¹⁶ Rapport Programme Gouvernance Educative en Afrique de l'Ouest, Oxfam, 2012.

¹⁷ PRODEC, 1999.

¹⁸ Rapport du Cluster Ministère Education Nationale et Partenaires, 2012.

¹⁹ DIALLO, K. (2001), *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou au Mali* ; Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada,

²⁰ NAPARE, H. (2011), *Langues nationales et politique d'éducation au Mali : analyse des contraintes sociolinguistiques de l'enseignement*, Thèse de Doctorat, ISFRA de Bamako.

un déséquilibre entre le discours et les réalités créant ainsi des disparités réelles dans la communauté face à l'éducation. Cette disparité s'explique selon les auteurs par un manque de collaboration entre les populations et les politiques lors de la définition des différentes réformes. Selon eux, une réelle mobilisation doit s'opérer autour de l'école pour faciliter l'appropriation des questions scolaires par les communautés à travers une relation de collaboration entre les acteurs de l'éducation notamment les parents d'élèves (communautés), les établissements d'enseignement secondaire général comme au cycle fondamental et les services d'orientations techniques et politiques du système. En effet, cette disparité s'explique particulièrement par l'absence des bureaux de Comités de Gestion Scolaire (CGS) dans le cycle secondaire. Alors que selon les dispositions de l'Arrêté N°2011-3370/MEALN-SG du 16 août 2011 portant mise en place et fonctionnement des CGS dans les établissements scolaires au Mali. En pratique, cette réforme, bien que prenant en compte tous les établissements scolaires (fondamentale et secondaire) selon l'Arrêté, n'est effective que dans les écoles fondamentales du pays. Les lycées sont alors laissés pour compte malgré la pertinence des dispositions de cette réforme dans cet ordre d'enseignement au Mali. Cette disparité demeure fondamentale dans l'implication des communautés à la mise en œuvre des politiques de décentralisation opérées dans le système éducatif. Ce qui est loin de favoriser la mobilisation des acteurs sociaux autour de l'école dans le processus de gestion de l'école en mode décentralisé pour Koura DIALLO (2006).

En effet, selon la même source, les parents ne sont toujours pas officiellement en groupement dans les lycées comme au fondamental. Ils sont moins associés dans les lycées que dans le fondamental. Cette loi doit être appliquée en amenant les parents à se mobiliser dans leurs rôles pour une collaboration réussie dans le domaine de l'éducation. Ainsi, ils sont face à leur responsabilité directement pour suivre et influencer le cursus scolaire des enfants à travers leurs interventions en famille et à l'école. Ce qui permettra de favoriser l'assiduité scolaire des enfants à travers la communication avec l'institution et participer dans la gestion de l'école en mode décentralisé.

En fait, il a été démontré que certains acteurs stratégiques ne participent pas efficacement à l'éducation des enfants. Les parents d'élèves sont parmi ces acteurs mis ou laissés en retrait du cadre scolaire au détriment d'un suivi scolaire régulier et efficace dans le but d'assurer un cursus régulier aux enfants. Pourtant, l'intervention des parents dans le cadre scolaire ne date pas d'aujourd'hui au Mali. Elle a commencé depuis l'indépendance du pays avec les Associations des Parents d'Elèves (APE) dont la vocation était de participer au développement et à l'universalisation de l'école à travers la construction, l'équipement des salles de classes au

bénéfice des localités et assurer l'interface de mobilisation entre l'école et les communautés pour mener au besoin des actions de sensibilisation et de médiation pour un apaisement du climat social autour de l'école. Cette mission de médiation concernait beaucoup plus l'anticipation des mouvements de grèves des syndicats d'enseignants et ceux des élèves. Elle était dotée d'une autonomie financière grâce aux cotisations des adhérents et les bénéfices obtenus de la ruralisation de l'école. Malgré l'importance et le rôle stratégique de cette association, leurs interventions ne concernaient pas le suivi technique et pédagogique des apprentissages. Ce rôle revient naturellement de droit au gouvernement à travers les services techniques. La législation d'alors veillait à leur existence dans les ordres d'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire général.

Pour profiter davantage de leur rôle si important dans le système éducatif, le Mali favorise la généralisation de la dynamique APE dans toutes les localités abritant ou devant abriter un établissement scolaire. Elles sont organisées en fédérations dans chaque chef de lieu de cercle et de région. Ainsi, elle reste en réalité, le premier organisme formel de parents d'élèves chargé de collaborer avec l'institution scolaire comme interface avec les familles et les communautés pour DIALLO K. (2006)²¹. Au fil du temps, avec l'accroissement démographique, les changements politiques et les ajustements structurels intervenus dans la gouvernance du pays durant les années 80, cette dynamique d'APE s'est éteint brusquement sans qu'aucune réforme ne prenne la relève. Ce fut alors une longue période de disette dans le système éducatif du Mali dépourvu d'alliés hautement stratégique.

Au regard de l'importance de cette position stratégique des parents et des communautés à travers les APE comme acteurs déterminants dans l'espace scolaire, les autorités politiques et éducatives, pour pallier l'extinction de la dynamique créée autour de l'APE, ont innové cette démarche à travers la création des Comités de Gestion Scolaire (CGS) à travers l'Arrêté cité plus haut afin de permettre une meilleure gestion de l'école en mode décentralisé. Ainsi, les parents et les communautés sont toujours sollicités pour une efficacité scolaire.

Cependant, la mise en place effective des CGS et APE dans tous les ordres d'enseignement au Mali en termes de représentativité demeure encore un objectif à atteindre. Le Mali, pays signataire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) accorde son entière adhésion au principe de l'article 26 (alinéa 3). Cette DUDH ne cache pas le rôle déterminant des parents dans le cursus scolaire des enfants. Elle stipule alors que : « *Les parents ont, par*

²¹ Op.cit.

priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »²². C'est ainsi que la charte de l'APE statue sur les rôles des parents, et détermine leurs champs d'intervention au sein des écoles pour R. EL ANTAKI (2012) : «Les parents et les tuteurs des élèves doivent être conscients que l'éducation n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et qu'elle est d'abord celle de la cellule familiale en tant qu'institution sociale éducative primordiale qui influe directement sur l'éducation de l'enfant et assure sa préparation à un rendement scolaire important, sa progression dans les études et, ultérieurement, dans la vie professionnelle. Les parents et les tuteurs ont, envers les institutions scolaires, le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation... »²³.

Elle fixe à travers une charte, les associations dans leurs missions en précisant qu'elles ont une obligation morale et d'inclusivité sans distinction aucune. Elle est régie par un modèle de gouvernance déterminé par la charte. Les membres sont choisis soit par voie électorale ou par voie de consensus basée sur la disponibilité et la probité morale des membres. Les enseignants, l'Association des Mères d'Elèves (AME) et l'APE sont membres de droits du bureau CGS. A la différence de l'APE, le CGS est une émanation des collectivités territoriales décentralisées dans les établissements scolaires. Cela est intervenu depuis la loi sur le transfert des compétences aux collectivités territoriales en matière d'éducation. Cette disposition qui précise que les CGS ont l'obligation morale de gestion des affaires scolaires ainsi que dans l'élection de leurs membres. Afin d'être plus efficaces, elles se doivent de créer des liens avec les autres partenaires et interlocuteurs éducatifs capables de les assister à mieux gérer, entretenir et évaluer les institutions scolaires à travers les cursus, les compétences sociales et assurer la qualité des apprentissages chez les enfants à travers la création et la facilitation du contexte.

Par ailleurs, il est à noter que tout comme l'APE, les CGS n'existent pas dans tous les établissements scolaires du pays et n'ont également pas vocation à intervenir dans le conseil et le suivi pédagogique de proximité des apprentissages même si des cadres nantis de compétences techniques (anciens inspecteurs de l'enseignement et enseignants à la retraite) en cela sont pourtant présents et membres au sein de certains CGS. Au niveau du fondamental, la couverture nationale était d'un taux assez important, soit 70% selon DIALLO K. (2006)²⁴.

²² Nations-Unies (1948), A.G, Résolution 217 du 10 Décembre 1948 à Paris sur la DUDH,

²³ Dans RABIA EL ANTAKI, 2012 Université de Rouen.

²⁴ Ibidem.

Plus loin, une volonté officielle a poussé le département de l'éducation à faire, par exemple, de la rentrée scolaire 2009-2010 une rentrée où l'école et la famille travaillent ensemble. Cette confiance de collaboration entre famille et école favorise une mobilisation de tous les acteurs sociaux. Ce qui permet d'apaiser le climat social autour de l'école et, à travers le slogan « *Une école apaisée et performante* ». Cela est à l'actif du dialogue social dont le seul but est de souligner l'importance d'une telle collaboration entre l'école et les communautés selon HAIDARA (2018).

En effet, cette dynamique constitue un réel mécanisme d'intervention sociale permettant d'apaiser le climat et de favoriser l'incitation des enfants au travail scolaire régulier et compétitif. Il s'agit de permettre le dévouement des parents à s'impliquer davantage dans le suivi scolaire. De même, une telle activité de collaboration entre l'école et les partenaires sociaux notamment les familles, en permettant de créer des conditions réelles et participatives, aussi bien à la maison à travers des séances de répétition, les sensibilisations, les motivations qu'à l'école en créant un cadre de communication avec les enseignants et l'administration scolaire HAIDARA (2018). Ce qui constitue pour nous, un facteur déterminant dans le cursus scolaire des élèves.

Le gouvernement à travers la loi 99-046 portant loi d'orientation de l'éducation, favorise l'implication collaborative des familles dans le suivi scolaire des enfants. Pour nous, elles peuvent même avoir des relations interactives avec les enseignants et l'école dans le but de poursuivre l'apprentissage scolaire de leurs enfants jusque dans les familles. Cela nécessite une motivation permanente, mesurée, stratégique et importante pour les parents quand bien même certains facteurs socioéconomiques, de niveau d'instruction et même d'habitation, y sont déterminants selon HAIDARA (2018), NAPARE H (2011) et DIALLO (2006). Tous s'accordent à la pertinence de cette collaboration sur le cursus scolaire des enfants.

Au regard du contexte social particulier marqué par un faible taux d'alphabétisation, une urbanisation disparate et une législation scolaire en questionnement, l'implication des parents dans le suivi des activités scolaires et pédagogiques du cursus des enfants demeure un objectif à atteindre. Il s'agit des difficultés chez de nombreux parents à s'inscrire dans cette dynamique dans notre contexte de travail de thèse. Ils n'ont ni la capacité intellectuelle ni les moyens matériels permettant d'assurer le suivi de leurs enfants pour corriger leurs lacunes d'apprentissage scolaires. Ainsi, MDIDECH avance dans R. EL ANTAKI (2012) que : « *Le suivi du travail scolaire d'un enfant dépend des classes sociales et du niveau d'instruction des*

parents »²⁵. Cette mobilisation des acteurs de l'éducation tant importante demeure dans ce cas, pour nous, facteur de certains phénomènes sociologiques, institutionnels et pédagogiques. Faute de cette dynamique, la qualité des apprentissages reste fortement touchée. Ce qui aboutit forcément à un échec massif marqué par des abandons et des décrochages scolaires dont des enfants sont victimes au détriment de leur droit à l'éducation.

En effet, selon DIALLO K. (2006) : « *Le pays marche à plusieurs vitesses ; il est difficile pour les parents qui ont des problèmes urgents de survie, avec plusieurs enfants, dans une périphérie où tout est prioritaire d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Autrefois, c'est l'école qui assumait toute la responsabilité...* »²⁶. Ce sont ces raisons qui justifient notre présent travail de thèse de doctorat sur l'influence des représentations sociales à partir des paradigmes sociologiques, structurels et pédagogiques impliquant les acteurs de l'éducation notamment les parents, les élèves, les enseignants et les cadres politiques et techniques de l'éducation pour expliquer les contours du phénomène d'échec scolaire des enfants. Il s'agit pour nous de déterminer leur implication dans le suivi et la qualité des apprentissages scolaires à l'intention des élèves au Mali en général et à Bamako en particulier. Le suivi scolaire opéré par les familles en relation avec les enseignants motive l'enfant et consolide les acquisitions faites en classe. Par conséquent, nous pensons toujours que plus le suivi scolaire des parents est régulier et efficace, meilleurs seront les résultats scolaires des enfants pour DESLANDES et BERTRAND (2004)²⁷. Selon les auteurs, si les premières acquisitions des compétences cognitives et sociales chez l'enfant s'opèrent à travers la première entité socialisante qui est la famille, il n'en demeure pas moins que l'implication parentale est influencée par certaines caractéristiques inhérentes à la famille (niveau d'instruction, capital culturel, statut social et l'environnement des parents). Ainsi, certains parents s'impliquent plus que d'autres dans cet exercice de suivi scolaire des enfants certes difficile mais très important dans le cursus scolaire des enfants. La convergence de toutes ces représentations participe à améliorer le niveau d'acquisition et de lutter efficacement contre l'échec scolaire massif des enfants.

C'est dans ce postulat que l'objet de la présente thèse de doctorat s'inscrit dans l'analyse des causes de l'échec scolaire des enfants à Bamako. Ces causes sont multifactorielles. Il s'agit des facteurs socioéconomiques des parents à travers l'interaction entre ceux-ci et l'école

²⁵ MDIDECH J. lu chez RABIA EL ANTAKI (2006), *Les parents d'élèves doivent-ils intervenir à l'école ?* P-38

²⁶ Op.cit.

²⁷ DESLANDES R et BERTRAND (2004), *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*, in Revue des sciences de l'éducation, Paris, vol.30, n.2.

(autorités politiques et scolaires), la pédagogie des enseignants (les pratiques de classe, la formation initiale et continue des enseignants), l'implication des enfants eux-mêmes (assiduité et niveau de base) et l'inégale distribution des services sociaux de base relatifs l'inégal accès aux jardins d'enfants (tous les enfants n'ont pas la chance de fréquenter un jardin d'enfants au Mali). Il est donc important de savoir quels sont les facteurs les plus déterminants du phénomène. En effet, il nous semble donc assez important de savoir comment agissent les facteurs socioéconomiques, pédagogiques, politiques, techniques, culturels, professionnels, le degré d'implication des parents d'élèves au Mali dans le suivi scolaire sur le phénomène d'échec à l'école. Toutes ces considérations ci-dessus évoquées nous amèneront à comprendre quelles sont les interactions entre les familles et l'école. Ce qui nous conduit à privilégier les questions de recherche ci-après.

1.1. Questionnement

- Quels sont les mécanismes de l'implication familiale dans la réussite scolaire des élèves ?
- Quelles sont les interactions entre les pratiques pédagogiques développées par les acteurs de l'enseignement secondaire et la réussite des élèves ?
- Quel est le sens donné à l'école par les enfants eux-mêmes à Bamako ?
- Existe-il un cadre de collaboration entre l'enseignement secondaire général et les familles ?
- Quelles approches permettant d'améliorer le rendement scolaire des élèves pourraient être proposées aux acteurs ?

A l'issue de ce questionnement, nous posons la question centrale suivante : comment peut-on analyser sociologiquement l'échec scolaire des enfants à Bamako ?

1.2. Hypothèse centrale

L'échec scolaire des enfants est multifactoriel. Pour nous, plusieurs facteurs pourraient expliquer cette situation d'échec massif chez les enfants en général au Mali, et au niveau de ces établissements en particulier. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer certains ayant marqué notre expérience. Il s'agit de :

- La pléthore d'effectifs dans les classes ;
- L'insuffisance d'enseignants en nombre et en qualité ;
- Le déficit de niveau de base des enfants en connaissances instrumentales (compétences de base en lecture et en écriture) ;

- Les grèves intempestives des enseignants et de l'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM) ;
- Le manque d'un cadre de concertation et de communication interactif formel et institutionnel entre les parents d'élèves et les acteurs du secondaire général au Mali ;
- Les problèmes dans les pratiques de classes des enseignants dus au manque de formation continue ;
- L'inaptitude des parents à pouvoir répéter avec les enfants à la maison sur les différentes acquisitions scolaires ;
- Les conditions socioéconomiques précaires d'une population majoritairement jeune et analphabète ;
- Les violences physiques et morales répétitives dans l'espace scolaire et universitaire ;
- Le manque d'engagement des parents dans le suivi des activités scolaires des enfants dans les familles et à l'école.

Tous ces problèmes peuvent s'avérer déterminants dans le cursus scolaire et constituent des bases sur lesquelles nos hypothèses sont construites afin d'analyser les raisons de l'échec scolaire des enfants à Bamako. Dans la poursuite de la construction de notre hypothèse centrale, il est important de signaler que le rôle des parents est un fondement très important qui détermine le cheminement scolaire des enfants selon la théorie de BOURDIEU et de PASSERON. En plus, de nombreuses autres recherches ont démontré que le rendement scolaire d'un enfant justifie le degré d'implication des parents. Les principes éducatifs et les systèmes de valeurs de la famille conditionnent souvent l'intégration scolaire des enfants. Selon LAUTREY J. (1981) : « *l'environnement familial et le comportement éducatif interviennent même dans le processus de construction des structures cognitives*²⁸ ». Bien que ce raisonnement sur lequel notre hypothèse centrale est construite soit pertinente, il est important d'émettre un doute cartésien sur la pertinence de le généraliser sur le cas spécifique du contexte malien.

Dans ce contexte malien, de nombreux enfants ont pourtant réussi à l'école sans que les parents ne soient forcément pas impliqués. D'ailleurs, ils ont été pour la plupart amenés à l'école sans le consentement des familles. Ils sont généralement nombreux aussi, ceux d'origine modeste qui réussissent à l'école pour réaliser le désir de leurs parents en faisant tout pour réaliser une mobilité sociale ascendante. Cette idée est soutenue par BOUDON (2001), or chez BOURDIEU et PASSERON (1970), la réussite scolaire des enfants est tributaire du niveau

²⁸ Jacques LAUTREY, (1981) *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Revue Française de Pédagogie, PP-88

d'implication des parents dans le processus de socialisation scolaire à travers un suivi efficace et juste. Ils soulignent que la réussite scolaire d'un enfant est un héritage culturel familial à travers le passage suivant : « *Le versant interne de la sélection commande, influence, détermine le versant externe, c'est-à-dire les positions sociales occupées après la sortie du système éducatif qui sont les mêmes que celles des parents mais pour quelques destins d'exception* ».

C'est dans ce postulat que nous inscrivons l'hypothèse centrale de notre présente thèse de doctorat selon laquelle plus les parents s'inscrivent dans un processus interactif de suivi scolaire des enfants en collaboration avec l'école, les échecs scolaires des enfants sont diminués.

1.2.1. Hypothèses secondaires

Spécifiquement, nous poursuivons avec les hypothèses suivantes :

- Plus le système éducatif malien améliore la qualité des apprentissages, meilleurs sont les résultats scolaires des enfants à Bamako ;
- Lorsque les pratiques pédagogiques des enseignants sont uniformes et privilégient les approches par compétences, meilleurs sont les rendements scolaires des enfants à Bamako ;
- Plus les connaissances instrumentales sont maîtrisées par les enfants à Bamako, mieux ils s'investissent dans une dynamique de meilleur rendement scolaire à travers une perception positive de l'école.

1.3. Objectif central

Cette thèse de doctorat vise à analyser sociologiquement les facteurs de l'échec scolaire des enfants à Bamako.

1.3.1. Objectifs secondaires

La présente thèse cherche spécifiquement à :

- Identifier les mécanismes de l'implication familiale dans la réussite scolaire des enfants à Bamako ;
- Appréhender les interactions entre les pratiques pédagogiques développées par les acteurs de l'enseignement secondaire et la réussite scolaire des enfants à Bamako ;
- Déterminer le sens donné à l'école par les enfants à Bamako ;
- Analyser le cadre de collaboration entre l'institution d'enseignement secondaire général et les familles sur la réussite scolaire des enfants à Bamako ;

- Trouver des approches permettant aux différents acteurs d'améliorer le rendement scolaire des enfants à Bamako ;

Il s'agit pour nous, à la fin de cette thèse d'analyser sociologiquement à travers les résultats de notre recherche, les différents facteurs qui causent l'échec scolaire chez les enfants au Mali en général et, à Bamako en particulier. Au regard des facteurs multiples à la base du phénomène, nous ne négligerons aucun détail important sur les interactions entre le statut socioéconomique (le niveau d'instruction, la profession, le capital culturel...) des parents et leurs capacités et motivations de suivre le cursus scolaire des enfants, les pratiques pédagogiques des enseignants, les dispositions institutionnelles à travers la qualité du système éducatif surtout dans sa collaboration avec les acteurs communautaires et l'aptitude des enfants eux-mêmes à travers leur assiduité aux apprentissages et en niveau de base.

Il est important pour nous, de signaler que bien que l'origine sociale soit importante dans le cursus scolaire, elle ne saurait constituer le seul facteur de réussite ou d'échec.

1.4. Méthodologie de la recherche

Les aspects développés dans cette partie sont : l'orientation méthodologique, la population concernée, les techniques, les outils et les techniques servant à collecter et à analyser les données recueillies sur le terrain dans le cadre du présent travail de thèse.

1.4.1. Orientation méthodologique

Pour mener à bien cette thèse, nous avons choisi de nous pencher vers une orientation méthodologique qualitative. C'est dans ce cadre que nous avons voulu accorder la priorité à une approche qui étudie en profondeur sur un échantillon plus ou moins réduit en utilisant des techniques (recherche documentaire, entretiens semi-directifs, observation directe de séance de cours de répétitions, entrevue de groupe, grilles d'analyse et d'évaluation) et outils (guides d'entretien, grille d'observation) conseillés dans un tel type d'étude.

L'objectif recherché à travers la présente démarche est de nous permettre de recueillir des données qualitatives révélatrices des représentations, des valeurs, des opinions des acteurs directement impliqués dans la thématique. Nous estimons en effet, qu'il est important de recueillir les opinions et les visions des acteurs dans une telle démarche car elles sont censées déceler de façon significative leurs conduites mentales. Ce sont substantiellement des conduites mentales des personnes qui déterminent leurs comportements réels et observables, leur adhésion ou leur refus de telle pratique scolaire.

1.4.2. Echantillonnage

Pour la constitution de l'échantillon, la technique d'échantillonnage utilisée est celle du choix raisonné du public cible. Tous les acteurs ne font pas partie de l'échantillon. Seuls les acteurs censés communiquer des informations de qualité ont été pris en compte pour les besoins de l'étude. Dans cette optique, le critère de choix des individus qui a prévalu dans l'échantillonnage n'est pas régi en fonction de leur importance numérique, mais en fonction de l'adéquation de leur position avec les objectifs de l'étude. Cependant, pour permettre une plausible triangulation des résultats, deux (2) grands établissements publics d'enseignement secondaire général dans les deux (2) académies d'enseignement de Bamako sur les deux (2) rives du fleuve ont été ciblés comme terrains de recherche.

1.4.3. Composition de l'échantillon

Les critères suivants ont été retenus pour la constitution de l'échantillon. Il faut, être :

- Proviseur ou censeur dans l'un des établissements publics d'enseignement secondaire général relevant de notre zone de recherche ;
- Professeur chargé de cours tenant au moins une classe dans l'un des établissements retenus comme terrain d'études pour la présente recherche ;
- Parent et/ou famille ayant au moins un enfant dans l'un des établissements d'enseignement secondaire retenus pour cette recherche ;
- Elèves dans l'un des établissements d'enseignement secondaire retenu pour la présente recherche ;

Ainsi, notre échantillon comprend cinq (05) catégories d'acteurs soit quatre-vingt-seize (96) unités au total notamment les administrateurs scolaires (Proviseurs, censeurs et surveillants de lycées) au nombre de dix (10), les enseignants chargés de cours (20), les inspecteurs de l'enseignement secondaire (06), les parents (20) ainsi que les élèves eux-mêmes (40). Sur le plan qualitatif, cet échantillon est loin de constituer un équilibre en termes de genre car les interlocuteurs du sexe masculin sont plus nombreux que celles du sexe féminin. Ce qui est loin d'être un choix de notre part, mais plutôt une réalité socio-démographique favorisée par une faible présence des femmes dans l'administration scolaire et dans les classes comme enseignantes dans les lycées.

Cependant, nous avons tenu compte de cette situation dans le choix des élèves puisque la population du lycée Bah Aminata DIALLO reste dominée par les filles.

A travers cet échantillon, nous nous réjouissons d'avoir au sein de cet échantillon tous les acteurs capables de donner des opinions pouvant nous aider à atteindre l'objet de notre présente thèse.

1.5. Techniques et outils de collecte et d'analyse des données

Dans cette partie de notre travail, nous déterminerons les techniques et les outils de collecte des données ayant prévalu dans la méthodologie.

1.5.1. Techniques de collecte des données

Les informations sont recueillies à partir de la combinaison de trois (3) techniques de collecte des données. Il s'agit notamment de la recherche documentaire, l'observation directe et les entretiens semi-directifs.

1.5.2. Recherche documentaire

Divers documents écrits tels que des ouvrages publiés et des travaux de recherche ayant trait à notre thématique de recherche ont été consultés. Outre ces documents, nous avons consulté des textes administratifs, des lois, des décrets, des annuaires statistiques sur l'école malienne et les arrêtés ministériels portant sur la question des programmes scolaires ou sur la mise en œuvre des réformes et innovations pédagogiques au Mali sur l'implication des parents dans le suivi scolaire des enfants.

1.5.3. Entretiens semi-directifs

Pour la collecte des données, nous avons privilégié, comme technique, les entretiens semi-directifs. Il s'agit de favoriser la production d'un discours des interviewés sur les thèmes retenus dans le guide d'entretien dans le but d'obtenir leurs opinions. Tous les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés.

1.5.4. Observation directe

Selon Maurice Angers (1992), l'observation est une « *technique directe d'investigation scientifique utilisée habituellement auprès d'un groupe et qui permet d'observer et de constater*

de façon non directive des faits particuliers et de faire un prélèvement qualitatif en vue de comprendre des attitudes et des comportements »²⁹

A cet effet, des visites à domicile ont été effectuées dans les familles concernées durant une période bien déterminée. En tant que chercheur-observateur, notre regard a moins porté sur les sentiments des acteurs que sur les phénomènes, cela dans le but d'enregistrer et de juger leurs comportements selon des critères de détection, de collection et d'appréciation préalablement définis pour les besoins de la recherche. Nous avons fait de même dans les établissements scolaires concernés pour comprendre les démarches des parents qui viennent s'imprégner de l'évolution du cursus scolaire de leurs enfants.

Ce choix prouve à suffisance notre penchant pour une observation ouverte, hypothético-déductive, excluant notre participation vis-à-vis du phénomène étudié. Ces visites nous ont permis d'effectuer des observations directes sur les pratiques de suivi scolaire. Ces visites ont été également pour nous, l'occasion de constater les conditions et l'environnement familial dans lesquels s'effectuent les séquences et pratiques de suivi scolaire et d'évaluer en même temps et tacitement le niveau d'instruction, de maîtrise des disciplines et le statut social des familles.

1.6. Outils de collecte des données

Les outils utilisés pour la collecte des données sont : le guide d'entretien et la grille d'observation.

1.7.1. Guide d'entretien

Un guide d'entretien a été élaboré à l'intention de chaque catégorie de personnes de la population cible. Ce guide d'entretien contient un certain nombre de thématiques ayant des rapports spécifiques avec les objectifs de la thèse. Chaque thématique renferme en son sein des questions directrices et spécifiques (orientées selon la position des différentes catégories) à travers lesquelles ont lieu les échanges.

1.7.2. Grille d'observation

Pour mener à bien cette observation directe à effectuer lors de notre travail de terrain, une grille a été élaborée. Cette grille comporte les éléments suivants : des renseignements sur les familles (nom et prénoms, nombre de membres dans la famille, statut socio-économique du chef de famille...) la date de visite, la durée de la séance, le type de pratique de suivi au moment

²⁹Angers, M. (2005). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, centre éducatif et culturel. Page 353

de l'observation, les catégories d'observation, l'échelle de mesure et les commentaires éventuels.

1.8. Matériels de collecte des données

La caméra et le magnétophone nous ont servi de matériels de collecte de données.

1.8.1. Caméra

Elle nous a servi au filmage des séances et des pratiques de suivi. A la fin de toutes les observations, nous avons visionné à plusieurs reprises les films enregistrés afin de compléter avec précision les différentes grilles d'observation.

1.8.2. Magnétophone

Ce matériel est utilisé pour l'enregistrement des interviews avec les personnes faisant partie de notre échantillon. Ce sont ces interviews enregistrées qui constituent la substance de base de notre objet d'analyse.

1.9. Technique d'analyse des données

A l'issue de la collecte des données, nous avons fait recours à l'analyse thématique des discours des différentes catégories d'acteurs interviewés. Pour ce faire, nous avons transcrit toutes les interviews enregistrées, avant de faire le décompte de la fréquence des thématiques les plus récurrentes pour en déduire la valeur intrinsèque du contenu des discours des différentes catégories d'acteurs.

Pour exploiter les données brutes à partir de l'observation des pratiques de classe, nous nous sommes servis d'une grille d'analyse, d'évaluation et de distribution des indices observés par classe. Les différentes grilles d'analyse ont été exploitées aussi bien dans la présentation des résultats, que dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

1.10. Annonce du plan de thèse

Notre présente thèse comprend essentiellement deux (2) grandes parties notamment :

- La première partie dénommée Cadre Préliminaire contextuel et sociopolitique de l'éducation au Mali ;
- La deuxième partie est appelée Cadre de présentation, analyse et discussion des résultats.

Elles sont composées de chapitres sensiblement équilibrés, et traitent respectivement une mise en place contextuelle et expérimentale relatives à l'objet du problème construit.

Dans la première partie, nous nous attachons à faire une approche sociohistorique de l'école, l'organisation du système éducatif, les écoles privées dans le système éducatif, la sociologie de l'échec et de la réussite scolaire au Mali et l'éducation des enfants en milieu traditionnel.

Dans la deuxième partie, nous nous proposons de faire une présentation synoptique, une analyse, une interprétation et une discussion réfléchies et complètes des résultats de l'enquête de terrain.

1.11. Une approche sociohistorique de l'école au Mali

Dans ce chapitre, nous retraçons l'évolution de l'école au Mali, de la période coloniale jusqu'aux trois (3) régimes politiques qui se sont succédé. Il s'agit pour nous de présenter et d'analyser l'offre éducative en fonction des représentations et déterminants socioéducatifs ayant marqué les différentes politiques et réformes du système.

1.12. Organisation du système éducatif au Mali

Nous présentons le système éducatif dans son évolution à partir de la troisième République et à travers la Loi 99-046 du 28 Décembre 1999 portant l'orientation de l'éducation dont le PRODEC est l'armature opérationnelle, jusqu'à la tenue du Forum National sur l'Education et de la mise en œuvre de ses principales recommandations. Chaque ordre d'enseignement est présenté ainsi que ses acquis et ses besoins à travers une situation désagrégée avec des indicateurs que nous avons cherchés pour cet effet.

1.13. Ecoles privées dans le système éducatif au Mali

Les écoles privées ayant fait leur apparition depuis la Deuxième République ont connu un grand essor avec l'avènement de la démocratie sous la Troisième République. Elles jouent un rôle important dans l'évolution du système éducatif. C'est dans ce contexte que cette partie est consacrée à une analyse sociodémographique du secteur. Elles peuvent aussi constituer un vecteur témoin dans l'analyse et la discussion de nos résultats.

1.14. Revue critique de la littérature et des théories

Cette partie est consacrée à un ancrage théorique et littéraire à travers une revue critique et analyse sociologique des travaux antérieurs sur la problématique de l'échec et de la réussite scolaire qui constituent l'élément déterminant de l'objet de notre présente thèse. Comme précédemment justifié dans la construction de notre objet, nous allons démontrer l'influence du suivi scolaire, le sens donné aux études et la qualité des pratiques pédagogiques sur les résultats des enfants tout en considérant les réalités socioéconomiques et surtout le niveau d'instruction et d'engagement des parents.

1.15. Ecole et sélection

Dans cette partie, nous traitons les positionnements et les caractéristiques du rendement scolaire en fonction de l'implication de tous les déterminants (social, culturel et pédagogique) dans le cursus scolaire des enfants. Parmi ces déterminants, le rôle de la famille constitue un pilier important. Nous y détaillons l'efficacité scolaire à travers les versants internes et externes.

1.16. Education des enfants en milieu traditionnel

Il s'agit de faire une vue succincte de l'éducation traditionnelle à travers quelques pratiques qui perdurent malgré la percée de l'éducation scolaire. La socialisation de type traditionnel est toujours une réalité au Mali. Elle constitue un facteur déterminant du système scolaire. Au Mali, l'école entre les quatre (4) murs n'est pas la seule structure qui s'occupe de l'éducation des enfants. C'est pour cette raison que nous avons trouvé nécessaire de consacrer une partie de ce travail de thèse à cette forme d'éducation. Pour ce qui concerne la deuxième partie de notre thèse, nous avons les points inscrits sur les pages qui suivent.

1.17. Présentation synoptique des résultats

Les données collectées à partir des techniques, des outils et des matériels comme précédemment indiqués dans notre méthodologie, sont présentées par catégories. Cette présentation tiendra compte du public cible touché, la durée et le contexte ayant prévalu la collecte. A l'issue de cette partie, nous comptons vérifier la pertinence des hypothèses que nous avons émises dans la construction de notre objet de thèse.

1.18. Analyse et interprétation des résultats

A l'issue de l'analyse des entretiens semi-directifs et des observations de cours réalisés auprès des acteurs concernés dans le cadre du travail de la présente thèse, les catégories de réponse seront organisées en thématiques essentielles assorties comme réponses aux différentes questions de recherche préalablement posées. Ainsi, nous ferons dans cette partie une interprétation complète et réfléchie des contenus des différents entretiens et observations des cours.

1.19. Analyse et vérification des hypothèses

Même si l'objectif n'est pas forcément de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, il est certainement important de nous attarder à les vérifier pour ensuite pousser des réflexions dans d'autres recherches. Il s'agit pour nous de trouver une base théorique dans les futurs travaux de recherches. C'est dans cet objectif que s'inscrit cette partie.

1.20. Conclusion partielle

Cette partie concerne les résumés des analyses faites des différents résultats en fonction des thématiques obtenues. Il s'agit pour nous de faire un assemblage des résultats obtenus afin de trouver un positionnement théorique de notre travail. Ce qui fait la différence avec la conclusion générale est qu'ici, nous ne prenons pas de position d'analyses personnelles.

1.21. Discussion des résultats et suggestions

C'est aux autres de nous aider à répondre aux questions relatives à la qualité scientifique, à l'authenticité de notre démarche et des résultats qui en découlent. De notre part, nous avons l'assurance d'une seule chose : le fait d'avoir remuer une question d'une si grande importance. Notre bouche aura été trop mineure pour écorcher les aînés ! C'est à eux de se rappeler la sagesse de cette dernière expression. C'est ce qui fait ainsi l'objet de cette partie.

PREMIERE PARTIE

CADRE PRELIMINAIRE CONTEXTUEL ET SOCIOPOLITIQUE DE L'EDUCATION AU MALI

CHAPITRE I :

APPROCHES SOCIO-HISTORIQUES DE L'ECOLE AU MALI³⁰

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à faire l'historique du système éducatif au Mali à partir de la période coloniale jusqu'aux différents régimes politiques. Chacune des périodes constitue une spécificité sociale dans sa mise en œuvre. Il s'agit des périodes de :

- L'école pendant la période coloniale au Soudan français (actuel Mali) jusqu'à l'indépendance du pays en 1960 ;
- L'école sous la première République de 1960 à 1968 marquant la réforme du système éducatif de 1962 ;
- L'école sous la deuxième République de 1968 à 1991 ;
- L'école sous la troisième République de 1991 à nos jours.

1.1. L'école pendant la période coloniale au Soudan français jusqu'à l'indépendance en 1960.

C'est la pénétration du Lieutenant-Colonel BORGNISS-DESBORDES avec ses troupes après des batailles violentes et rudes contre les résistants à se laisser enrôlés dans l'esclavage sur le sol du Soudan français, le 01^{er} février 1883 à Bamako (la capitale du Mali), qui marque le début de la colonisation de notre pays par la France. Ils appelèrent la contrée le « Haut-Niger » jusqu'en 1886, où il sera remplacé par le nom « Soudan Français ». Il comprenait à l'époque les territoires administratifs de Bakel (au Sénégal actuellement), Médine, Bafoulabe, Kita, Bamako (au Mali actuellement) et Siguiri (en Guinée Conakry actuellement). Les peuples autochtones sont soumis à la colonisation et à l'esclavage malgré leurs farouches résistances.

³⁰ Nous rappelons qu'au regard de la complexité de cette partie et à cause du manque d'archives en bon état de conservation, nous reconnaissons avoir utilisé majoritairement les rapports du gouvernement, les archives de la bibliothèque nationale, des discours d'autorités politiques et syndicales et bien sûr certaines conclusions de recherches.

Les royaumes et les territoires ont été disloqués après annexion tout comme les trésors culturels et artistiques. Après cette défaite, les anciennes familles régnaient ne tirèrent pas toutes la même leçon. Certaines acceptèrent sans trop de réticence d'envoyer leurs enfants à l'école du vainqueur « blanc » pour apprendre selon ce slogan « l'art de vaincre sans avoir raison ». Pour eux, les colons sont venus aggraver leur territoire sans raison. C'est ce qu'ils ont appelé vaincre sans avoir raison. D'autres comme la plupart des populations du futur Soudan Français estimèrent que cette école étrangère ne serait qu'une nouvelle forme de domination imposée par le colonisateur selon BABY (2011). Il n'était alors pas question de céder à cette nouvelle démarche dont le promoteur est venu par agression. C'est ainsi que beaucoup de clans dominés par certains leaders ont continué la résistance dans la clandestinité. Ils n'ont pas digéré la colonisation et, par conséquent, une fronde est organisée pour manifester contre cette situation. Le colonisateur pour venir à bout de cette résistance, obstacle majeur à ses objectifs, décide de scolariser de force les fils de ses grands adversaires dans le but caché d'en faire ses futurs auxiliaires voire otages. Il tuait en eux par la même occasion toute idée de révolte et de résistance car certains sont tenus à l'école comme otages pour tenir en laisse leurs parents toujours pour BABY (2011). Ainsi, l'on peut retenir ces grands moments dans le tableau suivant. Ce pan est tiré des archives de la bibliothèque nationale de Bamako.

Tableau 3: Evolution de l'école au Soudan de 1873 à 1903³¹

Dates	Evénements
1887	Gallieni transforme « l'école des otages » de Faidherbe au Sénégal en « école des otages à Kayes, dans l'actuel Mali ». Les « otages » sont les jeunes fils des chefs soumis à l'autorité d'occupation. Certains chefs trompaient la vigilance du colon en envoyant les fils de leurs vassaux à la place de leurs propres enfants pour qu'ils ne soient pas des otages. Une éducation et une instruction leur sont données dans le but d'en faire d'excellents défenseurs de l'influence des chefs coloniaux. Plus tard, petit à petit des classes de fortune pour les autres petits « noirs » sont successivement ouvertes au cours des campagnes de pacification. Quelques sous-officiers et soldats de la métropole y enseignaient les rudiments de la langue de Molière notamment la lecture, l'écriture et le calcul.
1887-1891	L'école n'a fonctionné qu'avec trois (3) classes où l'on enseignait essentiellement l'écriture, la récitation, l'histoire, l'arithmétique, le vocabulaire, la conjugaison, la géographie, la lecture et la grammaire.
1895	Le nouveau Gouverneur du Soudan, le Lieutenant-colonel DE TRENTINIAN transforme l'école des otages en « école des fils de chefs ».
1896	Premier décret sur le fonctionnement de l'enseignement en Afrique occidentale Française (AOF). L'école comptait dix (10) élèves dont Daba KEITA, le père de Modibo KEITA, Premier Président du Mali indépendant.
28/11/1898	L'école des fils des Chefs recevait Adama TRAORE et Souleymane TRAORE les deux fils de Babemba TRAORE, roi du Kéné Dougou et farouche résistant de la pénétration française. L'école comptait quatre (4) sections : Menuiserie, mécanique, télégraphie et moniteur d'agriculture.
1900	Une autre section vit le jour, celle de la section professionnelle.
24/11/1903	Signature de la véritable charte de l'organisation de l'enseignement par le Gouverneur DE ROUME. L'enseignement est ainsi organisé : Cours préparatoire : 2 ans CP1 et CP2 ; Cours élémentaire : 2 ans CE1 et CE2 ; Cours moyen : 2 ans CM1 et CM2.

Sources : Archives Education, Bibliothèque Nationale du Mali.

³¹ Archives Education, Bibliothèque Nationale.

1.1.1. Etapes de l'évolution du système éducatif colonial à partir du décret 1903

Le système éducatif pendant la période coloniale a connu trois (3) périodes majeures à partir de 1903, conformément au décret ayant donné son nom à la même année. Chacune des périodes a coïncidé avec un évènement historique mondial dont l'influence marque forcément le système scolaire. Il s'agit des périodes suivantes :

- La période de mise en place du système éducatif colonial de 1903 à 1923 ;
- Période de consolidation du système éducatif colonial de 1924 à 1945 ;
- Période d'assimilation de 1948 à 1960.

1.1.1.1. La période de mise en place du système éducatif colonial de 1903 à 1923

De la période de 1903 à la crise de 1923 en passant par la période de guerre qui consacre la mise en place de l'organisation de l'enseignement. Ce décret de 1903 fixe les objectifs à atteindre par chaque territoire de l'Afrique occidentale Française (AOF). Il stipule en ces termes dans le Bulletin N°3 du pré carré : « *De même qu'il nous faut des interprètes pour nous faire comprendre des indigènes, de même il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par leur origine et au milieu européen par leur culture, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur, un misonéisme bien difficile à vaincre* »³². Comme le fait de scolariser les enfants de la contrée par la force et sous forme d'otages afin de tenir les parents et leaders traditionnels locaux soumis à la colonisation, ce décret avait pour objectif de faciliter la communication et le déplacement des cadres français dans les différentes zones qui étaient sous leurs emprises. Il s'agissait à travers cette démarche de mieux implanter l'esprit colonial sans tenir compte des aspects d'apprentissages pour le développement. Il est important de signaler que le besoin des populations ne se résumait pas qu'au seul fait d'apprendre à communiquer en langue de Molière, il était aussi important pour elles d'apprendre à lier la formation à leur contexte socioéconomique basé sur l'agriculture, la pêche, les mines etc. Les créations d'écoles se faisaient selon le poids économique et politique de chaque région. Sur le terrain, on y trouvait des écoles préparatoires de deux (2) ans, des écoles élémentaires de quatre (4) ans et des écoles régionales de six (6) ans. Le tableau ci-dessous nous donne la chronologie

³² Bulletin de l'Afrique Occidentale Française (AOF) N° 3, 1903

des grands évènements de cette période historique qui marque le fondement du système éducatif africain en général et malien en particulier.

Tableau 4: Grands évènements de l'école de 1903 à 1923

Dates	Evénements	Observations
1912 à 1923	Début de structuration du système éducatif.	Néant
1912	Création de l'école des pupilles mécaniciens de la marine de Dakar.	Néant
1913	Transfert de l'école normale de Saint-Louis créée en 1907 à Gorée	Néant
1916	L'école des fils de chefs devint l'école professionnelle centrale de Bamako (son site est l'emplacement actuel du Ministère de l'Education (ex-foyer des métiers).	Néant
	Création de l'école de médecine de Dakar	
1918	Réorganisation de l'Ecole de médecine de Dakar	Néant
1923	L'école des fils de chefs devint l'école primaire et supérieure d'apprentissage pour la fédération de toute l'AOF et transférée sur son site actuel (Lycée Askia Mohamed).	Parmi les élèves on notait Jean Richard, Mahamane Alassane Haïdara (01 ^{er} Président de l'Assemblée nationale du Mali), Jean Marie Koné (Ministre sous Modibo), Modibo Keita (1 ^{er} Président du Mali). Cette école comptait 3 classes qui formaient des élèves aptes au concours d'accès aux écoles d'enseignement spécial de formation technique William Ponty (Sénégal) et Katibougou (Mali). Cette école ne formait que les garçons qui étaient intéressés.

Sources : Archives Education, Bibliothèque Nationale.

Pendant cette période, le taux de scolarisation était estimé à 0,85%³³ en 1912 sur une population estimée à cinq (5) millions d'habitants. Sur cet effectif, le Soudan français ne comptait que 140 filles et 2550 garçons scolarisés³⁴. Ce qui démontre aisément que la scolarisation des filles est longtemps restée inférieure à celle des garçons.

1.1.1.2. Période de consolidation du système éducatif colonial de 1924 à 1945

Après la première guerre mondiale, la métropole française va s'efforcer de fidéliser les populations africaines. Avec la deuxième guerre mondiale marquée par la participation efficace et stratégique des colonies aux combats et à l'effort de guerre, la France a voulu apporter des réformes au système en guise de fidéliser les populations. Il s'agissait pour le colonisateur de reconnaître la participation grandiose et victorieuse des combattants africains à la guerre contre le nazisme et d'anéantir l'esprit d'indépendance toujours revendiqué KAMIAN (2001). Cette

³³ Archives Nationales du Mali

³⁴ Idem.

guerre mondiale révèle aux populations africaines surtout aux combattants que les soldats français n'étaient pas invincibles. Ils ont vu les soldats français capituler sous les feux nazis. Le système éducatif malgré son raffermissement est devenu plus sélectif et inégalement réparti car ne profitant principalement qu'aux seuls nantis. D'abord, les fils de chefs, ensuite viennent les fils des notables, de fonctionnaires de l'Administration et leaders du commerce, de « tirailleurs sénégalais » et enfin ceux de certaines familles ayant des alliances avec les privilégiés. La méthode était purement stratégique dans le dessein de mieux maîtriser l'avis des leaders locaux dans le giron colonial selon BABY (2011). Le contenu des programmes répond à la politique de rendre l'enseignement plus conforme à l'esprit colonial. Le médium d'enseignement était le français dans les écoles. Il était interdit aux enseignants et aux apprenants d'utiliser une langue locale avec les enfants à l'école pour NAPARE (2010). Un symbole d'âne était attaché aux cous des élèves contrevenants à cette règle. Un Inspecteur chargé de la formation était commis par le gouverneur pour le suivi et la mise en œuvre effective des enseignements. La formation était organisée ainsi :

- Une école élémentaire de quatre (4) ans dont deux (2) dans les grands villages et deux (2) autres au niveau du chef-lieu de subdivision ;
- Une école régionale de six (6) ans sanctionnés par le Certificat d'Etudes Primaires Indigènes (CEPI).
- Des cours du soir ou cours d'adultes pour leur instruction.

Le système éducatif colonial connaît une réelle optimisation à partir de 1930. Plusieurs écoles et institutions d'apprentissages ont été créées à travers la Décision N°1134 du 10/06/1931³⁵ du Gouverneur portant création de l'Ecole Primaire Supérieure (EPS) de Bamako devenue « Ecole Terrassons de Fougères qui est l'actuel Lycée Askia Mohamed ». La durée de la formation était de trois (3) à quatre (4) ans et sanctionnée par un diplôme administratif dédié aux emplois de Professionnel Technicien des Télécommunication (PTT), du chemin de fer et de l'administration générale. Cette école donnait accès aux écoles du Gouvernement Général après un concours. On comptait sept (7) écoles à l'époque :

- Ecole Normale William PONTY au Sénégal ;
- Ecole de Médecine et de Pharmacie de Dakar au Sénégal ;

³⁵ Op.cit.

- Ecole Normale Rurale de Katibougou au Soudan Français (actuel Mali) ;
- Ecole Normale Rurale de Dabou en Côte d'Ivoire ;
- Ecole Normale des Jeunes Filles de Rufisque au Sénégal ;
- Ecole Technique Supérieure de Bamako ;
- Ecole Vétérinaire de Bamako.

Aux côtés de ces écoles, des centres d'apprentissages techniques accélérés ont ouverts les portes dans plusieurs localités. Parmi ces écoles, on comptait le Centre d'Apprentissage Agricole (CAA) de M'pessoba, le Centre d'Apprentissage Agricole de Samanko et l'Ecole des Artisans du Soudan à Bamako. Nous constatons pendant cette période que des efforts ont été déployés pour la formation des ressources humaines. Ces formations étaient basées sur des aspects techniques en rapport avec le développement. Des cadres et techniciens ont été formés dans des domaines stratégiques et importants même si les conditions d'enseignement étaient jugées par endroits sous formes de rabais. De plus, ces acquis étaient beaucoup plus favorables à une certaine élite. L'accès à ces différentes écoles n'était pas égal à tous. Il était extrêmement sélectif. Certains candidats étaient plus privilégiés que d'autres. Généralement, les parents des bénéficiaires de ces formations avaient déjà été scolarisés et étaient bien informés de la pertinence de ces formations et leurs avantages. Ils maîtrisaient bien les critères et les mesures de sélection. C'est ce côté sélectif qui favorise une partie de la population de bénéficier des avantages et des opportunités pour être acteurs politiques et élites dans les communautés. Le colonisateur a favorisé aussi cette situation dans le but de fidéliser certaines familles et les tenir favorables à sa cause.

1.1.1.3. Période d'assimilation de 1948 à 1960

Cette période marque la fin de la seconde guerre mondiale et l'épanouissement des cadres africains dotés de certaines compétences politiques, techniques et culturelles, capables d'influencer des décisions au niveau de la métropole française. C'est ce qui a favorisé la naissance de nouveaux rapports de collaboration avec les colonies. En effet, la constitution de la nouvelle Union française, du 27 Octobre 1946 proclamant la IV^e République, a aboli le régime de l'indigénat, le travail forcé et déclare que les Territoires d'Outre-mer (TOM) et ses habitants font désormais parties intégrantes de la République Française. Ce changement est alors consacré à une loi appelée « Loi Lamine GUEYE ».

Cette nouvelle disposition est considérée pour nous, comme une influence des leaders politiques africains qui se sont réunis une semaine avant, le 21 octobre 1946 à Bamako pour le premier congrès de création du Rassemblement Démocratique Africain (RDA) avec Félix Houphouët BOIGNY de la Cote d'Ivoire et Modibo KEITA du Mali. Plus de huit cents (800) députés délégués africains étaient conviés à cette rencontre de Bamako. Ce parti politique panafricain, dès sa création, s'était donné comme objectif de lutter pour la décolonisation des Territoires d'Outre-mer français. Il s'agissait pour eux d'exprimer leur volonté d'émancipation du joug colonial et d'affirmer la personnalité politique, culturelle, sociale, économique et culturelle selon KAMIAN (2001).

Au regard de cette situation, force est de reconnaître que de nombreuses contradictions ont été soulevées à partir de cette période à travers des revendications visant à améliorer les conditions d'apprentissages. Il s'agit de l'instauration d'un enseignement de qualité et de niveau égal à celui dispensé dans les écoles locales comme en France métropolitaine et des démarches politiques d'indépendance. Ainsi, on peut affirmer que ces revendications ont permis de mettre fin à un enseignement qualifié de rabais à certains endroits. Ce qui va occasionner en 1948, une nouvelle réorganisation de l'enseignement en AOF en général, et au Soudan français, l'actuel Mali en particulier. Il s'agit désormais de retenir :

- Un enseignement primaire de six (6) ans conduisant au Certificat de Fin d'Etudes Primaires (CFEP) équivalent du diplôme français correspondant ;
- Le secondaire moyen conduit au Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), le niveau équivalent du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) et le Secondaire Supérieur au BAC.

Malgré cette avancée notoire, la vision de maintenir la puissance de l'influence et de la domination françaises sur les colonies à travers la formation était toujours perceptible. Ainsi, Ferdinand DE SAUSSURE (2009), linguiste pendant la période de la colonisation, a écrit : *« Les préjugés sont entretenus chez les indigènes par les vestiges de leurs anciens Etats, par leurs croyances, par leurs institutions et par leurs langues. Supprimons ces restes d'un passé révolu. S'ils sont trop invétérés dans la génération actuelle, adressons-nous par l'éducation aux générations futures... Enseignons aux enfants notre langue, inculquons-leur nos idées et, la France comptera bientôt des millions, sinon de nouveaux citoyens, du moins des sujets fidèles »*

et reconnaissants »³⁶. Une analyse de la situation permettait de comprendre aisément que les formations étaient non seulement sélectives, elles se penchaient aussi sur une transformation souvent sombre de l'histoire du peuple africain.

On pouvait ainsi comprendre :

- La diffusion de la langue française à travers la formation d'interprètes et de cadres subalternes sans se préoccuper des savoirs culturels locaux ;
- Le passé glorieux des peuples africains jalousement caché ou enseigné de manière totalement déformée. Les résistants à la colonisation tels que Samory TOURE, Babemba TRAORE et El hadj Omar TALL... étaient enseignés aux enfants comme des leaders et Rois sanguinaires ;
- La méconnaissance d'autres patries et de contrées que la France, la métropole, d'autre hymne que la Marseillaise et, beaucoup se souviennent de « nos ancêtres, les Gaulois » sans savoir exactement la relation avec leurs passés ;
- Une formation civique et psychologique qui tue en l'individu toute forme de nationalisme ;
- Des programmes et diplômes inadaptés aux réalités locales ;
- L'élève est un moyen et un instrument de la politique indigène en vue de maintenir une certaine suprématie sur les autres ;
- La formation à la pensée de Socrate, Platon tout en ignorant la pensée africaine et ses vertus séculaires ;
- Un enseignement trop théorique ;
- L'éloignement des enfants scolarisés de leurs familles par le développement du système d'internat ;
- Un enseignement peu structuré, insuffisamment organisé et ignorant systématiquement les compétences et pratiques socioculturelles ;

³⁶ Ferdinand DE SAUSSURE, F (2009), *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, Cambridge Press University, Londres

- L'enseignement technique et professionnel non adapté au contexte économique local.

Et Alain FOKA, journaliste à la Radio France Internationale (RFI) dit dans son émission « Archives d'Afrique » ceci comme générique : « *Nul n'a le droit d'effacer l'histoire d'un peuple car un peuple sans histoire est un monde sans âme* ». Cela dit, loin de nous une quelconque intention de critiquer ou de défendre un côté ou un autre dans cette période de colonisation, car nous ne faisons que rendre une situation dans son contexte historique afin d'émettre nos constats et analyses de sociologue dans cette présente démarche de thèse de doctorat. Quand bien même, il est aussi important de reconnaître que l'éducation coloniale, bien qu'elle soit imposée et comportant des faiblesses à plusieurs niveaux. Elle a apporté des effets positifs non négligeables pour les peuples africains en général, et maliens en particulier. En effet, l'école joua un rôle révolutionnaire, ce que redoutaient pourtant les responsables coloniaux qui étaient à la base de la création de ces écoles pour d'autres desseins. Elle a permis à certains enfants une véritable mobilité sociale ascendante. Ils ont eu les moyens et la capacité de pouvoir mettre au-devant de la sphère culturelle mondiale des notions importantes sur les valeurs traditionnelles locales et africaines. Parmi eux, on peut citer sans se fatiguer des hommes et des femmes de culture tels que CAMARA Laye, Ahmadou Hampaté BAH, Leopold Sédar SENGHOR etc. Cette liste n'est pas exhaustive.

En outre, il y a lieu de reconnaître que l'école coloniale a contribué à favoriser des inégalités sociales à l'école à travers le recrutement sélectif qui a favorisé certains enfants de chefs, de leaders locaux ainsi que d'autres enfants choisis par leur soin. Ils ont perçu plus tard, après certaines pratiques malicieuses et peu orthodoxes sur l'école, qu'il était plus important d'envoyer les enfants à l'école malgré toutes les tentations. D'une part, d'aucuns trouvaient qu'il faille envoyer son enfant à l'école pour que celui-ci bénéficie des impôts, et d'autre part, certains rares visionnaires voyaient en l'école une véritable machine, un ascenseur permettant le changement, la mobilité sociale pour BOUDON (1974).

En effet, cela constitue pour nous, une des origines des inégalités d'accès à l'école dans notre pays. Ces premiers enfants scolarisés ont eux aussi eu des héritiers qui sont devenus par la suite des cadres dans la politique, des enseignants et des administrateurs dans nos jeunes Etats indépendants. On peut citer entre autres Modibo KEITA, Moussa TRAORE, Alpha Oumar KONARE, Ibrahim Boubacar KEITA, Modibo SIDIBE, Mandé SIDIBE, Soumaila CISSE, Dioncounda TRAORE, Adame BAH KONARE etc. Ils ont tous été des grands hommes d'Etats et d'une catégorie sociale importante du haut sommet du pays notamment la fonction

suprême pour certains. Leurs parents et grands-parents étaient des leaders. C'est eux qui ont vu en l'école un véritable instrument de mobilité sociale.

L'organisation de l'école pendant la période coloniale prend ainsi fin à cette période de revendication, qui coïncide également à l'aboutissement d'indépendance en 1960 de plusieurs Etats. Il est important de signaler que les aspects que nous avons évoqués dans ce dernier paragraphe sont très déterminants dans notre présent travail de thèse de doctorat.

La prochaine étape du travail sera consacrée à l'évolution de l'école malienne après l'indépendance en septembre 1960.

1.2. Le système éducatif après l'indépendance en septembre 1960

Dans cette partie, nous présentons l'évolution du système éducatif du Mali à partir des différentes réformes et politiques qu'il a connues de la première République de 1960 à 1968 en passant par la deuxième République de 1968 à 1991 jusqu'à la troisième République de 1991 à nos jours. Ainsi, nous avons organisé cette partie sur le système éducatif autour des trois (3) régimes politiques notamment :

- L'école pendant la première République sous le régime socialiste de 1960-1968 ;
- L'école pendant la deuxième République sous le régime militaire de 1968-1991 ;
- L'école pendant la troisième République sous le régime démocratique de 1991 à nos jours.

1.2.1. Le système éducatif pendant la première République du régime socialiste de 1960-1968

Après l'accession de nombreux pays africains à l'indépendance en 1960, le Mali avec Modibo KEITA comme Président de la République s'inscrit dans un régime politique purement socialiste. Les dirigeants des jeunes Etats ont entrepris la réorganisation du système éducatif et scolaire hérité de la colonisation. Cette initiative avait pour but d'adapter aux besoins des jeunes Etats africains indépendants un système scolaire efficace et capable de former un africain culturellement ancré dans son histoire et ouvert à la science et aux autres pour BABY (2011) et PALIGOT (2020). Cette vision est née en 1961 à la conférence d'Addis-Abeba en Ethiopie. Les ministres de l'éducation nationale des pays d'Afrique, indépendants réunis dont le Mali, ont examiné l'épineuse question d'adaptation de l'école de type occidental aux nouveaux besoins et intérêts de leurs pays respectifs. Plusieurs pays ont apporté des changements à leur

système après cette rencontre. C'est dans ce contexte particulièrement panafricain, que le Président de la République du Mali indépendant, Modibo KEITA, enseignant formé à l'Ecole Normale William PONTY de Dakar pendant la colonisation et ancien Député-Maire de Territoire d'Outre-Mer, décida alors de mettre en œuvre les recommandations de ladite conférence. Il s'agissait pour lui de se démarquer du système scolaire colonial et de créer un autre système adapté aux besoins et aux contextes locaux, à partir desquels le malien nouveau sera formé pour l'économie et le développement du Mali nouveau et, en vue de répondre aux exigences internationales à travers des ressources humaines maliennes qualifiées et culturellement aptes à répondre efficacement aux exigences de l'heure.

Entre août et septembre 1962 a lieu la première réforme du système éducatif malien, dénommée la réforme de 1962. Cette réforme constitue le vrai départ et le socle sur lequel se pose l'armature du système éducatif du Mali. Pour rappel, en 1960, seulement 7%³⁷ de la population malienne en âge était scolarisée, donc environ, 93% de la population n'avait pas accès à l'école selon les Archives Nationales (1963). Pour nous, cette situation pourrait s'expliquer par le fait que pendant la période coloniale, le recrutement scolaire était tellement sélectif que tous les enfants n'avaient pas un égal accès à l'école. La carte scolaire était centralisée à certains endroits clefs de la colonisation. Cependant, selon des estimations des organismes spécialisés de l'Organisation des Nations Unies (ONU) notamment le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD, 2005), un pays ne peut atteindre le seuil minimum de développement que lorsqu'au moins 50% de sa population est alphabétisée ou instruite. Pour répondre à ces critères, un état des lieux de l'école coloniale en termes d'accès et de qualité par rapport aux besoins du moment est mis à profit. Les autorités politiques du Mali indépendant ont décidé de s'engager dans un processus de réforme totale du système éducatif hérité de la France telle une révolution. Il s'agissait pour elles, d'amener, à travers une approche plus fonctionnelle, à mieux répondre aux besoins politiques, socio-économiques et culturels du jeune Etat tout en garantissant le droit à l'éducation pour tous les citoyens. Une volonté politique est née de cette réforme et, elle se proposait d'atteindre :

- Une scolarisation universelle dans un délai de dix (10) ans ;
- Une éducation de masse et de qualité.

La scolarisation universelle était considérée comme une des conditions prioritaires d'un décollage économique rapide et d'une véritable démocratisation dans la société. Ainsi,

³⁷ Archives Nationales du Mali, 1963

s'inspirant des recommandations d'Addis-Abeba, le Mali a entrepris la réforme de 1962 avec une option politique socialiste. L'objectif de l'éducation dans un régime socialiste est de former l'être humain à partir de l'enfance, de le préparer et de l'adapter aussi largement que possible à la vie, au contact avec la nature et les hommes en développant pleinement sa personnalité et en lui donnant les moyens d'accéder pour le plus grand bien de tous à la forme d'activités où il peut rendre le plus de service en raison de ses aptitudes et de son effort personnel GERARD (1992). Telle était l'idéologie partagée par les dirigeants politiques maliens de l'époque. Les premières années après l'indépendance, le pays a vécu ce qu'on appelle « la ruée vers l'école » BABY (2011). On assista alors à l'ouverture massive, voire anarchique des classes et, s'ensuivit une montée en flèche des effectifs de l'enseignement fondamental (Réforme de 1962).

Beaucoup d'enseignants (« les *sixaoûtars* » : recrues du 06 Août) ont été recrutés sur le tas pour faire face à un manque criard du personnel enseignant pour faire face à cette ruée vers l'école. Ces enseignants n'étaient pas forcément des professionnels du métier. Ils ont été recrutés sur la base d'un minimum de niveau d'instruction afin de suivre une formation accélérée à la fonction enseignante. Cette réforme était la réponse à la préoccupation des autorités politiques pour la réhabilitation du malien indépendant malgré l'insuffisance de ressources. Les principes et objectifs de la réforme décrivent largement ce souci (Archives Nationales, 1963). Elle comprend trois (3) composantes essentielles que sont :

- Les principes et objectifs ;
- La réorganisation de l'enseignement ;
- Le fonctionnement.

1.2.1.1. Les Principes et objectifs de la Réforme 1962

La réforme de l'éducation au Mali en 1962 reposait sur cinq (5) principes considérés comme des vecteurs sur lesquels se tenait le système éducatif dans le but d'atteindre les objectifs auxquels il a souscrit. Il s'agit de :

- Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité : L'objectif ici, est de scolariser tous les enfants en âge scolarisable sans discrimination aucune et de permettre aux élèves de continuer leurs études aussi longtemps que possible. L'objectif visé était de démocratiser l'école et bannir les inégalités dans le système.

- Un enseignement qui puisse fournir avec une économie de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays a besoin pour servir ses plans de développement : Il s'agit d'assurer une scolarisation à coût réduit et de garder l'élève le plus longtemps possible à côté de ses parents sans entretien financier de la part de l'Etat d'où l'idée de rapprocher l'école des communautés en construisant beaucoup d'écoles pour former des cadres compétents à tous les niveaux selon les besoins des secteurs de développement.
- Un enseignement qui garantisse un niveau culturel permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres Etats modernes : Il s'agit de former des cadres dont les diplômes sont reconnus partout dans tous les pays, de même que leurs valeurs, leurs compétences. Il s'agit également de former des cadres nantis de diplômes internationalement reconnus en vue de faire face au processus d'intégration africaine et d'ailleurs.
- Un enseignement dont le contenu sera basé, non seulement, sur nos valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi, sur les valeurs universelles : Il s'agit d'adapter les contenus de nos programmes de formation scolaire à nos besoins et à nos réalités, nationaux, africains et aux exigences d'un monde en perpétuelles mutations sur les plans social, économique, culturel, scientifique, technique etc.
- Un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses valeurs propres : Il faudra comprendre ici, que l'enseignement malien ne doit pas consister à former des cadres et des intellectuels assimilés, mais des cadres et des intellectuels qui gardent leur identité malienne et africaine bien que formés dans une école où la langue d'enseignement est le français qui est une langue étrangère et qui véhicule une autre culture. Ces informations sont tirées du document de politique éducative de la réforme de 1962.

1.2.1.2. La réorganisation de l'enseignement en 1962

La réforme de 1962 a opéré de profonds changements dans le fondement du système éducatif du pays. En effet, l'Assemblée nationale (AN) a adopté la Loi N°62-74/AN-RM du 17 Aout 1962 portant organisation de l'enseignement en République du Mali. Le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (M.E.N.J.S) a été créé pour s'occuper désormais des questions scolaires. A partir de cette période et en fonction de la réforme de 1962,

de nombreux changements sont intervenus. Ils ont concerné les services techniques et leurs fonctionnements administratifs et politiques.

1.2.1.2.1. Les structures et leur fonctionnement

Elles s'écartent fondamentalement des anciennes structures. Des structures plus populaires et adaptées aux réalités sociales, tenant compte de la position géopolitique et économique du pays, en besoins éducatifs et en voie de développement ont été adoptées. L'école a été organisée de la manière suivante :

- L'enseignement fondamental divisé en deux (2) blocs (le premier et le second cycle) d'une durée de neuf (9) ans au total. Le premier cycle fait six (6) ans et le deuxième cycle fait trois (3) ans : Ceci est une véritable innovation par rapport à l'école ancienne. On réduisait ainsi le lycée à trois (3) ans conduisant au Baccalauréat³⁸. (Institut Pédagogique National, 1965)

Ce changement a permis d'étendre à l'ensemble du pays le bénéfice de l'accès du premier cycle à l'enseignement secondaire. En dix (10) ans, le pays a pu se couvrir d'un réseau de plus en plus dense d'écoles fondamentales dont les effectifs ont carrément explosé. Le taux de scolarisation est passé de 8,5 % en 1960, après 75 ans de colonisation à 30 % en 1980. De 1959-1960 à 1963-1964, le nombre d'inscrits en première année est passé de 1300 à 29 000 et le taux d'admission en première année de 12 % à 24 %³⁹. L'enseignement était fait uniquement en français.

Aussi, pour faire face aux besoins urgents de main d'œuvre et de personnels qualifiés, la formation de techniciens et de cadres au plan de développement vertical a été renforcée. Pour cet effet, six (6) grandes écoles spécialisées et professionnelles ont été créées en dix (10) ans, au lieu d'un système universitaire de type classique. Il s'agit de :

- Ecole Normale Supérieure (ENSUP) ;
- Ecole Nationale d'Administration (ENA) ;
- Institut Polytechnique Rurale (IPR) ;
- Ecole Nationale d'Ingénieurs (ENI) ;

³⁸ Institut Pédagogique National, Contact Spécial N°4, 1972.

³⁹ Archives du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Culture du Mali, Juin 1965

- Ecole Nationale de Médecine (ENM) ;
- Ecole Centrale pour l'Industrie, le Commerce et l'Administration (ECICA).

Cette croissance vertigineuse des structures et des effectifs est le résultat combiné de trois (3) facteurs importants que sont :

- La demande sociale d'éducation ;
- La volonté politique du Gouvernement ;
- L'explosion démographique qui caractérisait tous les pays africains.

Cependant, l'expansion des effectifs du cycle fondamental s'est répercutée sur le cycle secondaire, puis sur le cycle supérieur car, les quotas prévus aux articulations entre le fondamental et le secondaire, puis entre le secondaire et le supérieur n'ont pas pu être respectés. En effet, les écoles professionnelles menant au Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) et au Brevet de Technicien (BT) I et II n'ont pas été créées à un rythme satisfaisant à cause d'un manque de ressources. Cependant, des changements sont intervenus au fur et à mesure que le système évolue à travers différents décrets et arrêtés pour mieux adapter la réforme aux besoins. Déjà en 1964, le Décret N°77/PG-RM du 03 Juin 1964 institue le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF), qui remplace le Brevet élémentaire. Le BEPC est remplacé par le Certificat de Fin d'Etudes de Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (C.F.E.P.C.E.F).

1.2.1.2.2. Sur le plan Administration et contrôle

Toute l'administration générale était concentrée au niveau central. Il en était de même pour l'administration scolaire qui était confiée à l'inspection d'académie à l'indépendance du pays. Pour rendre l'école plus proche des populations avec la politique d'une éducation de masse et de qualité, le jeune gouvernement a créé quatre (4) sous directions chargées de l'administration scolaire et rattachées au ministère en charge de l'éducation. Les écoles à vocations techniques étaient gérées directement par les départements intéressés et en étroite collaboration avec le ministère de l'éducation.

1.2.1.2.3. Les efforts d'ajustement de la réforme

Après quatre (4) années dans la mise en œuvre de la réforme, une évaluation à mi-parcours fut organisée dans le but de discuter des insuffisances et de réajuster les points forts. C'est ce qui a motivé l'organisation du séminaire national de 1964 qui a abouti à l'idée de rentabilité du système éducatif. Ainsi, trois (3) nouveaux objectifs ont été insérés à titre additif.

Il s'agit de :

- L'adaptation des programmes aux réalités locales et nationales;
- L'orientation des élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental vers les secteurs ruraux communément appelé la ruralisation ;
- Le renforcement des compétences à travers la formation technique et professionnelle.

Faudrait-il reconnaître que la réforme de 1962 a conçu un système éducatif mieux adapté au contexte politique, social, économique et culturel en s'efforçant de répondre aux préoccupations des populations et conforme à l'idéologie politique socialiste de l'époque. Ce qui a marqué le début d'une prise de distance carrément avec le système éducatif colonial.

En revanche, cette réforme bien que son objectif soit une éducation de masse et de qualité, elle n'est pas parvenue à universaliser l'école à toutes les localités pour scolariser tous les enfants du pays. Cela a créé un déséquilibre d'accès à l'éducation entre certaines régions et communautés du pays. C'est ainsi que des contrées au Mali sont moins nanties en cadres que d'autres. Cette disparité a créé dans certaines localités des pratiques favorables à l'immigration et à l'exploitation abusive des ressources naturelles telles que la coupe du bois et l'orpaillage.

1.2.2. Le système éducatif sous la deuxième République appelée régime militaire de 1968 à 1991

C'est la loi fondamentale de 1974 qui constitue l'élément juridique consacrant l'acte constitutionnel de la deuxième République du Mali bien qu'elle prenne acte depuis le 19 novembre 1968 à la faveur d'un coup d'Etat militaire perpétré par un groupe de jeunes officiers avec le lieutenant Moussa TRAORE en tête. Le Comité Militaire de Libération Nationale (CMLN) a été mis en place par ces jeunes officiers pour assurer la gouvernance politique du pays.

Le régime militaire s'est directement inscrit dans un registre politique libéral, non seulement pour se démarquer du régime précédent, mais aussi et surtout pour justifier la prise

de pouvoir anticonstitutionnelle à travers un coup d'état. Cela dit, le régime militaire a aussi marqué l'évolution de l'école au Mali à travers des actions fondamentalement complémentaires à la réforme de 1962. Cependant, deux (2) étapes correspondant à des tendances différentes ont marqué cette période comprise entre 1968 et 1991.

1.2.2.1 La conférence des cadres de 1968

Dans le but de procéder à un réajustement nécessaire pour répondre aux orientations des nouvelles autorités politiques du pays et attirer l'attention des partenaires sur leur présence, une conférence nationale des cadres a été organisée par le CMLN en décembre 1968 à Bamako, c'est-à-dire un mois seulement après leur prise du pouvoir. Dans l'ensemble, les principes de la réforme de 1962 ont été maintenus, mais l'application de certains aspects a été dénoncée, notamment le rôle d'atelier que devait jouer chaque école fondamentale dans l'activité pratique pour ce qui concerne la ruralisation à l'école. L'enseignement de l'idéologie socialiste a été supprimé au lycée, mais l'éducation civique et morale a continué dans le cycle fondamental. La conférence a également introduit des objectifs complémentaires à la réforme à savoir :

- L'amélioration de la qualité de la formation des formateurs ;
- Le relèvement du niveau général des élèves.

Pour acter les résolutions de cette conférence, l'ordonnance N°20/CMLN du 20 Avril 1970 réorganisant l'enseignement en République du Mali fut adoptée. Elle maintient l'enseignement sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale. La jeunesse et les sports ont constitué un département ministériel à part. Pour réguler le flux vers le second cycle de l'enseignement fondamental, l'examen de fin d'étude du premier cycle, jusqu'ici supprimé, a été réinstauré pour compter d'octobre 1970. Le taux brut de scolarisation a continué à progresser en passant de 16% en 1965 à 23% en 1970 et de 25% en 1975 à 29% en 1979⁴⁰.

⁴⁰ Rapport de la Conférence des Cadres du Ministère de l'Education Nationale du Mali, 13, 14 et 15 Aout 1980 à Bamako

1.2.2.2. Le deuxième Séminaire National de décembre 1978

Une autre étape importante de cette période fut l'organisation du deuxième séminaire national organisé en décembre 1978 à Bamako. Cette rencontre qui a regroupé tous les acteurs techniques, politiques, sociaux et stratégiques de l'école fut considérée comme une évaluation à mi-parcours de la réforme de 1962. Elle a souligné des faiblesses dans l'application de la réforme de l'éducation en insistant sur les points suivants :

- Le ralentissement dans l'évolution des taux de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental qui joue sur la démocratisation de l'école ;
- L'ouverture du système éducatif sur la vie par la nécessité de redresser les déséquilibres entre les formations littéraires et les formations scientifiques et techniques dans le secondaire ;
- Le renforcement des capacités sur les rôles et les responsabilités des bénéficiaires et des formateurs de l'école pour un développement global du pays.

Il est important de signaler que c'est ce deuxième séminaire national qui a facilité la création d'écoles dans beaucoup de villages pour scolariser tous les enfants du pays à partir de leurs localités. C'est le même séminaire qui a amélioré les conditions d'attribution de la bourse aux élèves en y priorisant les bons élèves et les plus jeunes. La bourse était donnée aux enfants à partir des critères de mérite et d'âge. Le critère d'indigence, bien que déterminant, n'était malheureusement pas pris en compte. Pour améliorer le niveau des enseignants du fondamental, il a été décidé de recruter des élèves maitres dans les Instituts de Pédagogie Général (IPEG) parmi les bacheliers et permettre aux enseignants au fondamental du grade principal d'accéder à la formation continue à l'ENSUP à travers un concours professionnel. Cette mesure est un point important dans le développement du plan de carrière des maîtres du fondamental et dénote le souci d'améliorer la qualité de la formation, la mobilité sociale des enseignants en rendant la fonction enseignante plus attrayante.

1.2.2.3. Le système éducatif et l'ajustement structurel de 1980 à 1988

Les programmes d'ajustement structurel ont touché tous les secteurs socio-économiques des pays africains y compris le Mali. Le domaine de l'éducation a rencontré plusieurs difficultés qui ont anéanti les efforts dans le secteur pendant cette période pour MINGAT (2000). Bien que de fortes tensions existaient déjà entre le régime militaire ayant durci le ton avec les syndicats d'enseignants, l'application des programmes d'ajustement structurel a fondamentalement plombé les ailes du secteur de l'éducation et par conséquent, la qualité des apprentissages. Une forte tendance de décrochage scolaire a été constatée pendant cette période pour BABY (2011). La déscolarisation aussi a connu une forte régression. Il s'agit de :

- 26,19% en 1981;
- 25,69% en 1982;
- 25,18% en 1983;
- 24,04% en 1984;
- 23,31% en 1985;
- 22,42% en 1986⁴¹.

Dans un contexte d'incertitudes, le pouvoir a convoqué les états généraux en mars 1989 dans le but de remobiliser les acteurs et de redynamiser les stratégies. L'école était devenue un foyer d'insécurité pour les enfants et les enseignants. Ce qui a poussé le gouvernement à procéder à la relance du secteur de l'éducation à partir de cette étape d'évaluation après celle de décembre 1978. En 1989, le taux brut de scolarisation avait atteint de nouveau 26%⁴². Ils se sont inspirés de la réforme de 1962 pour attribuer les objectifs suivants au système éducatif malien de l'époque:

- L'instruction pour Tous et la formation de qualité;
- L'éducation du citoyen;
- La formation du producteur;

⁴¹ Solomani & al, *IDS*, 2000

⁴² *Ibidem*

- La promotion de la recherche scientifique et technologique.

Nous constatons que depuis l'introduction de l'école au Mali jusqu'à la fin de la Deuxième République, il y a eu des avancées significatives. Malgré cette progression en dents de scie, des écoles élémentaires au secondaire, des structures plus adaptées aux besoins du pays se sont développées. La prise de conscience par une partie de l'élite instruite de sa propre condition et de celle des masses était acquise. Essentiellement, l'enseignement comprenait :

- Le Fondamental ;
- Le Secondaire Général ;
- Le technique et professionnel ;
- Le normal ;
- Le supérieur.

Les enseignements étaient donnés à travers des cours du soir et souvent par correspondance avec d'autres institutions partenaires étrangers. L'organisation des enseignements, des programmes, des horaires et des diplômes a fait l'objet de Décrets et d'arrêtés. Des mesures de réorganisation furent adoptées. Ce qui crée la substitution des écoles primaires aux écoles fondamentales. Un enseignement de masse qui maintient les enfants le plus longtemps possible près de leurs familles, avec une diminution voire suppression du système d'internat. Désormais, les premiers cycles et les seconds cycles de l'enseignement fondamental furent logés dans la même enceinte scolaire pour LANGE (2000). Les programmes et plaquettes de formations ont été relus à travers l'extirpation de tout ce qui est superflu. Le régime militaire a hérité d'un système éducatif élaboré dans le cadre d'une politique socialiste. L'option politique ayant changé, il était plus que nécessaire de la revoir dans sa forme et dans son contenu.

De la période coloniale à la fin de la deuxième République, la volonté des décideurs a été surtout marquée par le souci d'introduction, d'adaptation et d'appropriation sociale du système éducatif. Les politiques éducatives adoptées dans de contextes différents avaient globalement pour objectifs de modeler le citoyen dès son jeune âge pour mieux répondre à la préoccupation de la vision des dirigeants. Les colonisateurs avaient besoin des populations assimilées à travers un choix des groupes cibles à éduquer et le niveau d'enseignement dispensé était déterminé par cette ambition selon GERARD (1997). Quant aux leaders de l'indépendance au régime militaire, ils voulaient démocratiser l'éducation, afin d'utiliser toutes les potentialités

pour la réhabilitation du Mali en ayant un peuple acquis à sa cause politique socialiste pour les premiers et libéral pour les seconds. Pour cela, le système éducatif malien a subi plusieurs changements dans sa structure, dans son fonctionnement et en termes de contenus d'enseignement MINGAT (2000).

Cependant, les objectifs de l'éducation n'ont pas fondamentalement changé depuis la Réforme de 1962. Il s'agit d'une éducation de masse et de qualité pour tous les enfants du pays sans aucune discrimination. Ces politiques éducatives ont également tenté, depuis l'accession du pays à la souveraineté nationale et internationale, de lier l'école à la vie, à travers l'implication des communautés à la vie scolaire. Il s'agit de l'Association des Parents d'Elèves (APE) et, actuellement le Comité de Gestion Scolaire (CGS) et l'Association des Mères d'Elèves (AME) ainsi que les innovations pédagogiques, telles que la ruralisation de l'école à travers des stratégies des écoles-fermes, les écoles-ateliers, les écoles-champs, les écoles-usines, ainsi que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Pour autant, des décisions très dures et discriminatoires ont été adoptées à l'encontre des filles en état de grossesse, allant de l'exclusion définitive pour celles du cycle fondamental à l'exclusion temporaire pour les filles du secondaire avec la menace d'être exclue définitivement en cas de récurrence pendant cette période BABY (2011). Cette mesure répressive avait pour objectif de dissuader les filles de tomber enceintes afin de rester plus longtemps à l'école. Bien que stratégique, cette décision était loin d'être équitable. Le garçon ou l'homme auteur de ladite grossesse n'était pas sanctionné et cette décision a contribué à diminuer le nombre de filles à l'école et ainsi créer beaucoup d'inégalités sociales face à l'école. Quand on sait que les filles victimes de ces situations viennent généralement des milieux socioéconomiques défavorisés et dépourvus de tous mécanismes de sensibilisation et de prévention des grossesses précoces et non désirées. Cette situation, bien qu'elle soit institutionnelle a constitué à une époque donnée une irréfutable cause d'inégalités et de violences basées sur le genre (VBG) à l'école selon FAWÉ Mali (2012).

Les difficultés du système éducatif jusqu'à la deuxième République ont atteint leur point culminant avec la politique d'ajustement structurel des années 1980, qui a favorisé la fermeture des écoles de formation des maîtres, la politique de recrutement à la fonction publique par voie de concours de tous les fonctionnaires y compris les enseignants et surtout la possibilité incitative à la retraite anticipée des fonctionnaires en général. Cette mesure a fait basculer le pays dans une crise d'enseignants et une paupérisation plus accrue de la population. La crise scolaire née sous la deuxième République a atteint aussi le point de non-retour en 1990 et en 1991. Elle a été doublée d'un mécontentement populaire face au régime militaire, appelé par

certain de dictatorial et, qui n'avait que trop duré et de plus en plus impopulaire. Finalement, elle a abouti au renversement du pouvoir en 1991 par un coup d'état militaire qui doit toute sa légitimité à une révolte populaire dont les principaux artisans légitimes et populaires étaient des élèves, des étudiants et des enseignants. Leurs révoltes avaient pour causes majeures, les grèves intempestives des enseignants et d'autres fonctionnaires dues aux cumules d'arriérés de plusieurs mois de salaires et l'accroissement du degré d'inégalités sociales dans l'obtention des services sociaux de base avec ces corollaires de pauvreté et assimilés pour GERARD (1997).

Malgré les difficultés notées, il y a eu quelques acquis non négligeables pendant la deuxième République marquée par le régime militaire et dictatorial. Il s'agit de :

- L'appropriation par les nationaux de leur système éducatif dans le choix de sa nouvelle structuration et des contenus enseignés ;
- La définition d'objectifs et de finalité partagés, ce qui a fait de l'école un projet de société pour la nation ;
- L'implication des communautés à la vie de l'école (gestion matérielle et financière) à travers les APE ;
- Des tentatives d'adéquation entre la formation et les besoins économiques du pays à travers des innovations, telles que les écoles-ateliers, les écoles-champs, les écoles-usines et la ruralisation.

C'est ce qui ouvre la voie à la troisième République et sa politique éducative que nous verrons dans la partie suivante.

1.2.3. L'école sous le régime démocratique de la Troisième République de 1991 à nos jours

Le régime de la troisième République du Mali a ainsi commencé juridiquement avec les concertations populaires nationales appelées Conférence Nationale, à l'issue de laquelle la Constitution du 25 Février 1992 est née. C'est cette loi fondamentale qui est toujours en vigueur au Mali même si un référendum profile à l'horizon pour l'adoption d'une nouvelle constitution. Le scrutin référendaire ouvrant la voie à la quatrième République est prévu pour le 18 juin 2023. Alors, ce présent régime est intervenu avec les événements de Mars 1991 dans lesquels, les syndicats d'enseignants, les élèves et étudiants ont joué un rôle extrêmement important. Cette constitution en vigueur du Mali stipule en son article 17 que : « *Tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi* »⁴³. Il est clair que l'éducation reste un droit constitutionnel sans aucune discriminations socioéconomiques, ethniques, raciales et religieuses au Mali. C'est dans ce contexte que les nouvelles autorités de la transition vers la Troisième République ont su mesurer toute la représentation sociale de l'école en l'inscrivant dans les priorités, dès septembre 1991 par un débat national autour de la thématique de l'école et de ses relations avec la société. Ce débat a été organisé dans le but de faire une analyse fondamentale sur le système éducatif et y apporter éventuellement des solutions pratiques et appropriées. Il constitue les jalons de réflexion politique et institutionnelle dans cette phase de la République, même s'il n'a pas tenu compte des questions spécifiques d'inégalités sociales en milieu et autour de l'école comme aspects prioritaires. Cette présente partie consacrée à l'évolution politico-institutionnelle en vue de répondre à la demande sociale de l'école se présente comme suit :

- Table ronde sur l'éducation en 1991 ;
- Débat national sur l'éducation ;
- Journées nationales de réflexion sur l'éducation 1994 ;
- Adoption de la loi d'orientation sur l'éducation ;
- Engagements internationaux ;

⁴³ Constitution de 1992 du Mali, article 17

➤ Implications financières.

1.2.3.1. La Table Ronde sur l'Éducation en 1991

Cette table ronde est la première initiative politique et technique posée par les autorités de la transition politique en 1991 à Bamako autour de l'école. Elle est intervenue à la suite de la Conférence internationale sur l'éducation tenue en 1990 à Jomtien en Thaïlande. Ladite Conférence à laquelle notre pays a activement participé demeure une influence extérieure de mise en commun des expériences et pratiques pour répondre à la demande sociale à travers l'école. Les questions de démocratisation et d'accès à l'école ont été principalement discutées au cours de cette conférence d'acteurs et des partenaires sociaux de l'école. Le Taux Brut de Scolarisation (TBS) à l'école, au Mali qui n'était que de 26,7%⁴⁴ constituait un bilan révélateur. Il démontrait que l'éducation souffrait d'un problème d'accès et de démocratisation selon LANGE (1997) et MINGAT (2000).

Pour répondre à ce défi important de développement socioéconomique et culturel du pays, les débats ont porté sur les questions d'accès assorties des recommandations portées par des rencontres précédentes. Il s'agissait de mobiliser les efforts pour l'amélioration du taux de scolarisation et de la qualité des apprentissages ainsi que la formation et le recrutement d'enseignants de qualifiés.

1.2.3.2. Le Débat National sur l'Éducation en 1993

Ce débat national avait pour objectif principal de faire un état rétrospectif sur l'accès et la qualité de l'éducation au Mali. Il est important de signaler que plus de deux (2) ans après la Table ronde sur l'éducation, le TBS qui était de 26,70% a atteint 29,90%,⁴⁵ soit une augmentation de près de 3%. Bien que cela soit important et considérable, il n'en demeure pas moins de dire que cette évolution ne prenait pas en compte les données relatives à la qualité des apprentissages. Les conditions difficiles de l'école malienne à travers une qualité peu reluisante et un taux de scolarisation évoluant en dents de scie, les autorités se sont penchées, à l'issue de ce débat national sur l'adoption d'une feuille de route assortie d'objectifs pour améliorer la qualité des apprentissages dans une école d'égal accès à tous. Ce souci de démocratisation et de libéralisation de l'école a favorisé la création d'écoles privées et d'écoles communautaires pour booster la

⁴⁴ www.karamogomali.net/Rapport conférence de Jomtien 1990

⁴⁵ Op.cit.

scolarisation de tous les enfants au Mali. A l'issu de ce débat, le développement d'une éducation alternative pour les enfants en situation de déscolarisation et de décrochage scolaire à travers la stratégie des Centres d'Éducation pour le Développement (CED) a été mise en place pour les enfants et les jeunes ruraux ayant été déscolarisées de manière précoce. Pour ce faire, il a été prévu de :

- Démocratiser et libéraliser l'école;
- Augmenter le taux de scolarisation par l'amélioration de l'offre éducative;
- Rendre l'éducation gratuite;
- Remplacer la ruralisation par les Activités Pratiques Dirigées (APD);
- Appuyer la politique du livre;
- Maintenir les langues nationales comme medium d'enseignement.

12.3.3. Les Journées Nationales de Réflexion sur l'Éducation en 1994

Les autorités politiques ont de plus en plus le souci de donner à l'école ses lettres de noblesse malgré la crise économique. C'est dans cette dynamique qu'une large concertation régionale a été organisée pour donner lieu aux Journées Nationales de Réflexion sur l'Éducation. Ces assises ont été placées en prélude de la politique de la Nouvelle École Fondamentale (NEF). En vue de mieux partager cette nouvelle politique d'innovation de l'école malienne et d'améliorer ses options, le Département de l'Éducation a organisé plusieurs rencontres dont l'une des plus importantes fut le séminaire opérationnel en février 1994.

Ce colloque dénotait la volonté du Département de mettre en place une politique éducative adéquate à la nouvelle évolution de la société malienne. Il s'agissait pour les autorités d'adapter l'école aux besoins de l'heure. Des changements furent encore apportés au système et c'est ainsi que le Baccalauréat unique a remplacé le Baccalauréat en deux (2) parties et l'idée de généraliser l'enseignement dans les langues nationales à l'école fondamentale a été émise, discutée, partagée et adoptée en vue de rendre l'école plus proche des communautés. Cette nouvelle disposition gouvernementale a permis d'améliorer le TBS de 10% et le taux d'admission a également été boosté pour MINGAT (2000).

Cependant, d'aucuns ont fustigé cette stratégie de rabaisser le niveau de l'école malienne. Ils soutiennent qu'elle a permis de faire passer des élèves dans des classes supérieures sans le niveau requis dans le dessein de permettre un recrutement scolaire massif tous les ans. Bien que cette position soit une réalité, il est important de signaler que les classes d'examen n'étaient pas concernées.

1.2.3.3. Loi d'orientation portant sur l'éducation au Mali⁴⁶

La planification à travers une nouvelle réforme politique du système éducatif du Mali est amorcée à travers l'adoption par le législateur de la Loi n° 99- 046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'Education. Elle détermine la politique nationale de l'éducation dans le cadre d'un projet appelé Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), comme l'armature et l'outil de mise en œuvre de cette vaste volonté politique de gouvernance du système éducatif. Cette action devient ainsi la plus grande réforme du système sous la troisième République. Elle donne ainsi une base législative et juridique à la mise en œuvre du PRODEC. Ladite loi stipule en son article 11 que : « *Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur de développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne* »⁴⁷. Plus spécifiquement, ladite loi indique sa mise en œuvre à travers les objectifs suivants :

- Asseoir chez l'apprenant, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération, par la pratique des méthodes actives, participatives, le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale ;
- Entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;

⁴⁶ Nous avons exploité les cours de Politiques Educatives du Pr Barthélémy TOGO, ISFRA de Bamako, 2013-2014, ex-ministre de l'Éducation nationale et concepteur principal du PRODEC pour élaborer cette partie.

⁴⁷ Loi n° 99- 046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'Education

- Rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement.

Dans la première phase, le PRODEC constitue la plus grande action de refondation du système éducatif du Mali (après celle de la réforme de 1962) à travers un plan d'action d'une durée de dix (10) ans (2000-2010) de toutes les actions devant être menées dans le cadre de la gouvernance éducative. Il a été officiellement lancé en 1998. Son opérationnalisation à travers le Programme d'Investissement Sectoriel pour l'Education (PISE) n'a été que deux (2) ans plus tard en 2000.

En effet, le PISE est considéré comme un vecteur de mesure et de mécanisme de mise en œuvre de la loi d'orientation portant sur l'éducation à travers le PRODEC. Cette politique est et demeure le seul cadre de référence de la politique éducative jusqu'à présent. Son exécution était prévue en trois (3) phases sur le PISE I (2001-2005) ; PISE II (2006-2008) et PISE III (2008-2010). Au regard de la pertinence du PRODEC et de l'importance de ses actions, les autorités politiques du Mali ont décidé d'étendre sa mise œuvre sur dix (10) autres années (2020-2030) lors du lancement en décembre 2020 à Bamako (où nous étions présents cette fois comme expert sur la question du système éducatif du Mali aux côtés du Professeur Kénékouo Barthélémy TOGO, ancien ministre de l'Éducation et concepteur principal du PRODEC).

Le PRODEC évolue autour de trois (3) composantes que sont :

- L'accès et la scolarisation ;
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- La gestion financière et la déconcentration.

Pour une meilleure et cohérente prise en charge des actions, onze (11) axes prioritaires ont été définis. Il s'agit de :

- Une éducation de base de qualité pour tous⁴⁸ ;
- Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie ;
- Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant ;

⁴⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Grandes Orientations de la Politique Educative, Janvier 2000.

- Un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ;
- Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français ;
- Une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique ;
- Une politique soutenue de formation des enseignants ;
- Un partenariat véritable autour de l'école ;
- Une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaire à la refondation du système éducatif ;
- Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires ;
- Une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

Le PRODEC s'inscrit dans une vision politique de référence soutenue dans les discours du Président de la République, Alpha Oumar KONARE : « *Un Village, Une Ecole ou un Centre d'Education pour le Développement (CED)* »⁴⁹. Cette vision politique a pour objectifs de garantir l'équité dans l'accès à l'école, en particulier de renforcer l'éducation de tous les enfants, filles et garçons, jeunes et adultes, hommes et femmes, citadins et ruraux. Il s'agissait de comprendre à travers cette vision que d'aucuns ont qualifié de slogan (c'était à l'approche des campagnes électorales), un égal accès aux services socioéducatifs de base pour toutes les catégories sociales du pays. Pour nous, cette vision n'était pas qu'un slogan, elle dépassait tout ce que l'on pouvait imaginer de politique. Elle constituait un véritable moyen de démocratiser l'école pour atteindre les couches et les populations marginalisées du système de formation. C'est ce que les CED ont apporté à travers les Programmes Vigoureux d'Alphabétisation (PVA) au Mali, en tant que piliers d'éducation de base. Si ce n'était pas l'instabilité politique et institutionnelle du pays, qui entrave la mise en œuvre efficiente de plusieurs actions de développement dont l'éducation, le pays serait épargné de ces échecs massifs que nous enregistrons dans les examens pour BABY (2011). Pour nous, à propos de cette conclusion, ce

⁴⁹ Discours du Président Alpha Oumar KONARE le 16 novembre 1999 dans le journal ESSOR

sont les mêmes causes qui provoquent les mêmes effets. Si les politiques étaient bien appliquées comme prévu, les instabilités institutionnelles seraient évitées.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons l'organisation actuelle du système éducatif au Mali pour donner son aperçu dont l'armature se repose sur la Loi 99-046 portant sur l'orientation de l'éducation au Mali et le PRODEC comme son cadre de référence dans la mise en œuvre des actions dans le secteur.

Chapitre II :

ORGANISATION ACTUELLE DU SYSTEME EDUCATIF AU MALI⁵⁰

Dans ce chapitre, nous nous attachons à faire un aperçu de l'organisation actuelle du système éducatif du Mali à partir de la Loi d'Orientation portant sur l'Education dont le PRODEC est l'armature opérationnelle, jusqu'à la tenue du Forum National sur l'Education (FNE) et de la mise en œuvre de ses principales recommandations. Etant donné que chaque système éducatif présente des spécificités, il est important pour nous de présenter celui du Mali tout en essayant de mettre l'accent sur les ordres et types d'enseignement ainsi que leurs spécificités qui concernent notre objet de thèse. Nous verrons les points suivants dans ce chapitre :

- Ordres d'enseignement au Mali ;
- Types d'enseignement ;

1.1. Ordres d'enseignement

Conformément aux directives de la loi d'orientation portant sur l'éducation, le système éducatif malien a été structuré en ordres et en types d'enseignement. Dans cette partie, nous nous intéressons aux ordres d'enseignement. A travers notre lecture et notre expérience dans le secteur de l'éducation au Mali, nous avons relevé quatre (4) ordres d'enseignement à partir de la loi 99-046. Il s'agit notamment de :

- Education préscolaire et spéciale ;
- Enseignement fondamental ;
- Enseignement secondaire général, technique et professionnel ;
- Enseignement supérieur.

⁵⁰ Les informations, données et matières présentes dans cette partie ne sont pas forcément de nous. Elles sont fondamentalement tirées des documents officiels de politiques (Loi, Arrêté, PRODEC et syllabus). Les analyses faites autour de la matière sont effectivement de nous.

1.1.1. Education préscolaire et spéciale

L'éducation préscolaire est dispensée dans les jardins et les garderies d'enfants qui sont pour la plupart concentrés dans les centres urbains et certains chefs-lieux de commune à l'intérieur du pays. Elle a pour objet comme stipulé dans l'article 31 de la loi d'orientation sur l'éducation : « *Développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école* »⁵¹. L'éducation préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 0 à 6 ans. Les structures les plus disponibles dans cet ordre d'enseignement sont majoritairement des privées. Jusqu'en 2012, selon un exercice pédagogique en recherche que nous avons mené à l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) de Bamako en tant qu'étudiant au Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en sciences de l'éducation, on dénombrait seulement trois (3) jardins d'enfants publics au Mali⁵². Ces jardins d'enfants sont tous de Bamako, la capitale. Ce sont le jardin d'enfants Kassé KEITA, le jardin d'enfants de la Croix rouge et le jardin d'enfants les Pigeonneaux.

En plus des jardins d'enfants ou des garderies d'enfants, nous avons les clos d'enfants (les clos d'enfants entrent théoriquement dans l'éducation non scolaire) qui sont des structures alternatives moins onéreuses pour étendre l'éducation des enfants de 3 à 6 ans dans certaines zones généralement rurales au Mali. Les clos d'enfants sont gérés par les communautés locales avec l'aide des animatrices bénévoles ou rémunérées (généralement des personnes âgées) qui gardent les enfants en leur proposant des jeux, des chants, des histoires issus du patrimoine culturel et des savoirs locaux. Après une première expérience en 1997 réalisée par certaines initiatives locales pour garder les enfants de certaines filles mères afin de leur permettre de continuer sereinement les études, les clos d'enfants ont été intégrés en 2001 au programme de développement de la petite enfance du département de l'éducation nationale. Dans le but de démocratiser la préscolarisation, le système éducatif du Mali a créé les Centres de Développement de la Petite Enfance (CDPE) majoritairement dans les communes rurales et dans beaucoup de quartiers de Bamako ainsi que dans certaines régions administratives.

En plus du préscolaire, cet ordre d'enseignement s'occupe également de la scolarisation des enfants en situation d'handicap. Dans cette particularité, il est transversal, vu son importance dans le système éducatif pour la simple raison qu'il concerne la gestion de cette

⁵¹ Loi 99-046 Portant sur l'orientation de l'éducation en son article 31

⁵² Rapport d'exercice pédagogique en recherche sur l'éducation préscolaire au Mali. Travail réalisé par des étudiants au DEA à l'ISFRA de Bamako en 2013 par des étudiants sous la conduite de Dr Cheick Oumar FOMBA, Directeur des recherches à la retraite actuellement.

spécificité tout au long de la formation des enfants en situation d'handicap. Malheureusement, les écoles qui prennent en charge ce type d'enseignement ne sont pas disponibles partout au Mali. Ce qui nous permet de dire que cette entité est loin d'être une priorité de nos autorités. Leur nombre inférieur à dix (10) structures de prise en charge scolaire des enfants en situation d'handicap dans tout le Mali jusqu'en 2013 conforte bien cette idée de désintérêt du gouvernement⁵³.

1.1.2. Enseignement fondamental

L'enseignement fondamental est dispensé dans les écoles fondamentales et est obligatoire, gratuit et laïc conformément à la constitution du Mali (articles 17 et 18) accessible à tous les enfants qui résident dans le pays à partir de 7 ans⁵⁴. Sa durée de neuf (9) ans qui est le cycle le plus long de formation du pays, est sanctionné par l'examen du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). Cet ordre d'enseignement est considéré comme le plus vaste du pays. Il enregistre le plus grand nombre d'élèves et d'écoles. Grâce à une large ouverture du système éducatif du Mali au secteur privé, l'enseignement fondamental compte le plus grand nombre d'écoles privées. A ce titre, la qualité de la formation est inégalement répartie selon les types d'écoles et les zones géographiques et démographiques d'implantations. Malheureusement, beaucoup d'écoles ne respectent pas le cahier des charges sur la qualité et les normes des apprentissages, les contrôles et les suivis pédagogiques par les services techniques ne se font pas régulièrement aussi.

La gestion politique et technique de l'enseignement fondamental est confiée à la Direction Nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF). Au niveau déconcentré, elle est représentée dans les communes par les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) chargés du suivi, de l'évaluation et de la gestion des ressources éducatives.

⁵³ Idem

⁵⁴ Constitution du 25 février 1992 du Mali, articles 17 et 18.

1.1.3. Enseignement secondaire général, technique et professionnel

L'enseignement secondaire général et technique a pour mission selon l'article 51 de la Loi d'orientation portant sur l'éducation qui dit que : « *faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active* »⁵⁵. Ce sont des domaines et cadres de formation différents dans l'ensemble bien que les niveaux soient les mêmes. L'enseignement technique et professionnel est dispensé dans les écoles professionnelles qui préparent les enfants au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) ainsi qu'au Brevet de Technicien I et II (BT) dans les domaines secondaires et tertiaires. Quant à l'enseignement secondaire général et technique, il est dispensé dans les lycées d'enseignement général et technique. Il débouche au baccalauréat général et ou technique dans différentes filières regroupées autour de cinq (5) domaines de formation (Langues et Communication, Sciences-Mathématiques-Technologie, Sciences Humaines et sociales, Développement de la Personne et formation technique et professionnelle).

1.1.4. Enseignement supérieur

Au Mali, nous avons cinq (5) grandes universités dont quatre (4) à Bamako seulement, et une (1) seule à l'intérieur du pays notamment à Ségou (243 Km de Bamako) même si les autorités viennent d'adopter des textes de création de quatre (4) nouvelles universités dans les régions de Kayes, Sikasso, Tombouctou et Gao pour rapprocher les facultés aux étudiants. Ces universités comptent en leurs seins plusieurs facultés de différents domaines d'enseignement et de recherche. En plus, nous avons des grandes écoles et des instituts d'enseignement supérieur et de recherches scientifiques à plusieurs endroits du pays. L'enseignement supérieur est dispensé dans les facultés, les instituts et dans les grandes écoles. La durée du cycle varie présentement de trois (3) à sept (7) ans après le baccalauréat. Ces institutions d'enseignement supérieur accueillent des milliers d'étudiants nationaux et étrangers tous les ans.

Elles souffrent de plusieurs problèmes notamment la gestion d'effectifs, l'insuffisance d'enseignants-chercheurs en qualité et en nombre, la violence en milieu universitaire, les grèves intempestives, l'adéquation entre la formation et l'emploi, le manque de matériels et de laboratoires de recherches etc. Le Mali qui s'est inscrit dans le système Licence-Master-

⁵⁵ Loi N° 99-046 du 28 Décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali.

Doctorat (LMD) en 2010, peine toujours à correctement appliquer cette innovation afin d'honorer une assurance-qualité. La coordination et la gestion des politiques nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sont confiées à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DGERS) et l'Agence Malienne de l'Assurance-Qualité (AMAQ-sup).

1.2. Types d'enseignement au Mali

Le système éducatif du Mali comprend quatre (4) types d'enseignements selon la loi 99-046 portant sur l'orientation de l'éducation. Il s'agit de :

- Education non formelle ;
- Education spéciale ;
- Enseignement normal ;
- Enseignement Technique et Professionnelle.

1.2.1. Education non formelle

L'éducation non formelle s'occupe de l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et des enfants non scolarisés ou déscolarisés à travers les Centres d'Alphabétisation Fonctionnels (CAF), les Centres d'Education pour le Développement (CED), les centres d'Apprentissage Féminin (CAFé). Le gouvernement du Mali, par adoption de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1995 et de ses décrets d'application, a offert un cadre juridique pour l'épanouissement de ces types d'écoles. L'application de cette décision politique a permis la mise en œuvre de plusieurs projets de développement en milieu rural. Elle constitue un vecteur important de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement en plus du français comme médium d'apprentissage et la vulgarisation des techniques et matériels agricoles au Mali.

Ce type d'enseignement constitue un volet de la plupart des projets de développement mis en œuvre dans le monde rural. Dans son évolution, l'éducation non formelle a intégré des innovations dans sa mise en œuvre notamment la Stratégie de Scolarisation Accélérée par les Passerelles (SSAP). Cette stratégie constitue une seconde chance à travers une formation accélérée à l'intention des enfants non-scolarisés ou précocement déscolarisés d'intégrer le système scolaire à nouveau pour suivre un programme spécial de formation. La mise en œuvre

des politiques nationales relatives à l'éducation non formelle est confiée au Centre National des Recherches en Education Non Formelle (CNR-ENF).

1.2.2. Education spéciale

L'éducation spéciale s'inscrit dans le sillage de l'obligation éducative à laquelle sont soumis les enfants et les adolescents handicapés. Selon la Loi d'orientation sur l'éducation qui stipule en son article 46 et 47 pour : « *donner des soins éducatifs appropriés aux enfants et aux adolescents handicapés afin de leur permettre de conquérir leur autonomie intellectuelle, physique et morale et de s'insérer harmonieusement dans le contexte social* »⁵⁶. L'éducation spéciale s'adresse également aux adultes en situation d'handicap. La particularité de ce type est l'enseignement à travers les signes (pour les sourds et muets) et du braille pour des cas de déficiences visuelles. Il prend en compte aussi les autres handicaps physico-moteurs et l'albinisme. Les structures spécialisées dans ce domaine sont insuffisantes par rapport au besoin. Ce qui dénote pour nous, une insuffisance dans la mise en œuvre des politiques sociales d'éducation. La mise en œuvre des politiques nationales relatives à ce type d'enseignement est confiée à la Direction Nationale de l'Education Préscolaire et Spéciale (DNEPS).

1.2.3. Enseignement Normal

L'enseignement normal est le niveau où sont formés les maîtres de l'enseignement fondamental. L'enseignement normal est dispensé dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM). La durée de la formation est de quatre ans (4) après le Diplôme d'études fondamentales (DEF) et de deux (2) ans après le baccalauréat. L'accès dans les IFM est conditionné à l'admission aux concours ouverts aux jeunes filles et garçons âgés de 18 à 25 ans. La formation est sanctionnée d'un stage pratique d'une (1) année scolaire dans une classe de l'école fondamentale ou préscolaire sous la supervision des maîtres titulaires et des conseillers pédagogiques. Ils forment les moniteurs et monitrices du préscolaire, les maîtres généralistes pour les six (6) premières années (Premier cycle) de l'enseignement fondamental et les maîtres spécialistes pour les trois (3) dernières classes (second cycle) de l'enseignement fondamental. Les filières spécialistes concernent :

- Lettres, Histoire et Géographie (LHG) ;

⁵⁶ Ibidem

- Mathématiques, Physique et Chimie (MPC) ;
- Sciences Naturelles, Physique et Chimie (SNPC) ;
- Langue, Dessin et Musique (LDM).

La gestion des politiques relatives à l'enseignement normal est confiée à la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN).

1.2.4. Enseignement Technique et Professionnel

Accessible après le Diplôme d'études fondamentales, le cycle de l'enseignement technique et professionnel offre trois (3) niveaux de formation aux élèves : un cycle court de deux (2) ans au terme duquel le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) est obtenu, un cycle plus long de quatre (4) ans sanctionnés par le Brevet de Technicien (BT) et un cycle moyen de trois (3) ans au lycée technique préparant au baccalauréat technique pour continuer dans les grandes écoles de l'enseignement supérieur comme l'Ecole Nationale d'Ingénieurs (ENI). La formation technique et professionnelle est donnée dans les centres de formation, les instituts, les lycées techniques et les unités d'entreprises industrielles.

Elle a pour objet comme stipule l'article 51 de la Loi d'orientation sur l'éducation de : « *développer les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier* »⁵⁷. Les formations concernent le secteur primaire, secondaire et tertiaire. La mise en œuvre des politiques nationales de la formation technique et professionnelle est confiée à la Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel (DNETP).

1.3. Présentation de l'ordre d'enseignement de notre contexte

Les écoles concernées par notre présent travail relèvent de l'enseignement secondaire général. Cet enseignement est dispensé dans les lycées. Il est sanctionné par le diplôme du baccalauréat. Il a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active.

Placé sous la tutelle de la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général (DNESG) et rendant compte à la Direction de l'Académie d'enseignement de laquelle il relève,

⁵⁷ Ibidem.

chaque établissement d'enseignement secondaire général (le lycée) est géré par une participation responsable de tous les acteurs de l'école (c'est-à-dire selon l'esprit de la gestion de l'école en mode décentralisé). Ainsi, différentes institutions et différents partenaires locaux se chargent de veiller au bon fonctionnement des Etablissements d'Enseignement Secondaire Général. Notre présent travail de thèse de doctorat utilise principalement ce type d'enseignement comme échantillon.

Le bon fonctionnement de chaque établissement d'enseignement secondaire général est en partie lié à la conjugaison harmonieuse des efforts des institutions à travers des cadres de l'éducation qui sont :

- Le Proviseur ;
 - Le Censeur ;
 - Le Surveillant général ;
 - L'Econome.
- Le Proviseur est nommé parmi les professeurs de l'enseignement secondaire général ou parmi les professeurs de l'enseignement technique et professionnel par arrêté du ministre en charge de l'enseignement secondaire général sur proposition du Directeur national de l'enseignement secondaire général. Le Proviseur est le premier responsable de l'établissement et, à ce titre il répond au nom de l'établissement de tous les actes de la vie publique. Il exerce un rôle d'animation et d'encadrement à travers le suivi et l'évaluation des programmes et projets adoptés par l'établissement. Dans ce cadre, il procède à un contrôle périodique, directement ou indirectement des cahiers de textes, des relevés de notes et du travail en classe par des visites et des réunions avec le personnel.
- Le Censeur est l'adjoint du Proviseur et le remplace en cas d'absence ou d'empêchement. Il est chargé de l'organisation et du fonctionnement des cours, du contrôle de l'exécution correcte des programmes à travers les cahiers de textes, du maintien de l'ordre et de la discipline à travers le Surveillant Général, de la coordination des activités des professeurs de chaque discipline et des différents comités pédagogiques.

- Le Surveillant Général est chargé de faire respecter la discipline. Il doit rendre compte au Censeur de tous les problèmes qui peuvent entraver le déroulement normal des cours. Dans ce cadre, il a pour mission de maintenir l'ordre et la discipline à travers l'application du règlement intérieur, de promouvoir toute action visant à rendre l'établissement plus accueillant et viable sur le plan sanitaire et hygiénique, de contrôler le mouvement quotidien des élèves et des classes, de prévenir tout fait susceptible de générer une situation disciplinaire pouvant affecter le bon déroulement des cours, voire le fonctionnement régulier de l'établissement. Il est le premier interlocuteur des familles au niveau du lycée pour toutes les questions dont celles-ci seraient amenées à intervenir à l'école.

- L'économe est nommé par le ministre en charge de l'enseignement secondaire général sur avis de son homologue en charge du budget. Il est choisi parmi les agents de la catégorie B1 et B2 détenteur d'un diplôme de comptabilité, finances, du trésor ou d'économie. L'économe est le collaborateur direct du Proviseur auquel il rend compte. Il est chargé de la gestion financière et matérielle de l'établissement. A ce titre, il veille à la conservation et la manipulation de tous les fonds et valeurs de l'établissement, la conservation des documents et pièces justificatives des opérations prises en compte, le contrôle et la conservation des biens meubles et immeubles dont il tient la comptabilité-matières, la centralisation et la vérification des opérations comptables effectuées par l'aide comptable, aux travaux d'inventaire de fin d'année qu'il transmet au chef d'établissement.

D'autres institutions participent d'une manière ou d'une autre au bon fonctionnement des Etablissements d'Enseignement Secondaire Général. Il s'agit de :

- Conseil des Professeurs ;
- Commission Pédagogique ;
- Commission Culturelle et Sportive ;
- Comités Pédagogiques par discipline ;
- Conseil de classe ;
- Conseil de Discipline ;
- Partenaires.

Dans un souci d'associer les populations à la gestion de l'école, certains groupements de la société civile sont intensément impliqués au bon fonctionnement des établissements. Il s'agit de :

- L'Association des Parents d'Elèves (APE) de la Commune, du Cercle ou de la région d'implantation du lycée ;
- Les Syndicats ;
- Le Comité scolaire.

Au regard de cet aperçu sur le système éducatif du Mali, il est beau et reluisant dans la forme. Il y a un large éclaircissement sur le fonctionnement et la mise en œuvre des politiques éducatives. Pour ce qui concerne le fond c'est-à-dire dans la pratique, le système éducatif évolue à deux vitesses. Cela s'explique par le nombre important d'écoles privées généralement mieux dotées en matériels didactiques nécessaires et donnant un enseignement régulier et plus efficace que dans de nombreuses écoles publiques. Leurs effectifs d'élèves en classes sont également maîtrisés. Cependant, il est important de signaler que certaines écoles publiques sont plus nanties et bénéficient de plus d'attentions de l'Etat plus que toutes les autres du pays. Nous parlons de l'école du Prytanée militaire de Kati et beaucoup d'écoles dans certains quartiers administratifs hautement viabilisés et aisés accueillant majoritairement les enfants des cadres hauts par exemple. Les écoles relevant de l'église catholique font également partie de ce lot de privilèges.

1.4. Ecoles Privées dans le système éducatif au Mali

Les études sociologiques ont mis en exergue l'importance de l'influence de l'origine sociale sur les chances et les cheminements scolaires depuis plusieurs décennies déjà. Elles trouvent essentiellement que certains types d'écoles ont un impact plus ou moins positif sur le cursus scolaire des enfants. BALLION R, (1991) dans son travail sur le choix de l'école, montre que tous les groupes sociaux ne profitent pas des possibilités de sélections théoriques offertes entre les écoles en France. Les raisons qu'il présente pour expliquer ce choix sont nombreuses. Celles qui attirent le plus notre attention dans cette partie de notre thèse concernent essentiellement le choix des écoles. Ce choix généralement banal pour nombre de parents, obéit à certains facteurs sociologiques importants et relatifs au capital culturel et le statut socioéconomique des familles à travers l'intérêt qu'elles perçoivent sur les établissements. Ces intérêts peuvent s'expliquer par la réputation de l'établissement (taux de réussite élevé dans les

examens), la langue enseignée, la qualité des enseignants, le lieu d'implantation, le statut, les frais, et le standing de l'établissement.

L'école au Mali est loin d'être neutre de cette situation, au regard des mutations socioéconomiques que connaît le pays. Dans ce pays, les écoles privées sont plus nombreuses que les écoles publiques dans les localités urbaines avec l'orientation de plus de 60%⁵⁸ d'élèves admis au DEF en 2020 dans les lycées privés au frais du contribuable. Elles ressemblent à un marché et n'hésitent pas à devenir des agences et entreprises où tout est mis en œuvre pour engendrer plus de profits. Cet esprit s'observe indéniablement du côté des écoles privées qui sont classées en différentes catégories. Cette classification repose sur le statut socioéconomique des familles et des intérêts qu'elles portent pour l'école.

En effet, on parle d'écoles privées de bas standing (écoles communautaires), de moyen standing (écoles de base) et de haut standing (écoles privées que nous appelons de privilégiées). Les moyens et le capital culturel des familles étant disparates et hétérogènes, chaque école correspond à un statut socioéconomique particulier et propose une offre d'éducation spécifique sur le même programme scolaire pour les mêmes examens et avec les mêmes critères d'évaluation du pays. Ce qui constitue malheureusement une inégalité de chance entre les enfants du même système scolaire.

Cette situation qui favorise les inégalités sociales à travers l'école, révèle malheureusement un échec de l'Etat à assurer un égal accès au même enseignement de qualité à tous les enfants du pays. Le développement du secteur privé dans le système éducatif bien que déterminant dans la réussite scolaire, n'a pas amélioré pour autant l'égalité des chances entre les enfants et la qualité des apprentissages pour les élèves et leurs parents de manière globale.

Ces écoles privées sont très souvent initiées par des enseignants partants volontaires à la retraite à cause des programmes d'ajustement structurel ou d'autres citoyens pas nécessairement enseignants, qui mènent cette activité pour se maintenir dans le domaine de l'éducation tout en essayant de gagner leur vie. Elles se caractérisent en général par une insuffisance du matériel didactique, autant pour les maîtres que pour les élèves. Elles existaient déjà sous la deuxième République et constituaient les témoins d'une certaine privatisation de l'école qui, à l'époque, ne disait pas encore son nom. Elles sont rarement tenues par des enseignants professionnels malgré leur charge sur les parents. Les écoles privées sont différentes et le niveau est déterminé par le quartier qui l'abrite. Plus le quartier est aisé, plus

⁵⁸ Décision N°2020/MEN du 30 décembre portant Orientation des élèves admis au DEF 2020

l'école sera d'un standing élevé, car les cotisations mensuelles payées par les parents pour leurs enfants reflèteront le niveau de vie socioéconomique du quartier. De ce fait, elles peuvent être meilleures à une école publique ou moins performante.

Parmi les écoles privées, nous avons certaines qui sont d'un standing plus élevé. Cette catégorie d'écoles privées s'adresse aux enfants de parents riches ou de la classe socio économiquement aisée. Elles offrent des conditions d'études confortables aux élèves. Ces écoles souvent très chères pour le Malien lambda où la majorité des populations vit avec moins de 1 dollar par jour selon le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) en 2010⁵⁹. Elles disposent aussi des meilleurs enseignants professionnels de la place, avec toutes les mesures d'accompagnement nécessaires pour leur motivation et un bon rendement pédagogique. Parmi ces écoles, on peut citer les Castors, les Etablissements Maarif de Turquie, Kalanso, Kodonso, Ecole du Progrès etc. Nous avons constaté depuis cinq (5) ans dans les campagnes de bourses d'études toujours sélectives à l'étranger après le baccalauréat que les enfants provenant de ces écoles sont plus nombreux que tous. Les critères sont très sélectifs et rigoureux au regard du nombre de bourses limité. Les mentions obtenues au baccalauréat, le nombre d'année passée au lycée et l'âge déterminent les critères de sélection. Les écoles privées sont celles qui effectuent convenablement le nombre de semaines effectifs pour valider une année scolaire d'où leurs excellences dans les différents examens du pays. A côté de ces écoles, il y a le Prytanée Militaire de Kati (PMK) qui est certes, une école publique mais assez particulière. Elle relève du département de la défense. Sa vocation est de former les enfants sur le même programme national et avec une intégration graduelle en formation et instruction militaires. L'accès est très rude et sélectif à partir de dix (10) ans jusqu'au niveau terminal. Les meilleurs enseignants du pays sont orientés dans cette école qui a formé les élites militaires et aujourd'hui politiques du pays et de la sous-région depuis plus de trente (30) ans. Parmi les anciens pensionnaires de cette école du prytanée, il y a le Colonel Assimi GOITA, actuel Président de la transition du Mali, Chef de l'Etat.

Au regard de tout cela, la position actuelle du système éducatif du Mali ne donne pas une possibilité de défendre l'égalité des chances entre les enfants du pays. D'une part, des écoles privées très chères, moins chères et, d'autre part, des écoles publiques généralement délabrées avec des enseignants peu motivés et moins suivis pédagogiquement par les services techniques déconcentrés de l'éducation. Au regard de cette analyse en profondeur, le système éducatif malien constitue un vecteur d'inégalités scolaires émanant des institutions politiques et

⁵⁹ Programme des Nations Unies pour le Développement, 2010

administratives. Beaucoup d'enfants provenant des milieux socioéconomiques aisés et avertis sont dans les meilleures écoles privées et bénéficient d'un enseignement soutenu et bien organisé selon MINGAT (2000). Ils ont tout le temps de finir avec les programmes scolaires sans contraintes de grèves et de ruptures. Il faut être d'une catégorie sociale aisée pour avoir les moyens d'inscrire son enfant dans ces écoles. Les constats ont montré que mêmes les cadres en général et ceux du département de l'éducation en particulier, envoient généralement leurs enfants dans ces écoles privées au lieu des écoles publiques dont ils ont la gestion technique et politique. Ce qui est une raison assez curieuse de nous attarder sur la question.

D'autre part, des enfants évoluant dans des écoles publiques généralement dépourvues d'enseignants et de matériels didactiques en nombre et en qualité reçoivent des enfants provenant des familles plus ou moins aisées et averties qui n'ont pas soit les moyens de payer des écoles privées, soit elles ne sont pas conscientes de l'enjeu ou alors elles ont une position géographique qui les empêchent d'amener leurs enfants ailleurs dans les meilleures écoles. Il a été constaté qu'à cause des grèves intempestives impliquant les enseignants et le mouvement étudiant, ces écoles ont toujours eu du mal à terminer les programmes scolaires. Ce qui constitue déjà un réel problème d'aptitudes scolaires pour les enfants qui y sont scolarisés.

Là où les inégalités se font le plus sentir au Mali, c'est lorsque les enfants provenant de types d'écoles différentes sont soumis aux mêmes épreuves et aux mêmes types d'évaluations sur le même programme avec les mêmes critères de sélection sans avoir le même calendrier scolaire. Aux mêmes moments, certains enfants sont plus favorisés que d'autres au regard du niveau d'implication des parents dans le suivi de leur cursus scolaire.

Nous pensons que les autorités se doivent de mettre un accent particulier sur l'implication de parents dans l'éducation des enfants. Ce créneau concernant les parents constitue un cadre idéal pour leur implication dans la vie de l'école au bénéfice des enfants. Il s'agit pour les parents de mettre leurs compétences et leurs autorités au profit de l'école pour sa bonne marche à travers le suivi scolaire des enfants et les activités de médiation entre acteurs de l'école. Pour autant, il a été constaté que la loi 99-046 portant sur l'orientation de l'éducation prévoit en son article 26 sur l'implication des parents dans le processus, mais il y a visiblement des problèmes à ce niveau. Ceci constitue malheureusement un véritable coup pour l'école malienne.

Au Mali, on peut ainsi distinguer différentes catégories d'écoles privées. Il s'agit des écoles communautaires (ECOM), des écoles de base, et des écoles privées de catégories privilégiées. Les deux (2) premiers types sont populaires et ne diffèrent pas beaucoup des écoles

publiques en termes d'effectifs et de qualité. C'est ce qui constitue la partie suivante de notre travail.

1.5. Ecoles Communautaires au Mali

Fidèle à sa politique d'éducation pour tous et, en réactualisant les principes fondamentaux de la réforme de l'enseignement de 1962, à savoir une éducation de masse et de qualité, le Mali a entrepris une éducation de grande envergure portant sur toutes les couches de la société. Au niveau de l'enseignement fondamental, l'accent est mis sur le développement intégré du système éducatif. Ainsi, en plus des écoles privées classiques, il existe des écoles communautaires dont le nombre s'accroît d'année en année. Celles-ci constituent une solution alternative à l'insuffisance d'infrastructures dans plusieurs localités rurales du pays.

Créées sous l'impulsion des communautés locales, les écoles communautaires sont aujourd'hui des partenaires importants de l'éducation. Leurs actions s'étendent à toutes les régions du pays avec 7%⁶⁰ d'enfants inscrits au fondamental. Certes, certaines régions sont plus prospères que d'autres. A l'exception de la région de Kidal, toutes les autres régions du pays et le District de Bamako comptent des écoles communautaires. Cette catégorie d'école a été créée par le décret N° 94-448-P-RM du 30 novembre 1994 portant réglementation des écoles communautaires (ECOM) au Mali. Il stipule dans son article 1^{er} en définissant que : « *Les écoles communautaires sont des établissements privés d'éducation de base à but non lucratif ayant pour objectif de faire acquérir et de développer des connaissances instrumentales et professionnelles chez les enfants. Elles sont créées et gérées par des communautés rurales ou urbaines ou des associations* »⁶¹. Les ECOM sont ouvertes par des communautés soucieuses d'apporter un apprentissage scolaire à leurs enfants pour pallier le manque d'écoles publiques dans leur localité.

Ainsi, nous pouvons affirmer que bien que ces écoles n'offrent pas globalement une éducation de qualité tant souhaitée, elles ont un fondement institutionnel dont une analyse approfondie peut nous permettre de mieux cerner leur importance. Du point de vue historique, la réforme de l'enseignement en 1962 prévoyait l'implication des communautés dans la gestion de l'école. Cette réforme avait pour objectifs fondamentaux de lier l'école à la vie, faire un enseignement de masse et de qualité adapté aux besoins et aux réalités du Mali, un

⁶⁰ Annuaire statistique 2010 du Ministère de l'Éducation Nationale du Mali

⁶¹ Décret N° 94-448/P-RM du 30 novembre 1994 portant réglementation des écoles communautaires au Mali

enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses valeurs propres. Précisément, il s'agit d'un système éducatif qui prépare chaque enfant à accéder à la forme d'activité où il peut rendre le plus de services à la nation.

Pour atteindre ces objectifs, l'école ne pouvait plus évoluer en vase clos mais s'ouvrir à la société. Aussi à tous les niveaux de formation, l'école doit-elle se rapprocher autant que possible de la population pour bénéficier de ses expériences et participer activement à sa gestion. C'est dans cette logique qu'intervient le décret N° 1157/PR-M du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental au Mali. Il fait allusion à la part de responsabilité des parents et des communautés dans la gestion de l'école. Celle-ci était assurée en partie par l'Association des Parents d'Elèves (APE) dans la stimulation au travail, l'amélioration de la discipline et le règlement des problèmes et des besoins scolaires. À la suite de la pression des demandes d'éducation croissante et, au regard de l'impossibilité pour l'Etat de supporter les coûts d'éducation, l'APE devient une source importante de financement de l'éducation pour le financement des infrastructures, du matériel didactique et d'autres coûts de financement.

En résumé, nous estimons que la participation des populations à l'éducation des enfants voire à la gestion de l'école s'avère nécessaire. L'Etat manque de moyens pour faire face aux besoins en éducation. Pour atteindre les objectifs d'une éducation de qualité pour tous, il doit recourir aux différentes forces vives de la nation à savoir les associations de parents d'élèves, les collectivités territoriales auxquelles il fournit une assistance technique et financière. Faudrait-il aussi que les parents soient enclins au sens de promouvoir la réussite scolaire des enfants à travers un engagement rigoureux et prompt. En plus, l'Etat doit donner aux populations les moyens et les informations nécessaires qui leur permettent de supporter et de s'impliquer directement à assurer une éducation de qualité aux enfants.

1.6. Partenariats Techniques et Financiers dans le Système Educatif au Mali

Selon les Indices de Développement Humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Mali fait partie des Pays les moins nantis en infrastructures sociales de base et la qualité de leurs services. A ce titre, le pays bénéficie de l'appui des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) pour son développement économique, social et culturel. Cependant, ces PTF, même s'ils appuient le pays, ils ne sont pas étrangers aux problèmes de développement du Mali. En effet, il se trouve que certains portent aussi leur part de responsabilité dans les situations constatées. Historiquement, ils sont entre autres

responsables des programmes d'ajustements structurels jugés désastreux et inopportuns, qui, au cours des années 1980 et 1990, ont réduit les capacités de l'Etat à financer ses services publics et les fonctionnements, en particulier dans les secteurs sociaux dont l'éducation et l'emploi pour TRAORE A.D (2011). La réduction des effectifs de la fonction publique exigée par les conditionnalités de la Banque Mondiale (BM) a entraîné une chute dévastatrice du nombre d'enseignants confirmés dont le Mali ne s'est pas encore tout à fait remis TRAORE A.D (2011).

Malgré cet état peu reluisant, en sa position de Pays Pauvre Très Endetté (PPTE) au début des années 2000, le pays a obtenu un allègement de sa dette de 523 millions de dollars US sur trente (30) ans, dans le cadre de l'Initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE) de 2000 selon un rapport de l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) en 2000. Le Mali a atteint le point d'achèvement du PPTE en 2003 et est devenu admissible à un allègement additionnel de sa dette aux termes de l'Initiative d'Allègement de la Dette Multilatérale (IADM), qui vise à débloquer des ressources additionnelles afin d'atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OCDE, 2006)⁶². Le financement extérieur des écoles communautaires, versé habituellement par l'entremise d'Organisations Non Gouvernementales (ONG), provient d'un large éventail de PTF. A ce titre, le système éducatif du Mali a bénéficié également de soutien financier de plusieurs organismes.

En 1994, après une campagne de sensibilisation réussie de la part de PTF, d'ONG internationales, le gouvernement malien a accordé aux écoles communautaires la reconnaissance juridique (en tant qu'écoles privées) et, de ce fait, un certain accès aux ressources publiques, au soutien technique et aux modalités de suivi des autorités du département selon SANGARE et BOUKARY (1997).

Malgré la multiplicité et la diversité de partenaires techniques et financiers, le pays a toujours besoin de ressources financières et techniques, l'appui apporté par ces PTF étant insuffisant pour couvrir les besoins et les priorités du pays. Par ailleurs, cette aide reste concentrée sur le premier cycle de l'enseignement fondamental avec 1/3 des appuis, entraînant une disparité entre les différents ordres d'enseignement au Mali. De même, elle ne s'est accrue que modestement au fil des dernières années. Ceci pourrait expliquer par endroit la concentration des interventions des familles dans le cursus scolaire des enfants à ce niveau.

⁶² Cette information est tirée des sites de la Banque mondiale et du FMI (26 février 2007) : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20040942~menuPK:34480~pagePK:34370~theSitePK:4607,00.html>, et <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/mdri.htm>.

1.7. Organes Communautaires de Base dans le Système Educatif au Mali

Les organes communautaires de base notamment les Associations des Parents d'Elèves (APE), les Comités de Gestion Scolaire (CGS) et les Associations des Mères d'Elèves (AME) qui constituent les collectivités décentralisées sont aujourd'hui des acteurs incontournables du système éducatif au Mali. Si les APE existaient bien avant l'indépendance, dans le système éducatif en tant qu'acteur privilégié, c'est en 1994, que les CGS ont été créés au sein des établissements scolaires à travers la facilitation des communes, dans le cadre de la gestion de l'école en mode décentralisé suivant l'arrêté N° 2011-3370/MEALN-SG du 16 août 2011 portant mise en place et fonctionnement des CGS. Ces comités de gestion englobent en leur sein les APE et les AME qui sont devenues des organisations composantes.

Cependant, on note aujourd'hui des appréhensions sur l'intervention de ces acteurs dans le système éducatif malien. En effet, différents points de vue ont été exprimés au sujet de l'efficacité des APE. Certains PTF et membres de la société civile estiment que les APE sont des vecteurs légitimes, démocratiques et représentatifs de la voix des parents au niveau de l'école, vu le rôle important joué par cette structure bien avant et après l'indépendance du Pays en termes de construction d'écoles et de mobilisation des communautés à la base pour soutenir l'éducation. Ceux-ci pensent que les APE ont toujours un rôle à jouer. En revanche, des agents de l'Etat, d'ONG nationales et internationales reprochent à l'APE son manque de pratiques démocratiques, la participation rare des femmes et leur implication insuffisante dans la gestion quotidienne des écoles d'après SANGARE (1997).

C'est ainsi que dans les années 1990, des efforts ont été faits pour mettre en place des structures démocratiques et dynamiques de gestion au niveau de l'école. A titre d'exemple, lors du mouvement en faveur des écoles communautaires, les ONG ont formé des comités de gestion scolaire (CGS) qui ont bénéficié d'une bonne réputation parce qu'ils étaient véritablement issus de la base et participaient activement à la gestion quotidienne des écoles MILLER-GRANDVAUX, WELMOND (2002). De nombreuses APE ont été intégrées à ces projets de formation et, y ont trouvé un dynamisme nouveau. Avec la création des CGS, dont les APE et les AME sont devenues une composante, un conflit d'intérêt et de compétences s'est instauré entre les deux structures malgré tout. Il s'agit d'un conflit basé sur une confusion des rôles et des responsabilités. En effet, beaucoup de membres des APE ne sont pas d'accord avec le nouveau repositionnement de leur structure.

Malgré ces luttes de leadership, les organisations d'appui ont rendu la gestion de l'école plus participative et plus démocratique d'où leur légitimité. En effet, les communautés à la base s'intéressent davantage à la vie scolaire et s'impliquent activement dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement à travers l'octroi de fournitures scolaires et de matériels didactiques aux écoles, la rénovation des salles de classe et l'organisation de journées de discussion et de célébration du rendement scolaire.

1.8. Les Syndicats

Les groupes d'Organisation de la Société Civile (OSC) les plus anciens et les plus influents sur le plan politique dans le secteur de l'éducation au Mali sont les syndicats d'enseignants, la Fédération Nationale des Parents d'élèves du Mali (FENAPEM) et l'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM). Ils ont joué un rôle de premier plan dans la transition vers la démocratie. Ils ont par ailleurs vivement contesté les politiques d'éducation adoptées au cours des années 1990, notamment l'introduction des frais d'inscription dans l'enseignement supérieur, le recrutement d'enseignants contractuels et l'avènement des écoles privées et communautaires qui est apparu comme une menace à la qualité de l'éducation. Les syndicats d'enseignants, la FENAPEEM et l'AEEM (représentant des élèves et étudiants), trois (3) groupes d'acteurs de la société civile issus de la base dans le secteur de l'éducation sont considérés comme extrêmement efficaces et influents, capables de mobiliser leurs membres en vue d'atteindre des objectifs escomptés. Ces organisations continuent de détenir un pouvoir considérable au sein du système éducatif au Mali. Les acteurs les plus actifs dans le domaine sont les syndicats d'enseignants et l'AEEM. Parmi les plus influents, on peut citer la Synergie des Syndicats signataires du 15 Octobre 2015 regroupant plusieurs syndicats d'enseignants. Il s'agit notamment de :

- Le Syndicat National de l'Education de Base (SYNEB) ;
- Le Syndicat National des Enseignants Fonctionnaires des Collectivités Territoriales (SYNEFCT) ;
- La Fédération de l'Education Nationale (FEN) ;
- Le Syndicat National de l'Education et de la Culture (SNEC) ;
- Le Syndicat Libre de l'Enseignement Fondamental (SYLDEF) ;
- La Coordination Syndicale des Enseignants de l'Enseignement Secondaire (COSES) ;

- Le Syndicat des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (SYPESCO) ;
- Le Syndicat National des Enseignants du Secondaire de l'Etat et des Collectivités ;
- La Fédération Nationale de l'Education, des Sports, des Arts, de la Recherche et de la Culture (FENAREC) ;
- Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (SNESUP).

Les revendications corporatistes des structures ont mis en mal le système éducatif pendant près de deux (2) décennies à travers les grèves prolongées aboutissant souvent à des années scolaires tronquées et bâclées. La dernière en date est celle de l'année scolaire 2019-2020 largement touchée par les revendications relatives à l'application de l'article 39 du statut particulier des enseignants.

En revanche, d'autres acquis syndicaux sont à leurs actifs. Il s'agit de la formation continue des membres, la satisfaction des revendications importantes avec l'Etat, notamment le traitement des enseignants fonctionnaires des collectivités de l'école publique sur la même base que les enseignants fonctionnaires de l'Etat, l'obtention du statut particulier des enseignants et l'alignement des enseignants à travers l'application sur deux (2) ans de la "fameuse article 39". La FENAPEM quant à elle joue, aujourd'hui beaucoup plus le rôle de médiateur entre l'Etat et les syndicats de l'Education. Elle occupe la présidence de la Commission pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de l'accord de partenariat pour une école apaisée. Cette commission est créée et mise en place par le Ministre en charge de l'éducation pour servir d'interface entre le département et les partenaires sociaux dans les négociations des revendications.

Cependant, dans le bureau, à part le Président de la commission qui est membre de la société civile, représentant les parents d'élèves, tous les autres sont agents du département relevant directement du Cabinet du ministre. Cette structuration rend la fonctionnalité de la commission très difficile pour des questions d'indisponibilité et d'impartialité des cadres du Ministère. En plus, les réunions sont convoquées par le Ministère et se tiennent à son niveau, sauf sur insistance du Président de la Commission. Aussi, l'éclatement du Ministère de l'Education Nationale en deux (2) départements distincts (Education nationale et Enseignement Supérieur et Recherche Scientifique) a créé d'autres problèmes dus à la restructuration des départements et au mouvement des cadres. Cette commission qui semblait être la solution trouvée pour éviter les crises, est devenue beaucoup plus une commission de gestion de crises

entre l'Etat et les organisations corporatistes. L'application des politiques éducatives rencontre des obstacles qui peuvent être d'ordres politique, socio-économique, démographique, technique, financier et même géopolitique.

Toutes ces politiques de la première République à la troisième République se rejoignent dans l'objectif d'équité dans l'accès aux services sociaux de base de l'éducation en vue de permettre la contribution effective de tous les citoyens au développement du pays. Les différentes politiques sont donc complémentaires en termes d'objectifs BABY (2011). La vision et les objectifs de l'éducation au Mali n'ont pas fondamentalement changé depuis l'indépendance, mais ils ont progressivement été adaptés aux contextes national et international du moment. Aussi, l'intérêt développé par la communauté internationale pour l'éducation dans un monde en développement dont l'Afrique, a favorisé des initiatives éducatives telles que l'EPT largement partagée par plusieurs pays. Ces initiatives sont soutenues par la communauté internationale et viennent en appui aux politiques nationales d'éducation des différents pays impliqués dans le processus.

Cependant, il faut indiquer que toutes ces stratégies ont du mal à donner les effets escomptés à cause des difficultés de planification en fonction du contexte socioéconomique du pays. L'éducation d'égal accès pour tous reste toujours un objectif à atteindre. Une grande partie d'enfants et d'adultes restent malheureusement en dehors du système et sont laissés pour compte. En effet, les décideurs de l'éducation au Mali semblent être plus préoccupés par la mise en œuvre pure et simple des politiques et l'atteinte de ses objectifs ainsi que l'application des différentes initiatives prenant en compte les besoins et les spécificités de toutes les composantes sociales.

Par ailleurs, depuis la mise en œuvre du PRODEC en 2000, toutes les autres initiatives y sont intégrées, faisant effectivement de lui, le seul cadre référentiel en matière de politique d'éducation au Mali. Dans le chapitre suivant, nous allons faire un état des lieux du système éducatif au Mali.

CHAPITRE III.

ETAT DES LIEUX DU SYSTEME EDUCATIF AU MALI⁶³

Dans ce chapitre, nous procédons à une revue du système éducatif au Mali en faisant un état des lieux de chaque ordre et type d'enseignement. Les données ayant servi de base d'analyse sont globalement obtenues à partir des travaux des services techniques de l'éducation au Mali dont la charpente politique reste soutenue par le Programme Décennal de l'Education au Mali qui couvre une période de dix (10) ans. Initialement prévue pour 1998-2008, compte tenu du retard accusé dans le démarrage, il s'est étendu sur la période 2000 à 2018 et de 2020 à nos jours avec le PRODEC2. La gestion des activités se fait à travers un plan d'actions appelé Plan d'Investissement Sectoriel de l'Education (PISE), qui concerne trois (3) axes d'activités. Il s'agit de :

- L'accès ;
- La qualité des apprentissages ;
- la gestion de l'école en mode décentralisé.

Chaque axe comporte des composantes, des objectifs, des résultats attendus, des indicateurs, des coûts, des financements, des responsables et des périodes d'exécution. Il est incontestable que d'énormes progrès ont été faits depuis le début de la mise en œuvre du PRODEC en 2000 en termes d'accès dans le but d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous. En effet, dans cette partie nous ferons une analyse des différents indicateurs du système éducatif au Mali en fonction des données déjà disponibles au niveau du département de l'éducation. Cette analyse va concerner tous les ordres d'enseignement du préscolaire au supérieur afin de donner une vue d'ensemble de l'école malienne à partir de notre travail.

⁶³ L'essentiel des informations ayant servi l'élaboration de ce chapitre vient des travaux des services techniques du gouvernement notamment la CPS éducation et les PTF du secteur.

1.1. Le préscolaire

Tableau 5: Répartition des enfants selon le Taux Brut de Préscolarisation (TBP), le Taux Brut d'Admission (TBA) et l'Indice de Parité de Sexe (IPS).

	Taux Brut de Préscolarisation	Taux Brut d'Admission
Garçons	06,04%	07,22%
Filles	06,11%	07,40%
TOTAL	06,08%	07,31%
IPS	01,01	01,03

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Concernant les deux (2) indicateurs relatifs au Taux Brut de Préscolarisation (TBP) et au Taux Brut d'Admission (TBA), la parité entre filles et garçons est atteinte avec une légère dominance des filles. Cette situation s'explique par le fait que les naissances de filles sont plus élevées que celles des garçons au Mali. Nous pouvons donc conclure ici, que les filles sont plus nombreuses que les garçons à la préscolarisation. Ce qui constitue une évolution importante et déterminante pour l'atteinte des droits des filles à la scolarisation.

Tableau 6: Répartition des enfants selon le type d'école et le ratio enfants par salle d'activité, par groupe pédagogique et par encadreur.

	Type d'école	Ratio élèves par atelier
Enfants par salle d'activités	Communautaire	47
	Privé	31
	Public	60
	TOTAL	39
Enfants par Groupe Pédagogique	Communautaire	15
	Privé	21
	Public	12
	TOTAL	16
Enfants par Encadreurs	Communautaire	90
	Privé	78
	Public	135
	TOTAL	89

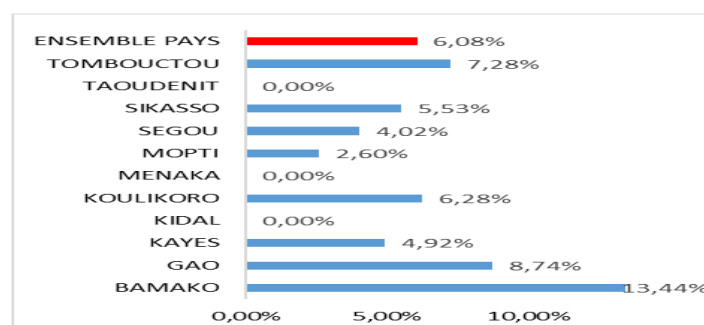
Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau que nous avons :

- 39 enfants par salle d'activités avec une meilleure couverture pour le privé (31) ;
- 16 enfants par groupe pédagogique avec une meilleure couverture pour le public (12) ;
- 89 enfants par groupe pédagogique.

Dans sa lecture, il apparaît non seulement que les initiatives privées sont plus importantes en termes de création d'écoles, mais aussi et surtout les effectifs pléthoriques apparaissent plus fréquemment dans les créations publiques. Ce qui vient conforter notre position sur les écoles privées dans le système éducatif au Mali. Cette situation constitue une réelle menace à l'égalité des chances dans le domaine scolaire au regard de la grande disparité de niveau de vie entre les populations au Mali.

Figure 3: Disparités Régionales du Taux Brut de Préscolarisation



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de cette figure qu'en termes de taux brut de préscolarisation et d'admission, la région de Bamako a le plus grand taux. Les régions de Kidal et de Mopti disposent des taux les plus faibles. Cette situation s'explique par une faible adhésion de beaucoup de familles à la préscolarisation des enfants soit par méconnaissance de ces avantages soit par l'absence d'une structure proche et accessible. Cette forme d'éducation a longtemps été réservée aux enfants d'une élite de la société malienne. La concentration des premiers jardins d'enfants au centre-ville au milieu des services administratifs a favorisé cet état de fait.

Tableau 7: Répartition du nombre de CDPE, des salles, des effectifs d'élèves et d'encadreurs.⁶⁴

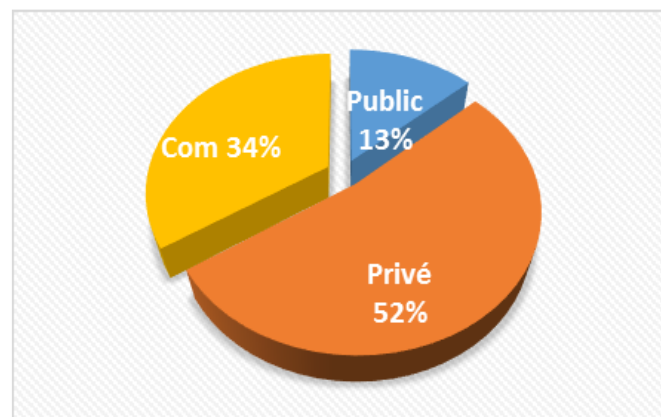
Préscolaire	Public	Privé	Communautaire	Total	
CDPE	187	730	479	1 396	
Salle d'activités	383	1 764	777	2 924	
Groupes pédagogiques	1 925	2 603	2 537	7 065	
Enfants	Garçons	11 136	27 223	18 048	56 407
	Filles	11 685	27 586	18 739	58 010
	Total	22 821	54 809	36 787	114 417
	% Filles	51,20%	50,33%	50,94%	50,70%
Encadreurs	Hommes	26	236	62	324
	Femmes	143	466	348	957
	Total	169	702	410	1 281
	% Femmes	84,62%	66,38%	84,88%	74,71%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

⁶⁴ Rapport des Indicateurs 2017-2018 de la CPS du Ministère de l'Éducation Nationale du Mali

Ce tableau nous présente la situation générale de l'ensemble des Centres de Développement de la Petite Enfance (CDPE) généralement appelés Jardins d'Enfants, des salles d'activités, des groupes pédagogiques, des effectifs des enfants et des encadreurs en 2017-2018. Plus de la moitié des CDPE sont privés avec la même prédominance en termes de salles d'activités. Trois sur quatre (3/4) des encadreurs sont des femmes. En plus de réconforter nos analyses sur la privatisation dominante du système éducatif au Mali, il ressort qu'il y a une forte féminisation du métier d'éducateur préscolaire au Mali. Nous pouvons expliquer cela dans notre contexte qu'il y a non seulement une grande sensibilité et une attirance entre les femmes et les enfants dès le bas âge, mais aussi une forte domination du nombre de femme dans les Ecoles de Formation des Educateurs Préscolaires (EFEP) au Mali bien qu'elles soient ouvertes aussi aux garçons. C'est un métier qui attire plus les femmes.

Figure 4: Proportion de CDPE par statut d'école⁶⁵

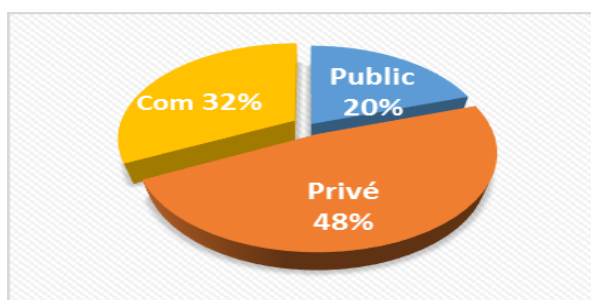


Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous constatons à travers cette figure qu'au Mali, les écoles privées au niveau du préscolaire ont une large prédominance en termes de création ces dernières années. Ce qui est très plausible à plusieurs endroits. Cela s'explique d'une part, par une faible capacité des structures publiques de prendre en compte tous les enfants du pays, et d'autre part, par leur grande concentration dans les localités urbaines. Ce qui défavorise généralement les enfants des zones rurales de bénéficier des avantages de préscolarisation. Cette situation constitue pour nous, une vraie barrière à l'égalité des chances dans l'éducation des enfants.

⁶⁵ Idem.

Figure 5: Proportion d'enfants par statut d'écoles



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous remarquons dans cette figure que nombreux sont les parents qui préfèrent envoyer leurs enfants dans les structures privées. Nous trouvons que cela est motivé pour la simple raison d'éviter les grèves des enseignants et les problèmes d'effectifs pléthoriques causés par l'insuffisance d'accueil des structures publiques et surtout la qualité et la rigueur qui prévalent dans le privé. Cela a favorisé la floraison des jardins d'enfants privés. Cette situation peu reluisante du système préscolaire constitue non seulement une menace à la qualité et à la crédibilité des offres d'encadrement, mais aussi et surtout une division accélérée de la société en classes favorisant ainsi des inégalités sociales avec d'un côté les plus nantis qui choisissent les meilleures et chères structures pour leurs enfants, tandis que les plus démunis se contentent de ce qu'ils pourraient trouver. Cela pourrait être un facteur déterminant dans l'analyse de la réussite scolaire selon le type de famille et d'école fréquentée.

1.2. LE FONDAMENTAL 1

Tableau 8: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques, des effectifs, de redoublants et d'enseignants selon le type d'école au fondamental1.

Fondamental 1	Public	Privé	Medersa	ECOM	Total	
Ecoles	5 621	2 003	2103	2286	12 013	
Salles de classe utilisées	24 559	12 160	9 260	7 510	53 489	
Groupes pédagogiques	32 019	12 463	11 683	11 412	67 577	
Elèves	Filles	49 792	199 571	210 602	143 349	1 303 314
	Garçons	644 985	183 729	189 104	110 808	1 128 626
	Total	1 394 777	383 300	399 706	254 157	2 431 940
	% Filles	46,24%	47,93%	47,31%	43,60%	53,59%
Redoublants	Filles	175 038	16 386	28 156	23 137	242 717
	Garçons	144 929	13 475	24 907	17 828	201 139
	Total	319 967	29 861	53 063	40 965	443 856
	% Filles	45,29%	45,13%	46,94%	43,52%	54,68%
Enseignants	Femmes	18 529	8 688	8018	5445	40 680
	Hommes	9 575	4 744	1 856	2 116	18 291
	Total	28 104	13 432	9 874	7 561	58 971
	%Femmes	34,07%	35,32%	18,80%	27,99%	68,98%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau qu'en 2017-2018, que les initiatives d'écoles privées (medersas, communautaires et privées) sont beaucoup plus nombreuses que les écoles publiques notamment les créations gouvernementales. La proportion des filles dans les écoles privées et les medersas est supérieure à celle des écoles publiques et des écoles communautaires. Pour ce qui concerne les groupes pédagogiques, la disparité existe encore entre le Public, le Privé, les Medersas et les écoles communautaires. Le pourcentage des femmes enseignantes dans les medersas (18%) est nettement inférieur à celui du public, du privé et du communautaire.

Tableau 9: Evolution du nombre des salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par types d'écoles au Fondamental 1 de 2013-2014 à 2017-2018

Années scolaires	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total salles de classe	52 375	55 040	56 409	57 305	53 489
Public	29 872	27 696	30 785	26 248	24 559
Privé	9 270	10 636	11 162	12 615	12 160
Medersa	8 155	8 386	5 427	10 629	9 260
ECOM	5 078	8 322	9 035	7 813	7 510
Effectifs-élèves	2 181 617	2 227 082	2 358 371	2 536 594	2 431 940
Public	1 406 853	1 368 213	1 487 579	1 460 199	1 394 777
Privé	304 889	310 413	352 795	383 708	383 300
Medersa	309 922	297 719	156 068	428 754	399 706
ECOM	159 953	250 737	361 929	263 933	254 157
Nombre enseignants	54 764	59 936	60 306	63 687	58 971
Public	29 490	31 194	32 039	30 218	28 104
Privé	9 484	10 940	11 183	14 006	13 432
Medersa	8 752	9 081	7 481	11 390	9 874
ECOM	7 038	8 721	9 603	8 073	7 561

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons que l'évolution du nombre des salles de classes, de l'effectif des élèves et du nombre d'enseignants demeure croissante jusqu'en 2016-2017. Cette évolution a baissé en 2017-2018. Cependant, en 2017-2018, qu'il s'agisse du nombre des salles de classes, de l'effectif des élèves et du nombre d'enseignants, la situation du public est nettement supérieure à celle des entités d'éducation (privés, medersas et communautaires). Ceci révèle une prise de conscience des autorités à procéder à un vaste recrutement d'enseignants et de créations d'écoles publiques à plusieurs endroits du pays ces dernières années.

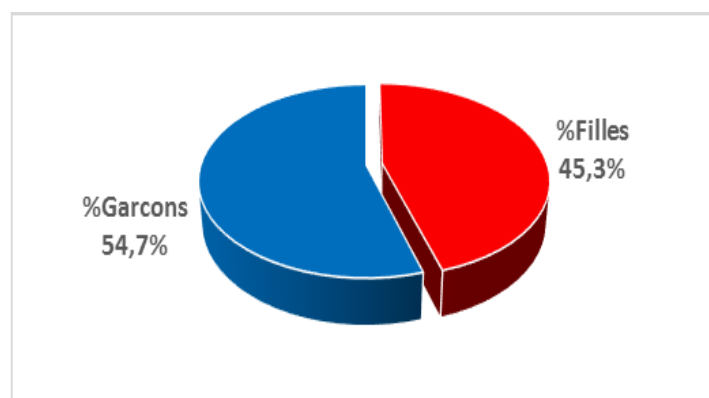
Tableau 10: Nombre de salles de classe, des effectifs d’élèves et d’enseignants par milieu au Fondamental 1 en 2016-2017 et 2017-2018

Année scolaire	2016 -2017	2017-2018
Milieu urbain		
Salles de classe	10 057	9 155
Elèves	1 760 555	1 696 076
Enseignants	42 713	39 683
Milieu rural		
Salles de classe	2 748	2 545
Elèves	776 039	735 864
Enseignants	20 974	19 288

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau que le nombre des salles de classes, d’élèves et d’enseignants est plus élevé en 2016-2017 qu’en 2017-2018. En milieu urbain, le nombre des salles de classes, d’élèves et le nombre d’enseignants est supérieur à celui du milieu rural. Ceci démontre une forte concentration des offres éducatives pour le milieu urbain plus que le milieu rural au Mali.

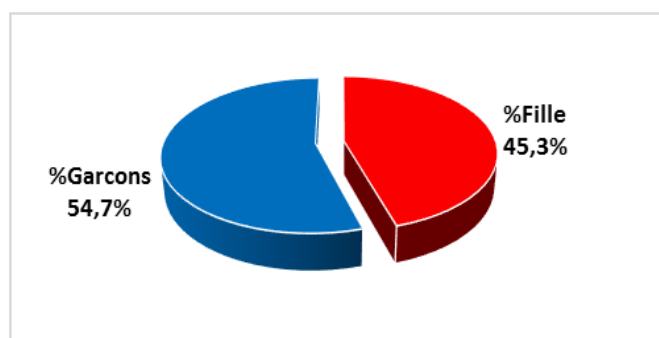
Figure 6: Proportion des élèves par sexe au fondamental 1 en 2017-2018



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau qu’au niveau du fondamental 1, le nombre de garçons est proportionnellement plus élevé que celui des filles bien que ce soit le contraire au niveau du préscolaire. Cette situation s’explique à la fois par des difficultés liées à la scolarisation et au maintien des filles à l’école. Cette situation pourrait s’expliquer par plusieurs cas de figures. Pour l’instant, celui qui attire le plus notre attention concerne les pesanteurs socioéconomiques et culturelles qui entravent certains droits fondamentaux des filles. Ce qui constitue naturellement une violence basée sur le genre.

Figure 7: Proportion des redoublants par sexe au fondamental 1 en 2017-2018



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les garçons redoublent plus que les filles au fondamental 1 en 2017-2018 au Mali. Ce qui corrobore avec la forte domination du nombre de garçons à l'école. Qu'à cela ne tienne, il est important de comprendre à travers cette figure que le redoublement est beaucoup plus masculin à ce niveau.

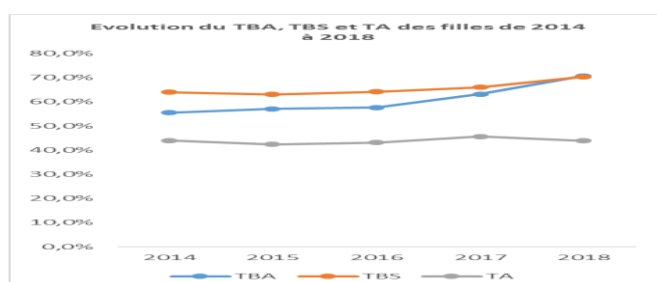
Tableau 11: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS), du Taux d'Achèvement (TA) et de l'Indice de Parité entre les Sexes (IPS) au Fondamental 1

	TBA	TBS	TA
Ensemble	76.3%	76.5%	47.3%
Garçons	81.9%	82.6%	50.8%
Filles	70.7%	70.4%	43.9%
IPS (F/G)	0,9	0,9	0,9

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous constatons dans ce tableau qu'avec un TBA de 76,3%, plus de 20% des enfants n'ont pas accès à l'école et la couverture n'est pas totalement effective avec un TBS de 76,5%. L'achèvement au fondamental 1 est loin d'être une réalité avec moins de 50% des enfants. Une disparité en défaveur des filles existe en termes d'accès, de couverture et d'achèvement au fondamental 1 avec un indice de parité autour de 0,9. Ce qui justifie un réel problème d'accès et d'échec scolaire dans le système éducatif au Mali.

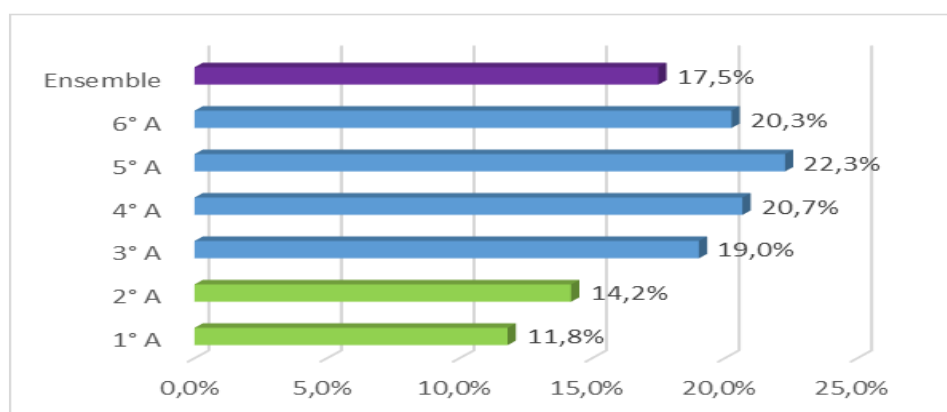
Figure 8: Evolution du TBA, TBS et TA de 2014 à 2018 du fondamental 1 chez les filles.



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de cette figure que de 2014 à 2018, le TBA et le TBS des garçons et des filles évoluent positivement. Le taux d'achèvement reste stationnaire pour les deux sexes. Néanmoins ces taux sont plus élevés pour les garçons. Cette tendance signifie que les filles sont plus confrontées que les garçons à des problèmes de réussite dans le système éducatif au Mali. Plusieurs causes sociales et institutionnelles peuvent expliquer cela.

Figure 9: Proportion des redoublants par niveau d'études dans le fondamental 1.



Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons qu'en 2017-2018, à partir de la 3^e année du fondamental I, la proportion des redoublants est plus élevée par rapport à la moyenne nationale (17,5%). Elle est beaucoup plus remarquable en 5^e année avec un pourcentage de 22,3%. Ce qui signifie qu'au fur et à mesure que l'on augmente en classe, la proportion de décrochage aussi augmente.

Tableau 12: Répartition des élèves au fondamental 1 selon la distance parcourue pour se rendre à l'école en 2017-2018.

Distance parcourue	Effectifs élèves	% élèves
Moins de 3Km	2 343 778	97%
De 3 à 5 km	70 103	3%
Plus de 5km	12 954	1%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons qu'au fondamental 1, bien que 97% des élèves parcourent moins de 3 Km, il est à noter qu'environ 4% parmi eux, parcourent plus de 3 km pour se rendre à l'école en aller simple. Ce qui implique qu'ils doivent faire le double sinon le triple de cela pendant une journée en aller et retour. Il est important de savoir que les enfants dans leur globalité se rendent à l'école à pied. Il n'existe pas de transports préalables d'enfants scolaires. Ce qui peut impacter négativement sur le rendement scolaire de certains enfants.

Tableau 13: Répartition du nombre de groupes pédagogiques par niveau d'études et par type de fonctionnement au fondamental 1 en 2017-2018.

Nombre de groupes pédagogiques			
Niveau d'études	Simple	Multigrade	Double Vacation
1 ^{ère} Année	9 069	2 470	280
2 ^e Année	9 167	2 498	285
3 ^e Année	8 468	2 607	270
4 ^e Année	8 429	2 575	279
5 ^e Année	8 120	2 448	244
6 ^e Année	7 827	2 318	223
Ensemble	51 080	14 916	1 581

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau que la majorité des groupes pédagogiques sont en simple division. Tout de même, il est à noter qu'environ 15000 groupes pédagogiques sont en division multigrade et 1581 sont en double vacation. Cette situation de double vacation et de division multigrade des classes intervient lorsqu'il y a eu un manque des salles classes et d'enseignants au niveau de certaines écoles. La situation se passe généralement dans les milieux moins nantis en infrastructures scolaires. Cette situation est loin de contribuer à améliorer la qualité des apprentissages dans un système éducatif qui cherche à s'épanouir.

Tableau 14: Répartition des manuels entre les élèves par niveau d'études dans les écoles fondamentales I publiques en 2017-2018.

Niveau	Elèves Public	Nombre Manuel scolaire				Ratio Manuel Scolaire			
		Français	Kit/Élève	Langues Nationales	Math	Français/élève	Kit/élève	LN/élève	Mat/élève
1 ^{ère} A	266 819	203 208	14 545	176 089	165 344	0,76	0,05	0,66	0,62
2 ^e A	251 303	147 891	11 211	129 196	143 718	0,59	0,04	0,51	0,57
3 ^e A	250 868	147 241	9 581	62 606	173 782	0,59	0,04	0,25	0,69
4 ^e A	236 170	123 194	12 155	34 559	151 955	0,52	0,05	0,15	0,64
5 ^e A	211 698	108 192	11 101	23 617	123 963	0,51	0,05	0,11	0,59
6 ^e A	177 919	93 220	11 540	21 468	115 000	0,52	0,06	0,12	0,65
Ensemble	139 4777	822 946	70133	447 535	873 762	0,59	0,05	0,32	0,63

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Dans ce tableau, nous constatons que le ratio manuel par élève est assez faible dans l'ensemble. Pratiquement deux (2) élèves se partagent un manuel en français et en mathématiques. Ce ratio est encore très faible pour les kits également. Nous avons cinq (5) kits pour cent (100) élèves. Ce constat est un véritable coup dur à la qualité des apprentissages et par ricochet, à la réussite scolaire des enfants surtout dans les écoles publiques.

Tableau 15: Proportion des élèves dans les écoles au fondamental 1 avec commodités adéquates.

Statut des écoles	Nombre d'écoles	Effectifs des élèves	Ecoles avec points d'eau écoles	Ecoles avec électricité écoles	Ecoles avec latrines fonctionnelles écoles	Ecoles avec Cantines
Public	5 621	1 394 777	56,52%	10,00%	73,28%	15,21%
Privé	2 003	383 300	79,38%	57,71%	90,56%	9,24%
Medersa	2 103	399 706	38,56%	11,60%	54,26%	2,23%
Communautaire	2286	254 157	30,80%	5,47%	47,86%	6,39%
Ensemble	12 013	2 431 940	52,29%	17,37%	67,99%	10,26%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau que le pourcentage des écoles publiques disposant de point d'eau, d'électricité et des latrines fonctionnelles est relativement faible dans la globalité par rapport aux écoles privées. Cependant, les écoles à cantines ont un pourcentage plus élevé dans les écoles publiques par rapport aux écoles privées, medersas et communautaires. Les écoles disposant de cantines scolaires sont essentiellement publiques et basées en zones rurales.

Tableau 16: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, des effectifs d'élèves et d'enseignants par région au Fondamental I en 2017-2018.

REGION/DI STRICT	Nombre d'écoles	Nombre de salles de classe (cours)	Effectifs des élèves	Maîtres chargés de cours
Bamako	1561	9925	396 967	10320
Gao	329	1199	89 043	1224
Kayes	1787	7363	354 604	7464
Kidal	34	103	5 493	120
Koulikoro	2768	12225	523 622	12 695
Mopti	867	3082	170 449	3 478
Ségou	1654	7668	321 776	7 569
Sikasso	2592	10592	469 288	11 226
Tombouctou	421	1332	100 698	1 583
TOTAL	12013	53489	2.431.940	55 679

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Kayes et Bamako, le nombre d'écoles, le nombre des salles de classe, l'effectif des élèves et le nombre de maîtres chargés des cours est beaucoup plus élevé que dans les autres régions. Cela s'explique d'une part par le niveau de vie relativement élevé et la densité dans ces régions et, d'autre part, par leur position géographique proche de la capitale. Cependant, bien que les chiffres soient plus élevés de part et d'autre, il faut reconnaître que ces effectifs restent insuffisants pour éviter les effectifs pléthoriques dans les classes.

Tableau 17: Répartition des élèves au fondamental 1 selon la distance parcourue pour se rendre à l'école par région.

REGIONS	Effectif des élèves parcourant une distance		
	< À 3km	> 3 à 5km	> 5km
Bamako	387 244	2 224	6 859
Gao	79 662	2 786	6 481
Kayes	337 441	980	14 607
Kidal	4 142	14	1 317
Koulikoro	512 591	1 478	8 504
Mopti	163 207	1 343	5 478
Ségou	311 032	1 087	8 862
Sikasso	453 769	1 737	13 120
Tombouctou	94 690	1 305	4 875
Total général	2343778	12 954	70 103

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Dans ce tableau, nous constatons que les élèves parcourant plus de 5 km sont plus nombreux dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou, Kayes et Mopti. Cette situation s'explique par la forte densité et la création rapide de nouvelles localités d'habitation sans la prise en compte des domaines scolaires dans les lotissements. Ceci constitue un handicap majeur pour ces enfants qui parcourent tant de distances pour aller à l'école.

Tableau 18: Répartition Ratio élèves-salles de classe et Ratio élèves-groupe pédagogique par statut et par région au fondamental 1.

REGIONS	Ratio élèves par salle de classe					Ratio élèves par groupe pédagogique				
	Public	Privé	Med	Com	Total	Public	Privé	Med	Com	Total
Bamako	64	31	48	49	40	57	31	48	49	39
Gao	79	48	52	51	74	51	48	52	51	51
Kayes	54	34	46	35	48	40	34	46	35	37
Kidal	58	46	42	33	53	43	46	42	33	42
Koulikoro	56	30	40	36	43	44	30	40	36	34
Mopti	58	38	60	47	55	40	38	60	47	35
Ségou	50	34	42	30	42	43	34	42	30	35
Sikasso	53	34	37	27	44	42	34	37	27	34
Tombouctou	79	36	57	87	76	47	36	57	87	45
TOTAL GENERAL	57	32	43	34	45	44	32	43	34	36

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

*Com : Communautaire ; *Med : Medersa

Il ressort de ce tableau que le nombre d'élèves par salle de classe est beaucoup plus élevé dans les écoles publiques dans les régions de Tombouctou, Gao et le district de Bamako, tandis que dans les autres régions les ratios sont sensiblement les mêmes (environ 40). Pour ce qui concerne le nombre d'élèves par groupe pédagogique, il est relativement moins élevé dans les écoles privées, les medersas et les écoles communautaires dans les mêmes régions. Les créations privées tiennent compte de la maîtrise des effectifs dans les classes pour la simple raison d'éviter les pléthores qui sont assez préjudiciables à la qualité des apprentissages. Ce qui constitue un déterminant important pour les résultats scolaires.

Tableau 19: Répartition Ratio élèves-maîtres par région par statut.

REGION	Public	Privé	Med	Com	Total
Bamako	64	31	48	49	40
Gao	79	48	52	51	74
Kayes	54	34	46	35	48
Kidal	58	46	42	33	53
Koulikoro	56	30	40	36	43
Mopti	58	38	60	47	55
Ségou	50	34	42	30	42
Sikasso	53	34	37	27	44
Tombouctou	79	36	57	87	76

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

NB : *Com : Communautaire ; *Med : Medersa

Il est plausible dans ce tableau que le ratio élèves-maitres dans les écoles publiques des régions de Gao (74), Tombouctou (76) et Kidal (53) est plus élevé que la moyenne nationale (45). Ces différentes régions sont des zones de conflit et désertiques. Elles constituent l'essentiel du théâtre d'opération du septentrion malien caractérisé par les prises d'otages et d'exactions contre le personnel enseignant et administratif. Ce qui fait que beaucoup

d'enseignants ont quitté la zone depuis le début de la crise sécuritaire que vit le pays depuis dix (10) ans déjà.

Tableau 20: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA) et du Taux Brut de Scolarisation (TBS) par région au fondamental 1 en 2017-2018.

REGIONS	Taux Brut Accès			Taux Brut Scolarisation			Taux Achèvement		
	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles
Bamako	96,50	98,30	94,70	100,10	100,80	99,50	81,00	79,70	82,30
Gao	81,40	86,00	76,70	75,00	78,20	71,80	18,50	19,50	17,60
Kayes	84,40	94,30	74,80	81,20	93,70	69,10	44,30	53,20	35,60
Kidal	90,90	103,7	76,00	37,00	41,20	32,20	5,00	5,40	4,70
Koulikoro	98,70	106,60	90,90	98,70	107,80	89,80	58,60	63,60	53,60
Mopti	42,30	42,60	41,90	38,20	38,30	38,10	24,40	23,90	24,80
Ségou	59,30	64,50	54,30	62,80	69,20	56,60	40,60	44,60	36,80
Sikasso	77,40	85,50	69,50	81,10	89,80	72,60	52,20	57,20	47,40
Tombouctou	68,40	70,70	66,20	68,20	70,50	65,80	25,40	26,70	24,10
ENSEMBLE	76,30	81,90	70,70	76,50	82,60	70,40	47,30	50,80	43,90

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous remarquons qu'il y a des disparités régionales qui existent sur le plan d'accès, de couverture et d'achèvement. En ce qui concerne l'accès, environ 50% des élèves de Ségou et de Mopti n'accèdent pas au fondamental 1 contre seulement 3% des élèves dans le District de Bamako. Cette situation s'explique par la crise sécuritaire qui sévit également au centre du pays. Si la couverture nationale en matière de scolarisation est faible avec 70,4%, elle est assez élevée dans le District de Bamako avec 100% et dans les régions de Koulikoro (99%), Kayes (81%) et Sikasso (81%). Cette couverture est très faible dans les régions de Mopti (38,2%) et de Kidal (37%). A part le District de Bamako qui a un taux d'achèvement largement supérieur à celui du niveau national (47%) et les régions de Koulikoro (59%) et Kayes (52%) ; toutes les autres régions ont un taux d'achèvement de plus en plus faible. Ce taux est encore plus faible dans les régions de Kidal (5%), Gao (18,5%) et Mopti (24.4%).

Tableau 21: Répartition de la proportion des élèves dans les écoles au fondamental 1 publiques avec commodités adéquates par région administrative.

REGIONS	Nombre d'écoles	Effectif élèves	Ecoles avec points d'eau	Ecoles avec électricité	Ecoles avec latrines fonctionnelles	Ecoles avec cantines
Bamako	326	122477	88%	59%	90%	8%
Gao	290	78611	44%	8%	62%	40%
Kayes	948	212912	48%	9%	66%	9%
Kidal	26	4501	19%	4%	42%	65%
Koulikoro	1069	266427	62%	7%	73%	14%
Mopti	554	121921	61%	4%	82%	34%
Ségou	766	187661	55%	8%	72%	6%
Sikasso	1301	313857	54%	6%	75%	3%
Tombouctou	341	86410	51%	7%	70%	56%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il est visible dans ce tableau que le nombre d'écoles avec commodité (eau, électricité, latrines) est plus élevé dans les écoles publiques des régions de Bamako, Koulikoro et Ségou. Quant à la commodité relative à l'existence d'une cantine scolaire, le nombre d'écoles qui en bénéficient est plus élevé dans les régions de Gao, Tombouctou, Kidal, Koulikoro et Mopti. Seulement les écoles de Bamako sont plus nombreuses à être équipées d'électricité et de points d'eau. Pour ce qui concerne les sanitaires, il y a un léger équilibre partout même si c'est Bamako qui est encore plus avancé que les autres.

1.3. LE FONDAMENTAL 2

Tableau 22: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et d'effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le type d'école au fondamental 2.

Fondamental 2	Public	Privé	Medersa	ECOM	Total	
Ecoles	2 089	1 316	654	61	4 120	
Salles de classe utilisées	2 027	1 308	634	60	4 029	
Groupes pédagogiques	11 878	4 299	2 141	179	8 149	
Elèves	Filles	212 932	66 545	22 201	3001	304679
	Garçons	248 169	68 065	31 690	3189	351113
	Total	461 101	134 610	53 891	6190	655792
	% Filles	46,2%	49,4%	41,2%	48,5%	46,46%
Redoublants	Filles	72 327	10 185	3 425	562	86499
	Garçons	82 875	10 660	5 066	546	99147
	Total	155 202	20 845	8 491	1108	185646
	% Filles	46,6%	48,9%	40,3%	50,7%	46,59%
Enseignants	Femmes	2 620	986	191	45	3842
	Hommes	12 571	10 589	3 735	421	27316
	Total	15 191	11 575	3 926	466	31158
	% Femmes	17,2%	8,5%	4,9%	9,7%	12,33%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il est constaté dans ce tableau qu'en 2017-2018, dans le communautaire, le nombre d'écoles, de salles de classes, de groupes pédagogiques, d'effectif des élèves, des redoublants et des enseignants est nettement inférieur à celui des autres statuts d'écoles (Public, Privé, Medersas). Le pourcentage des femmes enseignantes dans les écoles publiques est nettement supérieur à celui des écoles privées, des medersas et des communautaires. Ce qui nous amène à comprendre une forte implication des femmes dans le domaine de l'enseignement ces dernières années.

Tableau 23: Evolution du nombre des salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par types d'écoles au Fondamental 2 de 2013-2014 à 2017-2018.

Années scolaires	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Salles de classe					
Total	13 643	13 463	15 523	14 710	14 431
Public	7 719	8 038	8 478	7 618	7 503
Privé	3 870	3 583	4 798	4 635	4 583
Medersa	1 738	1 697	2 108	2 295	2 138
Communautaire	316	145	139	162	207
Effectifs des élèves					
Total	647 186	623 974	684 553	693 130	655 792
Public	483 557	458 878	490 445	490 518	461 101
Privé	113 411	106 525	132 927	140 275	134 610
Medersa	44 387	52 996	54 728	56 054	53 891
Com	5 831	5 575	6 453	6 283	6 190
Nombre d'enseignants					
Total	23 408	26 419	27 243	32 841	31 158
Public	12 802	14 168	14 624	16 707	15 191
Privé	7 142	8 136	8 945	11 603	11 575
Medersa	3 080	3 537	3 265	4 110	3 926
Public	7 719	8 038	8 478	7 618	7 503
Communautaire	384	578	409	421	466

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture du présent tableau, une évolution du nombre des salles de classes, d'effectif des élèves et du nombre d'enseignant demeure croissante jusqu'en 2016-2017 ; mais a baissé en 2017-2018. Cependant, en 2017-2018, qu'il s'agisse du nombre de salles de classes, d'effectif des élèves et du nombre d'enseignants, la situation du public est nettement supérieure à celle des autres entités (privés, medersas et communautaires). Une forte implication de l'Etat et de ses partenaires explique cette situation d'avancée notoire.

Tableau 24: Nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves et d'enseignants par milieu au Fondamental 2 en 2016-2017 et 2017-2018.

Année scolaire	2016 -2017	2017-2018
Milieu rural		
Salles de classe	8089	8087
Elèves	388042	371155
Enseignants	16785	15759
Milieu urbain		
Salles de classe	6621	6344
Elèves	305088	284637
Enseignants	16056	15399

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il ressort de ce tableau qu'entre 2016-2017 et 2017-2018, il est constaté une légère baisse du nombre de salles de classe, de l'effectif des élèves et des enseignants en milieu rural aussi bien qu'en milieu urbain. Dans ce milieu urbain, le nombre de salles de classe, de l'effectif des élèves et des enseignants est inférieur à celui du milieu rural aussi bien en 2016-2017 qu'en 2017-2018.

Tableau 25: Répartition des élèves par statut et par sexe selon le niveau d'études au fondamental 2 en 2017-2018.

Niveaux		7 ^e	8 ^e	9 ^e
Effectifs élèves		254646	183884	217262
Public	Filles	88452	58406	66074
	Garçons	99002	68641	80526
	Total	187454	127047	146600
Privé	Filles	21448	19309	25788
	Garçons	22207	20122	25736
	Total	43655	39431	51524
	%	17,14	21,44	23,72
Communautaire	Filles	995	804	1202
	Garçons	1122	920	1147
	Total	2117	1724	2349
	%	0,83	0,94	1,08
Medersa	Filles	9212	6535	6454
	Garçons	12208	9147	10335
	Total	21420	15682	16789
	%	8,41	8,53	7,73

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, il ressort que l'effectif des filles fréquentant les écoles publiques est beaucoup plus élevé que dans les autres types d'écoles notamment les privés, les

medersas et les communautaires. Cette situation s'explique par le fait que beaucoup de familles hostiles à la scolarisation des filles préfèrent amener leurs filles dans les écoles publiques. Elles coutent moins chère que les autres écoles. Ils trouvent généralement que cela leur permet de ne pas trop dépenser pour l'éducation d'une fille qui va quitter un jour la famille pour une autre famille.

Tableau 26: Répartition des élèves selon le taux de promotion, le taux de redoublement, le taux d'Abandon et l'indice de parité entre les Sexes (IPS) par niveau d'études dans le fondamental 2.

Niveau d'études		Taux Promotion	Taux Redoublement	Taux Abandon
7 ^e	Garçons	55,4%	26,0%	18,6%
	Filles	54,1%	26,5%	19,4%
	Total	54,8%	26,2%	19,0%
	IPS	1,0	1,0	1,0
8 ^e	Garçons	74,3%	20,0%	5,7%
	Filles	74,5%	20,9%	4,6%
	Total	74,4%	20,4%	5,2%
	IPS	1,0	1,0	0,8
9 ^e	Garçons	68,8%	31,9%	21,2%
	Filles	70,6%	32,9%	22,4%
	Total	69,6%	32,4%	21,8%
	IPS	1,0	1,0	1,1

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, bien que le taux de redoublement soit élevé au fondamental 2, il reste faible en 8^e année (20%) comparativement à la 7^e année (26%) et la 9^e année (32%) dans l'ensemble du pays. Pour ce qui concerne le taux d'abandon, il est plus élevé dans les classes de 9^e année. Nous trouvons que cela s'explique par le fait que de nombreux échecs sont enregistrés à l'examen du DEF depuis plusieurs années maintenant. Ce qui occasionne les exclusions et les abandons après épuisement de la scolarité à ce niveau. Quant à l'indice de parité, nous constatons une légère égalité entre les filles et les garçons.

Tableau 27: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS), du Taux d'Achèvement (TA) et de l'Indice de Parité entre les Sexes (IPS) au Fondamental 2.

	TBA	TBS	TA
Ensemble	46,6%	48,6%	32,3%
Garçons	49,4%	52,5%	35,4%
Filles	43,8%	44,8%	29,2%
IPS (F/G)	0,88	0,85	0,83

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous constatons à la lecture de ce tableau que plus de cinq (5) élèves sur dix (10) n'accèdent pas au cycle secondaire. Quant à la couverture, un enfant sur deux (2) ne fréquente pas l'école. Parmi les enfants qui accèdent au fondamental 2, seulement un élève sur trois (3) achève le cycle. Des disparités en défaveur des filles existent aussi bien en termes d'accès au lycée, qu'en termes de couverture. Cette disparité est encore plus remarquable à l'achèvement avec seulement 29 filles sur 100 contre 35 garçons sur 100.

Tableau 28: Répartition des manuels des élèves par niveau d'études dans les écoles fondamentales II publiques en 2017-2018.

Niveaux	Elèves	Nombre Manuel				Ratio Manuel/Elève					
		Anglais	Français	Math	Biologie	Phys. Chimie.	Anglais	Français	Math	Biologie	Phys. Chimie.
7 ^e année	187454	62158	70288	73417	77364	117 737	0,37	0,39	0,41	0,41	0,63
8 ^e année	127047	48907	58246	55685	87483	77054	0,46	0,44	0,69	0,69	0,61
9 ^e année	146600	42934	46080	49383	52961	79569	0,31	0,34	0,36	0,36	0,54
Ensemble	461101	153999	174614	178485	217808	274360	0,38	0,39	0,47	0,47	0,60

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que le ratio manuel par élève est assez faible dans l'ensemble. Pratiquement trois (3) élèves se partagent un manuel en français et en Anglais, cependant environ deux (2) élèves se partagent un manuel en mathématiques et en sciences. Nous constatons à travers cet état de fait qu'il y a globalement un réel manque de matériels didactiques notamment les manuels scolaires au niveau des écoles fondamentales 2 au Mali. Ce qui constitue un vrai coup sur la qualité de la formation et ne donne pas de perspectives satisfaisantes au système scolaire du pays.

Tableau 29: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe et des effectifs d'élèves et d'enseignants par région au Fondamental 2 en 2017-2018.

REGIONS	Nombre D'écoles	Salles de Classe	Effectifs des Élèves	Maîtres chargés De cours
Bamako	1 078	4 062	162 140	9 738
Gao	83	283	13 098	563
Kayes	521	1 801	69 159	2 963
Kidal	2	5	109	11
Koulikoro	1 017	3 433	148 210	7 106
Mopti	254	770	43 432	1 358
Ségou	436	1 569	84 961	2 764
Sikasso	662	2 255	121 335	4 458
Tombouctou	67	253	13 348	534
Kayes	521	1 801	69 159	2 963

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons que le nombre d'écoles, le nombre de salles de classe, l'effectif des élèves et le nombre de maîtres chargés des cours sont moins élevés dans les régions de Kidal, Tombouctou et Gao que dans les autres régions. Cela pourrait s'expliquer par plusieurs raisons. Celles qui nous intéressent le plus sont relatives à la faible densité de la population et la crise socio-sécuritaire dans ces localités. De nombreuses écoles sont fermées dans ces régions et des enseignants sont enlevés tout le temps par les terroristes à cause de la crise.

Tableau 30: Répartition du Ratio d'élèves par salle de classe et du Ratio élèves par groupe pédagogique, par statut et par région au fondamental II.

REGIONS	Ratio élèves par salle de classe					Ratio élèves par groupe pédagogique				
	Public	Privé	Med	Com	Total	Public	Privé	Med	Com	Total
Bamako	35	11	11	11	16	72	31	33	32	42
Gao	22	18	13	00	22	18	37	18	00	19
Kayes	26	14	13	12	22	51	33	21	17	43
Kidal	09	00	00	00	09	22	00	00	00	22
Koulikoro	31	11	12	17	20	46	31	23	43	39
Mopti	32	21	16	18	30	16	41	08	18	16
Ségou	36	15	17	12	29	65	25	30	32	51
Sikasso	28	18	19	09	26	32	39	30	16	33
Tombouctou	25	09	14	00	23	29	26	36	00	30
TOTAL	57	32	43	34	45	44	32	43	34	36

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons que le ratio-élèves par salle de classe est relativement plus stable dans tout le pays sur le plan général, même s'il est plus bas dans les régions de Kidal, Kayes, Gao, Koulikoro, Tombouctou et le District de Bamako. Pour ce qui concerne le ratio-élèves groupes pédagogiques, il est plus élevé dans les régions de Ségou, Kayes et le District de Bamako. Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que les différents ratios sont plus stables au Mali au niveau du fondamental II.

Tableau 31: Proportion des élèves dans les écoles au fondamental 2 avec commodités adéquates.

Statut	Nombre d'écoles	Effectifs des élèves	Ecoles avec points d'eau %écoles	Ecoles avec électricité %écoles	Ecoles avec latrines fonctionnelles %écoles	Ecoles avec cantines %écoles
Public	5 621	1 394 777	56,52%	10,00%	73,28%	15,21%
Privé	2 003	383 300	79,38%	57,71%	90,56%	9,24%
Medersa	2 103	399 706	38,56%	11,60%	54,26%	2,23%
Com	2286	254 157	30,80%	5,47%	47,86%	6,39%
Ensemble	12 013	2 431 940	52,29%	17,37%	67,99%	10,26%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Le pourcentage des écoles publiques disposant d'eau, d'électricité et des latrines fonctionnelles est en général relativement faible par rapport aux écoles privées. Cependant, les écoles à cantines majoritairement publiques ont un pourcentage plus élevé par rapport aux écoles privées, medersas et communautaires. Au Mali, nous constatons avec désolation la création d'écoles privées comme des champignons sans respects préalables des conditions et des mesures de qualité et d'apprentissages. Ce qui constitue aujourd'hui un goulet d'étranglement pour le système éducatif au Mali.

Tableau 32: Répartition Ratio élèves-maîtres par région et par statut au fondamental II.

REGIONS	Ratio élèves-maitres				
	Public	Privé	Medersa	Communautaire	Total
Bamako	73	28	31	32	40
Gao	57	18	11	00	46
Kayes	46	41	18	09	38
Kidal	22	00	00	00	22
Koulikoro	60	29	20	38	43
Mopti	65	33	26	18	56
Ségou	69	30	28	28	54
Sikasso	64	34	30	08	54
Tombouctou	55	24	46	00	53
TOTAL GENERAL	61	29	25	30	45

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les ratios élèves-maitres dans les écoles publiques des régions de Kidal, Kayes et Tombouctou sont plus bas que dans les autres régions. Dans les établissements Privés, Medersa, et écoles Communautaires, les ratios élèves-maitres sont dans les normes dans toutes les régions du pays.

Tableau 33: Répartition du Taux Brut d'Admission (TBA), du Taux Brut de Scolarisation (TBS) et du Taux d'Achievement (TA) par région au fondamental 2 en 2017-2018.

REGIONS	% TBA				% TBS				% TA			
	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS
Bamako	84,90	82,70	87,10	1,05	96,50	95,00	98,00	01,03	72,60	71,70	73,50	01,03
Gao	27,00	28,10	25,80	00,92	26,00	28,10	23,90	00,85	09,20	10,80	07,60	00,70
Kayes	41,10	49,00	33,30	00,68	37,40	46,50	28,50	00,61	23,40	29,50	17,40	00,59
Kidal	02,70	02,70	02,70	01,00	01,70	01,50	02,00	01,33	01,50	01,30	01,80	01,38
Koulikoro	58,10	63,00	53,30	00,85	65,90	71,90	60,00	00,83	44,90	49,60	40,20	00,81
Mopti	27,60	28,40	26,90	00,95	23,00	25,00	21,00	00,84	13,00	15,10	11,00	00,73
Ségou	32,30	35,60	29,00	00,81	39,10	42,50	35,90	00,84	23,80	26,40	21,30	00,81
Sikasso	46,50	49,90	43,30	00,87	49,50	54,00	45,00	00,83	32,60	36,70	28,60	00,78
Tombouctou	21,00	21,70	20,20	00,93	21,30	22,50	20,10	00,89	13,10	13,70	12,60	00,92
ENSEMBLE PAYS	46,60	49,40	43,80	00,89	48,60	52,50	44,80	00,85	32,30	35,40	29,20	00,82

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Des disparités régionales existent en termes d'accès de couverture et d'achèvement. Pour ces trois (3) indicateurs, excepté les régions de Bamako et de Koulikoro qui sont au-dessus de la moyenne nationale. Ces indicateurs au niveau des autres régions restent plus bas de cette moyenne.

1.4. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Tableau 34: Répartition Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire général de 2013-2014 à 2017-2018.

Année scolaire	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Salles de classe					
TOTAL	5534	4926	5582	5112	6227
Public	1616	1914	1703	1384	1 375
Privé	3918	3012	3879	3728	4 852
Effectifs élèves					
TOTAL	184 745	190 865	197 434	185 097	222 128
Public	55 390	64 451	77 770	62 792	70 573
Privé	129 355	126414	119 664	122 305	151 555
Nombre enseignants					
TOTAL	15 967	15 665	14 346	13 432	19 159
Public	3517	3 680	3 469	3 512	3 610
Privé	12 450	11985	10 877	9 920	15 549

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous constatons à la lecture de ce tableau, une évolution en dents de scie du nombre de salles de classe pendant la période (2013-2014 à 2017-2018), une légère croissance des effectifs élèves au fil des ans avec une baisse en 2016-2017. Il apparaît également que 68% de ces élèves sont du privé en 2017-2018. En revanche, nous avons une diminution du nombre des enseignants de 2013-2014 à 2016-2017. Durant cette période, il ressort une augmentation de plus de 5000 enseignants grâce à une vaste campagne de recrutement d'enseignants. Là aussi, nous retenons une forte domination du domaine par les écoles privées.

Tableau 35: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux Brut de Scolarisation et du Taux d'Achèvement par régions au secondaire Général 2017-2018.

REGION	Taux Brut d'Admission			Taux Brut de Scolarisation			Taux Brut d'Achèvement		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Kayes	10,30	5,50	07,90	09,90	05,20	07,50	05,80	02,70	04,20
Koulikoro	15,10	09,90	12,50	19,90	13,50	16,60	11,30	07,40	09,30
Sikasso	23,30	15,10	19,10	22,00	12,60	17,20	11,40	05,50	08,40
Ségou	14,10	09,50	11,80	13,10	08,00	10,50	06,10	03,60	04,90
Mopti	9,00	06,00	07,50	09,70	06,00	07,90	05,20	03,30	04,20
Tombouctou	10,70	06,10	08,40	16,30	08,10	12,20	08,40	02,90	05,70
Gao	22,50	17,20	19,80	17,10	13,00	15,00	07,30	05,00	06,20
Kidal	00,70	00,70	00,70	00,20	00,20	00,20	00,00	00,00	00,00
Bamako	54,90	46,90	50,90	68,70	53,00	60,90	44,10	33,60	38,90
Ensemble Pays	19,90	14,20	17,10	22,20	14,80	18,40	12,70	08,10	10,40

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A la lecture de ce tableau et au regard de son contenu, nous ne saurons affirmer dans aucune des régions, la capacité pour le pays d'accueillir au secondaire général tous les enfants en âge de fréquenter le lycée. Nous constatons que c'est seulement Bamako (50,9%), Sikasso (19,1%) et Gao (19,8%) qui sont au-dessus de la moyenne nationale en termes d'admission.

Il est à constater que dans chacune de ces régions, plus de garçons accèdent au secondaire général que de filles. Pour ce qui est du taux brut de scolarisation au secondaire général, nous constatons que c'est seulement le District de Bamako qui semble avoir plus de capacité à inscrire les élèves en âge de fréquenter le secondaire. En termes d'achèvement, on constate la faible capacité pour le pays à amener tous les élèves d'une cohorte en fin de cycle (terminal).

Mais il faudrait savoir que ces taux doivent être relativisés à partir du moment où les élèves en âge de fréquenter le secondaire sont repartis entre le secondaire général, technique et professionnel.

Tableau 36: Répartition du nombre des établissements, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves par région administrative.

REGIONS	Ecoles	Salle	Groupes Pédagogiques	Elèves		
				Garçons	Filles	Total
Kayes	47	325	298	8 090	4391	12481
Koulikoro	220	464	421	19818	13635	33453
Sikasso	106	944	841	23746	13968	37714
Ségou	65	522	511	12300	7838	20138
Mopti	40	344	317	8122	5164	13286
Tombouctou	15	130	132	4567	2276	6843
Gao	13	138	159	3852	2910	6762
Kidal	01	01	01	07	06	13
Bamako	349	3359	2584	51706	39732	91438
ENSEMBLE	856	6227	5264	132208	89920	222128

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A l'examen de ce tableau, nous constatons que dans le secondaire général, à travers tout le pays, le plus grand nombre d'établissement se trouve dans le District de Bamako avec (349) et le nombre le plus faible est à Kidal avec (1) seul lycée. Cette situation confirme que le système éducatif en général et l'enseignement secondaire général en particulier explose d'écoles privées et que les grandes villes sont plus dotées que les autres en matière d'offres éducatives. Cette situation pourrait aussi s'expliquer par la concentration des plus hautes autorités administratives et politiques notamment les institutions de la République et les services techniques centraux dans la capitale.

Tableau 37: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves redoublants et d'enseignants selon le statut au secondaire technique en 2017-2018.

SECONDAIRE TECHNIQUE		Public	Privé	Total
Ecoles		05	37	42
Salles de cours		72	167	239
Groupes pédagogiques		91	115	206
Elèves	Filles	1 937	2 031	3 968
	Garçons	1 159	1 412	2 571
	Total	3 096	3 443	6 539
	%Filles	37,40%	41,00%	39,30%
Redoublants	Filles	390	653	1043
	Garçons	260	428	688
	Total	650	1 081	1 731
	%Filles	40,00%	39,60%	39,70%
Enseignants	Femmes	234	551	785
	Hommes	21	42	63
	Total	255	593	848
	%Femmes	8,20%	7,10%	7,40%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Il est perceptible dans ce tableau qu'au niveau national, il y a 42 établissements, dont parmi eux nous avons 88% de privés. Dans ces établissements, l'enseignement est donné dans 239 salles de classes et 70% sont des privés. Un effectif de 6539 élèves (dont 39,3% de filles) répartis entre 206 groupes pédagogiques (cours) dont 51% sont des privés. Parmi ces élèves, un effectif de 1731 redoublants dont 39,7% sont des filles. Ils sont encadrés par 848 enseignants dont 7,4% de femmes. L'enseignement que nous pouvons tirer de ces chiffres est que les lycées privés sont plus nombreux que les lycées publics au Mali et, au niveau de cet ordre d'enseignement les garçons sont plus nombreux que les filles.

Tableau 38: Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire technique de 2013-2014 à 2017-2018.

Années scolaires	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Salles de classe					
TOTAL	325	342	336	206	239
Public	42	51	53	58	72
Privé	283	291	283	148	167
Effectifs élèves					
TOTAL	10 167	10 825	11 610	6 296	6 539
Public	2 833	3 562	4 659	3 022	3 096
Privé	7 334	7 263	6 951	3 274	3 443
Nombre enseignants					
TOTAL	1 513	1 403	1 368	679	884
Public	212	237	235	200	243
Privé	1 301	1 166	1 133	479	641

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A l'examen de ce tableau, nous constatons une évolution en dents de scie du nombre de salles de classe, des élèves et des enseignants. Cette évolution est interdépendante. Au regard

de ces informations, il est perceptible que l'évolution démographique galopante influence considérablement la vie scolaire. Au fur et à mesure que la population augmente, le nombre de structure d'encadrement et d'enseignants augmente aussi. Ce qui pourrait également expliquer les difficultés de prise en charge au niveau des établissements et la création massive des lycées privés.

Tableau 39: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux Brut de Scolarisation et du Taux d'achèvement par régions au secondaire technique 2017-2018.

REGION	TAUX BRUT D'ADMISSION			TAUX BRUT DE SCOLARISATION			TAUX D'ACHEVEMENT		
	Garçons	Filles	TOTAL	Garçons	Filles	TOTAL	Garçons	Filles	TOTAL
Kayes	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Koulikoro	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0
Sikasso	0,6	0,5	0,5	0,4	0,3	0,3	0,3	0,1	0,2
Ségou	0,7	0,5	0,6	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,3
Mopti	0,7	0,5	0,6	0,5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3
Tombouctou	0,3	0,2	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Gao	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Kidal	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Bamako	2,1	1,5	1,8	1,9	1,2	1,5	2,1	1,3	1,7
ENSEMBLE PAYS	0,7	0,5	0,6	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

La lecture de ce tableau montre que dans l'enseignement secondaire général, nous ne saurions affirmer dans aucune des régions du Mali la capacité pour le pays d'accueillir au secondaire technique tous les enfants en âge de fréquenter le lycée. Nous constatons que c'est seulement le District de Bamako avec 1,8%, qui est au-dessus de la moyenne nationale de 0,6% en termes d'admission. Il est à constater que dans chacune de ces régions que, les garçons accèdent au secondaire technique plus que les filles. Pour ce qui est du taux brut de scolarisation, nous constatons que c'est seulement le District de Bamako encore avec 1,8% contre une moyenne de 0,4% qui semble avoir plus de capacité à inscrire les élèves en âge de fréquenter le secondaire technique. En termes d'achèvement, on constate encore une fois de plus la faible capacité pour le pays à amener tous les élèves d'une cohorte en fin de cycle (terminal).

Mais il faudrait relativiser ces taux dans la mesure où les élèves en âge de fréquenter le secondaire sont repartis entre le secondaire général, technique et professionnel. Il faut reconnaître aussi qu'il y a une rude sélection lors de l'orientation des élèves admis au DEF au

niveau de ces lycées techniques. Cette sélection est basée sur des critères d'excellence dans les disciplines scientifiques et techniques.

Tableau 40: Répartition du nombre des établissements secondaires techniques, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves par région administrative.

REGIONS	Ecoles	Salles de Classe	Groupes Pédagogiques	Elèves		
Kayes	05	06	06	109	48	157
Koulikoro	04	24	15	276	208	484
Sikasso	03	23	26	541	363	904
Ségou	03	36	42	466	322	788
Mopti	04	34	32	542	367	909
Tombouctou	01	01	01	27	23	50
Gao	00	00	00	00	00	00
Kidal	00	00	00	00	00	00
Bamako	22	115	84	2 007	1 240	3 247
Tombouctou	01	01	01	27	23	50
Ensemble	42	239	206	3 968	2 571	6 539

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A l'examen de ce tableau concernant le secondaire technique, nous observons que le plus grand nombre d'établissements se trouve dans le District de Bamako soit (22) au total, (1) à Tombouctou et zéro dans les régions de Gao et Kidal. Nous trouvons que cette situation de nombre insuffisant des lycées techniques dans toutes les régions du pays s'explique par les durs critères de sélection à l'orientation. Ces critères sont basés sur l'excellence dans certaines disciplines scientifiques et techniques, alors que le système éducatif du pays souffre énormément d'échecs des enfants dans les examens. Ce qui ne donne pas assez de raisons pour créer davantage de lycées techniques.

1.5. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Tableau 41: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le statut au secondaire professionnel en 2017-2018.

SECONDAIRE TECHNIQUE		Public	Privé	Total
Ecoles		22	568	590
Salles de cours		315	4264	4 579
Groupes pédagogiques		439	3968	4407
Elèves	Filles	13 556	54 044	67600
	Garçons	8 563	38 920	47483
	Total	22 119	92 964	115 083
	%Filles	38,70	41,90	41,30
Redoublants	Filles	4 484	22 952	27436
	Garçons	2 747	16 378	19125
	Total	7231	39330	46561
	%Filles	38,00	41,60	41,10
Enseignants	Femmes	1070	7575	8 645
	Hommes	183	933	1 116
	Total	1253	8508	9 761
	%Femmes	14,60	11,60	12,10

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A travers ce tableau, nous trouvons qu'au niveau national, il y a 590 établissements parmi lesquels nous avons 96,27% de privés. Dans ces établissements, l'enseignement est donné dans 4579 salles de classes dont 93,12% de privés avec un effectif de 115083 élèves (dont 41,3% de filles) répartis entre 4407 groupes pédagogiques (cours) dont 90,04% de privés. Parmi ces élèves, 46561 sont des redoublants dont 41,1% de filles. Ils sont encadrés par 9761 Enseignants dont 12,1% sont des femmes. De manière spécifique, nous retenons d'une part, que l'échec est très important également à ce niveau, et d'autre part, la majorité des écoles professionnelles sont des privées.

Tableau 42: Répartition de l'évolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut au secondaire professionnel de 2013-2014 à 2017-2018.

Année scolaire	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Salles de classe					
Total	3 643	4 267	4 057	4 008	4 579
Public	288	291	337	291	315
Privé	3 355	3 976	3 720	3 717	4 264
Effectifs des élèves					
Total	110 499	107 196	108 612	104 871	115 083
Public	18 283	20 851	29 925	18 277	22 119
Privé	92 216	86 345	78 697	86 594	92 964
Nombre enseignants					
Total	10 964	11 620	9286	88 54	9 823
Public	898	909	1026	1 003	1 253
Privé	10 066	10 711	8260	7 851	8 570

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

En examinant ce tableau, nous nous rendons aisément compte d'une évolution en dents de scie du nombre de salles de classe, des élèves et des enseignants. Cette évolution est interdépendante. Ce qui est plus plausible est la domination des écoles privées à tous les niveaux. Elles s'imposent énormément au regard des chiffres que nous avons dans ce tableau. Ce qui exprime une faible capacité des écoles étatiques à prendre en charge tous les enfants à leur niveau.

Tableau 43: Répartition du Taux Brut d'Admission, du Taux d'Brut de Scolarisation et du Taux d'achèvement par régions au secondaire professionnel 2017-2018.

REGION/DISTRICT	TAUX BRUT D'ADMISSION			TAUX BRUT DE SCOLARISATION			TAUX D'ACHEVEMENT		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Kayes	7,6%	3,3%	5,4%	6,4%	3,2%	4,8%	5,4%	2,3%	3,8%
Koulikoro	7,5%	5,4%	6,5%	8,1%	6,4%	7,3%	4,9%	4,5%	4,7%
Sikasso	9,2%	6,4%	7,8%	9,8%	6,3%	8,0%	6,3%	3,9%	5,1%
Ségou	6,2%	4,5%	5,4%	5,9%	3,9%	4,9%	5,4%	3,2%	4,3%
Mopti	1,8%	1,4%	1,6%	3,0%	2,3%	2,7%	1,1%	0,7%	0,9%
Tombouctou	4,8%	3,1%	4,0%	3,2%	2,4%	2,8%	2,6%	1,9%	2,3%
Gao	4,4%	3,1%	3,8%	4,1%	2,9%	3,5%	2,7%	2,4%	2,6%
Kidal	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Bamako	18,7%	13,7%	16,2%	23,5%	17,1%	20,3%	12,5%	9,9%	11,2%
ENSEMBLE PAYS	7,9%	5,4%	6,7%	8,6%	6,0%	7,3%	5,5%	3,8%	4,6%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Au regard des informations contenues dans ce tableau, nous ne pouvons pas affirmer directement que toutes les régions ont la capacité d'accueillir au secondaire professionnel tous les enfants en âge de fréquenter la 1^{ère} année niveau du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et du niveau Brevet de Technicien (BT). Ce qui se trouve très loin des objectifs de 100% visés par les Objectifs de Développement Durable (ODD4) des Nations-Unies en termes d'accès et d'égalité de chance dans la formation. Nous constatons que c'est seulement dans le District de Bamako avec 16,2% et la région de Sikasso avec 7,8% que les Taux Bruts

d'Admission (TBA) sont au-dessus de la moyenne nationale qui est de 6,7%. Il est à constater que dans chacune de ces régions, les garçons accèdent au secondaire professionnel plus que les filles. Pour ce qui est du taux brut de scolarisation, nous constatons que c'est encore seulement le District de Bamako avec 20,3% et la région de Sikasso avec 8,0% qui sont au-dessus de la moyenne nationale de 7,3 %. En termes d'achèvement, on constate la faible capacité pour le pays à envoyer tous les élèves d'une cohorte en fin de cycle. Mais il faudrait relativiser ces taux à partir du moment où les élèves en âge de fréquenter le secondaire sont repartis entre le secondaire général, technique et professionnel.

Tableau 44: Répartition du nombre des établissements, de salles de classe, de groupes pédagogiques et des effectifs élèves par région administrative.

REGIONS	Ecoles	Salles de Classe	Groupes Pédagogiques	Elèves		
				Garçons	Filles	Total
Kayes	41	411	434	6 873	3 494	10 367
Koulikoro	144	725	774	10 594	8 535	19 129
Sikasso	92	810	768	13 842	9 248	23 090
Ségou	59	461	472	7 429	5 037	12 466
Mopti	32	210	206	3 321	2 598	5 919
Tombouctou	9	62	95	1 168	873	2 041
Gao	9	36	44	1 216	850	2 066
Kidal	0	0	0	0	0	0
Bamako	204	1 864	1 614	23 157	16 848	40 005
ENSEMBLE	590	4 579	4 407	67 600	47 483	115 083

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

En examinant ce tableau, nous constatons que le District de Bamako avec 204 écoles, les régions de Koulikoro avec 144 écoles et de Sikasso avec 92 sont les localités qui ont le plus grand nombre d'établissements. Les régions de Tombouctou, Gao, Kidal et de Mopti sont celles qui ont un nombre plus faible d'établissements secondaires professionnels au Mali. Ce qui nous amène à comprendre également que les plus grandes villes sont plus nanties en matière de création et d'offres éducatives au Mali.

1.6. L'ENSEIGNEMENT NORMAL

Tableau 45: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, de groupes pédagogiques et d'effectifs d'élèves, de redoublants et d'enseignants selon le statut au niveau de l'enseignement normal en 2017-2018.

ENSEIGNEMENT NORMAL		Public	Privé	Total
Ecoles		20	00	20
Salles de cours		241	00	241
Groupes pédagogiques		233	00	233
Elèves	Filles	5561	00	5561
	Garçons	2656	00	2656
	Total	8217	00	8217
	%Filles	32,32	00	32,32
Redoublants	Filles	468	00	468
	Garçons	251	00	251
	Total	719	00	719
	%Filles	34,90	00	34,90
Enseignants	Femmes	672	00	672
	Hommes	193	00	193
	Total	865	00	865
	%Femmes	22,30	00	22,30

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

En lisant ce tableau, nous nous rendons compte qu'au niveau national il y a 20 établissements publics d'enseignement normal au Mali. Les cours sont dispensés dans 241 salles de classe avec 8217 élèves encadrés par 865 enseignants parmi lesquels nous avons 22,3% de femmes. Cela montre une volonté réelle des autorités éducatives et politiques à doter le système éducatif en nombre d'enseignants qualifiés. Nous rappelons que ces écoles sont chargées de former les éducateurs préscolaires et les enseignants du fondamental notamment le premier et le second cycle. Cet ordre d'enseignement est exclusivement public au Mali.

Tableau 46: Evolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, et d'enseignants par statut à l'enseignement normal de 2013-2014 à 2017-2018.

Année scolaire	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Salles de classe					
Total	230	242	256	244	241
Public	230	242	256	244	241
Privé	0	0	0	0	0
Effectifs élèves					
Total	13 637	13 996	16 825	14 277	8 217
Public	13 637	13 996	16 825	14 277	8 217
Privé	0	0	0	0	0
Nombre enseignants					
Total	530	590	587	657	865
Public	530	590	587	657	865
Privé	0	0	0	0	0

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Au regard des informations contenues dans ce tableau, l'évolution du nombre de salles de classe, des effectifs d'élèves, du nombre d'enseignants constitue un mouvement en dents sciées. Entre 2013 et 2018, les données ont augmenté en 2014 et 2016 avant de baisser finalement. Nous estimons que cette chute pourrait s'expliquer par le durcissement des critères d'âge et de rendement dans les concours d'entrée dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Également, certains instituts se trouvant dans les zones de crises sécuritaires ont dû fermer les portes.

Tableau 47: Répartition de l'évolution de l'effectif des élèves-maitres et des élèves-éducateurs préscolaires par sexe au niveau de l'Enseignement Normal de 2013-2014 à 2017-2018.

Année	Sexe	Elève-Maitres	Elève-Educateurs Préscolaire	ENSEMBLE IFM
2013-2014	Garçons	9982	40	10022
	Filles	3259	356	3615
	Ensemble	13241	396	13637
2014-2015	Garçons	9570	77	9647
	Filles	3824	525	4349
	Ensemble	13394	602	13996
2015-2016	Garçons	11531	366	11897
	Filles	4173	826	4999
	Ensemble	15704	1192	16896
2016-2017	Garçons	8170	42	8212
	Filles	3254	806	4060
	Ensemble	11424	848	12272
2017-2018	Garçons	5519	38	5557
	Filles	1850	810	2660
	Ensemble	7369	848	8217

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

En lisant ce tableau, nous constatons que les effectifs des élèves-maitres sont largement supérieurs aux effectifs des élèves-éducateurs préscolaires. Cela s'explique par le nombre de filières de formation des élèves-maitres qui est plus élevé que chez les élèves-éducateurs préscolaires. Le quota de recrutement aussi est plus élevé chez les élèves-maitres que chez les élèves-éducateurs préscolaires.

Les élèves-maitres sont formés dans les dix-neuf (19) IFM fonctionnels, cependant les élèves-éducateurs préscolaires ne sont formés que dans quatre (4) IFM pour le moment notamment à l'IFM-EFEP de Bamako, l'IFM de Ségou, l'IFM de Sikasso et l'IFM de Sévaré.

1.7. L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Tableau 48: Répartition du nombre d'écoles, de salles de classe, d'effectifs des apprenants-auditeurs, d'éducateurs-encadreurs par type de centre à l'éducation non formelle en 2017-2018.

ÉDUCATION NON FORMELLE		CED	CEI	CAF	CAFé	Total
Ecoles		1 179	01	2 243	10	3 433
Salles de classe utilisées		771	02	1 622	12	2 407
Apprenants Auditeurs	Filles	7919	225	29 290	587	38 064
	Garçons	8905	00	19 864	00	28 771
	Total	16 824	225	49 154	587	66 835
	%Filles	47,07	100,26	59,59	100,00	56,95%
Educateurs Encadreurs	Femmes	881	01	698	64	1 040
	Hommes	1158	03	1 511	20	2 415
	Total	23,92	04	2 209	84	3 455
	%Femmes	881	25,00	31,60	76,19	69,90

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

En examinant ce tableau, nous remarquons que dans les Centres d'Education pour le Développement (CED), le plus grand effectif est observé en 2^e année avec 7408 apprenants et le plus faible en 4^e année avec 3684 apprenants. Nous constatons une baisse des effectifs de la première année à la quatrième année.

Dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF), le nombre total d'auditeurs est de 49154 dont 29290 femmes. Le plus grand nombre d'apprenants est constaté dans les sessions intensives, semi intensives et le plus faible dans les sessions extensives et d'autres sessions. S'agissant des Centres d'Education et d'Intégration (CEI), le nombre d'auditeurs est de 225 femmes qui sont toutes dans la filière teinture. Pour les Centres d'Animation Féminin (CAFé), le plus grand nombre d'auditeurs est dans les filières de coupe-couture. Ce secteur démontre une ferme volonté des autorités de démocratiser l'éducation et la formation afin de permettre une large intégration de tous les citoyens du pays pour un développement durable.

Tableau 49: Répartition des structures d'Education Non Formelle au niveau national.

REGIONS	NOMBRE CENTRE	POURCENTAGE
Kayes	470	14%
Koulikoro	724	21%
Sikasso	619	18%
Ségou	474	14%
Mopti	610	18%
Tombouctou	173	5%
Gao	81	2%
Kidal	1	0%
Bamako	281	8%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Selon les informations contenues dans ce tableau, en 2017-2018, le nombre total de centre était de 3433. Le plus grand nombre est constaté dans la région de Koulikoro avec 724 centres, soit 21% du total, suivi de Sikasso et de Mopti avec 18% chacune. Les plus faibles nombres sont observés dans les régions de Tombouctou (5%), Gao (2%) et Kidal (0%).

Tableau 50: Répartition du nombre de CED, des effectifs d'apprenants et d'éducateurs par région.

Régions	Nombre De CED	Apprenants		Educateurs	
		Total	%Filles	TOTAL	% Femmes
Bamako	14	210	64,76%	20	100%
Kayes	96	1944	10,75%	96	14%
Koulikoro	243	2586	41,34%	255	22%
Sikasso	223	3077	45,47%	222	19%
Ségou	230	3286	43,73%	230	34%
Mopti	250	3 342	52,18%	233	20%
Tombouctou	43	861	49,36%	33	15%
Gao	80	1899	42,50%	69	7%
Kidal	0	0	0,00%	0	0,00%
ENSEMBLE PAYS	1179	17205	42%	1158	23%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

A l'examen de ce tableau, l'on se rend compte que les plus grands nombres de CED et d'éducateurs sont observés dans les régions de Mopti, Ségou, Sikasso et à Koulikoro. Les régions du nord sont les moins dotées tant en nombre de centre qu'en apprenants et éducateurs.

Tableau 51: Répartition du nombre de CEI, des effectifs des apprenants et des éducateurs par région.

Régions	Nombre De CEI	Apprenants		Educateurs	
		Total	% Filles	TOTAL	% Femmes
Bamako	00	00	00	00	00
Kayes	00	00	00	00	00
Koulikoro	00	00	00	00	00
Sikasso	00	00	00	00	00
Ségou	01	225	100	04	0,25
Mopti	00	00	00	00	00
Tombouctou	00	00	00	00	00
Gao	00	00	00	00	00
Kidal	00	00	00	00	00
ENSEMBLE PAYS	10	225	100%	4	0,25%

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

La revue de ce tableau nous montre que le nombre total de CEI est de dix (10) dont cinq (5) non-fonctionnels dans la région de Tombouctou. Les centres fonctionnels sont dans les régions de Sikasso, de Koulikoro, de Gao, de Kidal et le district de Bamako. L'actuelle crise socio-sécuritaire a beaucoup affecté sur les services sociaux de base notamment l'éducation. Elle a obligé de nombreuses écoles à fermer et a empêché la mise en œuvre de plusieurs projets de développement dans ses localités.

Tableau 52: Répartition du nombre de CAF, des effectifs d'apprenants et d'éducateurs par région.

REGIONS	Nombre de CAF	Apprenants		Educateurs	
		Total	% Filles	TOTAL	% Femmes
Bamako	266	4871	3569	277	221
Kayes	374	7555	4995	374	57
Koulikoro	480	12081	7772	496	173
Sikasso	395	9517	4752	330	55
Ségou	243	6101	2830	243	68
Mopti	330	6771	4600	341	95
Tombouctou	125	1764	764	83	24
Gao	0	0	0	0	0
Kidal	0	0	0	0	0
ENSEMBLE PAYS	2213	40154	29282	2144	693

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

Nous remarquons en examinant ce tableau que, les CAF existent dans toutes les régions excepté les régions de Gao, de Kidal ainsi que de Ménaka. De façon générale, le nombre de femmes est plus élevé dans toutes les régions que celui des filles. Cette situation s'explique par le fait que ces structures d'éducation ont été créées en termes d'alternatives de prise en charge éducatives des filles et femmes non-scolarisées et déscolarisées. Il s'agit pour elles d'apprendre à lire et à écrire à travers l'apprentissage d'un métier porteur dans leur milieu de résidence. Ce qui pourrait favoriser un développement socio-économique et une autonomisation des filles et des femmes.

Tableau 53: Répartition du nombre de CAFé, des effectifs apprenants et des éducateurs par région.

Régions	Nombre de CAFé	Apprenants		Educateurs	
		Total	% Filles	Total	% Femmes
Bamako	01	122	57	47	01
Kayes	00	00	00	00	00
Koulikoro	01	73	05	03	01
Sikasso	01	223	13	09	01
Ségou	00	00	00	00	00
Mopti	00	00	00	00	00
Tombouctou	05	00	00	00	05
Gao	01	47	04	04	01
Kidal	01	122	05	01	01
Ensemble pays	10	587	84	64	10

Données issues des indicateurs de la CPS Education, 2017-2018

L'examen de ce tableau nous montre que le nombre total de CAFé s'élève à dix (10) parmi lesquels nous avons cinq (5) non-fonctionnels précisément dans la région de Tombouctou. Les centres fonctionnels sont dans les régions de Sikasso, de Koulikoro, de Gao, de Kidal et le district de Bamako. Il faut reconnaître aussi que le nombre de filles déscolarisées est plus élevé partout où les CAFé sont fonctionnels. C'est ce qui favorise la création de ces centres par les autorités éducatives. Ils fonctionnent en fonction d'un certain nombre constitué en cohorte devant suivre la formation pendant une durée bien déterminée.

1.8. LES RÉALISATIONS DANS LE SILLAGE DU PROJET D'INVESTISSEMENT SECTORIEL DE L'EDUCATION

Au regard de l'état de la situation du système éducatif au Mali présenté ci-dessus, nous sommes en droit d'affirmer que des progrès ont été réalisés globalement à travers la mise en œuvre des projets et politiques du gouvernement pour doter le pays d'une éducation universelle. En effet, le PISE II avait programmé la construction en 2006-2007-2008 de 3168 salles de classe, dont 1707 (programmation 2006-2007) pour la rentrée 2008. En 2006-2007, le nombre des écoles était déjà de 10467, dont seulement 1758 pour le second cycle. Il est également prévu la construction de 821264 salles de classe sur d'autres financements de la Banque Islamique pour le Développement (BID), de la Banque Africaine pour le Développement (BAD) et du Japon ; 1265 autres salles de classe seront réalisées sur le crédit de l'Agence Internationale pour le Développement (IDA) et sur financement Fast Track Initiative⁶⁶. La fin du PRODEC qui était prévue en 2012, les nouvelles autorités du pays ont reconduit les actions du projet en 2014 à travers le PRODEC II avec une redynamisation.

A cela s'ajoutent le développement de la privatisation du secteur de l'éducation (création massive d'écoles privées) et l'encouragement des communautés à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants. Les écoles communautaires (ECOM) et les Centre d'Education pour le Développement (CED) créés par les communautés à la base et soutenus par différents partenaires de l'école, notamment les organisations non gouvernementales (ONG) et l'Etat, ont beaucoup contribué à rapprocher l'école des communautés.

1.8.1. La scolarisation des filles

La scolarisation des filles a connu une avancée considérable sous la Troisième République. En effet, il a été prouvé à suffisance que le développement des ressources humaines de qualité à travers l'éducation et particulièrement, celle des filles et des femmes, est un élément essentiel du développement économique et social durable. Favoriser l'accès, la rétention et la qualité de l'éducation des filles, l'alphabétisation et la formation des femmes est une volonté politique réelle du Mali. Une volonté appuyée par l'action des partenaires techniques et financiers nationaux et internationaux notamment l'Organisation des Nations Unies pour la Protection de l'Enfance (UNICEF), la Fondation pour l'Enfance (FE), le Forum des Educatrices Africaines (FAWE). Pour ces derniers, l'atteinte des objectifs de scolarisation des enfants et,

⁶⁶ Revue PISE II, Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, Avril 2008.

notamment des filles, passe par l'habilitation des femmes à participer pleinement de manière égalitaire à tous les aspects de la vie sociale d'où la création et la prise en charge de formation des filles et des femmes dans les CAF et les CAFé presque partout dans le pays. Ces partenaires et bien d'autres de la Société Civile encouragent l'égalité et l'équité du genre dans l'accès à l'éducation, tout en mettant l'accent sur la parité entre les sexes.

Aussi, au niveau national, à la suite des efforts de la phase I, la deuxième phase du PISE a créé une dynamique d'accélération de la scolarisation des filles pour réduire les différents écarts entre les filles et les garçons en termes de parité et d'égalité, principalement dans les zones les plus défavorisées. Le Taux Brut de Scolarisation (TBS) des filles a progressé de 19% en 1991 à 65,81% en 2007 et jusqu'à plus de 80% en 2012. Ce taux est le résultat de l'effort conjugué de plusieurs partenaires à travers plusieurs stratégies. Il s'agit de :

- La réduction de la charge financière de scolarisation au niveau des familles à faibles revenus afin d'améliorer la scolarisation des filles ;
- La construction de latrines séparées pour les garçons et pour les filles ;
- Le renforcement des capacités des enseignants en genre et pratiques équitables en classe ;
- La Création d'une division chargée uniquement de la scolarisation des filles (SCOFI) au sein de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF) afin de mettre en œuvre les différentes politiques nationales en faveur du genre et de la scolarisation des filles ;
- La sensibilisation des communautés à l'éducation des filles et la redynamisation politique et stratégique au niveau des services techniques déconcentrés de l'éducation notamment dans les Académies d'Enseignement (AE) avec les Conseillères Genre et dans les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) avec les Conseillères chargées de la Scolarisation des filles.

Cependant, il est impérieux de signaler les difficultés persistantes. Malgré les efforts déployés pour absorber le flux croissant des élèves dues à la croissance démographique et aux différentes stratégies développées pour faciliter l'accès et le maintien des filles à l'école, il est fréquent de constater des effectifs pléthoriques dans les classes, entraînant ainsi des difficultés chez les enseignants à maîtriser leur classe et à bien dispenser les cours. Dans de tels cas de figures, les filles participent moins aux cours et ont généralement plus de mauvais résultats que

leurs camarades garçons. Ce qui pourrait entraîner généralement de nombreux cas d'abandon et d'exclusion chez les filles sans compter la lourde tribu causée par le phénomène du mariage des enfants dont elles sont généralement victimes.

Dans le chapitre qui va suivre, nous procéderons à l'analyse des inégalités constatées dans l'état des lieux du système éducatif au Mali.

CHAPITRE IV :

ANALYSE DES INÉGALITÉS À PARTIR DE L'ÉTAT DES LIEUX DU SYSTÈME EDUCATIF AU MALI⁶⁷

Dans ce chapitre, nous procédons à une analyse des inégalités d'accès et de capacités d'accueil dans le système éducatif du pays. Les inégalités sont des différences qui sont valorisées par les sociétés. Une inégalité est une différence qui se traduit en termes d'avantages et de désavantages. La définition même de l'inégalité dépend donc de la société dans laquelle elle est située. Elles se présentent sous des formes variées et appartiennent à deux grandes catégories notamment les inégalités économiques et les inégalités sociales et culturelles. L'appartenance à un statut socioéconomique, l'origine sociale et le genre constituent des facteurs importants et déterminants d'inégalités. Les familles faiblement nanties sur le plan socioéconomique et culturel souffrent particulièrement dans ce monde purement capitaliste où la mobilité sociale à travers le niveau de formation détermine fréquemment le statut social de l'individu. L'inégalité est considérée alors telle une différence qui est valorisée par la société. Elle se focalise sur le fait d'être hautement qualifié, d'avoir un diplôme élevé ou de venir d'une famille aisée.

Ces situations constituent des déterminants et des opportunités d'obtenir un meilleur salaire et un rang social envié. On constate également des inégalités sociales lorsque des ressources socialement valorisées sont inégalement réparties entre les individus et que ces caractéristiques soient partagées par un groupe d'individus. Il faut en outre que ces inégalités soient perçues comme telles. Ainsi, les inégalités dans les examens et concours selon l'origine et le type d'écoles des candidats proviennent d'une caractéristique non également distribuée (tout le monde ne vient pas du même endroit) qui est valorisée socialement et qui est perçue

⁶⁷ Les informations et données exploitées ici proviennent des services techniques du plan et de la prospection, des ONG telles que OXFAM, les recensements et autres recherches. Les analyses sont de nous-mêmes.

comme allant à l'encontre de l'idéal d'égalité (tout le monde devrait être traité de la même façon quelle que soit son origine). Les sociétés traditionnelles maliennes renvoient à un système d'ordres sociaux ou de castes. Au Mali par exemple, le système des castes institutionnalise les différences provenant des ethnies ou communautés et les transforme en inégalités puisque les différentes castes n'ont pas accès aux mêmes possibilités sur le plan culturel.

Aujourd'hui, en République du Mali, l'égalité juridique est établie entre tous les citoyens. Ce n'est toutefois pas la fin des inégalités. Elles réapparaissent sous d'autres formes. Il n'y a plus d'inégalité juridique mais il existe toujours des inégalités de fait. On peut le constater en observant des différences économiques et sociales qui se maintiennent toujours entre les catégories sociales. Ces différences deviennent des inégalités puisqu'elles engendrent des possibilités différentes. C'est dans ce contexte que nous allons nous focaliser dans cette partie analytique de notre thèse sur les inégalités relatives au système éducatif du Mali à partir des indicateurs préalablement présentés plus haut.

1.1. INEGALITES D'ACCES A L'ECOLE PRIMAIRE

La République du Mali a adhéré à de nombreux instruments juridiques internationaux, régionaux et sous régionaux en vue de promouvoir l'accès des citoyens aux services sociaux de base. Il s'agit notamment des Objectifs de Développement Durable (ODD) à travers l'ODD4 du système des Nations-Unies qui stipule que : « *Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissages tout au long de la vie* »⁶⁸. Il y a aussi la Convention relative aux Droits des Enfants (CDE) et la Charte Africaine pour le Bien Être de l'Enfant (CADBE) qui abordent dans le même sens.

Toutes ces dispositions visent à garantir un égal accès de tous et de toutes à une éducation de qualité voire gratuite. Face à cette volonté nourrie par les autorités à travers les différentes politiques éducatives, nous avons voulu démontrer dans cette partie de notre thèse, les inégalités existant dans l'accès à l'éducation en faisant référence aux indicateurs importants du système éducatif. Comme nous l'avons signalé, ces indicateurs sont issus de l'analyse des rapports statistiques du département en charge de l'éducation et de certains de ses partenaires techniques et financiers.

⁶⁸ Rapport des indicateurs sur les inégalités au Mali, OXFAM, 2012

Il faut rappeler que les efforts du Gouvernement avant les évènements qui ont conduit au renversement de l'ordre constitutionnel étaient articulés autour du PISE qui a été opérationnalisé à travers trois (3) phases. Actuellement le Gouvernement à travers une phase transitoire et avec l'appui des partenaires met en œuvre plusieurs programmes visant à consolider les acquis du PISE avant le démarrage effectif du PRODEC 2.

Dans cette partie de notre présente thèse de doctorat, les inégalités perceptibles sur lesquelles nous allons nous attarder concernent essentiellement les taux d'accès, les taux de redoublement, le ratio élèves-maitre, le ratio élèves-manuels scolaires, le statut des enseignants, les types et méthodes d'enseignements ainsi que les répartitions géographiques des structures éducatives.

1.2. INEGALITES AU NIVEAU DU PRESCOLAIRE

Lors du Forum National sur l'Education (FNE) tenu en 2008, une recommandation très forte a été faite pour le développement de la petite enfance en termes d'engagements du gouvernement. En effet, il s'est agi d'améliorer le taux d'accès aux structures préscolaires de 5% en 2009 à 7% en 2012⁶⁹. Par rapport à l'accès, la prise en charge de la petite enfance constitue une réelle problématique. Dans les statistiques du ministère de l'éducation nationale, au premier cycle de l'enseignement fondamental, sur 365454 nouveaux inscrits, seulement 69228 ont eu la chance de passer par le préscolaire, soit un taux de 18,94%⁷⁰.

Par rapport à la qualité, les structures de formation des ressources humaines du préscolaire sont toutes concentrées à Bamako, Sikasso, Ségou et Sévaré au sein des Instituts de Formation des Maitres (IFM). Toutes les autres régions du pays manquent cruellement de structures dédiées à la formation de celles-ci. La conséquence immédiate de cette situation détermine l'apprentissage sur le tas et la gestion des structures du préscolaire par des encadreurs n'ayant aucune compétence dans le domaine. Cette situation a une incidence négative sur la qualité des apprentissages. Un autre aspect lié à la qualité se situe au niveau de l'absence des unités et des ateliers d'apprentissage (espace de jeu, matériels de jeu etc.) dans beaucoup de structures de la petite enfance afin de favoriser l'éveil des jeunes apprenants. Quant à la gestion, notre expérience nous montre que le sous-secteur qui relève des compétences transférées aux collectivités territoriales est méconnu par ces derniers entraînant sa faible planification dans les

⁶⁹Descriptif du PISE III.

⁷⁰ Annuaire Statistique du Ministère de l'Education Nationale, CPS-2012

Programmes de Développement Social et Economique des Collectivités (PDSEC) et dans les Programmes de Développement Educatif (PDE).

Enfin, bien-que le transfert des ressources soit en cours dans le domaine de l'éducation, le manque de développement des Centres de Développement de la Petite Enfance (CDPE) au niveau local et communal est très perceptible. Le domaine de l'éducation préscolaire est confronté à des difficultés qui empêchent son développement équilibré dans tout le pays. Parmi ces difficultés, nous avons :

- L'insuffisance de structures éducatives et leur inégale répartition à travers le pays ;
- Les difficultés de disponibilité de données statistiques fiables et désagrégées ;
- La faiblesse dans l'inscription des enfants au préscolaire dans les localités rurales ;
- L'insuffisance de financement et la faible qualification des ressources humaines à travers les insuffisances de formations initiales et continues des éducateurs et des éducatrices préscolaires.

Malgré d'énormes efforts consentis dans ce secteur, la situation demeure toujours en retard dans la mesure où les chiffres évoluent en dents de scie. Le taux de préscolarisation qui est passé de 2,10% en 2005 à 5,00% en 2009 et à 3,10% en 2014⁷¹ est non seulement en deçà de la prévision de 10% du PRODEC pour la même période. L'éducation préscolaire reste essentiellement dominée par le secteur privé. En 2009, 64% des effectifs se trouvaient dans le privé contre 36% dans le public, le communal et le communautaire réunis.

Il ressort de l'analyse des statistiques consultées que l'offre des structures du préscolaire est dominée par le secteur privé avec au total cinq cent cinquante-six (556) structures d'encadrement de la petite enfance. L'offre publique ne représente que trois cent soixante-douze (372) structures et le communautaire cent quatre-vingt-cinq (185). Au regard de ce constat, nous sommes en droit de dire qu'il y a une prédominance de l'offre privée dans le préscolaire. C'est ce qui détermine en partie, la privatisation et la marchandisation du sous-secteur empêchant ainsi une grande partie des populations plus démunies d'y inscrire leurs enfants.

Par ailleurs, dans les régions du nord (hormis Kidal où l'Etat est presque absent à travers les services techniques décentralisés à cause de la crise politique et sécuritaire) nous avons un Taux Brut de Scolarisation (TBS) en deçà de celui des autres régions. Les raisons liées à cette

⁷¹ Idem

inégalité trouvent non seulement leur fondement dans la précédente analyse faite ci-dessus, mais aussi à l'inadaptation de l'offre classique présentée par le gouvernement et les collectivités en fonction du mode de vie des communautés.

Les inégalités dans le préscolaire du niveau local au niveau national sont perceptibles en termes d'offres et de la qualité. Les disparités inter régionales sont aussi pertinentes en termes d'offre et de la qualité. A l'intérieur des indicateurs présentés plus haut, il se trouve que dans le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Léré par exemple dans la Région de Tombouctou, il n'existe aucune offre d'éducation préscolaire comparativement au Cercle de Kénièba dans la région de Kayes où on en compte que huit (08).

1.3. INEGALITES DANS LE FONDAMENTAL1 A TRAVERS LE STATUT D'ECOLE

Par statut d'école on note une évolution dans le public, le privé et dans les medersas, tandis que les écoles communautaires régressent de (-14,3%)⁷². Ceci est dû à la stratégie nationale de transformation des écoles communautaires en école publique. Il faut souligner que la majeure partie des écoles performantes du système éducatif au Mali sont situées dans les centres urbains. Les milieux ruraux sont faiblement dotés d'écoles publiques performantes comparativement au milieu urbain. La majorité des écoles communautaires se trouvent dans les milieux ruraux et péri urbains. Il est rare voire impossible d'y trouver des écoles privées car l'accessibilité n'est pas évidente pour les enfants en milieu rural.

1.3.1. INEGALITES EN TERMES DE SALLE DE CLASSES

L'évolution du nombre de salles de classes montre une disparité entre les régions, en particulier entre les régions du nord (Gao et Kidal). Cette disparité est beaucoup plus marquée dans la région de Koulikoro et le District de Bamako avec des Taux d'Accroissement Moyen Annuel (TAMA) respectifs de 11% en 2016 et de 10,2% en 2018⁷³. Dans la région de Gao, le TAMA négatif serait une des conséquences de la crise sécuritaire. Les données de Kidal n'ayant pas été récoltées par les services techniques spécialisés en raison de l'insécurité, demeurent toujours alarmantes à cause de ladite crise.

⁷² Ibidem

⁷³ Annuaire Statistique de l'Education, 2016 et 2018.

1.3.2. LES INEGALITES RELATIVES A LA SCOLARISATION

Le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est défini comme étant le nombre total d'élève du premier cycle en pourcentage de la population de tranche d'âge correspondant (7 à 12 ans). Ce taux peut être supérieur à 100 % lorsque l'indicateur a une valeur supérieure à 100. Il met en lumière l'incidence de la scolarisation d'enfants plus jeunes ou plus vieux que l'âge normal. La couverture au premier cycle a fortement régressé de 81,50% en 2011 à 69,30% en 2014⁷⁴. Elle est beaucoup plus accentuée dans les régions du nord (Tombouctou et Gao) en 2014 qui avaient presque atteint la scolarisation record soit environ 98,50% et qui voit leur TBS chuter à 51,50% et 50,00% à la suite de la crise sécuritaire dans le pays⁷⁵. Déjà en 2012, la chute était notoire à Kidal pour la même raison.

Bien que les régions de Kayes, Koulikoro et Sikasso aient été affectées par les déplacements massifs des populations des régions du nord à cause de la crise sécuritaire, elles présentent un équilibre relatif. Le District de Bamako et la région de Koulikoro ont des TBS supérieurs à 80% tandis que la région de Ségou ne présente que 56% des enfants en âge d'être scolarisés⁷⁶.

1.3.3. INEGALITES LIEES AUX INFRASTRUCTURES AU FONDAMENTAL 1

En termes d'inégalités, les régions de Koulikoro, de Sikasso et de Ségou se partagent 57% des écoles du fondamental 1 avec respectivement 20,20%, 20,40% et 16,00% du pays⁷⁷. En 2011-2012, dans la région de Kidal, les écoles fonctionnelles représentaient 0,40% de l'ensemble du pays. Depuis l'occupation, aucune école n'est fonctionnelle en dehors des chefs lieu de région et de cercle.

De 2011 jusqu'à nos jours, les trois (3) régions du nord et certaines parties du centre du pays à Mopti et Ségou n'abritent que près de 10% des écoles de l'ensemble du pays à cause de la crise.

⁷⁴ Annuaire Statistique de l'Education, 2014.

⁷⁵ Annuaire Statistique de l'Education, 2012.

⁷⁶ Op.cit.

⁷⁷ Idem.

1.3.4. INEGALITES LIEES AU RENDEMENT SCOLAIRE

Le rendement scolaire est donné à travers le Taux Brut d'Admission (TBA). Il indique le nombre d'enfant nouveaux admis de la première année d'étude en pourcentage d'enfant qui ont le droit d'y être admis.

L'accès au premier cycle de l'enseignement fondamental a beaucoup régressé en passant de 74,60% en 2011 à 59,80% en 2014. Nous pouvons expliquer cette situation de baisse à travers la situation précaire des familles, l'insécurité et la faiblesse de l'offre éducative. Cependant, le taux brut d'admission entre 2013 et 2014 a connu une évolution en passant de 56,60% à 59,80%. En termes d'inégalité, les apprenants des régions de Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal ont faiblement accès au système, tandis que ceux du District de Bamako, des régions de Kayes et de Ségou ont un taux brut d'admission supérieure à la moyenne nationale.

1.3.5. LES INEGALITES AU NIVEAU DU TAUX D'ACHEVEMENT

Le taux d'achèvement correspond au total des nouveaux élèves entrant au dernier niveau du primaire, quel que soit l'âge et exprimé en pourcentage de la population totale de la tranche d'âge d'entrée théorique au dernier niveau du même cycle. Cet indicateur est aussi connu en tant que « taux brut d'admission au dernier niveau du primaire ». Ce rapport peut dépasser 100 % en raison d'enfants plus âgés et moins âgés à la suite d'une scolarisation au primaire tardive ou précoce et ou de redoublement.

Le taux d'achèvement régresse de 58,30% de 2011 à 47,70% en 2014. Le District de Bamako et la région de Koulikoro ont les plus forts taux d'admission avec 58,90% et 79,40%. Cela démontre de forts taux d'inégalités entre ces deux (2) régions et les régions de Mopti, Tombouctou, Gao et de Kidal qui ont des taux nettement inférieurs à la moyenne nationale qui est de 47,50%.

1.3.6. INEGALITES LIEES A LA QUALITE DES APPRENTISSAGES

➤ Le ratio élève maître

Le nombre d'enseignants a augmenté au premier cycle de l'enseignement fondamental passant de 43629 en 2011 à 51363 en 2014⁷⁸, soit un accroissement de 17,70%. Si le nombre des enseignants fonctionnaires des collectivités a augmenté sur la même période, celui des enseignants fonctionnaires de l'Etat n'a pas bougé. Il a baissé au contraire. Cela s'explique par le fait que le gouvernement s'est résolument engagé dans le transfert des compétences de gestion des recrutements d'enseignants aux collectivités territoriales. Ce qui fait que le nombre d'enseignants fonctionnaires de l'Etat diminue d'année en année.

La population de femmes enseignantes s'élève à 28,62%⁷⁹ à l'échelle nationale. Cet effectif est plus élevé chez les fonctionnaires des collectivités territoriales que chez les enseignants fonctionnaires de l'Etat avec respectivement de 29,60% et 26,50% pour la même raison citée plus haut. Pour ce qui concerne le ratio élèves-maitres, il passe de 79 élèves par enseignant en 2011 à 72 élèves par enseignant en 2014 et 63 élèves par enseignants en 2017. Cette amélioration s'explique par un effort de recrutement d'enseignants par les autorités politiques et par la construction des infrastructures scolaires. Dans le public actuellement, il est de 57 élèves par maître, ce qui ne favorise toujours pas un encadrement de qualité.

Cependant, ces statistiques renferment de sérieuses disparités intra régionales et de types d'écoles dues à un système de calcul compensatoire impliquant toutes les régions. On peut ainsi dénombrer des écoles des chefs-lieux de région et du District de Bamako avec plus de cent (100) élèves par enseignant. A l'intérieur profond du pays, en milieu rural, l'insuffisance de personnel enseignant a provoqué de nombreuses pratiques de gestion des classes notamment le système d'école à classes multigrades, la double division et la double vacation. Pire, on constate souvent avec amertume le développement des écoles à classe unique (ECU) mettant dans la même salle trois (3) niveaux différents avec un seul maître. Ce que nous considérons comme attentatoire à toutes possibilités de rendement scolaire.

⁷⁸ Indicateurs CPS-Education, 2014-2015

⁷⁹ Idem.

➤ **Le ratio livre-élève**

En dépit d'importants efforts mis en œuvre pour l'acquisition et la distribution des manuels scolaires, il persiste toujours une insuffisance notoire de manuels scolaires et de matériels didactiques. Ce besoin concerne surtout les disciplines de base que sont le français et les mathématiques. Cette évidence fut confirmée par le « Programme Bekunko (Affaire de tous en bamanankan)⁸⁰ » qui, lors de son évaluation a conclu que l'absence de livre chez les apprenants influence négativement le niveau et la qualité des apprentissages scolaires.

En effet, dans l'ensemble des 953 écoles ciblées par ce programme dans les régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti et le District de Bamako, 15,7% d'élève ne disposent pas de livres de lecture (français) et 22,5% n'en disposent pas en mathématiques. Cette situation est plus accentuée dans le District de Bamako où la proportion d'écoles visitées ne disposant pas de livres (lecture et mathématiques) a atteint les 40%. Il est de l'ordre de 10,30% pour les livres de lecture et 15,90% pour ceux de mathématiques dans la région de Sikasso.

Au regard de cette situation, il y a lieu de constater que des écoles au Mali ne disposent pas de manuels scolaires ou que trois (3) à cinq (5) élèves se partagent le même livre. Ce qui affecte la qualité des apprentissages. Cette situation constitue un facteur de frein très important dans le cursus scolaire alors que le pays a adhéré aux Objectifs de Développement Durables (ODD) du système des Nations-Unies.

1.3.7. INEGALITES RELATIVES AUX CONDITIONS D'APPRENTISSAGES

Selon le même rapport de l'ONG Œuvre Malienne d'Appui à l'Enfance au Sahel (OMAES), dans environ 11,80%⁸¹ des classes observées dans les régions cibles du « Programme Bekunko », certains enfants sont assis à même le sol, une position qui n'est pas favorable à la concentration de l'enfant, notamment l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et des mathématiques. Cette situation est plus accentuée dans la région de Kayes avec 17,40%. A Bamako, cette situation n'existe pas. Tous les enfants y sont assis sur des tables-bancs dans les classes.

⁸⁰ Rapport du Programme Bekunko sur la qualité de l'éducation au Mali de l'OMAES, 2017

⁸¹ Idem

Dans 57,00%⁸² des classes observées, les enfants sont serrés avec quatre (4) élèves par table-banc. Cette situation a été observée dans 80,00% des classes suivies par le programme dans le District de Bamako contre 49,70% dans la région de Kayes selon les responsables de l'OMAES.

1.3.8. INEGALITES LIEES AUX PROPORTIONS DE REDOUBLANTS

On enregistre de fortes disparités entre filles et garçons, entre citadins et ruraux entre riches et pauvres et entre régions. Ce qui illustre bien les problèmes de disparité et d'équité dans le système éducatif du Mali. Les déterminants liés aux forts taux de redoublement dans les différents types d'école trouvent leur justification dans la non-qualification du personnel enseignant, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des manuels et le manque de suivi pédagogique et surtout du suivi des parents.

Au niveau du fondamental, le taux de redoublement sur le plan national est de 45,70%. Ces taux n'indiquent aucune tendance à la baisse des redoublements et traduisent toute l'importance des stratégies à mettre en œuvre pour les réduire et atteindre les objectifs politiques.

1.3.9. DISPARITES SELON LE GENRE

Le taux brut de scolarisation des filles au premier cycle a atteint 63,80% en 2013-2014 (contre 75% chez les garçons). Toutefois, on est encore loin de la parité filles et garçons visée par les politiques à travers l'EPT. L'accès en 1^{ère} année fondamentale et l'achèvement du premier cycle de l'enseignement fondamental sont également tributaires d'inégalités du genre. En effet, en 2013-2014, 51,70% des garçons contre seulement 43,8% des filles ont eu accès à l'école et 53,70% des garçons contre 46,30% des filles accèdent à la 6^e année. Les redoublements sont aussi fonction du genre, le taux de redoublement des filles au 1^{er} cycle en 2013-2014 est de 19,80% alors que celui des garçons est de 20,30%⁸³.

⁸² Ibidem

⁸³ Op.cit.

1.3.10. DISPARITES ENTRE VILLES ET CAMPAGNES

Une analyse de données en fonction de la localisation (milieu urbain et milieu rural) fait apparaître des disparités. Ainsi, le taux d'accès en 1^{ère} année pour les enfants en milieu urbain est de 89,50% contre 61,10% en milieu rural et que le taux d'achèvement est de 64,20% pour les enfants en milieu urbain contre 35,60% en milieu rural.

De même, on constate que 99,30% des garçons en milieux urbains contre 69,00% des garçons en milieux ruraux ont accès à la 1^{ère} année du fondamental. Chez les filles, il est de 88,80% des filles en milieux urbains contre seulement 53,20% des filles en milieu rural. Sur la base de ce qui précède, on pourrait affirmer que les filles dans les zones rurales ont moins de chance que leurs camarades dans les villes et encore moins que les garçons (milieux urbains et milieux ruraux) de faire une scolarité jusqu'à la classe de 6^e année sans interruption. Ce taux est de 68,80% chez les garçons en milieux urbains contre 46,80% chez les garçons en milieux ruraux et 59,60% des filles en milieux urbains contre 24,90% des filles en milieux ruraux. Ceci indique que les filles dans les localités rurales souffrent un peu plus des difficultés d'accès que d'un maintien hypothéqué à l'école.

Par ailleurs, 76% des enfants non scolarisés vivent dans les localités rurales contre seulement 24,40% en milieux urbains.⁸⁴

1.3.11. DISPARITES LIEES AU NIVEAU DES REVENUS

Le revenu des ménages constitue également un important facteur de disparités dans le cheminement scolaire des enfants car il exerce une très grande influence sur l'accès, le maintien et le rendement scolaire des enfants. En effet, 14,80% des élèves scolarisés au premier cycle de l'enseignement fondamental sont de la couche des 20% les plus démunis de la population contre 22,40% appartenant aux plus nantis⁸⁵. La probabilité d'atteindre la fin du fondamental est en moyenne de 17% pour une fille d'un ménage rural démunie et 68% pour un garçon d'un ménage urbain aisé. On constate que pour des enfants ayant une école à moins de 1km du domicile, seuls les 20% les plus aisés ont un taux d'accès significativement différent de celui des plus démunis.

Il faut surtout noter que la différence dans l'accès est en moyenne de 38 points de pourcentage entre les garçons des 20% de ménages les plus nantis et les filles des 80% de

⁸⁴ Résultats de l'Enquête Malienne d'Evaluation de la Pauvreté (EMEP) en 2001

⁸⁵ Enquêtes Légères Intégrées aux Ménages (ELIM), 2017-2018

ménages les plus démunis. On observe également que 76% des enfants ne bénéficiant pas d'écoles sont dans les milieux ruraux. L'accès et le parcours scolaire des enfants sont donc fortement conditionnés par les disparités de revenu. Les disparités régionales et intrarégionales restent également importantes. A titre d'exemple, le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental sont les suivants : Tombouctou avec 46,20 %, Kayes avec 49,50 % et Mopti avec 50,3 %. Les taux de ces régions sont en deçà de ceux des régions de Gao avec 94,10 %, Bamako avec 105 % et Koulikoro avec 107 %. A l'intérieur des régions, les disparités sont parfois très grandes. Elles sont différentes d'un cercle à un autre et d'une commune à une autre.

1.3.12. DISPARITES DANS LA GESTION DECENTRALISEE DU SYSTEME

La gestion de l'éducation dans le contexte de la décentralisation a transféré aux collectivités territoriales, les compétences de gestion de l'école. Ce qui est appelé la gestion de l'école en mode décentralisé. Ainsi, celles-ci sont responsables de la gestion des écoles et même de la gestion de l'éducation dans leurs circonscriptions respectives selon leur niveau de compétence (Commune, Conseil de cercle et Conseil régional ou assemblée régionale). Cette responsabilité doit être assumée en parfaite collaboration avec les services techniques déconcentrés de l'éducation auxquels sont confiés des missions et des rôles de renforcement de capacités et d'encadrement technique en vue d'assurer pour tous les enfants du pays, une éducation de qualité.

Ainsi, conformément à l'arrêté N°0469/MEN/SG, Mars 2004, portant création, organisation et modalité de fonctionnement des Comités de Gestion Scolaire (CGS), les collectivités mettent en place ces organes au niveau de chacune des écoles de leur circonscription. Cet organe communautaire participatif implique l'ensemble des acteurs œuvrant dans l'éducation au niveau du village ou du quartier (collectivité, communautés, élèves, Association des parents d'élèves, Associations des mères d'élèves etc.).

Une étude menée par l'ONG Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES) dans le cadre de l'évaluation de la fonctionnalité des structures de gestion des écoles, à travers son « Programme Beekunko » a concerné 975 villages et quartiers situés dans les régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti et le District de Bamako. Il ressort de cette étude⁸⁶

⁸⁶ Programme BEEKUNKO, USAID/OMAES, 2018

que 75,30% de ces villages disposent d'un CGS contre 24,7% qui n'en disposent pas. Ce taux est plus élevé dans le District de Bamako où toutes les écoles fondamentales des quartiers disposent à 100% d'un CGS, suivi de la région de Mopti avec 75,50% contre 62,50% dans la région de Kayes. Les activités des CGS sont renforcées par celles des Associations de Parents d'Elèves (APE) et des Associations de Mères d'Elèves (AME) qui jouent un rôle de mobilisation sociale autour de l'école. Parmi les 975 villages et localités disposant d'au moins une école, seulement 58,90% disposent d'une APE fonctionnelle (80% d'entre elles sont à Bamako contre 35,90% dans la région de Kayes), 22,30% disposent d'une AME (36,50% dans la région de Koulikoro contre 10% dans le District de Bamako)⁸⁷.

En ce qui concerne la gestion du système, il convient de rappeler que le processus de décentralisation a adopté une approche de « progressivité » comme étant le levier devant aboutir au transfert des ressources et des compétences de l'Etat aux collectivités.

Cependant, en dépit des textes existant depuis 2002, le transfert des ressources aux collectivités dans les trois (3) secteurs sociaux de base transférés (Education, Santé et Hygiène, eau et assainissement) n'est pas encore effectif à tous points de vue. Cela réduit la capacité des collectivités à investir dans ces secteurs et à atténuer les inégalités au sein des communautés.

1.3.13. DISPARITES DANS LA GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'analyse du contexte à travers les mouvements et d'autres travaux sur les inégalités sur le personnel enseignant a révélé l'existence des inégalités liées aux différences de statuts d'enseignants au sein du système. Ainsi, nous avons plusieurs statuts d'enseignants. Il s'agit des enseignants fonctionnaires de l'Etat, les enseignants fonctionnaires des collectivités territoriales, les enseignants contractuels des Collectivités Territoriales relevant tous du statut particulier du personnel enseignant du Code des Collectivités Territoriales, les enseignants des écoles communautaires et les enseignants des écoles privées. Parmi ces enseignants, tous n'ont pas fait des écoles de formation d'enseignants. Certains ont fait l'objet de reconversion à travers les recrutements massif d'enseignants sur contrat par les collectivités et autrement appelé Stratégies Alternatives de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE). En effet, pour

⁸⁷ Idem.

pallier le manque d'enseignants dans certaines écoles, des recrutements étaient ouverts à certains diplômés non enseignants. Ils étaient seulement soumis à une formation accélérée avant de rejoindre les classes. Cette situation entraîne forcément une répercussion sur la qualité de l'enseignement, entraînant différentes inégalités au sein du système. Ces inégalités pourraient être :

- Les inégalités liées aux conditions de travail, notamment le renforcement des capacités et la formation continue ;
- Les inégalités disparates liées aux écarts de revenus entre des enseignants accomplissant le même métier. Les enseignants fonctionnaires de l'Etat et les enseignants fonctionnaires des collectivités territoriales et ceux des communautés n'ont pas le même salaire quand bien même ils enseignent tous les mêmes enfants maliens et généralement dans les mêmes établissements scolaires. Pire, ceux des ECOM et la majorité d'écoles privées et de medersa sont laissés pour compte et ne bénéficient même pas de congés payés. Leur traitement moyen varie entre 25000 F CFA (€ 38) et 35000 F CFA (€ 53) par mois accompagnés de quelques sacs de mil ou de riz.
- Les inégalités liées à la sécurité sociale : les enseignants de la fonction publique de l'Etat et ceux des collectivités sont en principe inscrits à toutes les sécurités sociales notamment relatives à la pension à la retraite et surtout l'Assurance Maladie Obligatoire (AMO) (en raison de son caractère obligatoire) ceux des ECOM ne bénéficient d'aucune couverture de sécurité sociale. Ils ne sont ni inscrits à la Caisse Nationale d'Assurance Maladie (CANAM), ni à l'Institut Nationale de Prévoyance Sociale (INPS), ni à la Caisse Malienne de Sécurité Sociale (CMSS) et ne bénéficient donc pas de pension à la retraite.

Il faut noter que le nombre d'enseignants a globalement augmenté au premier cycle de l'enseignement fondamental en passant de 43629 en 2011 à 51363 en 2014, soit un accroissement de 17,70%⁸⁸. Le nombre de fonctionnaires des collectivités a aussi augmenté sur la même période. Il a même connu une augmentation plus rapide que celui de la fonction publique ayant arrêté de recruter le personnel enseignant. Le nombre d'enseignants contractuels des collectivités et des communautés a aussi diminué à cause de l'arrêt de ce processus.

⁸⁸ Idem.

Pour ce qui concerne le personnel enseignant féminin, le pourcentage de femmes enseignantes est de 28,60% à l'échelle nationale. Il est plus élevé chez les fonctionnaires des collectivités que chez les fonctionnaires de l'Etat avec respectivement 29,60% et 26,60%⁸⁹. L'Etat pour remédier à ces inégalités a entrepris un vaste chantier de transformation des écoles communautaires en écoles communales à travers la prise de différents textes législatifs et réglementaires aboutissant à l'intégration de certains enseignants des ECOM dans la fonction publique des collectivités. Il s'agit de ceux ayant été admis aux différents tests et qui disposent d'un niveau suffisant pour exercer le métier d'enseignant.

Le Ministère de l'Education Nationale en application de la Stratégie nationale de transformation des écoles communautaires en écoles publique a parallèlement décidé d'intégrer les enseignants des écoles communautaires dans la fonction publique des collectivités afin que ces derniers puissent bénéficier du même traitement et des mêmes avantages accordés par cette fonction publique.⁹⁰

Par ailleurs, le plus gros lot des ECOM se trouve concentré dans les milieux ruraux. Ces enseignants intégrés à la fonction publique des collectivités et servant en milieu rural devraient bénéficier d'une plus grande intégration surtout que ce sont les meilleurs enseignants qui sont sélectionnés à la suite du test. Le District de Bamako absorbe aussi le plus gros contingent des enseignants des ECOM qui émergent sur le budget d'Etat en 2014.

1.3.14. DISPARITES DANS LE SECTEUR DE L'EDUCATION NON FORMELLE

Pour l'offre de l'Education non formelle (ENF), les Régions de Kayes et de Koulikoro se partagent l'essentiel des structures existantes, notamment les CED et les CAF. Les CAFé qui sont des structures d'autonomisation des femmes sont rares dans les régions du nord (0 dans la région de Kidal, 1 à Gao et 5 à Tombouctou). Au niveau des disparités intrarégionales, nous remarquons que le CAP de Bozola enregistrait en 2014 vingt-quatre (24) CAF tandis que celui de Ménaka n'en enregistrait que 9. Ces statistiques confirment la tendance

⁸⁹ Annuaire Statistique CPS Education, 2014-2015

⁹⁰ Cette intégration n'est cependant pas automatique puisque subordonnée à l'admission à un test déterminant les aptitudes des ressources humaines pour exercer le métier d'enseignant.

générale déjà notée ci-dessus.⁹¹ La forte présence des structures de l'ENF dans certaines régions (Kayes, Koulikoro et le District de Bamako) est en lien étroit avec l'accès des apprenants. L'étude révèle que dans les AE et CAP où il y a plus d'ONG et d'associations travaillant dans le secteur de l'éducation, les communautés se mobilisent et fréquentent davantage les centres de l'ENF.

1.4. ECOLE ET SELECTION

Toute théorie de développement se fonde à partir d'une autre théorie généralement philosophique. En se fondant sur la notion de l'élitisme républicain, DURKHEIM trouvait que les inégalités de réussite étaient nécessaires et naturelles. Il faut attendre les années 1960 pour que la sociologie s'intéresse aux conséquences de l'accès de tout le monde à l'école, ainsi que de l'effet de l'accès de tout le monde à l'école et au fonctionnement même du système éducatif. C'est ainsi que les chercheurs ont procédé à s'intéresser à ce qui se passe à l'école tout en le mettant en relation avec le milieu familial. Ainsi, le thème « Ecole et sélection » devient central et déterminant dans les recherches sociologiques appliquées à l'éducation.

Au Mali, les théories de sélection n'étaient pas encore vérifiées. Mais certaines pratiques comme le fait d'envoyer ses enfants dans les meilleures écoles, la réussite aux différents concours comme la gendarmerie, la police, la magistrature, la médecine par les seuls enfants dont les parents exerçaient dans ce domaine ne relève plus du hasard. Autre fois, dans les années reculées au Mali, l'histoire nous a enseigné que des parents payaient des bœufs aux Directeurs d'écoles pour que leurs enfants soient renvoyés de l'école. Mieux encore, ce sont les Chefs autochtones pendant la période coloniale qui refusaient d'envoyer leurs propres enfants à l'école, mais plutôt les enfants d'autres.

Ce thème « Ecole et sélection » comporte deux (2) versants :

- Le versant interne, c'est-à-dire la question de réussite et de production des diplômés par le système éducatif ;
- Le versant externe quant à lui s'intéresse à la stratification sociale et la valeur sociale des diplômés et aux effets sociaux de la réussite scolaire au-delà du système éducatif lui-même sur la mobilité sociale.

⁹¹ cf. Tableau résumant la répartition de l'offre de l'ENF dans certaines régions du pays

A titre d'exemple, pour être Directeur de tel service, il faut remplir un certain nombre de critères notamment avoir un diplôme de cadre supérieur et venir d'une spécialité bien déterminée. Or, ce diplôme, tout le monde ne l'a pas. D'où l'effet de la réussite scolaire sur la mobilité sociale.

1.4.1. CARACTERISTIQUES DU VERSANT INTERNE

Ce versant traite la corrélation entre les diplômes, la réussite scolaire et la stratification sociale. Le versant interne est important car il soulève la question de la légitimité de la sélection et de l'absence d'égalité entre les élèves à l'entrée de l'école et durant tout le cursus scolaire. Dans ce versant, on se demande si l'école est neutre ou se contente simplement de reproduire des inégalités qui existent déjà ou si elle aggrave et active les inégalités déjà existantes en ajoutant d'autres inégalités supplémentaires. Il semble acquis aujourd'hui, que tout le monde reconnaît que l'école n'est pas neutre, mais aggrave les inégalités dans le domaine de la sélection.

1.4.2. CARACTERISTIQUES DU VERSANT EXTERNE

L'ambition de tous (les acteurs, les partenaires, les parents, la société) est que la formation facilite la mobilité sociale ascendante par rapport à la situation sociale des parents dans la hiérarchie des catégories socioprofessionnelles. Par exemple, lorsqu'un parent, enseignant au premier cycle, envoie son enfant à l'école, il ne voudra pas qu'il devienne aussi maître du premier cycle. Il souhaite qu'il soit à une catégorie sociale plus élevée que la sienne. Et c'est ce domaine d'étude de la sélection scolaire qui est de plus en plus important, car il occupe une place centrale et déterminante dans le débat sur le rendement à l'école. Cependant, il met aussi en exergue l'influence de l'origine sociale sur l'obtention d'un emploi à l'issue des études.

A titre d'exemple, lorsque que l'enfant d'un Professeur des universités devient ouvrier, il y a quelque n'a pas marché quelque part. Si tout enfant veut dépasser ou égaler ses parents, qu'est-ce qui a donc poussé cet autre à revoir son statut, son ambition à la baisse en termes de mobilité sociale ?

1.4.3. INFLUENCE DU MARCHE SUR LA SELECTION SCOLAIRE

D'une manière ou d'une autre, l'école participe à la sélection. Mais d'une société à une autre, les mécanismes, les raisons, les facteurs déterminants de cette sélection peuvent évoluer. Au Mali comme partout en Afrique, l'ignorance des parents, leurs préjugés ont prévalu par rapport à la sélection, alors qu'en France et dans les sociétés européennes, c'est l'organisation qui prévaut. Elle est plus déterminante. Dans le temps passé, on étudiait pour connaître et savoir. L'élitisme était encouragé alors qu'aujourd'hui, on étudie selon les besoins du marché d'où les concepts d'adéquation de la formation à l'emploi. C'est dire que le marché de l'emploi influence la sélection, le rendement scolaire.

Cependant, il est aussi grave de former uniquement pour les besoins du marché en favorisant l'automatisme, car les programmes sont centrés sur l'emploi, et ces cadres vont manquer de réflexion. Alors, il faut créer un équilibre dans les programmes et la formation. Au début de l'institution scolaire à l'époque de DURKHEIM, et beaucoup longtemps après, le système de l'éducation était régulé par les cadres supérieurs chargés de l'éducation dans le seul souci d'amener les élèves, les étudiants à apprendre, à connaître. Le but fondamental recherché était d'enseigner des connaissances aux élèves. Le souci de l'utilisation de ces connaissances plus tard après l'école « pour avoir à manger » même s'il était sous-jacent n'apparaissait pas ou ne s'exprimait pas si fort pour influencer l'orientation des programmes d'instruction. Donc on formait pour connaître, on allait à l'école pour connaître. Dans ce cas, c'était la logique du système qui prévalait.

De nos jours, l'image du marché coexiste avec celle du système et parfois la supplante. Au moment de la colonisation, cette image du marché a prévalu du côté du colonisateur en ce sens que l'on ne voulait plus former que des agents pour les besoins spécifiques de l'administration coloniale, mais elle n'a pas prévalu du côté du colonisé parce qu'il vomissait la culture coloniale soit par ignorance, soit par conviction. La combinaison plus ou moins judicieuse des deux (2) logiques a prévalu au Mali pendant la première République, mais avec une ascendance de la logique du marché, car à l'époque, l'administration et l'économie maliennes avaient besoin de cadres bien formés.

C'est dire que l'ascendance du marché et la logique à un moment donné de l'histoire du pays sur celle du système n'est pas une mauvaise chose en soi. Tout dépend des besoins et de la société à une époque donnée. Quand il y a ascendance délibérément organisée de la logique du marché sur celle du système dans le seul but d'embrigader les esprits, de ne former que des citoyens obéissants, des « moutons de panurge » au détriment de la liberté de réflexion (liberté

d'accepter ou de refuser) de la créativité, de l'initiative, de la prospective, c'est cela qui est plutôt mauvais en tant qu'ascendance.

1.4.4. SÉLECTION SCOLAIRE DU TEMPS DE LA 3^e RÉPUBLIQUE EN FRANCE

➤ Le versant interne

Au temps de la troisième République (période de DURKHEIM), les inégalités dans la réussite scolaire ne faisaient pas l'objet de beaucoup d'attention. L'essentiel est que tout le monde soit à l'école, mais on ne cherchait pas la réussite de tous. Le principe de la sélection scolaire était basé sur l'élitisme. On cherchait à faire réussir les meilleurs des meilleurs. Quelle que soit la catégorie sociale, ce sont les meilleurs qu'on cherchait. L'école était chargée de former les élites pour assurer la direction.

Les autres recevaient une formation moins valeureuse professionnelle pour qu'ils puissent occuper des postes moins valeureux. Il va sans dire que dans une telle situation, les enfants des familles aisées étaient plus favorisés malgré le slogan que la réussite était permise à tout le monde à la fin du processus. Ceux qui réussissaient venaient de familles aisées. Les deux (2) versants ne faisaient pas l'objet d'attention.

➤ Le versant externe

A cette époque, on était convaincu que la formation scolaire devait faciliter la mobilité sociale ascendante. Cette mobilité sociale dans cette recherche de sélection est de plus en plus sensible par la place qu'elle occupe dans les débats sur le rendement du système éducatif à délivrer des diplômes ou du niveau de formation permettant d'avoir un emploi. En fait, de plus en plus le rendement scolaire du système est jugé en fonction de sa capacité à offrir des emplois. A l'époque de la troisième République en France, l'obtention d'un emploi n'était pas une préoccupation majeure car les enfants des familles aisées occupaient directement de hautes fonctions, les autres occupent les autres places après les études.

1.4.5. SÉLECTION SCOLAIRE DE 1960 À 1980

Cette période en Europe et particulièrement en France, le versant interne devient central et déterminant car on commence à contester la légitimité de la sélection et l'absence d'égalité entre les élèves durant le cursus. Du fait qu'il n'y a pas d'égalité entre les élèves, on conteste la sélection scolaire. Des questionnements sont formulés sur la sélection scolaire pour savoir si l'école est réellement neutre et ne se contente que de reproduire seulement les inégalités existantes. A partir des différents travaux réalisés par BOURDIEU et PASSERON sur la reproduction sociale, il est aujourd'hui acquis que l'école n'est pas neutre. Elle est active dans le domaine de la sélection. Dans le souci d'équilibrer la situation pour réduire au minimum l'influence de cette inégalité à travers des programmes et des conditions capables de garantir une certaine égalité des chances, des mesures ont été adoptées. Parmi ces mesures, nous pouvons citer, les internats, les cours de remédiation pendant les vacances, les tenues et uniformes scolaires par exemple. Etant conscient que dans une société socialement stratifiée, l'école n'est point neutre, les acteurs ont continué à réfléchir sur des projets et politiques volontaristes à la recherche de programmes qui offrent le maximum de chance à tous les enfants. Malgré cette volonté, le système éducatif du Mali, à l'instar de celui de la France, n'est pas parvenu à créer cette égalité de chance. Cependant, le système éducatif du pays a été organisé pour non seulement former les élites, mais aussi, ceux qui n'arrivaient pas à continuer étaient pris en charge sur le plan formation.

Donc le versant interne et le versant externe étaient pris en compte. L'ampleur de la gestion des versants aussi bien interne qu'externe, à partir de la dimension scolaire de la mobilité sociale, dépasse largement le champ de la sociologie de l'éducation seulement. Elle devient donc un domaine d'études pluridisciplinaires. La période de 1960 à 1980 a connu une importante politique qu'on appelle une éducation de masse et de qualité. Il s'agissait de rendre l'école plus accessible à tous les enfants. Qu'en est-il dans la réalité ? Sur le versant interne, des études longitudinales sur les élèves du primaire en France menées entre 1962 et 1982 auprès de 17500 élèves, par Alain GIRARD et Henri BASTIDE (1963) ont démontré que la classe sociale induit des inégalités de réussite qui se renforcent tout au long du parcours scolaire. En fait, ils ont trouvé qu'à niveau de réussite égale, la décision de poursuivre les études reste socialement inégale. C'est-à-dire, plus l'élève est d'origine sociale aisée, plus il continue les études, plus les enseignants ont tendance à favoriser cette réussite. Or, tous les principes soutiennent que l'école universelle et égale à tous. Cette forme de démocratisation peut être

considérée comme une élimination différée dans un système éducatif fragmenté dont l'homogénéité a été affaiblie par la création de filière de relégation (des garages destinés à accueillir principalement les enfants d'origine populaire). Le système éducatif se trouve ainsi infiltré par des logiques du marché qui se manifestent à travers des différenciations cachées, des inégalités cachées et inavouées et d'orientations manifestement compliquées.

Cependant, quelques élèves d'origines populaires peuvent se retrouver à un niveau supérieur de l'édifice social, mais une telle ouverture n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan. La démocratisation de l'école va de pair avec la transformation des diplômes en enjeux sociaux, objet d'accaparement de l'élite sociale car le fait d'accéder à un niveau d'enseignement s'est traduite par des effets complexes qui nuancent fortement et hypothèquent la réussite chez les enfants d'origines sociales modestes. Donc, une séparation apparaît nettement entre le système économique et le système social.

En France on va partir du constat que le système éducatif est très éloigné du système économique dans le sens où il produit plus de diplômés que le système économique ne produit d'emplois qualifiés. Ainsi donc, on se rend compte que même le système éducatif de référence (pour nous francophones) a aussi des effets limités dans son action sur la stratification sociale et sur les possibilités de mobilité sociale ascendante. C'est pourquoi BOUDON (1973) a parlé du paradoxe d'Anderson : « *Il existe un lien important entre le niveau d'instruction et le statut social en ce sens que ceux qui arrivent au niveau d'études supérieur viennent des classes sociales favorisées en majorité, mais très peu de relation entre mobilité scolaire et mobilité sociale* »⁹². Il a constaté de 1953 à 1970 en France, que si le niveau d'exigence des entreprises en matière de qualification s'accroissait, le nombre de diplômés pouvant prétendre à ces emplois baissait. Alors la production des diplômés peut être considérée dans ces conditions, selon cette problématique plus ou moins analogue à la production de billets : lorsqu'elle est trop élevée par rapport aux capacités d'absorption du système social, il y a risque d'inflation.

Dans cette perspective, la démocratisation de l'école et celle de la réussite scolaire sont nécessairement dépendantes de la situation économique et ne peuvent s'en autonomiser sans risque. Ce qui revient à dire que sur le marché, les possibilités économiques d'absorption des diplômés influent obligatoirement sur la sélection, les contenus de programmes et la réussite scolaire. Mais par rapport à cette affirmation ou déduction ou encore conclusion, il y a des controverses théoriques.

⁹² BOUDON R. (1973), *l'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, Paris

Pour des chercheurs comme BOUDON, il y a eu indéniablement pendant cette période, un progrès dans la démocratisation scolaire puisque la situation économique le permettait. Selon lui, si à cette époque peu d'enfants d'ouvriers ont accédé aux études supérieures, c'était simplement dû au fait que leur famille ne voulait pas de longues études, car leurs aspirations étaient nettement moins orientées vers l'investissement scolaire à long terme que celles des élèves d'origine sociale favorisée. Ainsi, les différences de parcours s'expliquaient beaucoup plus par les calculs stratégiques ou bénéfiques réalisés par les familles et les élèves à chaque point de bifurcation du système, à chaque palier d'orientation.

Donc, il apparaissait plus coûteux pour une famille moins aisée d'inciter ses enfants à aller à l'université car cela signifierait un certain arrachement à son milieu social d'origine. Et BOUDON conclut que la démocratisation de l'école ne facilite pas forcément la mobilité sociale et va même à l'opposé de la formation, car « en disqualifiant au nom de la légalité, la notion de performance scolaire, on risque d'atteindre gravement la fonction d'éducation du système d'enseignement ». La position de BOURDIEU et PASSERON (1970) est bien différente de celle de BOUDON. Dans leur ouvrage « les Héritiers » (1964), ils dénoncent pour la première fois avec preuve à l'appui c'est-à-dire à partir de statistiques fiables les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université. Dans leur ouvrage intitulé « La Reproduction » (1970), ils développent un point de vue plus radical, c'est-à-dire ils enfoncent le clou en disant que le versant interne de la sélection détermine le versant externe, c'est-à-dire les positions sociales occupées après la sortie du système éducatif qui sont les mêmes que celles des parents sauf pour quelques destins d'exception. Or, pour BOUDON, l'école est innocente et impuissante tandis que pour BOURDIEU et PASSERON, l'école joue un rôle essentiel dans le maintien des inégalités sociales. Le désaccord principal entre les deux courants ou les deux positions consiste en la place accordée à l'intériorisation des chances objectives par les acteurs et aux mécanismes de reproduction qui en découlent. BOURDIEU et PASSERON soulignent le rôle de l'héritage culturel familial tandis que BOUDON relativise ce rôle de l'héritage culturel familial au profit de considérations stratégiques des parents ou des enfants. Cette controverse entre les deux positions aboutit à des perceptions différentes, à des points de vue différents à la fois sur le versant externe et le versant interne : Sur le versant interne, l'approche de BOURDIEU et PASSERON dénonce le rôle négatif joué par le système éducatif dans l'aggravation des inégalités sociales et leurs répercussions sur les inégalités dans la réussite scolaire.

BOUDON dans son approche reconnaît bien sûr l'importance des inégalités sociales, mais souligne qu'elles ne constituent pas un problème social majeur. L'essentiel pour lui, est de

laisser le jeu des aspirations familiales et individuelles se faire. Sur le versant externe, BOURDIEU et PASSERON dénoncent la reproduction de la hiérarchie sociale par le système éducatif. Ils estiment que « la pseudo démocratisation » de l'école, loin de réaliser une véritable ouverture, ne sert en fait qu'à « éponger une partie de l'armée industrielle de réserves en la fixant dans l'appareil scolaire ». Ce n'est là qu'un « sursit » à accorder à l'ouvrier.

L'approche de BOUDON et celle de GARBOUA et MAAREK (2007) par rapport au versant externe souligne cependant la différence de nature existant entre le système éducatif et le système économique et social. Mais, il y a aussi, le nécessaire ajustement des politiques publiques d'éducation en fonction des besoins du marché. (L'éducation doit prendre en compte les besoins du marché).

Par exemple au Mali, lors de la première République, on formait pour les besoins de l'économie, mais aussi des têtes pensantes qui avaient la capacité de conception nationaliste, à laquelle s'ajoutait la nécessité de la formation idéologique. Au-delà de la qualité des débats théoriques et des données empiriques produites pendant cette période, on a découvert des éléments et des processus de diversification qui rendent désormais impossible l'étude sociologique de la sélection scolaire. Elle a découvert des éléments de processus de diversification qui rendent impossible une vision strictement fonctionnaliste ou uniquement systémique de la sélection scolaire.

1.5. SÉLECTION SCOLAIRE DE 1980 À NOS JOURS : LE DÉVELOPPEMENT D'UN MARCHÉ ÉDUCATIF

La dynamique de la massification s'est traduite par la prise de lois au niveau de la Constitution dans beaucoup de pays.

➤ Le versant interne

On va partir du constat que la dynamique de la massification a été plus ou moins accentuée à cause du développement démographique, car il fallait donner l'école à tout le monde et gratuitement (cas du Mali).

Cependant dans cette ferveur de massification, ou de démocratisation de l'école, l'inégalité des parcours scolaires demeure permanente, en ce sens que tout le monde ne réussissait pas aux examens de passage entre les cursus scolaires. Bien sûr du point de vue données quantitatives, le nombre de réussite d'un examen augmentait, mais pas dû à une inégalité de chance. Malgré les efforts entrepris pour construire le maximum de classes, les inégalités de parcours scolaire,

de réussite demeurent permanentes et les différentes données empiriques révèlent encore que la majorité des enfants qui arrivent au niveau supérieur proviennent des familles aisées.

Par exemple, au Mali, avec les PISE I et II où il y a eu la construction d'infrastructures scolaires, la formation des enseignants, le résultat est que ceux qui réussissent viennent des familles aisées ou volontaristes, quelque part il y avait des déviations avec les pratiques ou stratégies des collectivités territoriales et des parents d'élèves lors des examens. Malgré tous ces facteurs, l'école a continué à évoluer à travers les examens pour retenir les meilleurs en ignorant l'influence ou en ne se préoccupant pas de l'influence de l'origine sociale sur les résultats scolaires. Mais au constat, on se rend compte que ceux qui réussissent proviennent des familles aisées ou volontairement engagées.

➤ **Le versant externe**

La sélection scolaire se voit marquer par la crise économique et le chômage des jeunes.

Dans le cas du Mali, on assiste avec l'instauration du concours d'entrée à la Fonction publique, les mises à la retraite anticipée, la fermeture d'entreprises ou le licenciement de beaucoup d'employés des unités industrielles, on assiste à un chômage de jeunes assez important et inquiétant. Ce chômage qui frappe beaucoup plus les jeunes diplômés que les non-diplômés. Si dans les pays développés on avait admis que le diplôme protège du chômage, au Mali et dans beaucoup de pays africains, c'est le contraire qui se vérifie. Le diplôme ne met plus à l'abri du chômage. Une importante raison peut expliquer cet état de fait. Il s'agit de l'évolution du marché de l'emploi caractérisée par le nombre de demandeurs d'emplois par rapport aux emplois disponibles et l'évolution du marché des diplômés, caractérisée par la hausse du nombre.

1.5.1. FACTEURS DE REUSSITE SCOLAIRE

Dans cette partie, nous nous attardons à expliquer, au sens de notre compréhension à travers certains facteurs déterminants développés par des sociologues, les raisons pour lesquelles certains enfants réussissent et d'autres échouent à l'école. Il s'agit particulièrement de facteurs qui favorisent la réussite scolaire des enfants. Le bon élève n'est pas forcément celui qui sait répondre aux multiples attentes (discipline, assiduité, ponctualité, travail ou bonnes notes) de l'école. Ces attentes qui ne sont toujours pas obligatoirement explicitées et qui peuvent requérir des savoirs acquis, au-dehors ou au-dedans des familles pour les transposer et

les adapter à l'école. Ces déterminants sont contenus dans l'héritage familial. Les éléments qui constituent cet héritage familial sont relatifs au contexte familial et sont les suivants :

➤ **Le Capital culturel des familles**

Selon BOURDIEU et PASSERON (1964), les inégalités sociales de réussite scolaire et d'orientation dans le cursus résultent des inégalités de répartition du capital culturel. Ils ont appelé ce capital culturel comme un « Habitus ». Pour eux, le capital culturel de l'enfant de famille aisée lui ouvre, facilite, élargit les voies de la réussite scolaire. On retrouve presque la même position chez BOUDON (2004) malgré certaines contradictions entre eux.

➤ **Les pratiques éducatives des familles**

Les principes éducatifs et les systèmes de valeurs de la famille conditionnent souvent l'intégration scolaire des enfants. La cellule familiale constitue un facteur déterminant dans le cheminement scolaire des enfants. Il s'agit des comportements éducatifs qu'elle encourage généralement de manière involontaire dans la construction des sens cognitifs chez les enfants. Ces comportements peuvent être des lectures de journaux, la langue parlée, la présence d'une bibliothèque, les chaînes de télévision disponibles...en famille. Ces déterminants sont soutenus par Jacques LAUTREY (1980).

➤ **Investissement des familles dans la scolarité et les rapports avec l'école**

Suivre l'enfant à la maison et s'intéresser à ce qu'il fait à l'école ou passer s'y enquérir de ses nouvelles, favorisent des motivations de réussite chez lui. Pour ce qui concerne les familles plus grandes, J.P TERRAIL (2003) disait ceci : « *Dans les familles populaires où un enfant réussit, il existe un projet qui trouve son origine dans une ambition de promotion sociale, d'émancipation par rapport à la condition socialement défavorisée des parents ou dans un désir d'ouverture des possibilités des choix professionnels ou culturels* ». PP.332.

Ceci nous rappelle que certaines familles ne bénéficiant d'aucun capital culturel, mais elles sont capables de vendre les bétails pour permettre aux enfants de progresser et de réussir à l'école. Au Mali, dans certaines familles en milieu rural, certains sont motivés dans la réussite scolaire de leurs enfants pour la raison qu'ils souhaitent les voir devenir des cadres dans l'administration afin de bénéficier des impôts payés par la famille.

Donc, il résulte des études qu'il n'existe pas un seul type de rapports entre famille et école. Ils sont divers et multiples.

➤ **Stratégies individuelles**

A chaque étape du cursus scolaire, les familles où les élèves font un choix, s'engagent dans une stratégie d'investissement en fonction de l'intérêt escompté. L'individu oriente sa décision en fonction du bénéfice recherché et des coûts anticipés. On comprend par-là, que bien que l'institution scolaire ait ses règles, l'élève ne les subit pas passivement. L'individu arrive alors à façonner des règles selon ses intérêts. Par exemple, l'élève qui s'intéresse plus à une seule matière que les autres pour plusieurs raisons, alors que l'école demande qu'il soit bon dans toutes les disciplines. Il faut comprendre que si les stratégies de la famille et celles de l'enfant qui est le principal intéressé, poursuivent les mêmes intérêts, alors, le cheminement s'effectue de manière positive sans frustration de part et d'autre.

Dans le prochain chapitre, nous nous attacherons à présenter le rapport aux savoirs.

CHAPITRE V :

RAPPORT AUX SAVOIRS

RAPPORT AUX SAVOIRS

Dans ce chapitre, nous nous attachons à effectuer un travail théorique sur le sujet du rapport aux savoirs. Les points suivants constituent l'essentiel du chapitre. Il s'agit de :

- Le rapport aux savoirs de socialisation ;
- Le rapport à l'expérience scolaire ;
- Le rapport à la réussite scolaire ;
- Le rapport aux types d'écoles ;
- Le rapport aux sens donnés aux études ;
- Le rapport aux réformes curriculaires ;
- Le rapport au contexte socio-économique ;
- Le rapport à la qualité des apprentissages ;
- Le rapport à la politique et à la sécurité.

La sociologie appliquée à l'éducation s'inscrit dans une nouvelle dynamique qui impose la réflexion sur un nouveau contrat entre la société et l'école. Cela s'explique par la construction de l'objet de notre présente thèse et à travers les résultats auxquels les analyses des données ont abouti. L'école souffre énormément des questions de résultats car les enfants bien que fondant un sens d'espoir aux études, dévoilent un engagement presque mitigé pour les apprentissages. Désormais, l'école joue difficilement le rôle d'ascenseur social, la population d'enfants marginalisés, en déperdition et en décrochage scolaire est en augmentation. L'éducation a toujours répondu jusqu'ici à l'objectif de socialisation et de mobilité sociale selon DURKHEIM (1922). Dans sa théorie du fonctionnalisme, DURKHEIM trouve qu'un fait social n'a de valeur que lorsqu'il remplit une fonction, s'il possède une utilité. Comme lui, nous ne voyons en l'école que l'utilité qu'elle apporte à l'individu et à la société. Ainsi, l'école est invitée à réduire l'écart entre l'idéal éducatif marqué par toutes ses vertus et la réalité qu'elle présente à travers le contexte marqué par des zones d'ombres charriées malheureusement par l'influence des acteurs sur le plan social et institutionnel. Ce déséquilibre va conduire à une vaste exigence de procéder à des réformes des curricula dans le domaine de l'éducation et de la formation. C'est

dire que l'école doit relever le défi de rapprocher les situations d'apprentissage scolaire, jugées trop inefficaces et peu productives, et les situations réelles de la vie quotidienne dans un monde en perpétuel changement. Normalement, c'est cette dimension qui confère à l'école, selon BOUDON (1973) un véritable instrument d'intégration et d'insertion sociale déterminant ainsi la mobilité sociale des enfants, qu'elle soit ascendante ou descendante. Elle est ascendante lorsqu'elle favorise une mobilité sociale vers un niveau supérieur grâce à un environnement propice à cela. Ces réformes se doivent de répondre efficacement aux exigences internes et externes du système d'éducation et de la formation. On peut noter entre autres : la commission internationale sur l'éducation, le forum mondial et national sur l'éducation, la réunion des ministres en charge de l'éducation des différents pays dont le Mali.

C'est dans ce contexte mondial de renouvellement des systèmes éducatifs que s'inscrit ce curriculum, mettant ainsi en lien l'école et la société ; ces deux entités devant cheminer ensemble pour que l'école, non seulement forme à la vie mais aussi, relève les nouveaux défis de développement. Dans cette dynamique, la démarche portera sur le rapport au savoir en tant que dimension curriculaire en éducation et en tant qu'élément essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage, mais également les possibles contributions de cette approche curriculaire à l'éducation au Mali.

C'est donc cette démarche qui fait l'objet de réflexion dans cette partie de notre thèse à travers laquelle nous tenterons d'élaborer un travail théorique basé sur le rapport aux savoirs, de dégager ses fondements, puis de développer certaines de ses approches. Il s'agit de l'approche systémique et de l'approche par compétences qui nous semblent très pertinentes dans la définition des paradigmes curriculaires devant déterminer le rapport aux savoirs.

1.1. LE RAPPORT AUX SAVOIRS DE SOCIALISATION

Toute réforme curriculaire se base à l'origine sur un constat de dysfonctionnement grave du système éducatif par rapport aux résultats, aux besoins et aux aspirations socio-économiques et culturelles. Ce dysfonctionnement reste défini par plusieurs aspects théoriques. La définition de ces aspects à partir d'un brossage du contexte malien en la matière constitue l'essentiel de ce présent travail relatif au rapport aux savoirs. L'école ne transmet à l'enfant que ce que la société a accepté. Ce qui montre la non-neutralité de l'école et toutes les théories s'accordent à cette position. Ce qui montre que la société reste l'élément central de tous les apprentissages. Chaque société cherche à inculquer à l'individu scolaire, les valeurs, les pratiques et les connaissances locales dans un but de socialisation. Ce qui fait que chaque individu demeure une émanation de la société à laquelle il appartient. Ainsi, la finalité de l'éducation dans toutes

les sociétés tient essentiellement à inculquer à l'enfant une formation morale qui consiste à faire acquérir par celui-ci cette capacité à assumer ses responsabilités.

En Afrique en général et au Mali en particulier, cette tâche demeure une mission, à l'égard des enfants, pour tous les membres plus âgés de la concession, dans l'environnement (tous les voisins) et surtout dans les institutions socio-éducatives faisant office d'école dans les sociétés traditionnelles (FERRY, 2021). Cette socialisation est caractérisée par une soumission de l'enfant, l'acceptation des normes décidées par l'adulte et la prise de conscience sur les réalités du groupe dont il fait partie (C.H KANE, 1961). Ce qui converge pratiquement à l'éducation morale chez DURKHEIM caractérisé par :

- L'attachement au groupe, c'est-à-dire l'envie d'appartenir à une famille, une société poussant l'individu à se ressembler à son environnement. Ce qui est appelé aussi instinct grégaire ;
- La discipline pour apprendre à se soumettre aux lois et règlements de la société à laquelle l'enfant appartient ;
- La formation chez l'enfant d'une autonomie de la volonté basée sur celle de réussir à l'école.

Il existe cependant une contradiction entre DURKHEIM et BOURDIEU-PASSERON. Si la scolarisation est mise en valeur chez le premier, les deux (2) autres attribuent à l'école une fonction de reproduction dans la mesure où elle permet un ajustement entre les origines sociales et les destins sociaux statistiquement prévisibles des individus.

1.2. LE RAPPORT A L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Chez DUBET (1987), le rapport entre l'apprenant et l'expérience scolaire qu'il peut avoir reste déterminant pour expliquer son cursus à l'école. Sa théorie s'appuie sur la manière dont les élèves eux-mêmes construisent leur propre expérience à l'école. C'est le vécu de l'élève qui est déterminant car la pratique personnelle compte beaucoup dans la réussite scolaire. Pour lui, la socialisation n'est plus automatiquement définie comme une intériorisation des normes, mais peut être caractérisée par la distanciation que l'individu entretient avec les logiques sociales qui guident son action. Cette théorie admet également que l'institution scolaire est un marché où se distribuent les positions sociales et un espace de subjectivités où les individus entretiennent un rapport particulier avec la culture scolaire. Par exemple, un élève peut aimer une discipline ou un enseignant parmi tant d'autres. Et parlant de culture scolaire, faudrait-il chercher à le comprendre également. Alors, selon DUBET, chaque situation scolaire est caractérisée par une combinaison de trois (3) logiques. Il s'agit de :

- la logique d'intégration où chaque élève se définit à partir de son appartenance à une organisation scolaire, mais aussi et surtout au monde de la culture juvénile. L'apprenant assimile les valeurs véhiculées par l'école et accepte les normes qu'elle véhicule. Par exemple, certains enfants tiennent à dire devant certaines situations « *dans notre école, on a dit ceci ou cela ainsi* ».
- la logique stratégique où l'élève agit au mieux de ses intérêts scolaires personnels. Ce qui consiste pour certains élèves de se concentrer sur une matière plus que les autres. Par exemple, s'il comprend mieux les maths, il s'y intéresse alors.
- la logique de subjectivation où l'élève est sujet en construction à distance des deux (2) autres registres d'action et à la recherche d'authenticité personnelle. Ainsi, l'élève établit sa propre relation avec la culture scolaire. Par exemple, il se questionne sur comment doit-il s'organiser pour devenir médecin, enseignant, ingénieur, avocat etc.

C'est dire que l'expérience personnelle existe entre l'origine sociale et la socialisation. L'origine sociale ne détermine pas mécaniquement les comportements et la socialisation des élèves.

1.3. LE RAPPORT A LA REUSSITE SCOLAIRE

Ici, l'analyse va consister à parler des raisons qui font que certains réussissent et d'autres échouent à l'école. La réussite scolaire n'est pas faite uniquement de la maîtrise du cursus scolaire. Le bon élève n'est pas forcément celui qui est capable de répondre aux multiples attentes de l'école relatives à la discipline, la ponctualité, l'assiduité et les bonnes notes. Ces attentes ne sont pas toujours explicitées. Elles peuvent requérir des savoirs acquis en dehors ou au-dedans de l'institution scolaire pour les transposer et les adapter. Il est alors intéressant de comprendre que l'héritage familial reste très déterminant dans cette problématique de réussite scolaire. Cet héritage familial est constitué de deux (2) éléments.

le capital culturel, selon BOURDIEU et PASSERON, les inégalités sociales de réussite scolaire et de cursus sont le résultat des inégalités de répartition du capital culturel appelé habitus. Ce qui signifie que le capital culturel d'un enfant venant d'un milieu aisé lui facilite en lui ouvrant les voies de la réussite scolaire.

Les pratiques éducatives des familles, les principes éducatifs et les systèmes de valeurs de la famille déterminent souvent la socialisation et l'excellence scolaire. Selon Jacques LAUTRE, l'environnement familial et le comportement éducatif interviennent même dans le processus de construction des structures cognitives.

L'investissement dans le cursus et les rapports à l'école, la réussite scolaire de l'enfant est stimulée lorsqu'il est suivi à la maison. Le parent s'intéresse à ce qu'il fait ou il passe souvent à l'école pour s'enquérir de ses nouvelles auprès des enseignants. Pour ce qui concerne les familles populaires selon TERRAIL, « *lorsqu'un enfant réussit aux études, c'est qu'il y a un projet qui tient son origine dans une ambition de promotion sociale, d'émancipation par rapport à la condition socialement défavorisée des parents ou dans un désir d'ouverture des possibilités des choix professionnels ou culturels* ».

Il faut noter que l'ambition de réussir provient généralement de l'enfant lui-même issu d'une famille pauvre. Les enfants d'origines pauvres qui réussissent à l'école, le font souvent pour réaliser le désir de leurs parents en faisant tout pour ne pas être ce que sont les parents, donc en ayant une certaine mobilité sociale ascendante. Il résulte des études qu'il n'existe pas un seul type de rapports entre famille et école.

1.4. LE RAPPORT AUX TYPES D'ÉCOLES

Au Mali, bien que l'enseignement public soit gratuit et laïc, il faut noter que nous avons à coté, des écoles privées qui dominent pratiquement le secteur en termes de nombres et d'effectifs inscrits. Il s'agit pour nous de traiter le rapport aux types d'écoles à travers le contexte scolaire qui regroupe le contexte géographique et le contexte des établissements.

Le contexte géographique fait référence au lieu d'implantation de l'école qui constitue un élément déterminant sur la réussite scolaire des enfants qui y sont inscrits. Ce milieu qu'il soit rural ou urbain, influe l'orientation et la carrière de l'élève selon CHARLOT (1987). Dans ce contexte, l'enseignant, compte tenu du capital de confiance qui existe entre lui et les parents de la localité, influence également l'orientation des enfants à travers son opinion.

Le contexte des établissements fait référence à l'affrontement de deux (2) logiques au sein d'un établissement. Ces logiques sont relatives à l'institution scolaire et aux acteurs. Pour le bon fonctionnement d'un établissement, il faut nécessairement une conciliation entre ces deux logiques. Il faut également un accord entre les différents acteurs pour justifier les décisions et les politiques d'orientations des apprenants dans le but de créer un climat de réussite favorable. Il est important de retenir qu'il peut exister des différences entre les établissements du point de vue sélection et de l'effet de la culture de sélection sur la socialisation scolaire. Ainsi, chaque établissement garde sa culture en matière de sélection et d'appréciation des résultats scolaires des enfants dont il a la formation en charge. C'est dans ce contexte que les élèves du même milieu social et du même niveau scolaire initial peuvent évoluer différemment selon l'établissement qu'ils fréquentent.

Le contexte d'école publique ou d'école privée tient compte de l'aspect de commercialisation dans le secteur de l'éducation d'autant plus que de plus en plus de structures scolaires privées constituent un marché et deviennent des agences où la recherche du profit reste très déterminante sur l'évolution du secteur. Cette floraison d'écoles privées démontre un échec des politiques publiques en matière d'éducation pour assurer un enseignement de qualité à tous les enfants en âge d'aller à l'école. Au Mali, il y a plusieurs types d'écoles privées. Il y en a de haut, de moyen et de bas standings. Celles qui sont d'un standing très bas font généralement office de recueillir les enfants ayant rencontré des difficultés dans les écoles publiques.

Il existe des disparités entre les écoles à cause du caractère ouvert ou fermé de ladite école vis-à-vis des nouvelles recrues. Certaines écoles établissent des critères d'accès très complexes qui tiennent lieu de refus. Ces critères empêchent par ricochet, l'acceptation d'enfants provenant de milieux démunis.

Selon un travail effectué par Ballions entreprise en France en 1991, tous les groupes sociaux ne profitent pas des possibilités de choix théoriques offertes entre le public et le privé. Les raisons données pour expliquer les choix sont entre autres :

- L'intérêt qu'on perçoit de l'établissement ;
- Le lieu de résidence ;
- La réputation de l'établissement ;
- La langue enseignée dans l'établissement.

Il est important de signaler que l'influence des pairs notamment les relations entre les élèves à l'école constituent des rapports très déterminants.

1.5. LE RAPPORT AUX SENS DONNES AUX ETUDES

Pour certains apprenants, l'objectif sera de maîtriser les mouvements et rassemblements scolaires et étudiantins et de construire un carnet d'adresse politique en vue d'une carrière de leader (comme le cas de l'Association des Elèves et Etudiants du Mali, dans le cas du Mali) et non les objectifs du savoir. Pour Bernard CHARLOT (1987) qui note ainsi : « *Traditionnellement, le rapport de l'enfant au savoir s'enracine dans son appartenance sociale : son identité actuelle et projetée définit un corps de savoirs légitimes et exigibles et un itinéraire de formation. La forme éducative moderne ne fonctionne plus dans une logique des identités, mais dans une logique des aptitudes ... La forme éducative moderne ne veut reconnaître que*

l'individu, seul avec ses aptitudes intellectuelles »⁹³, le rapport au savoir ne se définit pas qu'au seul rapport familial. Il trouve qu'il y a une explication abusive de la théorie de la reproduction sociale de BOURDIEU et PASSERON (1970). Dans la même logique, l'auteur prône « *qu'il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir* ». Le rapport au savoir doit se passer un ensemble de processus convergeant vers le même objectif de promotion scolaire notamment entre la famille, l'école et l'environnement. C'est ainsi que nous pensons que le rapport au savoir est individuel et se construit sur le fil du parcours scolaire et universitaire. Il se construit alors autour d'une corrélation efficace à travers un rapport à soi, un rapport aux autres et un rapport au monde. Dans l'évolution des paradigmes sociaux, le rapport au savoir aussi a évolué. Aujourd'hui, l'acquisition des compétences demeure une activité intellectuelle permettant d'acquérir des savoirs et des connaissances. Certains pensent également que le plus important est d'être habile à se débrouiller dans un domaine afin d'avoir des compétences d'action. Dans ce cas de figure, l'école est dès lors considérée au même titre que la rue, la cité, la famille, où tout est permis pour s'en sortir quel que soit le moyen, le plus important est de parvenir. Au regard de cette dernière assertion, les compétences pourraient arriver après. Ce qui constitue un décalage important entre ceux qui fondent un sens et de la valeur aux compétences et ceux qui essaient de se passer des apprentissages et leurs contextes pour réussir. Dans cette situation, les rôles joués par les familles sont quand-même déterminants au regard de la déliquescence du climat scolaire en passant par les multiples crises d'insertion. Dans le climat de crise, de chômage, de difficultés réelles du métier, les intervenants à l'instar de BOURDIEU et PASSERON (1970) invoquent souvent la "démission" des parents. Il est vrai que certains sont dépassés tout comme, d'ailleurs, certains enseignants. Pour CHARLOT (1987) prenant l'exemple sur la France à travers les populations d'origines immigrées, et à l'exception de ceux qui ont la faveur de bénéficier des voyages, les milieux faiblement aisés expriment une forte demande à l'égard de l'école, même s'il y a un partage entre la fierté que l'enfant réussisse et la souffrance car, pour réussir, l'enfant doit être différent de ce que sont ces parents. Or, la démocratisation de l'école avait pour but d'assurer une intégration de tous sur le plan politique et culturel. Tout le monde était directement intégré dans le système quelle que soit l'origine sociale grâce aux efforts de la société civile. La qualité d'intégration du citoyen ne dépend d'aucunes considérations socio-économiques et culturelles. Ce modèle bien qu'idéal n'est plus d'actualité de nos jours. Cela signifie tout simplement que même dans les plus grandes démocraties comme la France, l'intégration demeure influencée par un statut régulier et une

⁹³ Charlot B., 1987. *Crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot, Page 203.

qualification professionnelle. D'une manière générale, le rapport au savoir des adultes, qu'ils soient parents ou enseignants, contribuent à structurer le rapport des enfants au savoir.

1.6. LE RAPPORT AUX REFORMES CURRICULAIRES

Parler du besoin de reformer un système, cela révèle la nécessité de toute l'urgence à corriger les déséquilibres et à rétablir l'adéquation du système éducatif par rapport aux attentes de la société basées sur les résultats scolaires. Le gouvernement du Mali ayant reconnu ce besoin pressant de répondre aux changements socioéconomiques et aux besoins du marché du travail en considérant le rendement scolaire des enfants, fera en sorte que les jeunes maliens aient la capacité de faire face à la concurrence dans une économie mondiale en pleine mondialisation. Ainsi, le document de politique nationale va préconiser une plus grande implication du secteur productif à l'adaptation des programmes aux attentes du monde du travail, à la promotion des stages, au suivi des diplômés. Le département de l'Education a entrepris une politique de réforme de l'enseignement technique et professionnel à cet effet. Dès le début de la mise en œuvre du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), l'accent a ainsi été mis sur la promotion de la formation technique et professionnelle en soutien au développement économique et social du pays.

La formation technique et professionnelle a fait le choix de l'approche par compétence (APC) dans le système de l'éducation et de la formation. Ce dispositif vise à définir les savoirs (savoir-faire et savoir être) inhérents à l'exercice d'une profession et à les formuler dans un programme en objectifs opérationnels. La tendance actuelle est à la généralisation de l'APC grâce à un vaste programme de formation des enseignants et aussi à une large diffusion des démarches d'élaboration de programmes de formation par cette méthode. Le but étant de permettre une adaptation continue des formations à l'évolution de plus en plus rapide des métiers. La rapidité des mutations dans le monde du travail commande de mettre un accent particulier sur la formation continue qui demeure la vraie alternance crédible à l'inertie constatée parfois dans la formation initiale. Un vrai partenariat va ainsi être noué avec le monde de l'entreprise. « Qui, mieux qu'un entrepreneur ou un prestataire de service, connaît le profil attendu d'un sortant du dispositif de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle ? »

Devant une augmentation sensible de la demande sociale d'éducation et de formation, l'Etat reste toujours le principal pourvoyeur de fonds de la formation au Mali. Dans le domaine de l'enseignement professionnel et technique, il faut établir un lien avec le secteur productif. Ce qui suppose une adaptation des modes de gestion au sein des établissements pour une plus grande flexibilité et d'adaptabilité aux évolutions rapides du monde du travail.

L'évolution du dispositif de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle devrait contribuer à promouvoir les filières dites porteuses d'emploi.

1.7. LE SENS DONNE AU CURRICULUM

Il est difficile de parler de curriculum, sans au préalable définir les concepts d'éducation et de formation. L'éducation est définie par MARCHAND (1983) comme « *un développement d'aptitudes et de compétences d'ordre physique, intellectuel, moral et social permettant à chacun de trouver sa place dans la société et de se réaliser dans les différentes dimensions de la personnalité* ». Et BOUTINET (1989) enchaîne en la considérant comme « *une double préoccupation visant à la fois à intégrer les jeunes dans la société et à la fois à les rendre autonomes : ce sont les deux facettes d'une même réalité, l'autonomie* ».

Quant à la formation, elle est d'avantage perçue comme :

« *Un développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique* » (MARCHAND, 1981). Ou encore, selon OBIN (1995), la formation est « *L'ensemble des pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation de compétence à visées fonctionnelles, en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, à une progression ou à un emploi* » et, De KETELE, 1989 de renchérir que la formation est « *un processus d'apprentissage systématique en vue de l'exercice d'un métier* ».

S'agissant du curriculum, il faut reconnaître que son sens a bien évolué au fil du temps.

Au départ le mot curriculum était lié au « cursus de formation » suivi par un apprenant dans une institution scolaire ou universitaire. Puis après, il fut utilisé, dans le contexte anglo-saxon, comme correspondant au terme de « programmes d'études ». Dans le monde francophone aussi, l'expression *programme et méthode* était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme *curriculum*.

LEGENDRE, définit le curriculum comme un « *ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation* ».

Sur la même lancée, TYLER (1950) considère le curriculum comme « l'ensemble structuré des expériences planifiées et proposées par une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs déterminés ». Le curriculum se présente également comme un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage, les moyens et les méthodes d'évaluation.

En s'appuyant sur ces définitions, il est une évidence que la définition du concept de curriculum est fonction des considérations, des préoccupations, de la perception, du contexte, de la conception et/ou de la fonction que l'on se fait de l'éducation à travers le temps et dans une communauté donnée.

Ainsi, on peut affirmer que le curriculum constitue l'ossature de tout système éducatif. Il apparaît, bien plus qu'un *programme d'études*, comme un ensemble bien structuré de finalités éducatives, d'objectifs d'apprentissage, de contenus et de méthodes pédagogiques, d'évaluation planifiés pour un ou plusieurs niveaux d'études afin de permettre l'instruction dans une institution scolaire ou universitaire donnée.

Le curriculum constitue une nouvelle approche de l'école qui part de l'idée que l'apprenant doit être placé au centre de sa formation reposant sur ses intérêts, ses besoins et son environnement immédiat pour mieux répondre aux besoins de sa société et de son temps. Le choix de l'approche curriculaire est lié aux exigences de la refondation du système éducatif prenant en compte l'ensemble des préoccupations exprimées par les enseignants, les parents et les partenaires au développement, tous soucieux de voir l'école se mettre en relation directe avec les réalités de la vie.

Ainsi défini, le curriculum est toujours l'émanation de la société à travers un certain nombre d'indicateurs scolaires, culturels, économiques et socioprofessionnels.

1.8. LE RAPPORT AU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE

Le système éducatif est placé au centre des politiques publiques de développement à travers la Loi 99-046 portant Loi d'orientation de l'éducation. Cette politique qui est mise en œuvre à travers le PRODEC constitue le cadre de référence de l'éducation au Mali. Elle définit et détermine tous les champs d'action, les contours et les modalités d'application techniques et financières dans le système. Malgré tous les investissements réalisés au profit du système éducatif par les différents gouvernements et les partenaires techniques et financiers, l'offre éducative doit encore faire face à des défis de qualité et d'égalité de chance. Il s'agit de l'accès, de l'équité, et de la qualité des apprentissages. Toutes choses qui pourraient être assez déterminantes dans l'objet de notre présente thèse de doctorat. Selon un rapport portant sur la mise en œuvre du Cadre Stratégique pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté au Mali (CSCR) de 2012 à 2017, le taux brut de scolarisation était de 78,3% pour l'ensemble et 71,4% pour les filles en 2012. Un (1) enfant sur cinq (5) n'a pas accès à l'enseignement fondamental

et 54% atteignent la fin de ce cycle (ministère de l'Économie et de l'action humanitaire, 2013), le niveau de la 9^e année donc (3^e en France)⁹⁴.

Dans un autre registre d'intervention de l'éducation, les données issues du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) 2009 renseignent que 65,5%⁹⁵ des adolescent(e)s et des jeunes de 15-35 ans n'ont jamais fréquenté le système scolaire. Les réalités d'analphabétisme sont plus choquantes en milieu rural (76,1%) qu'en milieu urbain (37,8%)⁹⁶. Les jeunes filles sont déjà vulnérables au regard des stéréotypes et pesanteurs sociaux qui favorisent leur décrochage scolaire massivement, surtout pour celles qui vivent en milieu rural. Elles restent plus confrontées à des problèmes d'accès et de maintien dans le système éducatif par rapport à celles qui vivent en milieu urbain. Cette proportion, selon la même source est de 55% en milieu urbain contre 28% en milieu rural qui se maintient à l'abri de tout décrochage scolaire. Pour ce qui concerne le maintien ou la promotion, le taux d'achèvement entre le primaire et le secondaire n'est pas reluisant. Il a été constaté que 28% des jeunes filles décrochent entre le fondamental et le secondaire. Ce qui demeure presque la même chose chez les garçons avec une proportion de 26%⁹⁷.

Il est alors important de comprendre à travers toutes ces situations que les inégalités dans le système éducatif au Mali sont assez persistantes. Elles sont persistantes entre le public et le privé, entre le milieu urbain et le milieu rural et entre les familles aisées et les familles faiblement aisées ou entre filles et garçons. Elles deviennent plus dominantes le long du cursus scolaire. Par exemple, en 2009, le taux d'achèvement au premier cycle était de 55,7% en général et 47,2% pour les filles soit seulement une (1) fille sur quatre (4) achève le second cycle fondamental. Une faible proportion de filles (4%) parvient à accéder à l'enseignement supérieur contre 8% pour les garçons. L'analyse des données du RGPH 2009 indique par ailleurs que 65,5% des jeunes ruraux de 15 à 35 ans ne sont jamais allés à l'école. Ce qui constitue pour nous un scandale sur le plan social et économique. Les inégalités entre les sexes, les couches sociales constituent à la fois un problème social et économique. Le simple fait d'assurer un minimum d'égalité entre les différentes couches sociales permettrait d'accélérer l'atteinte des objectifs politiques et sociaux de développement. Or, des recherches (cf. à la revue des théories

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ RGPH-2009

⁹⁶ Enquêtes Légères Intégrées aux Ménages (ELIM IV), 2018

⁹⁷ Ibidem.

et de la littérature) n'ont jamais cessé de montrer l'importance de l'éducation des enfants et surtout celle des filles sans oublier la plus-value qu'elle pourrait apporter au développement économique et social du pays. Particulièrement et en réalité, l'éducation en général et celle des filles en particulier, contribue à améliorer les conditions de vie et à favoriser le développement à travers les pratiques d'hygiène, d'éducation, d'industrialisation...de nutrition et permet aux femmes de mieux utiliser les services sanitaires et exponentiellement à toute la communauté.

1.9. LE RAPPORT A LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Depuis plusieurs décennies, l'école malienne connaît une crise caractérisée par une baisse de la qualité des apprentissages. Le cadre scolaire est devenu peu propice aux apprentissages et le niveau des apprenants baisse de plus en plus. Les contre-performances sont présentes d'un niveau à un autre dans tous les ordres d'enseignement au Mali. Ce qui constitue un facteur déterminant dans les situations d'insertion et d'échec scolaire dans un monde en pleine compétition favorisée par une mondialisation rapide. Plusieurs parents, acteurs, professionnels et éducateurs s'inquiètent de cette situation. Une grande partie de la population malienne souhaite que des voies nouvelles soient explorées et que des incitations fortes soient lancées pour contribuer au relèvement de la qualité de l'éducation au Mali.

En effet, cette situation nous impose de chercher à comprendre les mécanismes de rapport au savoir en interrogeant le sens donné aux études. Le sens des études n'est pas tout de suite donné. Il se construit par l'élève lui-même à travers les aspirations et les dimensions de l'environnement dans lequel il vit. Il évolue également en fonction du niveau et les caractéristiques de la scolarité. Dans les petites classes de l'école, au premier cycle du fondamental, les élèves s'identifiant à l'instituteur n'ont pas la maturité nécessaire pour questionner et fonder une analyse critique sur les apprentissages qu'on leur fournit tels que la lecture et l'écriture. Ils ne savent pas ce qu'ils font à l'école, pire, la finalité est ignorée. Mais au second cycle du fondamental, le sens des études devient un questionnement pour les élèves à travers certains débuts de compétences d'analyses critiques qu'ils acquièrent dans le cursus. C'est à un niveau équivalent à celui du lycée que les enfants arrivent à établir un vrai sens basé sur un rapport stratégique avec les études pour CHARLOT (1987). Ce qui s'explique forcément par l'esprit d'analyse et de critique déjà installé chez eux à travers les disciplines et compétences acquises à l'école. Cette compétence constitue une réelle attente des familles fières de constater la réussite de leurs enfants malgré les difficultés qui ne présageaient pourtant pas un tel scénario.

Nous appelons cela dans un travail antérieur, le jeu d'intérêts nourri par des ambitions à réaliser même au prix d'efforts fournis malgré les souffrances. A ce niveau, trois (3) problématiques sur l'utilité des études sont de plus en plus soulevées. Parmi elles, nous avons :

1.8.1. LES ETUDES ET LES DIFFICULTES D'INSERTION DES JEUNES

- L'importance des études est mise en cause par certains à cause des difficultés d'insertion dans le tissu socio-économique de pleins de diplômés après la formation. Le nombre de jeunes au chômage après les études est très élevé dans les pays en crise comme le Mali. Ce qui favorise même l'idée de dire que le niveau du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF qui est l'équivalent du brevet en France) et du baccalauréat ne sont plus suffisants pour réussir dans la vie. Certains sont tentés de faire de longues études uniquement dans le but d'obtenir un emploi et espérer à une position sociale importante. Pour eux, le plus important est de faire de longues études seulement quel que soit le domaine pour se donner plus de chance d'avoir un emploi. Ce qui amène beaucoup de jeunes à s'inscrire dans les facultés malgré les effectifs débordants déjà dans nos universités. Il faut comprendre par-là, que plus le niveau du diplôme est élevé, meilleur est le statut dans la société. Or, cette situation est loin de faciliter l'obtention d'un emploi si on regarde le nombre de diplômés et d'universitaires qui, à cause du chômage, essaient de se reconverter même dans les petits boulots de manœuvre malgré leur niveau élevé d'études. Ce qui s'explique par la théorie de sélection par le niveau d'étude réfléchi par DUBET (1997).
- Dans la même théorie, selon DUBET (1997) l'utilité des études est fustigée par les parents de certains élèves qui considèrent que seules les études dans certaines disciplines servent à avoir un bon métier, une bonne vie. Ce qui pousse certains élèves à faire le choix de certaines matières plus que d'autres selon les coefficients et leurs ambitions de métier favorisées par leurs environnements. Or, au-delà des coefficients, toutes les disciplines enseignées à l'école contribuent d'une manière ou d'une autre à la culture générale des élèves. Chez les élèves et les étudiants, l'on remarque des attitudes contradictoires en matière de construction de projet personnel. En début du cycle universitaire, l'étudiant a un projet personnel précis. Cependant, au fur et à mesure qu'il progresse, ce projet devient flou et imprécis. La multiplicité des débouchés et le manque d'informations relatives aux choix d'orientations créent chez beaucoup d'étudiants un embarras de choix. Ce qui pourrait constituer un facteur important d'échec dans la carrière professionnelle de nombreux étudiants jadis brillants.

- Les pratiques de classe véhiculées par certains enseignants sont également déterminantes pour nourrir chez certains élèves et étudiants, des ambitions de devenir à leur tour des enseignants ou professionnels dans d'autres secteurs. Pour les mêmes raisons, certains élèves et leurs parents informés de cela, mettent tout en œuvre afin d'être dans la classe dudit enseignant. Ce qui favorise d'ailleurs l'orientation de certains apprenants dans les métiers de l'enseignement.

1.9. LE RAPPORT A LA POLITIQUE ET A LA SECURITE

Au Mali, selon les discours politiques, 'l'éducation constitue la priorité des priorités de la première à la troisième République, d'où l'option de la Refondation du système éducatif'⁹⁸ comme cheval de bataille de chaque régime politique. Cette idée qui revient dans tous les discours politiques demeure un objectif important à atteindre dans la réalité des faits lors de la mise en œuvre. En tant que volonté politique, elle s'inscrit dans la logique d'une école républicaine, démocratique, ouverte à tous les citoyens. Mais cette déclaration bien qu'optimiste, paraît irréaliste dans les conditions actuelles caractérisées par la faiblesse des moyens de l'Etat. On compte alors sur la participation des communautés à travers les collectivités dans l'optimisation des capacités de l'éducation. Le fait de compter sur la mobilisation des ressources des collectivités territoriales, du privé et des communautés nous pousse à formuler une réserve sur la gratuité de l'école au Mali. Outre cet aspect de gratuité mitigée, on relève la dégradation de la qualité de l'éducation, plus perceptible dans les écoles publiques caractérisées par les grèves et les arrêts de travail fréquents, les effectifs pléthoriques dans les classes, des écoles parfois éloignées, l'inaction des parents dans le suivi scolaire des enfants. Ce qui constitue un facteur assez important dans l'explication de beaucoup de situation de décrochage scolaire au Mali d'où les échecs massifs des enfants.

En dehors de ces facteurs sociologiques généralement classiques, le secteur de l'éducation au Mali est fortement touché par la crise socio-sécuritaire intervenue depuis janvier 2012. Elle est à la base des instabilités politiques et sociales marquées par deux (2) interruptions de l'ordre constitutionnel, la fermeture des milliers de classes, le déplacement des milliers de famille fuyant la horde des terroristes. Cette autre dimension demeure la question sécuritaire. Ces dernières années ont vu la multiplication des attaques terroristes permanentes dans les

⁹⁸ PRODEC, Les grandes orientations de la politique éducative, P.7

zones nord, centre et parfois dans le sud du pays. Ce qui a engendré assez de conséquences négatives sur le plan économique et social. Cette situation d'insécurité, particulièrement dans la région du Sahel a eu un effet néfaste sur la qualité des services sociaux de base déjà touchés par de nombreux dysfonctionnements politiques et techniques.

Parmi ces services sociaux de base, l'éducation et la santé constituent les secteurs fortement touchés par la situation. Plusieurs enseignants et médecins ont dû fuir des zones de conflits déjà en proie aux attaques terroristes. Des enseignants et médecins ont été pris en otage et souvent assassinés. Ce qui ne favorise pas du tout l'essor d'un secteur déjà plombé par des problèmes d'ordres sociologiques. Inutile de rappeler qu'aucun développement n'est possible sans la sécurité et la paix. Bien que ce soit un danger régional et international, il faut résolument œuvrer à répondre de manière durable à ce risque terroriste, afin de préserver les acquis du système éducatif et garantir la mise en œuvre effective des politiques actuelles.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons la revue critique des théories et de la littérature.

CHAPITRE VI :

ANALYSE CRITIQUE DES THEORIES ET REVUE DE LA LITTERATURE

Dans ce chapitre, nous nous attachons à faire une analyse critique des théories, une revue de la littérature ainsi qu'un aperçu sur l'éducation en milieu traditionnel rentrant dans le cadre de notre thématique. Partout, nous faisons une analyse complémentaire et critique en fonction de notre travail de thèse.

1.1. ANALYSE CRITIQUE DES THEORIES

Selon la définition de l'UNESCO (1990), l'éducation est définie comme un processus de transformation qui peut intervenir soit à l'école, soit à la maison, puisque les deux cadres (maison et école) sont étroitement liés. Cela comprend l'acquisition de compétences, le changement d'attitudes et de valeurs par l'apprentissage. Parallèlement, l'encadrement scolaire est un moteur de capitalisation et d'intégration des expériences d'apprentissage au sein du foyer. Cette action est un effort supplémentaire qui nécessite l'intérêt et l'engagement des parents et vient ainsi compléter les efforts des enseignants et des titulaires de classe. Elle reste à la charge des parents et est généralement influencée par les conditions socio-économiques et culturelles du milieu d'origine sociale.

Après avoir fait la distinction entre l'éducation et le suivi scolaire, il est important d'identifier les éléments qui manquent dans les écoles et qui doivent être mis en place pour que les enfants puissent bénéficier de l'implication des parents dans cet exercice de suivi hautement déterminant dans le cursus des enfants. En ce qui concerne le programme scolaire des enfants, plusieurs théories, notamment des culturalistes, des fonctionnalistes, des économistes, des sociologues et des psychologues, expliquent la question sous différents angles. Les théories culturalistes comme BERNSTEIN (1975), BOURDIEU et PASSERON (1970), COLEMAN (1966), etc. mettent en évidence les facteurs liés au passé de l'individu. Pour ces auteurs, l'origine sociale est un facteur essentiel et déterminant dans l'explication du cursus scolaire. La théorie fonctionnaliste est basée sur des variables liées au futur et a été développée par des économistes et des sociologues. Quant aux psychologues, leur travail porte sur les phénomènes et les processus liés au mental des apprenants.

Des psychologues, sociologues et éducateurs, comme BOURDIEU et PASSERON, BOUDON, COLEMAN, BAUDELOT et ESTABLET (1972), ont tenté de répondre différemment à la question du fonctionnement de l'école dans les différents systèmes sociaux. Par exemple, selon BROSSARD (1972), l'école fonctionne comme un facteur de mobilité sociale car elle est capable de réduire les inégalités sociales en permettant aux individus issus de milieux défavorisés d'accéder à des classes sociales supérieures. Cette théorie ne nous semble pas très évidente systématiquement. Nous pensons que les cas d'enfants issus de milieux défavorisés réussissant à s'élever dans les classes sociales aisées constituent le résultat d'engagements pris par les parents ou d'émulation face à des modèles de réussite dans leur entourage. Cependant, BOURDIEU et PASSERON (1978) ont constaté que l'école constitue alors un facteur majeur et déterminant de la reproduction sociale sans réelle mobilité. Ainsi, la réussite scolaire de l'enfant n'est pas déterminée que par sa capacité intellectuelle mais par d'autres facteurs relatifs à l'appartenance à certaines origines sociales qui reproduisent l'ordre déjà établi. Ce courant sociologique constitue, pour nous, un canevas dans lequel nous nous inscrivons dans le cadre de ce travail de thèse de doctorat. Parallèlement, COLEMAN (1966)⁹⁹, dans son rapport "Equality of Educational Opportunity Research" portant sur l'égalité des chances scolaires, affirme que la fréquentation d'une "bonne" ou "mauvaise" école importe peu.

C'est au contraire le milieu familial qui peut être soit préjudiciable ou favorable à la performance scolaire des enfants à travers l'environnement et les pratiques qui y prévalent. Pour COLEMAN : « *Tout d'abord, au sein de chaque groupe, la relation étroite entre l'origine économique et l'éducation familiale, et la réussite ne diminue pas au cours de la période scolaire et peut même augmenter au cours des années élémentaires. Deuxièmement, la majeure partie de la variation du rendement des élèves se situe dans la même école, très peu c'est entre les écoles. L'implication de ces deux derniers résultats est claire : les différences familiales reflètent beaucoup plus de variations de rendement que les différences scolaires* »¹⁰⁰.

Alors, l'insuffisance dans ce travail cité ci-dessus est que la réussite ou l'orientation scolaire d'un enfant n'est pas systématiquement relative à la position socioéconomique de son milieu d'origine. Lorsqu'un parent enseignant ne propose pas à ses enfants un environnement d'apprentissage propice à cet effet et pouvant les influencer à la maison, ils ne seront pas comme

99 COLEMAN, J.S (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C, US, 548p.

100 Ibidem, PP-73.

lui. Pour BAUDELLOT et ESTABLET (1972)¹⁰¹, le rapport famille et école est très important dans la détermination de l'avenir scolaire des enfants. Ils s'accordent à admettre que l'environnement scolaire est plutôt hostile aux enfants des milieux défavorisés. Ainsi, pour eux : « *Tous les spécialistes de l'éducation conçoivent le rapport famille-école comme un rapport direct : les résultats scolaires reflètent la position (selon l'humeur ou la discipline pratiquée, psychologique, culturelle, économique) sociale de la famille d'origine. Le rapport famille-école n'est pas direct. Il ne peut être compris que sur la base des places qu'occupent respectivement l'appareil scolaire et la famille dans la reproduction des rapports sociaux* »¹⁰². Ils auraient dû préciser le type d'environnement et d'attitudes défavorisées qui pourraient être hostiles au cursus scolaire d'un enfant. Nous pensons qu'un enfant issu d'un milieu social démuné pourrait avoir un cursus scolaire brillant grâce au courage et à la mobilisation des parents quelle que soit l'influence du milieu social élargi. La sociologie de l'éducation fait état de nombreux résultats de recherche qui établissent des relations entre la réussite ou l'échec scolaire et l'origine sociale.

Parmi ces recherches, celles de COLEMAN (1966)¹⁰³ ont abouti à la conclusion selon laquelle, l'antécédent essentiel à la réussite scolaire demeure l'origine sociale. Il montre que les facteurs scolaires ont un effet presque insignifiant sur le succès scolaire. Face à une telle thèse, l'on ne peut s'empêcher de demander pourquoi certains enfants issus du même milieu socioéconomique défavorisé arrivent à réussir à l'école alors que d'autres échouent. Ou du moins, comment expliquer alors l'échec scolaire des enfants issus d'un milieu favorisé ? Tout semble suggérer que, même dans les conditions d'égalité des chances devant l'éducation, certains enfants, quel que soit leur milieu d'origine, réussissent moins bien à l'école que d'autres. Dans ce cas, vouloir expliquer la réussite et l'échec scolaires par les seuls facteurs sociaux et économiques nous semble laisser des doutes. Certes, il reste vrai que les variables relevant de l'origine sociale (les paramètres linguistiques, le niveau d'instruction des parents, le revenu et le lieu de résidence de la famille, le métier exercé par les parents, l'encouragement et l'implication des parents dans le suivi des activités scolaires et parascolaires et les intérêts et les aspirations des parents pour les études) sont très importantes dans le cursus scolaire d'un enfant. Ceci devient particulièrement observable quand s'ajoutent les disparités entre les enfants

¹⁰¹ BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1992), *Allez les filles*, Paris, Seuil, 245P.

¹⁰² Ibidem. PP-213.

¹⁰³ Op. Cit

du milieu urbain, du milieu rural ou encore du milieu périurbain. Par exemple, COOCKSEY (1986)¹⁰⁴ rapporte que la réussite au secondaire en Tanzanie est cinq (5) fois plus élevée à Dar-Es-Salam la capitale que dans le reste du pays.

Cependant, tous les enfants de la capitale ne viennent pas d'un milieu socioéconomique favorable. Que dira-t-on de la petite portion des enfants des quartiers populaires de Yaoundé qui réussissent ? Donc, le cheminement scolaire d'un enfant ne peut être expliqué seulement par les facteurs de milieu rural ou milieu urbain.

Par ailleurs, McDILL, MEYERS et RIGSBY, (1967)¹⁰⁵ pensent que les variables scolaires (climat interne de l'école et dans la famille, pratiques scolaires, attitudes des enseignants etc.) peuvent exercer une influence sur le cheminement scolaire des élèves, certes, mais prises à part, elles n'expliquent qu'en partie le cheminement scolaire des enfants. En fait, elles ne constituent pas les seuls déterminants comme le prétendent les auteurs. Nous pensons qu'il est hasardeux de ne retenir qu'un seul groupe de facteurs. Ce qui influence le cheminement scolaire peut être de nature différente. Par exemple, TSAFAK (1980)¹⁰⁶ a trouvé une corrélation importante et significative entre les résultats des élèves, leur estime de soi, leur statut d'origine et leur niveau d'aspiration. C'est pourquoi nous convenons en partie avec CHARLOT quand il affirme dans DUBET (1997)¹⁰⁷ ce qui suit : « *Il existe un ensemble de processus qui s'articulent les uns aux autres. Les uns sont construits dans la famille, les autres dans l'école, et le résultat dépend de l'articulation de l'ensemble.... Il y a des choses qui se passent au sein des familles qui n'empêcheront jamais certains enfants de réussir à l'école. Et, à l'inverse, il y a des choses qui se passent à l'école qui n'empêcheront jamais certains enfants de réussir, compte tenu de ce qui se passe dans leurs familles* »¹⁰⁸. Il aurait été plus intéressant de préciser les facteurs qui pourraient empêcher un enfant de faire un bon cursus scolaire malgré les efforts des parents et de l'école. Dans la même direction que CHARLOT, nous pensons que vouloir attribuer les difficultés scolaires à l'environnement familial uniquement, ou aux seuls facteurs scolaires, est

¹⁰⁴ COOKSEY, B. (1986), *A critical Review of Policy and Practice in Tanzania Secondary Education Since 1967*. Department of Education, University of Dares Salam, 198 pages.

¹⁰⁵ MCDILL, E. L., MEYERS, E. D. et RIGSBY, L.C. (1967). *Institutional Effects on the Academic Behavior on High School Students*. Québec, *Sociology of Education Magazine*, 199 pages.

¹⁰⁶ TSAFAK, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux dédoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*. Université Laval, Québec, 299 pages.

¹⁰⁷ DUBET, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris : Éditions Textuel., 170 pages, PP-76.

¹⁰⁸ DUBET, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris : Éditions Textuel., 170 pages, PP-76

une façon limitée de concevoir la problématique à l'étude. Par conséquent, nous pensons que le cheminement scolaire de l'enfant doit être analysé dans un processus dynamique qui n'est rien d'autre que l'interaction réciproque entre l'enfant, sa famille et son école, tous pris ensemble.

Cependant, cette prise de position ne signifie pas que la famille et l'école n'ont pas de responsabilité dans la vie scolaire de l'enfant. Nous soutenons qu'en plus des facteurs liés à l'origine sociale et à l'école, certains facteurs d'ordre personnel peuvent aussi jouer un rôle déterminant dans le cursus scolaire de l'élève. Ce qui serait plus intéressant pour nous, c'est de savoir comment ces différents facteurs s'interagissent et se combinent dans le cheminement scolaire des élèves. À la lumière de ces réflexions, nous tenterons d'apporter certains éléments de réponses dans le contexte du Mali. Selon HUSEN (1975)¹⁰⁹, les données proximales sur la famille sont déterminantes dans la vie scolaire de l'enfant. Nous avons retenu les six (6) caractéristiques suivantes : les valeurs et attitudes des parents face à l'instruction des enfants, le niveau d'éducation des parents, le revenu des parents, le travail de répétition des enfants en famille, le lieu de résidence et les pratiques parentales dans le suivi scolaire des enfants.

Au Mali, il y a ce que nous appelons la notion de « famille élargie » dont la structure prend en compte non seulement les parents biologiques et leurs enfants, mais aussi la filiation parentale : cousins, neveux, tantes, etc. La majorité des familles sont polygames. Au sommet de la structure familiale malienne de façon générale, le père est l'autorité puisque c'est lui qui est censé prendre toutes les décisions concernant la famille. En même temps, il est le garant du respect des valeurs et des normes culturelles. Dans ce contexte, on peut admettre avec TODD (1983)¹¹⁰ que la famille traditionnelle africaine est axée sur la reproduction biologique et sociale, c'est-à-dire « Tel fils, telle famille ». Elle se reproduit de génération en génération et toujours de la même façon. La projection inconsciente des parents sur les enfants conduit à la duplication du tissu familial, champ d'affectations et de déchirements où il est difficile de remettre en question le pouvoir du chef de famille. Les pères continuent à exercer leur autorité alors que les mères et les enfants sont appelés à la soumission, à la passivité et à l'obéissance. En général, les femmes et les enfants n'ont pas droit de parole même lorsqu'ils sont les premiers concernés. Tout se fait de telle sorte que les enfants, adultes de demain, puissent avoir les mêmes attitudes et les mêmes comportements que les adultes d'aujourd'hui car, le style parental

¹⁰⁹ HUSEN, T. (1975), *Social Dimensions of The Concept of Intelligence*, IAAP, Stockholm, 123-129 PP

¹¹⁰ TODD, E. (1983), *La troisième planète : Structures familiales et systèmes idéologiques*, Paris, Seuil, 251P.

est autoritaire ; ce qui va à l'encontre de la littérature occidentale qui nous révèle que plus les parents agissent de façon démocratique, mieux les enfants réussissent à l'école souligne DORNBUSCH et al. (1990)¹¹¹.

Ainsi, l'hypothèse dans laquelle s'inscrit le présent travail contribue à critiquer et à développer la théorie de la reproduction sociale dont les figures fondamentales sont BOURDIEU, PASSERON, COLEMAN, BOUDON tout en prenant en compte la théorie de CHARLOT. Ainsi, nous pensons que l'attitude des parents en faveur du suivi des activités scolaires et parascolaires des enfants est fonction de leur niveau d'instruction, leur lieu de résidence et enfin leurs professions et conditions socio-économiques. C'est l'interaction de ces variables sur l'engagement des parents dans le suivi scolaire des enfants, les pratiques de classes des enseignants, le sens donné aux études par les élèves et la collaboration entre écoles et familles au Mali en général, et à Bamako en particulier qui sera l'essentiel du présent travail de thèse de doctorat.

111 DORNBUSCH et al. (1990). Family Decision Making and Academic Performance in a Diverse High School Population. *Journal of Adolescents Research.*, 143-160 PP.

1.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Dans les pays industrialisés précurseurs des études sur le rapport entre l'école et la société, plusieurs travaux de recherches font état de multiples facteurs socio-économiques (profession des parents, scolarité des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques de classe des enseignants, reproduction sociale, milieu et origine de provenance etc.) interagissant les uns avec les autres et pouvant avoir un effet sur la réussite scolaire des enfants. Les travaux de BAUDELLOT et al. (2009)¹¹² attribuent la réussite et le bon cheminement scolaire des enfants à une meilleure adaptation au système et une bonne relation entre celui-ci et la famille. Dans le même ordre d'idées, le travail de BROSSARD (1972)¹¹³ explique que cette capacité d'adaptation des enfants à l'école vient du fait qu'ils sont dociles dans une institution qui favorise la passivité et interpellant ainsi le rôle de l'institution scolaire.

S'appuyant sur leurs propres travaux de recherches, de même que sur les principaux constats qui ressortent de la littérature sur le sujet, BOUCHARD et al. (1998)¹¹⁴ prennent l'opposée d'une telle thèse qui invalide les efforts des apprenants. C'est là un constat majeur de ces auteurs ; les enfants peuvent réussir s'ils consacrent beaucoup d'heures à leurs travaux scolaires en classe et en famille critiquant ainsi les tâches extrascolaires auxquelles ils sont le plus souvent soumis au sein des familles. Toutes les tâches extrascolaires ne sont pas de nature à dévier l'enfant de son apprentissage scolaire. Au contraire, certaines responsabilités en famille doivent être confiées aux enfants afin qu'ils soient responsabilisés à leur tour. Des tâches qui contribuent à la socialisation des enfants. En leur confiant certaines tâches adéquates, les enfants deviennent responsables, disciplinés, organisés et ambitieux. Ils excellent dans les tâches scolaires qui sont des éléments importants du cursus scolaire. LITTON et al. (1991)¹¹⁵ cité dans CALIXTE J. (2008) sont parvenus à des résultats assez importants à partir d'un important travail réalisé entre les années 1952 et 1987. Dans ce travail, les résultats ont montré que les garçons sont plus astreints à des punitions physiques corporelles plus que les filles. Les études soulignent que les pères ont tendance à agir différemment que les mères. Ils ont également une pratique différente selon le sexe des enfants.

112 Op.cit.

113 Op.cit.

114 BOUCHARD et al. (1998), Effet de classe dans l'expérience scolaire du jeune de quinze ans, Cahiers québécois de démographie, 27 (1).

115 MACCOBY J. (1974), The Psychology of Sex and social Differences, Stanford University Press, 634p,

Dans ce travail, les parents sont plus engagés dans le suivi scolaire des garçons que celui des filles. Cette analyse révèle ainsi les différences suivant le sexe. En outre, ils n'ont pas parlé d'implication et de condition socio-économique des parents. D'après l'analyse de certains chercheurs MACCOBY (1974)¹¹⁶, SIMON (1991)¹¹⁷, les parents des classes moins aisées ont tendance à utiliser davantage le style autoritaire avec les garçons, en particulier les punitions corporelles et les réprimandes. Tandis que les filles sont disciplinées avec davantage de raisonnement et d'induction. Cependant, l'influence socio-économique et la classe sociale n'ont pas été évoquées.

Pour LAURIER et al. (2005), à partir des trois (3) dimensions du style parental décrites par Steinberg dans une étude sur les facteurs de risque de décrochage scolaire des adolescents au Québec, ils sont arrivés à la conclusion que lorsque l'étude des pratiques éducatives prend en compte le suivi en famille de l'enfant, l'engagement parental semble prédire la réussite scolaire chez les enfants. Pour eux, lorsque les parents s'impliquent dans l'encadrement des enfants dans les activités scolaires et parascolaires, ils deviennent de plus en plus autonomes et éveillés vis-à-vis de leurs camarades qui ne bénéficient pas d'un accompagnement pareil d'une telle constance. Cette analyse constitue pour nous un facteur important dans le rendement scolaire des enfants qu'il faut approfondir en prenant en compte la typologie des parents.

DESLANDES et CLOUTIER (2005), dans leur étude sur les pratiques parentales et la réussite scolaire en fonction de la structure familiale, révèlent que les mères manifestent plus d'engagement dans le suivi scolaire des enfants. Elles font plus d'encadrement et d'encouragement dans le suivi scolaire des enfants que les pères. Les deux (2) auteurs soutiennent que selon la perception générale, les pères en tant que garants de l'autorité familiale sont de plus en plus occupés dans leurs activités professionnelles. Ils ne passent pas assez de temps à la maison pour suivre les enfants. Donc, en ce qui concerne les pratiques éducatives des pères, il s'avère que ces derniers exercent moins de supervision et d'encouragement à l'autonomie et à la réussite scolaire auprès des enfants. Ils sont donc plus permissifs envers ces derniers. Cette conclusion est valable dans beaucoup de familles au Mali en général, et dans notre milieu d'étude en particulier. Les femmes constituent le socle du noyau familial, surtout dans l'éducation des enfants dans beaucoup de cas. Elles passent beaucoup de temps à la maison

¹¹⁶ SIMON et al. (1991), *histoire de la sociologie*, PUF, Paris

plus que les hommes. Ces recherches soulignent le fait que les pratiques éducatives parentales varient suivant le sexe des parents.

D'autres recherches révèlent aussi que les pratiques éducatives des parents (surtout les mères) paraissent plus permissives à l'égard des garçons car elles mettent beaucoup plus d'accent sur l'éducation des filles. Ce qui pourrait expliquer clairement un risque plus élevé d'échec scolaire chez les garçons que chez les filles dans cette condition familiale, selon POTVIN et al. (1999)¹¹⁸. Toutefois, il est important de souligner que dans le milieu malien nous n'avons pas trouvé de recherches qui aient établi un lien entre les pratiques éducatives parentales selon le sexe des parents et celui des enfants. La majorité des études rapportent uniquement que dans les contrées maliennes, les pratiques éducatives autoritaires (pères de famille) priment beaucoup. CALIXTE (2008)¹¹⁹ estime dans son travail sur le rapport entre l'origine sociale et le cursus scolaire que les pratiques éducatives des parents en milieu créole semblent être, avec le niveau d'instruction de la mère, le statut de l'école fréquentée, l'un des éléments explicatifs du faible rendement scolaire de ce groupe ethnique.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'influence des pratiques éducatives des parents sur la réussite scolaire des enfants se situe dans l'implication de ces derniers dans la formation scolaire des enfants. Autrement dit, ces pratiques représentent l'un des éléments qui influencent l'implication et la participation des parents dans l'apprentissage de leurs enfants. Pour OUMET (1994)¹²⁰ et BERGERON, EVRARD et THEBERGE (1994)¹²¹, les parents ont une bonne aptitude à prêter attention aux détails dans les problèmes et à les retenir plus facilement chez l'enfant que les enseignants, ce qui dénote de la rigueur et de l'efficacité dans ce qu'ils font même s'agissant des devoirs scolaires lorsqu'ils s'y mettent à répéter avec les enfants. Les enfants d'un tel environnement familial développent très tôt des structures, des capacités de collaboration et des attitudes qui privilégient la coopération.

¹¹⁸ POTVIN, P. et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.

¹¹⁹ CALIXTE J. (2008), Milieu familial et réussite scolaire, Université Haïti,

¹²⁰ OUMET, M. (1994), Homme et Femme ont des habiletés mentales face à l'école, In la Presse, consulté le 08 mars, A5

¹²¹ BERGERON et al. (1994), Capacité de rétention et de vitesse de réaction à des questions globales ou détaillées de l'éducation, in le Trépaner, Montréal, 332p.

Ce qui converge avec le travail de GAGNON (1999)¹²² qui pense que, grâce à leur sens élevé de partenariat, les enfants bénéficiant d'un suivi régulier sont plus aptes et plus déterminés à affronter le jeu de la compétition scolaire lorsque cela s'avère nécessaire. Abordant plus spécifiquement l'analyse des déterminismes comportementaux, DURUBELLAT et JANROUSSE (1996)¹²³, et BOUCHARD (1998)¹²⁴ avancent tous dans le même sens. Ils prônent que le rôle des parents et les dynamiques familiales sont des éléments pertinents pour une meilleure compréhension du rendement scolaire des enfants. Ils trouvent que lorsque les parents s'investissent mieux dans le suivi scolaire de l'enfant, quelle que soit son origine sociale, il parviendra à se hisser à un niveau d'étude important. Parmi un ensemble de facteurs familiaux liés à la réussite scolaire (revenu, structure, taille de la famille, attentes parentales, etc.), la scolarité des parents reste celui qui est associé le plus largement au cursus scolaire des enfants depuis les classes préparatoires. Nous sommes convaincus que le succès d'un enfant en classe se justifie par l'encadrement qu'il reçoit depuis la famille alors que cela ne sera jamais possible sans un engagement particulier des parents. Pour sa part également, FRANZE (1999)¹²⁵ montre qu'un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable, et cela dans les différents milieux socio-économiques, prônant ainsi l'importance de l'implication des parents quel que soit leur niveau d'instruction dans les activités scolaires des enfants.

Autrement dit, les enfants des parents qui ne sont pas allés à l'école ou n'ayant pas une condition socioéconomique confortable arrivent pourtant à réussir un cycle complet lorsqu'ils s'intéressent aux activités scolaires et parascolaires de leurs enfants. Cela s'explique tout simplement par le fait que des parents de ce type peuvent se montrer vraiment très engagés dans le suivi scolaire ; leurs enfants arrivent toujours à créer une situation d'ascendance sociale en termes de mobilité sociale. L'expression d'encouragement, de l'aide, de la coopération, de

122 GAGNON C. (1999), *Pour réussir dès le primaire, filles et garçons face à l'école*, Montréal, Edition du Remue-Ménage, 178p.

123 DURUBELLAT M. et JANROUSSE, JP. (1996), *Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents*, in *Economic and Statistique*, N0 293

124 Op.cit.

125 FRANZE M. (1999), *l'école en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala, 254P.

l'affection physique et psychologique des parents exerce une influence positive sur la motivation scolaire, favorisant ainsi le succès des élèves à l'école, selon TINKLIN (2008)¹²⁶.

En outre, selon BOURDIEU et PASSERON, l'évaluation des enjeux scolaires reste biaisée pour les familles plus défavorisées sur le plan socio-économique et culturel car elles ne sont pas dotées d'aptitudes et de compétences nécessaires pour participer activement à la réussite scolaire des enfants.

DURU-BELLAT et al (2001)¹²⁷ expliquent dans un registre qui nous intéresse plus particulièrement que l'habitus oriente les choix de l'individu tout au long de sa vie scolaire. L'habitus de classe entraîne une représentation différente du cursus scolaire des enfants dans les classes moyennes. Les individus tiennent compte de l'ensemble de ce cursus. Dans les classes populaires, les parents ont une vision à plus court terme et privilégient par conséquent des critères d'accessibilité et de proximité géographique et le moindre coût financier, de façon générale. Ils mettent ainsi en exergue les difficultés des enfants d'origine socioéconomique défavorisée à pouvoir continuer les études lorsque l'institution scolaire dévient de plus en plus distante du domicile familial. Cette situation géographique compromet la carrière scolaire de nombreux enfants venant des quartiers souvent plus distants des écoles les mieux dotées.

Dans le même ordre d'idées, BOUDON (1977)¹²⁸ estime que les familles défavorisées réalisent des calculs entre les coûts et les bénéfices différents des familles favorisées. Selon lui, ce phénomène est considéré comme la conséquence d'actions individuelles, dès lors, qu'il s'agit, pour comprendre ce phénomène, de reconstituer les motivations des individus. En d'autres termes, ce phénomène social est le produit de l'agrégation de comportements individuels induits par ces motivations. Parallèlement, concernant l'inégalité des chances, BOUDON (2005)¹²⁹ réalise une analyse microsociologique des processus d'orientation tout au long du parcours scolaire et conclut que la logique des décisions individuelles est productrice d'inégalité scolaire. La seule proposition retenue est que les individus se comportent de manière

¹²⁶ TINKLIN, (2008), *The Influence of Social Background on Application and Entry to Higher*, Edinburgh University, Higher Educational Quarterly, British Educational Research Journal,

¹²⁷ Op. Cit

¹²⁸ BOUDON, R., (1977), *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presse Universitaire de France, 288 pages.

¹²⁹ Ibidem.

à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile. Cette assertion est importante dans la poursuite du cursus scolaire des enfants dans le cadre de notre travail.

La question de l'inégalité sociale dans la réussite scolaire a été également étudiée empiriquement par GEWIRTZ, BALL et BOWE (1995)¹³⁰. Pour ces auteurs, les conditions culturelles et matérielles dans lesquelles vivent les familles sous-tendent leurs implications dans le cursus scolaire des enfants. En interrogeant un certain nombre de parents (une centaine), GEWIRTZ et al dégagent une typologie en trois (03) niveaux et classent les familles populaires parmi les « disconnected », c'est-à-dire les consommateurs non concernés par le marché éducatif. Pour ces familles, l'idée d'évaluer les écoles à travers le suivi parental et les possibilités de choix qu'elles offrent apparaît absurde. Ils abandonnent et ne pensent pas que l'école puisse changer quelque chose à la réussite de leurs enfants et se sentent incompetents pour juger des pratiques pédagogiques et les résultats scolaires des enfants.

Nous pensons que cette attitude est une sorte de fatalisme qu'ils ne devraient pas développer dans la mesure où d'autres parents dans les mêmes conditions sont arrivés à renverser la tendance. C'est cela l'engagement parental en faveur de l'éducation des enfants. En ce qui concerne MAROY C. (2006)¹³¹, ils disent que les parents de classe populaire, limités par les contraintes matérielles et culturelles, aboutissent à des choix pertinents tandis que les parents des classes aisées s'engagent quant à eux dans des choix plus stratégiques, prenant en compte les considérations éducatives. Cette différence se justifie par l'interaction du niveau d'instruction des parents et leur engagement dans le cursus scolaire des enfants. Ce qui est pour nous, un aspect intéressant dans notre présent travail.

En outre, un article de TOOLEY (1997)¹³² critique sévèrement la méthodologie de l'étude menée par GEWIRTZ et al. (1995)¹³³ présentée plus haut. Parmi de nombreuses limites, il pointe l'échantillonnage ; la sélection des individus a été mal réalisée et manque de représentativité. Ils soutiennent que les familles de classes aisées étaient surreprésentées. Dès lors, l'auteur met en évidence des généralisations abusives à propos des fameux « disconnected

130 GEWIRTZ et al. (1995), *Markets, Choice, and Equity in Education*, in *Buckingham*: Open University Press, vol. 25

131 MAROY C., (2006), *Quand les parents choisissent l'école*, PUF, Paris

132 TOOLEY, M. (1997), *Time, Tense, and Causation*, Oxford University Press, Clarendon Press, PP. 399

133 Op. Cit

». L'enquête de BOSETTI (2004)¹³⁴ met en exergue des conclusions similaires en menant une recherche auprès de plus d'un millier de parents canadiens. Il explore l'implication de ceux-ci dans le choix d'un établissement scolaire et en arrive à conclure que les parents de statuts socio-économiques faibles ne sont pas motivés à encourager le choix des enfants de continuer les études. Mais quelques intéressants qu'ils soient, ces résultats sont ceux de recherches réalisées dans les pays industrialisés. Qu'en est-il de l'Afrique subsaharienne ?

Comme en Occident, quelques études en Afrique ont aussi mis l'accent avec acuité sur l'importance de la situation socio-économique et de la dynamique familiale en tant que facteurs de réussite scolaire des enfants. Sur ce point, MARCOUX (1995)¹³⁵ et WAKAM (2003)¹³⁶ affirment que la durée et la qualité des études d'un enfant dépendent en grande partie des caractéristiques du ménage où il vit. Dans le même sens, les travaux de Paré KABORE (1998)¹³⁷ et DIALLO K. (2001)¹³⁸ établissent que si on veut parler de situation familiale idéale pour la réussite scolaire des enfants, on devra parler de la conjonction entre les facteurs physiques de la famille et les modes d'interaction familiale adéquats (bonne communication familiale, implication des parents dans les études, leur proximité avec les enfants, leur incitation à la réussite scolaire des enfants, etc.). Pour eux, même si un parent n'a pas un revenu économique conséquent en Afrique, ses enfants pourraient réussir dans les études lorsqu'ils bénéficient d'une attention particulière adaptée aux études. Cette conclusion portant sur le cas de l'Afrique contredit à tout point de vue la théorie de BOURDIEU et PASSERON évoquée plus haut dans notre présente thèse.

Cependant, elle ne parle pas d'une comparaison entre parents de milieux différents, de professions et de niveau d'instruction différents surtout dans leur degré d'engagement. De son côté, la Banque Mondiale (2002) a noté la convergence des résultats des recherches récentes et

¹³⁴ BOSETTI, L. (2004), *Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools* in *Faculty of Education*, University of Calgary, 2500 TN2

¹³⁵ MARCOUX, R. (1995), *Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali*, Presses Universitaires du Québec, pp-673.

¹³⁶ WAKAM, J., (2003), *Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun, Éducation, famille et dynamiques démographiques*, Pilon et. A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 183-217.

¹³⁷ PARE-KABORE A. (1998). *Structure familiale à Ouagadougou et performance scolaire des filles et des garçons*, Burkina Faso, Autre part Ed., (7), 125-137. ISBN 2-87678-436-X

¹³⁸ Op.cit.

plus anciennes menées dans différents pays africains. Cette convergence souligne généralement l'impact positif de l'engagement de certains membres de la famille. En particulier, l'étude de la Banque Mondiale a mis en lumière le caractère déterminant des initiatives prises par le père, et surtout la mère, notamment pour le strict contrôle, le suivi et le développement des relations avec l'école.

Au Mali, comme dans le reste de l'Afrique, les recherches empiriques réalisées démontrent que le suivi scolaire des enfants est souvent tributaire de toute une série de facteurs liés au statut socioéconomique. Ainsi, pour DIALLO K. (2006)¹³⁹, les conditions de logement, les types d'encadrement des parents, l'allègement ou l'élimination des tâches domestiques ordinairement assignées aux plus jeunes en général et aux filles en particulier, les mesures d'encouragement prises par les parents, pour ne citer que quelques facteurs, sont déterminants dans le suivi scolaire des enfants au sein de la famille et à l'école. Elle s'est intéressée en plus des travaux domestiques à l'influence d'autres facteurs familiaux sur la gestion des problèmes scolaires des enfants à travers le suivi parental en milieu rural. La différence avec notre étude est le focus spécifiquement mis sur l'engagement des parents, leur niveau d'instruction, leur profession ou métier exercé... bref la question de l'origine sociale, du milieu de provenance qui est périurbain dans notre cas.

En outre, s'intéresser en même temps à un ensemble de facteurs comporterait pour nous le risque de ne pas pouvoir être pointu sur l'ampleur de l'influence qu'exerce l'interaction de ces facteurs sur le cheminement scolaire des enfants. L'étude diagnostique des obstacles liés à la scolarisation des filles dans les localités de Banamba, Kati, Kangaba et Kita, faite par FOMBA, C. O et COUMARE, M (2006)¹⁴⁰ s'est intéressée, quant à elle, à un ensemble d'obstacles qui freinent la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier. L'étude dégage de plus en plus les responsabilités spécifiques des parents qui astreignent beaucoup les enfants notamment les filles et les plus jeunes aux travaux domestiques au détriment de l'apprentissage scolaire et parascolaire en famille.

¹³⁹ Op.cit.

¹⁴⁰ FOMBA C.O et al. (2006), *Etude diagnostique sur les obstacles liés à la scolarisation en milieu rural au Mali : Cas de Sanankoroba, Barouéli, Kangaba, Kita et Banamba*, FAWE-Plan Mali, p.56

Cependant, la variable des travaux domestiques est revenue dans les réponses de presque tous les informateurs comme exerçant une influence importante sur le rendement scolaire des enfants. Ce qui précise une caractéristique majeure d'origine sociale défavorisée et dépourvue d'engagement des parents en faveur des performances scolaires à travers le suivi. De manière tacite, cela implique ainsi une relation directe entre l'échec scolaire et le milieu de provenance des enfants. Nous pensons à ce sujet qu'au lieu que les parents astreignent les enfants à des travaux domestiques, ils pouvaient faire autant en leur apportant un soutien scolaire en famille. Céline VANDERMEERSCH et al (2007)¹⁴¹, en étudiant les motivations de la pratique éducative au Sénégal, se sont intéressés à l'âge de scolarisation des enfants. Ils trouvent que les enfants issus des milieux intellectuels sont inscrits très tôt à l'école et cela généralement avant l'âge normal de scolarisation alors que ceux des milieux défavorisés devront attendre. Cependant, l'étude fait moins ressortir l'influence des conditions socio-économiques des familles sur le reste du cursus scolaire à travers l'engagement des parents.

Enfin, il est important de signaler que la justice sociale est une des caractéristiques principales de la société malienne et sahélienne. En effet, les valeurs culturelles, sociétales et l'engagement des gouvernements maliens qui ont régulièrement ratifié les textes et instruments nationaux, régionaux, et internationaux l'attestent. Nous allons ainsi succinctement exposer les relations entre l'origine sociale des enfants, l'intérêt porté par les parents relativement aux facteurs de leurs lieux de résidence, leur profession ou métiers exercés et leur niveau d'instruction sur la réussite à travers le suivi scolaire des élèves à Bamako. Nous l'avons ainsi sentie comme une nécessité car, pour nous, en tant que microcosme social, l'école et ses avantages doivent rester neutres avec un égal accès à tous malgré les différences socio-économiques. Elle devrait porter les valeurs qui fondent la société et les cultiver afin de les perpétuer le plus longtemps et le plus largement à tous les citoyens quel que soit leur rang.

¹⁴¹ Céline VANDERMEERSCH et al (2007), *Les relations intergénérationnelles en Afrique, Approche plurielle*, Paris, Collection du CIPED, Philippe Antoine, 258 pages.

1.3. APERCU SUR L'EDUCATION EN MILIEU TRADITIONNEL

Nous nous permettons de commencer cette partie avec cette citation comme si nous étions dans une présentation orale : « *L'enfant n'a toujours pas droit à la parole, la vie sociale extérieure est encore l'affaire des hommes mûrs, la parole des jeunes s'efface devant celle des anciens et l'opinion dominante s'aligne sur celle du plus vieux. La conformité au modèle parental demeure un principe éducatif et mobilise l'énergie des enfants au détriment d'une expression individuelle originale* ». ¹⁴²

Thierry TREFAULT 1999, P.27

Nous n'allons pas nous attarder à développer ce point. Il concerne juste une vue succincte de l'éducation traditionnelle des langues à travers quelques pratiques qui perdurent malgré la percée de l'éducation scolaire. La socialisation de type traditionnel est toujours une réalité. L'école n'est pas la seule structure qui s'occupe de l'éducation des enfants en Afrique en général et au Mali en particulier.

Cependant, cette vérité dite par T. TREFAULT (1999) tient toujours dans le champ éducatif traditionnel malien. Et c'est la marque différentielle entre l'éducation de type européen, cartésienne qui pousse l'enfant à douter, voire nier ce que lui propose l'adulte s'il n'en est pas convaincu et l'éducation traditionnelle africaine est conçue pour qu'il accepte et consomme sans réserve. Pourtant, dans certains milieux traditionnels notamment dogons, l'enfant, particulièrement le nouveau-né bénéficie d'une attention particulière. Retenons le simple fait qu'on ne dit pas '*i yaba*' (Prends un enfant). Mais on dit '*i jè*' (Marie-toi à l'enfant). Sinon, l'on est soumis à des mesures de réparation symbolique qui consistent à lécher son nez, ses fesses voire son sexe pour l'avoir offensé. En fait, selon la philosophie de cette ethnie parmi tant d'autres au Mali, on ne prend pas une personne, on se '*marie à*' cette conception évoque l'idée que tout rapprochement humain implique une participation, un consentement de l'autre. La base de leur éducation montre qu'un enfant n'est pas un objet, mais plutôt un être social qui mérite le respect et la considération.

Les Dogons ont une éducation plutôt normative fondée sur l'inculcation d'un système de valeurs préparées et transmises de génération en génération. L'objectif ultime est d'assurer la reproduction sociale et culturelle. L'idéal social dogon se fonde sur des valeurs composites

¹⁴² Thierry TREFAULT 1999, P.27

mais complémentaires et profondément ancrées dans la formation morale. La socialisation s'articule autour de l'enseignement du travail bien fait, de l'obéissance aux parents, du respect des biens d'autrui et surtout la retenue. L'enseignement du savoir ésotérique n'intervient que tardivement, au moment, et seul au moment où les aînés sont convaincus que le jeune est suffisamment mûr pour garder jalousement le savoir enseigné. Cet enseignement qui se dispense lors des cérémonies initiatiques constitue une pratique partagée. Il se trouve affaibli de nos jours. Toute la période qui va de l'enfance à la puberté peut être considérée comme une phase préparatoire. Elle consiste dans l'assimilation des principes de base comme l'habileté physique, le développement de la mémoire et de l'attention. La mise en œuvre de ces principes s'appuie sur une pédagogie de l'action. Pour comprendre le fondement de cette éducation traditionnelle, il est nécessaire d'indiquer quelques faits caractéristiques de la culture.

Cette conception de la vie sur terre, que l'éducation traditionnelle s'est forgée et qu'elle a entretenue, depuis des siècles, semble avoir engendré une philosophie morale et une religion animiste pourtant monothéiste susceptible de le préparer plutôt pour une vie paisible dans l'au-delà ; comme l'a si bien écrit Richard NOBLET (1993) : « *Bien qu'excellents guerriers, les Dogons n'ont jamais été à l'origine de grands empires et n'ont jamais eu cette soif de domination territoriale et humaine qu'ont connue leurs voisins, bambara, peulh, songhaï et malinké. Il semble au contraire que leur mode de vie dépouillé et rude, associé à une philosophie et à une religion cosmogonique, leur ait donné suffisamment de sagesse et de force intérieure pour préférer l'expérience de la vie communautaire à l'attrait de la possession*¹⁴³ ».

Évidemment, l'on note l'omniprésence de Dieu qu'ils appellent affectueusement « *Ama* » dans tout leur mode de vie orientée vers la croyance au destin qui frise le fatalisme. Même l'intelligence est un don divin, l'éducation ne fait que le développer. Pour ce peuple, l'école a longtemps été à la fois la chose d'ici-bas, et comme tel, elle est un facteur de perturbation de l'ordre culturel traditionnel. Par exemple, la notion d'échec est une idée bouleversante pour l'éducation traditionnelle dogon. Elle est une invention de l'école moderne. Elle n'existe pas dans le système dogon pour lequel, tout le monde peut apprendre. A chacun sa capacité d'assimilation. A l'arrivée, chacun sait et maîtrise en sa façon. Dans tous les cas, il n'y a ni premier ni dernier. L'éducation traditionnelle en général et le processus de socialisation en milieu traditionnel ignoraient totalement ce concept d'échec. Le « programme » à enseigner

¹⁴³ NOBLET, Richard (1993), *Au Mali et au Niger, guide*, France, Paris Hachette, 230 pages.

à tous les enfants est ‘la reproduction du modèle social admis par les adultes’’. L’éducation se fait en tout lieu : la cour familiale, la place publique, autour du puits, rien n’est jugé inopportun ; chaque espace temporel et géographique est mis à contribution pour transformer l’enfant en adulte intégré, un sage porteur du maximum de valeurs culturelles du groupe. Les épreuves sont présentes dans l’éducation traditionnelle. Elles sont d’ordre pratique. Les réflexions théoriques sont plutôt rares. Toutefois, les contes et les légendes participent fortement à l’émission d’hypothèses et de résultats probables. Le point culminant du processus de socialisation est un ensemble d’initiations adaptées aux stades de développement. En milieu traditionnel, chez le garçon par exemple, la circoncision complète les autres initiations.

Cependant, la maturité sociale de la fille intervient plus tard. A propos de l’éducation traditionnelle, sur la base des analyses d’Abdou MOUMOUNI (1998) l’on constate LE Thanh KHOI (1981) qui écrit : « *Le point culminant de ce processus de socialisation était l’initiation, faite d’une suite d’épreuves de courage et d’endurance qui marquait solennellement le passage de l’enfance à l’âge adulte, à ses privilèges et à ses responsabilités* ». ¹⁴⁴ Cette réalité a été progressivement supplantée par l’école moderne et son corollaire de rendement ou d’échec scolaire. Ainsi, l’école classique a habitué les parents à la notion de note, de classement, donc de rang et d’exclusion. La communauté a du mal à se représenter ce qu’un enfant a pu accumuler comme savoir s’il n’a pas décroché de diplôme à l’école. C’est probablement pour cette raison que le modèle traditionnel reste vivace dans certains milieux africains.

Nous n’aurions jamais réservé dans notre travail le moindre espace à l’éducation traditionnelle si nous n’avions pas constaté la vivacité de ce type d’éducation dans ces communautés. Plus qu’une simple survivance, on peut affirmer ici qu’il s’agit d’une reproduction intégrale de certaines pratiques coutumières du système de socialisation. Entre autres pratiques observées pendant les enquêtes, retenons par exemple celle qui consiste à protéger le nouveau-né : « la maison en ceinture ». De la conception à l’âge adulte en passant par la naissance, le processus de socialisation de l’enfant intègre les croyances et les mythes auxquels sont soumises la mère et toutes les personnes chargées de son devenir. La venue au monde d’un enfant impose à toute sa famille et particulièrement à sa mère l’observation d’un nombre important de rites ou de règles qu’on croit protéger l’enfant. Dans certains villages,

¹⁴⁴ LE Thanh KHOI (1981), *L’éducation comparée*, Paris, Armand Collin, 315P.

comme nous l'avons constaté à Bara Pireli (village dogon situé dans le cercle de Koro), la naissance d'un enfant modifie le rythme de la vie familiale et même du village tout entier.

En effet, pendant notre séjour dans cette contrée, nous avons remarqué que des maisons étaient ceintes de bandes noirâtres. Cette pratique traditionnelle dans un village de chrétiens et de musulmans nous a intrigués à plus d'un titre. Elle a suscité notre intérêt et nous avons cherché à comprendre davantage. Nous avons découvert que ces maisons étaient habitées par des femmes qui venaient d'accoucher.

- Mais pourquoi la ceinture ?

- Pourquoi est-elle de cendre ?

Cette pratique est rattachée au mythe de la création car elle fait allusion au pouvoir de neutralisation du feu. Selon les croyances, le feu est investi d'une capacité exceptionnelle de purification. Si, pour le néophyte, l'invention du feu consacre la cuisson de la nourriture, ses pouvoirs de purification et de réparation restent le domaine des initiés chez les Dogons. L'exploitation du feu comme objet de réparation et de protection apparaît dans d'autres usages comme la purification des sites et lieux souillés. Chaque fois que c'est possible, c'est la flamme qui est utilisée. Par exemple, passer la flamme sur un objet suspect ou allumer le feu dans un lieu saint éventuellement souillé contribue à purifier l'objet ou le lieu. Quand la situation de purification ne permet pas l'usage direct du feu (la flamme), on peut faire recours à la fumée, au charbon ou tout simplement à la cendre qui, malgré son état d'extinction garde les attributs symboliques du feu. C'est ce cas qui nous préoccupe.

L'usage de la cendre, dit-on, rappelle le feu. Les deux jouent le même rôle. Certes, la cendre ne brûle pas ; mais tout en s'éteignant, le feu lui lègue certaines de ses vertus. Ainsi, elle agit en lieu et place. Voici donc les origines des "maisons ceinturées". La bande en question isole l'enfant et le soustrait momentanément du monde des adultes considéré comme plein de maléfices. Ladite bande devrait le protéger d'une catégorie sociale éventuellement porteuse de malheur ou ayant été victime d'un malheur quelconque. Il s'agit des hommes de caste, des sorciers ou des sorcières, des borgnes...

Cette bande indique que ces personnes ne doivent pas pénétrer dans les maisons où se trouve un bébé. Sur le plan rationnel, la pratique permet à la mère, qui ne sort pas elle non plus, de s'occuper pleinement de son nouveau-né. Ce temps de retraite est propice à leur repos. Ce type

de rite a été déjà décrit, par P. ERNY (1985) qui écrivait ceci : « *Mais dès que le père est prévenu de la naissance, il va voir l'enfant, à moins qu'un interdit ne défende aux hommes de sa famille de voir des nouveau-nés. Il dessine sur la porte à la suie un signe convenu, croix ou figuration de masque, pour annoncer à tous, l'heureux évènement et interdire l'accès de la chambre.* »¹⁴⁵

En effet, toute l'attention particulière dont l'enfant africain bénéficie résulte de la conception qu'ont les parents du nouveau-né. Les Dogons appellent le nouveau-*i ôli* (l'enfant humide/frais) ou *i bani* (l'enfant rouge). Les deux termes choisis par ce peuple évoquent à égal titre, la fragilité et la vulnérabilité du nouveau-né d'une part, et d'autre part, l'influçabilité de l'enfant. A cet effet, les premières mesures prises par les parents et particulièrement par la mère assurent sa protection contre les regards malveillants.

Selon les localités, l'imposition du prénom intervient au terme du septième jour de la naissance. Puisque toute naissance est une réincarnation d'un membre défunt. Le baptême et l'imposition du prénom nécessitent qu'on interroge les esprits pour identifier la personne « revenue ». La cérémonie ne mobilise pas d'énormes moyens matériels : l'essentiel se ramène à un geste symbolique. C'est à partir du baptême que l'individu devient une personne au sens social du terme. Désormais l'enfant occupe une place sociale dans la société. Des actes importants peuvent s'accomplir à son nom : évoquer son nom équivaut à reconnaître la présence physique de celui dont il porte le nom. Alors commence sa socialisation proprement dite. Avant d'entamer d'autres aspects, voici un aperçu sur l'éducation traditionnelle.

¹⁴⁵ P. ERNY (1985), *l'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Le Harmattan, 306P.

1.3.1. L'importance de la parole et de l'eau dans le processus de socialisation

Achevé en parole et en eau, le nouveau génie... montait au ciel [] Dans le sein, il devenait comme les autres, eau et génie. Le génie déclamait et ses paroles colmataient tous les interstices de l'étoffe.

Marcel Griaule. Pp. 31 à 35

En milieu Dogon, il n'existe point d'éducation sans la parole. Elle garde une place prépondérante dans le processus de socialisation. Ici, nous tenons à évoquer une dimension importante, c'est-à-dire ses rapports avec d'autres considérations et pratiques sociales. Car l'attachement des Dogons (notamment les femmes) à certaines pratiques mérite qu'on s'y attarde quelque peu. L'eau est présente dans toute la culture. Elle représente l'élément fondamental de la vie. Elle est présente dans les premiers actes d'accueil et de protection du nouveau-né. A la naissance, le bébé est aspergé d'eau. Ce geste a diverses fonctions. Elle symbolise l'humidité et la chaleur, conditions sine qua non de la parole. Avec l'argile¹⁴⁶, l'eau constitue le support de la parole, donc du savoir. Mais pour que l'individu exprime des idées intelligibles, il faut que son système langagier intègre le métier de tissage représenté par les dents (les peignes), la langue et les cordes vocales (la trame de fils).

Chez les Dogons, il n'existe donc pas de savoir véritable qui n'implique pas la langue, la parole dans son sens générique (langage, gestes mimiques inclus). L'émission de la parole se fait grâce à l'eau, représentée par la salive. C'est l'eau qui module les types de parole (causerie, chanson, cri,). Le lien de la parole avec le tissage indique aussi que le savoir se construit élément après élément. Les Dogons ainsi que les Bambaras ont donc cette parfaite idée selon laquelle la connaissance est un aboutissement d'un long processus. Une fois construite, elle devient un tout qui se tient comme une étoffe tissée grâce à la patience, la rigueur et la vigilance du tisserand. Donc, de la même façon que l'étoffe prend n'importe quelle couleur d'indigo, les circonstances et les contextes donnent un sens particulier à la parole, base du savoir. Cela dit,

¹⁴⁶ Dans certaines communautés dogons la dimension biologique et physiologique du corps humain est taxée de banco.

l'apprentissage du savoir se fait en même temps que celui de la parole. Le niveau de maîtrise de la langue reflète donc celui du savoir.

En milieu dogon, le savoir de l'homme se mesure moins par la somme des habiletés physiques dont il dispose que par sa capacité à résoudre un problème social. La discrétion en constitue un indicateur de socialisation réussie. Le savoir (**jugô**) d'une personne peut intéresser les domaines et aspects aussi variés que les vertus des plantes, des animaux sauvages et la capacité d'analyse des problèmes sociaux. Notons que **le jugô** a tendance à se confondre avec la connaissance ésotérique car généralement les personnes qui sont déclarées détentrices du jugô sont celles qui sont versées dans ce domaine. L'avènement de l'école moderne a apporté une autre représentation du réel. Ces considérations qui participent peu à la promotion sociale et professionnelle de l'individu perdent progressivement leur place dans la socialisation de l'idéal d'homme que cherche la communauté.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Ce qui constitue l'entame de la deuxième partie du présent document de thèse de doctorat.

DEUXIEME PARTIE

CADRE DE PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE VII.

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats issus de notre enquête de terrain. Nous rappelons que les enquêtes ont concerné globalement les entretiens et les observations.

1.1. PRESENTATION DES RESULTATS

Ces résultats sont issus des données collectées à partir de la technique, des outils et des matériels indiqués dans la partie méthodologie de la recherche. Les données issues de cette méthodologie ont été collectées dans l'intervalle du mois d'avril et de juillet 2021 auprès du public cible annoncé dans la même partie. Au regard de notre approche qualitative, les données sont essentiellement composées de discours notamment les perceptions et les opinions des différents acteurs concernés ainsi que des réalités issues des observations des cours sur les techniques pédagogiques des enseignants dans les classes. Dans ce chapitre, nous nous attacherons à la présentation et l'analyse des données.

1.1.1. ANALYSE DES DONNEES

A l'issue de l'analyse des données notamment les entretiens semi-directifs et les observations réalisés auprès des acteurs concernés dans le cadre de la présente thèse de doctorat, quatre (4) thématiques essentielles sont assorties comme réponses aux différentes questions de recherche préalablement posées. Ces réponses sont les suivantes :

- Une attitude indifférente et lacunaire dans la coéducation à travers un manque de collaboration formelle entre les parents et l'école à Bamako ;
- Approche par compétences, une même démarche pédagogique adoptée différemment par la quasi-totalité des enseignants dans les lycées publics de Bamako ;
- Une appropriation approximative et lacunaire de la démarche pédagogique basée sur l'Approche Par Compétences (APC) par les enseignants relevant des lycées publics dans les Académies d'Enseignement (AE) de Bamako ;
- Malgré tout, les enfants fondent un grand espoir aux études à Bamako.

1.1.1.1. Une attitude indifférente et lacunaire dans la coéducation à travers un manque de collaboration formelle entre les parents et l'école à Bamako.

Il s'agit ici, d'analyser l'implication des parents dans le suivi du travail scolaire des enfants. Nous pensons que la mission d'éducation des parents ne se limite pas seulement à la famille ou à inscrire seulement les enfants à l'école. Nous pensons plutôt que leur devoir doit aller au-delà d'une simple satisfaction des besoins classiques dans les familles. Il leur incombe de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants à travers une coéducation, un suivi du travail scolaire en étroite collaboration avec l'école. Les tableaux et les contenus suivants nous rendent compte du niveau d'implication des parents dans ce travail hautement stratégique et important pour la réussite scolaire des enfants. Il s'agit de leur investissement dans le suivi du travail scolaire de leurs enfants, le cas échéant, leur engagement dans la collaboration avec l'institution scolaire en tenant compte des facteurs socio-économiques, culturels, institutionnels et pédagogiques sur le rendement scolaire des enfants à Bamako. Le tableau et les lignes ci-dessous nous donnent une large vue d'analyse de la situation à travers les opinions des acteurs concernés.

Tableau 54: Etat du suivi scolaire des enfants par les parents à Bamako.

Thématiques	Mécanismes d'implication	Fréquences de citations favorables	Total de citations
Implication des familles	Appuis pédagogiques et incitations au travail	03	03
	Motivations et encouragements des enfants	04	04
	Interventions matérielles et financières	28	28
Perception et appréhension sur l'enseignement-apprentissage	Environnement propice à l'apprentissage	05	05
	Cadre scolaire favorable à la réussite des enfants	08	08
Contraintes socio-économiques	Niveau d'instruction	16	16
	Facteurs économiques	18	18
Total		92	92

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Les mécanismes de l'implication des familles dans la coéducation pour la réussite scolaire des enfants ont été identifiées à travers les thématiques suivantes :

- Implication des familles ;
- Perception et appréhension sur l'enseignement-apprentissage ;
- Contraintes socio-économiques.

Ici, nous retenons au regard des résultats obtenus que l'implication des parents dans le suivi scolaire des enfants est très insuffisante voire inexistante à plusieurs endroits de manière générale. Beaucoup d'entre eux ne considèrent pas que cette implication passe par le suivi du travail scolaire de leurs enfants. Ils ignorent que cela relève d'un devoir parental. Ce devoir parental de suivi scolaire constitue une grande responsabilité du parent et permet à l'enfant de travailler dans un environnement serein tout en bénéficiant des accompagnements nécessaires.

Cependant, il faut quand-même reconnaître que certains parents se prêtent plus que d'autres à cet exercice bien-que leur proportion soit minime par rapport aux autres. Cette différence est relative au statut socioéconomique à travers le niveau d'instruction, le capital culturel et surtout le cadre de vie des familles. Ce qui constitue un réel déterminant non négligeable et important dans le processus. Ainsi, parmi nos cibles, les parents à partir du niveau d'instruction secondaire et supérieur s'impliquent plus que les autres à travers un suivi scolaire régulier de leurs enfants surtout dans les familles et jusqu'à l'école. Cette attitude pourrait s'expliquer aisément par les avantages du capital culturel et de l'importance qu'ils accordent aux études que ces parents ont bénéficié grâce à leur niveau d'instruction ou à leur cadre de vie.

Qu'à cela ne tienne, d'autres raisons non moins importantes et différentes du niveau d'instruction des parents sont ressorties dans les entretiens. Ces raisons sont contenues dans le tableau suivant.

Tableau 55: Raisons du non suivi du travail scolaire des enfants par les parents.

Catégories de réponses	Effectif	%
Manque de temps	13	32,50
Méconnaissance des vertus du suivi scolaire	27	67,50
Total	40	100,00

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Pour déterminer les raisons du non suivi du travail scolaire des enfants par les parents afin de mieux comprendre les échecs scolaires fréquents et massifs, deux (2) catégories de réponses sont apparues dans les entretiens. Il s'agit de :

- Manque de temps ;
- Méconnaissance des vertus du suivi scolaire.

A l'analyse des discours tenus par les parents dans notre échantillon, les principales raisons qui les empêchent de s'investir dans un processus de coéducation notamment du suivi scolaire des enfants ; ils évoquent le manque de temps et la méconnaissance de ce devoir parental hautement important pour la réussite scolaire des enfants qui est le suivi du travail scolaire. Ainsi, il ressort majoritairement que les parents essaient d'accomplir leur devoir d'éducation à l'endroit des enfants en les inscrivant tout d'abord à l'école et en assurant leur socialisation à travers certaines tâches domestiques bien que souvent néfastes aux études si elles ne sont pas mesurées et dosées bien sûr. Comme chez T. TREFAULT (1999), la socialisation de type traditionnel est toujours une réalité et elle constitue une menace au cursus et au rendement scolaire des enfants si elle n'est pas dosée et mesurée. Faudrait-il comprendre que l'école n'est pas la seule structure qui s'occupe de l'éducation des enfants au Mali. C'est la marque différentielle entre l'éducation de type européen qui forme l'enfant à douter, voire nier ce que lui propose l'adulte s'il n'en est pas convaincu, et l'éducation traditionnelle africaine est conçue pour qu'il accepte et consomme sans réserve. Cette vérité converge vers la nôtre dans cette thèse. Elle tient toujours dans le champ éducatif traditionnel malien.

En outre, dans leur majorité, les parents n'entretiennent pas de rapports directs avec leurs enfants au sujet de leur vie scolaire ni en famille ni à l'école. A travers cette action, il s'agit non seulement d'aider ou de faire aider les enfants dans les devoirs et exercices à domicile, mais aussi et surtout de s'informer auprès d'eux en famille ainsi qu'auprès des enseignants à l'école sur leur progression, leur comportement, leur assiduité, les difficultés et l'enchaînement des programmes. En plus, ils ne communiquent ni avec l'école et ne répondent pas généralement aux convocations de l'école lorsqu'il est question d'un problème qui concerne leurs enfants. Même en famille, peu de parents incitent et encouragent les enfants à apprendre les leçons ou effectuer des exercices et devoirs à domicile. Pire, certains parents ignorent complètement à quels niveaux d'études (classe) voire l'école de leurs enfants. A ce propos, M. B.C, 51 ans niveau secondaire et élu communal raconte : « *...Les deux (2) filles de mon voisin, l'une en classe de 10^e année et l'autre en Terminales ont abandonné les classes pendant tout un trimestre sans qu'il (leur papa) ne le sache. Elles sortaient tous les matins et revenaient le soir. Au lieu d'aller à l'école, elles partaient ailleurs pour d'autres activités lucratives et*

malsaines à leur cursus scolaire. Le pire est que c'était avec la complicité de leur mère qui estime que de toutes les façons, elles n'allaient pas réussir à travers l'école. C'était le moment pour elles de préparer leur mariage. Je l'ai appris parce que leurs activités allaient entraîner ma fille avec elles. J'ai tout de suite pris des dispositions pour stopper cette influence sur ma fille d'abord, ensuite, j'ai cherché à rencontrer mon voisin pour trouver une solution en lui parlant de la situation ». Ce qui démontre qu'à travers notre présent travail, il ressort que, beaucoup de parents ignorent le niveau de rendement de leurs enfants aussi bien que d'autres aspects comme la fréquentation et la régularité aux cours. Les élèves manquent de contrôle, d'encadrement et de suivi de la part des parents qui se justifient par leurs multiples occupations, leur faible niveau d'instruction et surtout les propos fatalistes sur le sens de l'école en faisant allusion sur le chômage après les études par exemple. Il faut reconnaître que cette attitude de certains parents demeure influencée par les conditions de vie précaires des familles au Mali en général, et à Bamako en particulier. Les parents se concentrent sur la survie et n'hésitent pas à associer les enfants au travail économique bien que certains soient conscients de l'enjeu que cela pourrait provoquer chez eux. A ce propos, Mme K.K, ménagère, 48 ans dit ceci : « ...*Mon mari est décédé depuis sept (7) ans. Nous avons des enfants qui sont à l'école et nous n'avons pas de moyens pour faire face aux dépenses scolaires notamment les fournitures et les cotisations scolaires. Pour joindre les deux bouts, je tiens une gargote. Lorsque mes enfants, les filles surtout ne partent pas à l'école, elles viennent m'aider à chercher de l'argent pour les besoins de la famille. Les garçons quant à eux, se débrouillent de leurs côtés pour amener quelque chose à la maison. Je sais que l'école est importante, mais on a besoin de vivre d'abord pour aller à l'école. Nous n'avons pas le choix. Un ventre affamé n'a point d'oreille* ». Au regard de cette opinion, il reste bien entendu que la précarité constitue une variable importante dans l'implication des parents dans le suivi scolaire des enfants. La précarité empêche certains parents à jouer ce rôle très important et déterminant pour les enfants même s'ils sont conscients de ces avantages sur le cursus scolaire des élèves. Ce qui touche forcément à la réussite scolaire des enfants car dit-on en langue nationale bambara « **qu'on ne peut pas courir et se gratter les fesses** ».

Nous avons trouvé une convergence entre cette conclusion et le résultat obtenu par NAPARE. H (2012), qui démontre dans sa thèse une forte influence des facteurs socio-économiques des familles dans la mise en place d'une collaboration avec le cadre scolaire pour apporter un suivi régulier aux enfants. Pour lui, les parents dans les capitales sont tellement concentrés sur la mobilisation quotidienne des moyens pour subvenir aux besoins vitaux des

familles qu'ils n'ont pas le temps de s'engager dans une quelconque coopération avec l'école. Pareillement, l'auteur souligne la barrière de la langue et du niveau d'instruction faible voire néant de nombreux parents les empêchant de s'engager dans un tel devoir parental hautement important pour assurer un rendement scolaire meilleur à leurs enfants. Dans le même registre, DESLANDES (2010) souligne aussi que les parents bénéficiant d'un niveau d'instruction élevé sont plus enclins à s'engager dans une collaboration de suivi avec l'école et les enseignants pour assurer un meilleur accompagnement à leurs enfants. Ce qui constitue un réel apport pour garantir un meilleur rendement scolaire aux enfants.

Plus loin encore, certains parents ont tenu des propos accusateurs dans leurs discours en mettant un accent particulier sur les mères qui sont souvent indifférentes voire insouciantes et constituant un frein à un rendement meilleur des enfants à travers les apprentissages scolaires. Ainsi, D.T, 42 ans et niveau second cycle témoigne : « ...A l'approche des fêtes, certains enfants ne partent plus à l'école. Ils sont astreints par les parents soit à des tâches économiques soit à garder les plus petits et à entretenir les maisons pendant que les parents cherchent de l'argent pour préparer les fêtes. Nous avons tenté d'empêcher cela dans le quartier, mais le problème était plus profond que nos stratégies et nos capacités. Ce sont les mères qui agissent comme cela avec les enfants. Elles sont capables de laisser les enfants sécher les cours et les évaluations les plus importants de l'année scolaire de l'enfant à cause des préparatifs d'un seul jour de fête ».

Cette situation constitue pour nous, non seulement une insouciance, une méconnaissance de leur part mais aussi une forte influence des pesanteurs sociales. Au Mali, les pesanteurs sociales ont une forte domination sur toutes les pratiques mêmes politiques, judiciaires, religieuses et scolaires. Beaucoup de familles restent soutenues économiquement par les femmes, mais on ne donne pas un sens prioritaire à leur éducation. L'épanouissement des filles et des femmes à travers l'école et la politique restent un défi majeur dans le contexte général au Mali. Ce résultat corrobore avec celui obtenu par DOUISSAN (2012) qui trouve que les parents économiquement vulnérables sont majoritairement des femmes en Afrique sub-saharienne. Malgré cette vulnérabilité, elles s'occupent de la plus grande partie des charges familiales car elles sont plus soucieuses des besoins alimentaires des enfants. C'est à ce titre qu'elles sont aidées par les enfants dans ce devoir.

Il est important dans notre présente thèse de signaler donc que parmi les parents interviewés, les plus enclins à s'engager et à s'investir dans cette dynamique sont ceux qui sont le plus souvent avertis. Ils sont essentiellement ceux qui ont soit un niveau d'instruction assez

important ou bénéficiant d'une certaine information sur le sens relatif à l'importance des études dans la vie des enfants. La majorité de ceux-ci est généralement constituée de fonctionnaires en activité pour certains, d'autres à la retraite dont une majorité d'enseignants et de professions libérales travaillant avec l'administration. Leurs propos vont non seulement en faveur des vertus de l'implication des familles dans l'encadrement scolaire des enfants, mais aussi et surtout ils fustigent le manque, l'insuffisance de compétences, l'indifférence et l'engagement sacerdotal de certains enseignants comme vecteurs importants de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants.

Cela est loin d'être surprenant car ils ont vécu la même réalité. Voici, par exemple ce que nous dit un parent G.K, 68 ans, enseignant à la retraite : « *...Je suis très ravi d'avoir eu cette occasion de donner mes opinions sur les difficultés que rencontrent les élèves...Si vous me permettez, je dirais que ces difficultés sont tout à fait normales vu d'abord l'organisation de l'enseignement au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental. Ensuite, l'effectif pléthorique dans les classes, le manque, de niveau chez certains enseignants peuvent être retenus comme des facteurs prédéterminant des difficultés liées à l'enseignement et à la réussite scolaire des enfants. Dans le temps, les enseignants étaient fiers lorsque plusieurs de leurs élèves étaient admis aux examens. Actuellement, les enseignants sont tout le temps en grève à cause des revendications pécuniaires alors que leurs compétences laissent à désirer. Ce qui nous démontre qu'ils sont devenus enseignants pour l'argent et non pas par amour et par conviction* ». A l'image de ce discours bien que plein de passions, ils ont presque les mêmes perceptions sur le niveau, l'engagement et les compétences des enseignants à travers la qualité des enseignements. Pire, cette convergence de perception va plus loin.

En effet, les parents accusent les enseignants de manquer de professionnalisme. Ils pensent qu'actuellement il y a certains enseignants qui ne sont pas à la hauteur en termes de niveau pour bien enseigner dans les classes. Ils trouvent que les enfants ne réussissent pas parce que les enseignants ne sont ni engagés ni rigoureux dans le travail. Ils ne sont pas à la hauteur. Suivons ces propos de ce Chef de famille à Bamako M.D, 69 ans, cadre de banque à la retraite, niveau supérieur : « *...Mais pour moi, avec la banalisation du métier d'enseignant à travers le recrutement de tous les chômeurs dans le corps des enseignants, l'enseignement a perdu ses valeurs d'antan parce que cette approche ne fait que renforcer les difficultés de notre système éducatif notamment les échecs et les grèves intempestives des enseignants pour l'argent. Beaucoup d'entre eux sont venus dans l'enseignement parce qu'ils n'ont pas réussi dans leurs*

vocations premières. Pour éviter le chômage, ils se rabattent sur l'enseignement. Alors que si l'enseignant même n'est pas à la hauteur, il est normal que les difficultés persistent chez les enfants dans leurs évolutions scolaires ». Ainsi, il est perceptible chez eux qu'ils sont très inquiets pour l'avenir de leurs enfants. Ils sont conscients que les enfants n'apprennent rien de certains enseignants et constatent malgré leurs efforts, que de plus en plus, le niveau des enfants baisse.

Cette inquiétude de ces parents assortie dans cette partie du résultat, nous prouve qu'ils se rangent en faveur de la théorie de la reproduction sociale dont les avant-coureurs sont BOURDIEU, PASSERON et COLEMAN. Ladite théorie soutient que les parents d'un niveau d'instruction élevé sont beaucoup plus enclins à soutenir et suivre le cursus scolaire de leurs enfants afin d'avoir aussi un niveau d'instruction important. Il faut reconnaître que cette théorie, validée depuis des années dans les pays développés, est en train d'intégrer des pays comme le Mali. De certains entretiens sont assortis des contenus démontrant la responsabilité déterminante du monde syndical dans le processus.

Le front social est en ébullition malgré l'état chaotique dans lequel se trouvent le pays et son système éducatif. Nous rappelons que le Mali vit la plus grande crise multidimensionnelle de son existence caractérisée par le terrorisme, le narcotrafic, la crise politico-institutionnelle et diplomatique mettant en péril des droits les plus élémentaires depuis 2012. Par conséquent, nos interlocuteurs dans leurs entretiens estiment globalement que même si les parents ne jouent pas convenablement leur rôle de suivi et d'encadrement, les échecs scolaires des enfants résulteraient aussi du faible investissement des enseignants à travers des revendications syndicales généralement non coordonnées. Il faut reconnaître que toutes les corporations sont parties en grève ces dernières années au Mali, mais un accent particulier a été mis sur le cas des enseignants vu que les actions syndicales des enseignants sont transversales car elles touchent tout le monde au Mali.

Le système éducatif est resté longtemps paralysé par des revendications syndicales notamment dans tous les ordres d'enseignement du préscolaire au supérieur en passant par le fondamental et le secondaire général. Pour R.P, 67 ans et magistrat à la retraite qui dit ceci : *« Les grèves intempestives sont fréquentes dans notre pays dans tous les secteurs sociaux. Pendant ces dernières années, toutes les corporations sont parties en grève au moins deux (2) fois chaque année depuis 2012 malgré la crise multidimensionnelle que vit le pays. Ce qui démontre que les agents publics vivent dans une certaine précarité. Pour ce qui concerne l'école, à cause de ces ruptures pour faits de grève, on n'atteint plus le nombre de mois (9)*

nécessaire pour valider une année scolaire dans notre pays depuis des années...Elles concernent soit les enseignants, soit les apprenants et même les transporteurs publics souvent. Tout cela entraîne une répercussion sur la formation des enfants. C'est ce qui fait que nous avons des inquiétudes pour l'avenir de nos enfants. Si nous ne faisons guère attention, nos enfants ne seront plus compétitifs sur l'échiquier international ».

Cette partie de nos résultats reste largement partagée par Abou SIDIBE et al. (2016) qui souligne donc que le personnel enseignant qui est largement composé de fonctionnaires des collectivités territoriales demeure un personnel en pleine démarche de revendication perpétuelle au regard de la précarité dans laquelle vivent les enseignants. Pour le motiver davantage, l'Etat tente de procéder par des avancements progressifs sous la pression de son syndicat devenu fort du fait du nombre important de ses militants. Convaincus que leur débrayage peut paralyser le système, les enseignants n'hésitent pas à « taper sur la table » comme ce fut le cas dernièrement au sujet de l'article 39 du statut du personnel enseignant. L'auteur signale que ces grèves intempestives constituent un réel manque de temps d'apprentissage pour les enfants. Il ajoute que les mouvements de grève de l'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM) constituent au même titre que ceux des syndicats d'enseignants et des partenaires sociaux paralysent carrément l'école avec ces corollaires de revers pour la qualité des apprentissages. Ce qui constitue aussi une cause déterminante des échecs récurrents dans les milieux scolaires au Mali.

En ce qui concerne l'encadrement et l'appui dont les enfants doivent bénéficier de la part des parents dans les familles, certains d'entre eux disent qu'ils n'ont ni les compétences disciplinaires et générales ni le temps matériel de le faire efficacement, et d'autres affirment qu'ils se contentent de charger des répétiteurs pour le faire à leurs places. Pour ces parents dans leur majorité, il n'y a qu'une seule solution qui est celle de former les enseignants malgré leurs différents accompagnements. Ils trouvent que même s'ils se substituent aux enseignants pour leurs enfants en famille, si les enseignants et le système ne sont pas à la hauteur sur le plan pédagogique des attentes, l'échec scolaire va continuer à être patent.

Pour un autre parent, entrepreneur et promoteur d'écoles privées à Bamako, niveau supérieur, 50 ans, A.T.M, les autorités doivent renforcer à travers les mesures d'accompagnement les réformes et les interventions dans le système éducatif : « ...En général, les difficultés que rencontrent les élèves et les enseignants dans l'enseignement et l'apprentissage des disciplines de base telles que l'orthographe sont relatives aux techniques pédagogiques dérisoires utilisées dans la formation initiale des enseignants. Ils ne bénéficient pas non plus de recyclage

périodique pour rafraîchir leur niveau et leurs compétences. Elles méritent d'être prises en compte souvent dans les projets de formation continue du ministère de l'éducation nationale. Par exemple, l'orthographe peut être considérée comme un des soubassements dans la formation de l'élève. Donc, si un enseignant rencontre des difficultés d'enseigner cette discipline, les élèves n'auront jamais le niveau souhaité. Il faut former les enseignants et doter les écoles et les enfants en matériels didactiques nécessaires et diminuer les effectifs dans les classes, ce qui sera aussi une bonne chose ».

Il s'agit de comprendre ici, que les fréquents échecs scolaires des enfants résultent du faible niveau d'investissement des enseignants dans le travail. Cette séquence du travail nous renvoie aux travaux de De KETELE (2022). Dans ses travaux, il trouve que les enseignants qui ne bénéficient pas de formation continue présentent sans surprises assez de carences d'engagements et de responsabilités dans leurs pratiques de classe à l'endroit des enfants. L'auteur fait remarquer que l'année 1997 a été un tournant décisif pour la France en matière de pratique éducative, en ce sens que le référentiel des enseignants précise depuis, que le cœur du métier d'enseignant se focalise sur la transmission des savoirs et savoir-faire, mais aussi sur un travail autour des compétences clés (autonomie, développer l'esprit critique, construire son projet personnel, comprendre le sens des valeurs et le conduire vers la citoyenneté). Ainsi se mettant au diapason de BAKERS (2007), il admet et conclut en citant ce dernier, qu'avec une approche par compétences doublée d'un regard sur les besoins de l'élève, « *l'enseignant peut devenir un clinicien de l'apprentissage, capable à l'instar du psychologue clinicien ou du médecin, d'analyser les problèmes d'apprentissage et de motivation, d'établir un diagnostic, d'en déduire un traitement, d'en observer les résultats et d'adapter au besoin son intervention* ». (BAKER, 2007, cité par Vince, 2011).

Dans un autre registre relatif au niveau de base des enfants en termes d'acquisitions en connaissances instrumentales qui constituent un facteur très déterminant et explicatif de certains échecs scolaires des enfants au Mali. Comme tous les autres acteurs, certains parents sont conscients que les difficultés à ce niveau sont considérablement déterminantes dans cette question d'échecs scolaires des enfants. Elles peuvent négativement influencer l'avenir scolaire des enfants. C'est ce qui ressort des propos suivants de B.D, 48 ans, niveau secondaire, militaire : « *...En générale, les élèves qui manifestent des difficultés de lecture et d'orthographe participent moins aux cours. Ils ont toujours des mauvaises notes en orthographe et dans les autres disciplines ; ils ont le dégoût pour les matières qui font appel à l'écrit. Cela est une situation qui tend vers l'échec scolaire. La base d'un apprentissage fécond est la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Nombreux sont les enfants au lycée à présent qui manquent de*

compétences avérées en lecture et en écriture. Il n'est pas surprenant que les échecs soient toujours là. Je pense qu'il est très difficile de donner ces compétences recherchées aux enfants uniquement en langue française... ».

Cela est d'autant plus vrai que les parents pensent que la langue d'enseignement qui est le français n'a pas de lien solide avec la culture et les pratiques du terroir. Dans les familles, tout le monde parle en langue locale bamanankan. Cette pratique existe d'ailleurs dans les administrations, les bureaux et les services dans le pays. Souvent, même dans les rencontres officielles entre cadres, les communications se passent sans hésitations en bamanankan bien que la langue officielle soit le français. Cette opinion est soutenue par T.M, 52 ans, magasinier, niveau secondaire : *« Dans les classes du lycée, l'enseignement se passe en français comme langue de travail. Beaucoup d'enfants à ce niveau encore ont du mal à construire et à exposer leurs points de vue en français. Ceux qui se débrouillent un peu, feront des tonnes de fautes sans se soucier du reste. Nombreux sont également ceux qui s'abstiennent de parler pour ne pas passer à côté. Cela est dû au fait qu'il y a une forte domination des langues locales, le bamanankan surtout sur le français. Dans les familles et dans certains bureaux, on ne parle que bamanankan ».* Ce qui constitue pour nous une insuffisance du capital culturel. Dans de nombreuses familles et partout au Mali, les enfants parlent rarement le français quand on sait que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue un déterminant majeur dans la réussite scolaire des enfants. Une convergence de vue ressort entre cette dernière et les travaux de l'anthropologue Hugh MEHAN (1986) dont la conclusion a marqué un tournant décisif dans l'histoire des sciences de l'éducation.

En s'appuyant sur les pistes déjà établies de certaines théories culturalistes, ses travaux entérinent les conclusions selon lesquelles l'expérience linguistique par exemple, détermine la réussite scolaire. Il en résulte que les capacités d'interprétation de l'individu au cours de l'échange verbal en général dans les communautés, les familles et la communication en classe dans la même langue, déterminent les capacités d'assimilation du savoir proposé. Cette capacité d'assimilation est forcément un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants. De nombreux parents ont également mis en évidence la pauvreté de l'environnement familial de certains élèves. Ils estiment que cette situation contribue de façon permanente aux échecs scolaires de beaucoup d'enfants. L'école a ses exigences et les familles ne disposent pas assez souvent de capacités financières et culturelles pour soutenir les enfants dans les apprentissages scolaires. Nous voulons dire d'une part, le manque de moyens chez certains parents de subvenir aux besoins des enfants en matériels didactiques et souvent la mise à

disposition de répétiteurs aux bons soins scolaires des enfants, et d'autre part, l'inexistence d'un capital culturel au sein des familles. En termes de capital culturel, il s'agit de journaux, de livres, de revue, de roman, de débats, de comportement propice, d'échanges et de toute autre écriture ou instruments incitatifs aux apprentissages dans les familles de l'écolier, marquant d'une façon évidente un environnement favorable et consacré à l'apprentissage scolaire. Pour A. MENIGOZ (2003), les populations au Mali manquent globalement de compétences techniques d'apprentissages efficaces garantissant une bonne aptitude scolaire pour une réussite des enfants dans les examens. Il a également noté aussi que le niveau actuel de l'environnement lettré ne permet pas aux élèves d'établir une dynamique fonctionnelle entre leurs activités scolaires et parascolaires : même avec les langues nationales, l'écriture notamment les devoirs et exercices scolaires s'arrêtent aux portes de l'école et ne parviennent jamais dans les familles pour soutenir les apprentissages scolaires. Il s'agit de parler des difficultés criardes d'interaction entre l'école et les familles au sujet du suivi du cursus scolaire des enfants.

En effet, les opinions des parents au sujet des difficultés que rencontrent les enfants à l'école sont convergentes. Ils ont majoritairement démontré cette insuffisance d'urbanisation du cadre de vie des familles. A propos de cette assertion tenue par L.Y, 56 ans, ouvrier, niveau supérieur en arabe dit ceci : « *...Nos familles, les rues, en un mot l'environnement dans lequel grandissent nos enfants ne leur permet pas actuellement d'être dans une dynamique évidente et propice d'apprentissage scolaire. Notre quartier ne dispose d'aucunes infrastructures culturelles (bibliothèques, salles de jeu, salle informatique...) pouvant stimuler chez les enfants cette envie d'apprendre et de progresser dans les études. Les enfants ne rencontrent pas beaucoup de choses en rapport avec l'école dans nos quartiers. Donc c'est notre culture et notre environnement mêmes qui ne sont pas en phase avec l'évolution actuelle du monde* ».

Il y a lieu de comprendre que la faible urbanisation de nos localités constitue un obstacle majeur au processus d'éducation de qualité. De nombreuses familles sont très éloignées des écoles créant ainsi des difficultés pour elles de se rendre à l'école pour le suivi du cursus scolaire des enfants. Certains élèves viennent à pied malgré la distance, d'autres à moto, en voiture ou par transports en communs pour les plus nantis. Cette situation d'éloignement ne favorise pas non seulement une facile implication des parents à se lancer dans une quelconque collaboration avec l'école et les enseignants, mais aussi et surtout, elle éreinte beaucoup d'enfants vivants dans ces quartiers éloignés des écoles. Lorsqu'ils arrivent à l'école, ils sont déjà fatigués sans compter les retards, et ils rentrent également fatigués en famille le soir. Ce qui pourrait constituer un facteur important d'échec pour beaucoup d'enfants. Selon B.O.T, un parent

fonctionnaire, niveau supérieur, 63 ans : « ...*Nous sommes loin de l'école publique et on n'a pas les moyens nécessaires pour inscrire tous les enfants dans le privé. Quelquefois, les enfants partent à l'école en retard à cause de cet éloignement car ils y vont à pied ou en SOTRAMA*¹⁴⁷. *Cela coute extrêmement cher pour nous. Même si on a envie de nous rendre à l'école pour nous enquérir des difficultés et des conditions d'apprentissages des enfants, on ne peut pas le faire à cause de la distance et des tracasseries. Les enfants aussi arrivent à l'école fatigués et ils rentrent fatigués à cause de la distance et du manque de moyens de transports causés par le manque d'infrastructures routières, des moyens de transports...* ». Il s'agit ici, d'une faiblesse dans la politique relative aux infrastructures urbaines et scolaires. Cette faiblesse pourrait constituer un déterminant important dans le développement socio-économique du pays et surtout sur le niveau scolaire des enfants causant ainsi des multiples cas d'échecs dans les examens. Elle constitue selon le discours du parent, un obstacle à la ponctualité et l'assiduité des enfants au cours et surtout à l'implication des parents à la coéducation à travers le suivi scolaire des enfants à l'école et dans les familles. Ce qui rend difficile aussi la collaboration entre l'école et les familles pour faciliter le suivi scolaire des enfants. Cette partie s'accorde avec le développement démontré par HAVELOCK et HUBERMAN (1980) relatif aux influences des facteurs exogènes. Pour expliquer l'efficacité d'un environnement scolaire afin de trouver l'influence du facteur environnement, HAVELOCK et HUBERMAN analysent les facteurs exogènes à partir d'indicateurs notamment : le caractère intégré de l'environnement, le caractère fermé de l'institution scolaire, la résistance de l'environnement aux changements, l'incompétence des agents extérieurs, la défiance des enseignants, la liaison incomplète entre la théorie et la pratique, l'invisibilité professionnelle. En somme, les facteurs ci-dessus interagissent les uns sur les autres pour la réussite de toutes réformes et activités éducatives. La recherche d'un changement profond « *devrait donner de bons résultats lorsqu'il y a une bonne infrastructure pour la résolution des problèmes, une forte autorité et un large consensus* ». (HAVELOCK, R.G. et HUBERMAN, A.M., 1980 ; p.111). En cas de dysfonctionnement ou d'absence de l'un ou de plusieurs de ces éléments, « *les risques d'échec deviennent plus grands que les chances de succès* » (HAVELOCK, R.G. et HUBERMAN, *ibid.* ; p.109).

¹⁴⁷ Des vannes, des camionnettes et minibus transformés en véhicules de transports public entre les quartiers de Bamako. Ils sont généralement de couleur verte et sont chargés parfois jusqu'à un effectif de 18 à 25 passagers par courses. Les courses durent une heure et une heure et demie.

Par ailleurs, il est alors important de signaler que sur le plan structurel, il n'existe aucune disposition formelle officielle et incitative qui favorise une collaboration organisée et périodique entre les parents, l'école et les enseignants sur le rendement scolaire des enfants. Pour S.D, 56 ans, enseignant et surveillant au LILY : « ...*Nous n'avons pas de contact direct et permanent avec les familles. Dans les écoles publiques, il n'existe pas de rencontres officielles périodiques organisées entre le lycée et les parents d'élèves. Les parents sont convoqués seulement lorsque l'enfant porte une atteinte grave à la discipline scolaire conformément au règlement intérieur. Certains parents ne viennent aussi que lorsque les enfants sont exclus des effectifs pour mauvais résultats* ».

Dans notre travail, nous avons cherché à savoir en vain s'il y avait un cadre officiel et permanent par lequel l'école et les parents communiquent dans le cadre de sa collaboration avec les familles pour suivre le cursus scolaire des enfants. La raison est tout simplement que les parents sont bien sûr acceptés et reçus à l'école afin de favoriser un apprentissage de qualité au profit des enfants. Cette acceptation reste tacite sur le plan juridique bien que salubre et normal. Selon les autorités scolaires que nous avons rencontrées dans notre démarche, les parents ne sont généralement convoqués par l'école que lorsque l'enfant se rend coupable d'un acte d'indiscipline grave et avéré. Cette approche de l'école est effectuée à travers une convocation donnée à l'enfant lui-même pour le transmettre aux parents ou à qui de droit ; ce qui constitue pour nous une stratégie qui laisse à désirer car l'enfant mis en accusation pourrait ne pas acheminer la convocation à qui de droit. Cette situation presque catastrophique s'explique par le fait que les écoles n'ont même pas un répertoire systématique des contacts des parents.

Il faut tout de même reconnaître qu'à travers nos échanges, nous nous sommes rendu compte que certains parents plus enclins viennent d'eux-mêmes pour établir des contacts avec l'administration scolaire et avec certains enseignants afin de suivre avec eux la régularité, l'assiduité et les compétences scolaires des enfants. Ils parviennent par ce canal, à créer par eux-mêmes, à collaborer avec l'école et les enseignants. Toutes choses qui constituent un élan important dans la recherche d'un rendement scolaire important des enfants et la poursuite d'une école apaisée. Alors, en dehors de ce canal expressément mis en place par ces parents volontaires et enclins à bien suivre le cursus scolaire des enfants, les familles et l'école ne collaborent presque pas. Force est de reconnaître que l'usage efficace et efficiente des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) au Mali constitue jusqu'ici un défi majeur. Ceux qui en disposent ne l'utilisent pas efficacement et par efficacité, alors que cette ressource pourrait être un atout majeur et important pour établir cette

collaboration. Ce qui constitue une confirmation de certains de nos résultats dans un travail antérieur HAIDARA (2018).

En revanche, il est ressorti dans ce travail que seuls les parents dits avertis, bénéficiant généralement d'un capital culturel important ou simplement animés d'une volonté avérée de jouer pleinement leurs rôles de parents (même s'ils ne sont pas allés à l'école) sont prêts à s'engager dans un tel processus de collaboration avec les institutions et les acteurs scolaires. Étant donné leur assiduité et le désir volontariste de voir les enfants réussir à l'école, ils créent le temps et les moyens pour rentrer en contact avec l'école et les enseignants pour assurer un meilleur suivi scolaire. Malgré cette réalité comme un coup d'épée dans une mer, mais très rassurante, il y a lieu de comprendre qu'il y a effectivement matière à réflexion. Pour démêler cette situation, nous avons mobilisé les opinions des acteurs, les parents en premier lieu.

A travers les réactions obtenues lors des entretiens, des parents prônent que, la solution à cette difficulté doit venir de l'Etat car selon les propos de Mme F.D, 47 ans, ménagère, niveau DEF : *« ...De toutes les façons, le gouvernement Malien doit prendre des décisions pour améliorer la qualité de l'éducation en améliorant le cadre de vie des familles, en les dotant d'infrastructures scolaires, culturelles et d'apprentissages adéquates et accessibles à nos enfants. Également, il doit améliorer les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants et les élèves qui sont très dures »*. L'opinion d'un autre parent reste on ne peut plus claire. Il (I.Y, 56 ans, ouvrier et niveau CEP) s'exprime en ces termes : *« ...Ma femme et moi sommes en contact permanent avec les enseignants pour permettre à nos enfants de bénéficier des meilleurs apprentissages même au-delà des cours en classe. Il s'agit pour nous d'engager les enseignants surtout dans les matières principales comme mathématique, biologie et physique-chimie pour pallier les insuffisances des enfants à travers les cours à domicile. Ce qui constitue pour nous une charge assez importante financièrement malgré la crise actuelle ayant touché nos activités. Cet engagement que nous avons pris est certes important mais très difficile et couteux, surtout pour un parent n'ayant pas un niveau scolaire important. Ces cours sont couteux car les enseignants essaient de joindre les deux bouts à travers les ressources générées dans ces cours, car ils ne sont pas assez bien pris en charge sur le plan financier et d'autres conditions de vie et de travail. Mais si nous ne faisons pas ainsi, les enfants risquent de ne pas avoir les compétences nécessaires pour faire face au défi du baccalauréat. Nous essayons tout simplement de pousser nos enfants à atteindre le niveau que nous n'avons pas eu à l'école à cause des difficultés »*. Ces propos de madame F.D et de M. I.Y dénotent les difficiles conditions de travail des élèves et des enseignants au Mali en général et dans les Académies

d'Enseignement de Bamako en particulier. Ils mettent aussi l'accent sur les conditions de vie difficiles des élèves qui sont des facteurs qui déterminent la réussite scolaire d'un enfant à travers un apprentissage de qualité.

Pour ce qui concerne cette première thématique et au regard des points spécifiques ressortis dans son analyse, les résultats corroborent globalement avec ceux obtenus par FOMBA. C.O (2006) sur l'implication des familles dans l'éducation des enfants au Mali. Les résultats de cette étude montrent que la participation des parents dans le suivi scolaire des enfants reste une entreprise chimérique. Elle est carrément en déphasage avec les réalités sociales au regard du faible taux d'alphabétisation de (23,30 %) ¹⁴⁸ dans le pays. Il s'agit pour l'auteur d'affirmer que les parents ont besoin d'un minimum de compétences instrumentales pour participer activement à la remédiation pédagogique au profit des enfants pour un rendement meilleur. Aussi, il estime que le faible développement socio-économique du pays surtout marqué par les multiples crises politiques, institutionnelles, sociales et sécuritaires, donnent un large éventail de crispation du secteur scolaire. Il ne faudrait pas oublier le manque d'initiative et l'insouciance pour certains parents de se concentrer et d'apporter un appui efficace et juste sur la vie scolaire des enfants. Un parent conscient et averti quel que soit son niveau d'instruction, se rendrait toujours disponible et disposé à apporter efficacement un appui scolaire à son enfant. Cet appui pourrait s'expliquer par les devoirs à domicile, la gestion efficace du cadre de vie et de l'environnement, la collaboration avec l'institution scolaire pour assurer le suivi du cursus scolaire des enfants. Ce qui constitue pour nous une explication de taille qu'on pourrait donner à cette difficulté scolaire marquée par ces énormes échecs des enfants aux examens dans le pays. Alors, ce résultat rejoint celui obtenu par LANGOUET et LEGER (1997) selon lequel les enfants d'ouvriers peuvent mieux réussir à l'école en France s'ils sont dans un cadre d'enseignement et d'environnement idéal. Ils sont moins éliminés en 5^e (7^e année au Mali) et conduits davantage sans redoublement jusqu'en terminales. Ils trouvent que cela est surtout dû à une mobilisation forte, importante et stratégique familiale autour de l'enfant qu'aux seuls et classiques efforts d'encadrement pédagogiques à l'école.

¹⁴⁸ Op.cit.

1.1.1.2. Approche Par Compétences, une même démarche pédagogique adoptée différemment par la quasi-totalité des professeurs des établissements publics dans les Académies d'Enseignement de Bamako.

Ce tableau ci-dessous dresse une vue distributive des différentes démarches pédagogiques adoptées par les professeurs des établissements publics dans les AE de Bamako sur la base des réponses données par les différentes catégories d'acteurs interrogés.

Tableau 56: Démarches pédagogiques adoptées par les professeurs.

Réponses des différentes catégories d'acteurs	Détermination de la démarche pédagogique utilisée par les professeurs				
	Administrateurs scolaires (lycées-AE)	Professeurs chargés de cours	Inspecteurs d'Enseignement Secondaire	Elèves des classes de terminales	Total
Pédagogie transmissive	-	-	-	2	02
Pédagogie par objectif	-	-	-	2	02
Approche par compétences	10	20	6	48	84
Total des effectifs	10	20	6	52	88

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Dans l'objectif de mieux comprendre le phénomène d'échec scolaire des enfants et de voir s'il y a une interaction avec les pratiques de classes des enseignants à Bamako, nous avons sollicité les opinions des acteurs directement concernés du sujet. Il s'agit des acteurs tels que les enseignants chargés des cours, les administrateurs scolaires, les inspecteurs pédagogiques et les élèves des classes de terminales surtout. Ainsi, les opinions et les réalités sur les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants dans les cours sont exprimées à travers des réponses données par tous ces acteurs sollicités pour cet effet. Il s'agit des réponses suivantes assorties de la démarche :

- Pédagogie transmissive ;
- Pédagogie par Objectif ;
- Approche par Compétences.

Ce tableau ci-dessus montre clairement que la totalité des enseignants mis à la disposition des établissements d'enseignement secondaire général et chargés des cours dans les deux (2) Académies d'Enseignement de Bamako prétendent tous appliquer la méthode pédagogique basée sur l'approche par compétences dans leurs pratiques quotidiennes de classe. Au regard des propos de J.D, un professeur d'Histoire et de Géographie au lycée Ibrahima Ly de Banankabougou dont les témoignages confortent cette position. Ainsi, il dit que : « ...*Je pratique la démarche pédagogique basée sur l'approche par compétences depuis l'année scolaire 2011-2012, année au cours de laquelle cette pratique pédagogique a été instaurée dans les lycées au Mali à travers une réforme d'orientation des politiques éducatives. L'approche par compétences dans l'enseignement consiste de façon générale, à placer les apprenants au centre de leur apprentissage. En Histoire et Géographie par exemple, il s'agit d'animer les cours en faisant travailler les élèves afin qu'ils se familiarisent mieux avec les concepts, les méthodes d'analyse et de recherche dans le domaine* ». Dans la même logique, un de ses collègues H.T chargé des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au même établissement, précise : « ...*En fait, l'approche par compétences est une méthode qui met l'élève au centre de son apprentissage. Avec le système classique, c'est le professeur qui faisait tout. Mais maintenant, ce sont les élèves organisés en petits groupes de travail au sein desquels eux-mêmes effectuent des travaux de recherches par groupe. Nous faisons travailler nos élèves en leur donnant des consignes. Ils sont ainsi placés au centre du processus en leur donnant plus de responsabilités dans un apprentissage plus actif* ». Cette opinion a été largement partagée par nos interlocuteurs enseignants intervenant directement en classe sur cette question.

Pour ce qui est de l'opinion des administrateurs scolaires et inspecteurs de l'éducation sur l'approche méthodologique utilisée par les enseignants, nous avons obtenu également d'eux un avis unanime sur le sujet. Les chefs d'établissements et d'autres administrateurs d'enseignement secondaire général des Académie d'Enseignement de Bamako nous ont répondu tous, sans exception (soit 10 responsables d'établissement d'ESG sur 10) en admettant que les enseignants intervenant dans les classes utilisent la technique pédagogique basée sur l'APC pour l'enseignement de toutes les disciplines, même si parfois ils avaient émis quelques réserves sur certains clivages dans la démarche d'un enseignant à d'autres. Ces clivages sont considérés comme la capacité d'intégration et d'assimilation de certains enseignants dans cette technique. Ainsi, monsieur B. K., l'un d'entre eux semble réservé et dubitatif : « ...*Ah ! Question délicate. Je dirais que c'est l'Approche Par Compétences, même si cette approche est difficilement et différemment appliquée et applicable vue certains problèmes d'ordre matériel, structurel et une maîtrise approximative des procédés d'enseignement et d'apprentissage par*

ceux qui doivent l'appliquer, c'est-à-dire les enseignants ». D'autres, comme monsieur O.K.M poursuivent en affirmant sans détours et va au-delà des établissements concernés que l'approche par compétences est la démarche pédagogique utilisée non seulement par les professeurs des lycées publics mais aussi par ceux des établissements privés, donc tous les établissements d'enseignement secondaire général au Mali en général et à Bamako en particulier. Son opinion est surtout motivée par l'orientation et la réforme éducative institutionnelle des autorités politiques et éducatives. Il s'explique ainsi en ces termes sans détours : « ...*Je vous dirais d'emblée que c'est l'APC qui est la méthode pédagogique pratiquée par tous les enseignants au niveau des lycées. Vous savez ! l'approche par compétences est irréversible. Son application dans les établissements d'enseignement secondaire général est obligatoire. Qu'on le veuille ou pas, on est obligé de l'adopter puisque c'est une instruction des autorités à travers la nouvelle réforme pédagogique intervenue dans l'enseignement secondaire général au Mali depuis 2011. Même si les professeurs ont quelques petits problèmes d'adaptation, ils doivent se débrouiller, car mal appliquer l'APC vaut mieux que ne rien faire. Cela n'engage que moi* ».

Pour un autre acteur stratégique et non moins inspecteur régional pédagogique qui répondit dans son opinion à la question ; en ces termes M. O.M se prononce : « ...*Je peux répondre sans détours que les professeurs dans les A.E de Bamako et même à l'intérieur du pays appliquent l'approche par compétences comme démarche pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage dans les lycées. Ils appliquent tous l'Approche Par Compétences même si c'est avec des fortunes diverses. Ils ont parfois des problèmes dans l'élaboration des fiches de préparation, certains ITEMS sont compris, mais les consignes sont souvent mal formulées car les questions ne sont pas clairement posées. Ils rencontrent également des difficultés dans la gestion et l'organisation des activités et dans la création des situations-problèmes. Enfin, ils l'appliquent et globalement ça commence à donner de bons résultats par endroits même si dans la globalité il faut reconnaître qu'il reste beaucoup à faire* ». Nous avons poursuivi notre interrogation en relançant pour approfondir davantage la compréhension sur le sujet en lui demandant ce qui lui permet de dire cela, et Monsieur l'inspecteur régional, poursuit : « *Je vais répondre à cette question en deux volets :*

- *1°) les professeurs eux-mêmes disent que leurs pratiques de classe ont changé. C'est eux-mêmes qui se rendent compte de cela. Ils disent qu'ils ne jouent pas le même rôle qu'ils jouaient dans les classes avant. Ils sont devenus des médiateurs entre les compétences et les apprenants et non des donneurs de savoirs ;*
- *2°) lors des suivis pédagogiques, j'ai moi-même fait le constat suivant : les groupes de travail sont constitués en classe, les évaluations sont fréquentes après les activités*

d'apprentissage ». Pour les besoins d'approfondir les analyses sur le sujet dans notre présent travail de thèse de doctorat, certains responsables scolaires dans les Académies d'Enseignement de Bamako ont été touchés par nos soins pour avoir leurs opinions. Ils se sont prononcés avec nous sur le sujet en donnant des opinions éclairantes sans amphibologies. Il s'agit par exemple du Directeur Adjoint de l'Académie d'Enseignement de Bamako rive droite, du chef de section-formation et de celui chargé d'évaluation et de planification de la même structure. Ceux-ci soutiennent de façon unanime, que conformément aux instructions données par les autorités en charge du département de l'éducation, l'Académie d'Enseignement de Bamako rive droite à l'instar de toutes les autres structures similaires dans le pays, en tant que structure déconcentrée de l'Etat, se doit de veiller à la mise en œuvre correcte de toutes les réformes et politiques en matière d'éducation.

Comme il a été instruit depuis pratiquement 2011-2012 à travers une réforme pédagogique ayant concerné l'ordre d'enseignement secondaire général au Mali. Et : « *...Actuellement, c'est l'approche par compétences qui est en train d'être appliquée partout. Récemment les inspecteurs ont sillonné tous les établissements publics d'enseignement secondaire général, et ils se sont rendu compte que c'est l'Approche Par Compétences qui est appliquée...* », nous rassure le chargé d'évaluation et de planification de l'Académie d'Enseignement de Bamako rive droite. Pour son collaborateur chef de section-formation, il nous donne des informations précises sur la couverture de l'application de l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement secondaire général en disant à travers les propos suivants qui se démarquent légèrement des autres par cette nuance : « *...Bon... ! l'application de l'approche par compétences n'est pas totalement effective partout. Elle est appliquée dans les établissements publics, mais dans les lycées privés, l'on se plaint de n'avoir pas de ressources nécessaires pour appliquer cette méthode. Nous leur avons dit que le fait qu'ils ont accepté d'être dans le privé suppose déjà qu'ils s'engagent à respecter toutes les instructions et politiques éducatives venant de l'Etat ; c'est à eux de tout faire pour s'adapter et former les élèves comme le veut l'Etat. Cependant, il faut reconnaître que certains enseignants du public évoluent dans plusieurs lycées privés en tant que vacataires par endroits. Comme ils sont formés à cette approche, ils en font bénéficier ces établissements de cette manière* ».

Bien que son avis soit important en termes de précisions sur la généralisation de cette approche à l'intention des établissements privés, il faut reconnaître que ces privés ne constituent pas un vecteur spécifique dans l'objet de notre présent travail. Mais au regard de leur importance et de

leur rôle stratégique, il est important de comprendre qu'elles sont déterminantes et incontournables dans le système éducatif malien aujourd'hui.

Quant à leur collaborateur non moins Directeur Adjoint de l'Académie d'Enseignement de Bamako, qui nous a livré ses opinions à travers des propos qui dénotent de la prudence car il venait juste de prendre fonction la veille de notre passage : « ...*Je sais que sur le plan national c'est l'Approche Par Compétences, mais comme je viens d'être nommé, je suis en difficulté de vous dire exactement quelle approche les professeurs de l'Académie d'Enseignement de Bamako rive droite utilisent pour animer leurs cours. Je ne suis pas encore bien imprégné de la situation. Mais au regard de l'orientation politique, de mes premières impressions et informations à ma prise de fonction, l'Approche Par Compétences serait la technique privilégiée. A votre place, j'allais poser la question au chef de section-formation ou à celui chargé de l'Enseignement Secondaire* ».

Pour une triangulation des opinions sur le sujet, nous avons tenu d'avoir les opinions des apprenants. Ils sont mieux placés aussi pour dire quelle technique pédagogique est utilisée par l'enseignant en classe d'autant plus qu'ils sont à la fois présents et sujets. Pour ce qui concerne des données recueillies auprès d'eux, elles nous montrent des indices précis de la démarche pédagogique utilisée par leurs professeurs dans les classes pendant les cours. Voici comment ces élèves donnent leurs opinions en décrivant les conditions et la manière dont les cours se déroulent. Selon les propos suivants : « ...*Quand ils rentrent, les professeurs nous demandent de former des groupes. Ils nous donnent des textes, des croquis ou des schémas. Cela étant, on lit les supports et eux, ils posent des questions sur lesdits supports et ils nous demandent de chercher en groupe. Une fois en groupe, chacun donne ses idées, on discute ensemble et on répond aux questions. Après cette étape, chaque chef de groupe écrit sur un support visible par toute la classe les réponses de son groupe et on regarde ce qui est bien et ce qui est mauvais en plénière. Après on rassemble les bonnes idées de chaque groupe pour faire la synthèse* », nous décrit avec précision une élève répondant ainsi au nom de ma demoiselle A.C de la classe de Terminale Sciences Economique I (TSECO) du lycée Bah Aminata DIALLO. Une de ses camarades de la Terminale Arts et Lettres III (TAL) la demoiselle B.D du même établissement, décrit à son tour le déroulement des cours dans leur classe : « ...*A chaque fois, s'ils veulent dispenser des cours, on le fait en groupe. Ils posent un certain nombre de problème entre trois (3) et quatre (4) questions comme consigne et nous allons chercher les réponses en groupe. En travaillant en groupe, chaque élève explique à l'autre ce qu'elle a compris, c'est-à-dire la manière dont elle a compris à ses camarades*

quoi !!! Le professeur demande à chaque groupe de recopier au tableau ce qu'il a trouvé comme réponses. Quand un groupe expose sa réponse, les autres posent des questions. Il y a des élèves qui critiquent, on se corrige, on rit parfois et nous sommes tous contents lorsque les réponses données sont justes... ». Ces opinions ainsi données nous amènent à comprendre que c'est la technique de l'approche par compétences qui est utilisée dans les classes.

Cependant, l'intervention d'un élève de la classe de Terminale Sciences Sociales III (TSS) du Lycée Ibrahima Ly ayant redoublé ladite classe précise que leur professeur de Sociologie venait tout juste de changer de méthode d'enseignement. « *...Il ne pratique pas de l'APC. Il a changé de méthode. L'année passée et cette année c'est différent. L'année passée, il faisait ses cours en APC, mais cette année il nous fait travailler autrement...* », précise-t-il avant de poursuivre : « *Une fois en classe, sur la leçon précédemment vue, il pose des questions et commence une nouvelle leçon. Ça se déroulait bien. On travaillait en groupe. Si nous disons que les questions ne sont pas comprises, il expliquait. On échangeait sur des idées, et puis on recopie les réponses au tableau. Quand tout est recopié au tableau, chaque chef de groupe lit les réponses de son groupe. On discute, on pose des questions. A la fin on fait une synthèse. C'est rare que nous recopiions la synthèse de la classe. Il y a une différence entre ce qu'il nous donne et ce que la classe a trouvé comme synthèse. Ce qu'il nous donne est plus riche ».* Les interventions d'un groupe d'élèves de Terminale Sciences Expérimentales (TSEXP) du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou et d'un autre groupe du lycée Bah Aminata Diallo peint le tableau en noir par rapport à la réticence ou au manque de volonté précisément de certains professeurs de dispenser les cours comme il se doit en Approche Par Compétences. L'une d'entre eux N.T se prononce en ces termes : « *...On revient toujours sur des leçons qu'on avait déjà vues. A vrai dire onhonn... ce n'est pas toujours comme ça qu'on travaille. Madame nous donne sa préparation de cours afin qu'on recopie la leçon qui se trouve là-dedans et la semaine suivante, onhonn...elle vient pour expliquer ladite leçon. Cette année on a fait que deux (2) fois le cours seulement et toujours comme ça. Chaque fois, on recopie d'abord la leçon, et ensuite madame vient pour expliquer. Les autres enseignants ne font pas comme elle. Nous on veut un cours comme pour aujourd'hui »*, dévoile notre élève T.K du lycée Bah Aminata Diallo de Bamako avec un regret affiché comme si c'était notre présence en classe (pour la séance d'observation de cours) qui a dû influencer leur professeure du jour à améliorer sa pratique de classe. Son camarade du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Y.N en classe de Terminale Sciences Exactes II (TSE) poursuit en ces termes : « *...Parfois, il nous fait travailler bien, mais parfois aussi, il est paresseux. Il nous donne les consignes et il se repose. On passe les deux (2) heures du cours à bavarder, à rire. On fait semblant de travailler ».* Ces opinions sont très

révélatrices des faiblesses de certains enseignants dans leurs pratiques de classe. Ce qui constitue pour nous un déterminant important dans l'assimilation des compétences souhaitées au profit des élèves et favorisant ainsi de nombreux échecs scolaires dans les examens.

Au regard des différentes perceptions formulées dans cette thématique, nous estimons que la technique pédagogique basée sur l'approche par compétences est largement utilisée par les enseignants dans les classes lors de leurs cours. Les enseignants, les inspecteurs et les administrateurs scolaires en charge du suivi ainsi que les élèves eux-mêmes ont donné des avis qui corroborent dans ce sens. Force est de reconnaître qu'il existe par endroits des faiblesses et des lacunes dans les pratiques de classes de certains enseignants. Ces faiblesses sont souvent estimées à travers une difficulté d'intégration de certains enseignants dans la pratique de la méthode à cause du manque de matériel didactique et des besoins de recyclage dans la technique ; ce qui pourrait constituer pour nous, une cause non-négligeable du manque de niveau pouvant affecter le rendement scolaire et causant de plus en plus d'échecs de beaucoup d'enfants dans les examens. Faut-il rappeler que lorsqu'une pratique de classe est mal structurée, mal dosée et mal mise en œuvre, tous les aspects de la qualité des apprentissages en pâtissent quels que soient les moyens mis à disposition. Parmi ces aspects, celui qui attire le plus notre attention dans cette thèse de doctorat demeure le niveau de compétences requis des enfants. Ce qui constitue un facteur très déterminant dans le rendement scolaire pour parler de réussite ou de succès.

Ces conclusions nous ramènent à penser au chercheur François LASNIER (2000) et (2015), qui trouve aussi que les principes directeurs qui doivent sous-tendre les acquisitions scolaires selon les caractéristiques de l'Approche Par Compétences sont : l'esprit critique et la responsabilité à l'autonomie, la capacité à mobiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes, le raisonnement, la capacité à communiquer en groupe et la créativité. Ainsi, l'apprentissage est centré sur l'apprenant et est vu comme un processus actif et continu de construction de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être en tenant compte du milieu culturel et des interactions sociales.

Selon cet auteur, cette approche se caractérise par :

- **La globalité** : dans une approche par compétences, on proposera à l'apprenant une tâche globale qui offre une vision d'ensemble de la situation d'apprentissage ;
- **La construction** : l'approche par compétences tient compte des connaissances antérieures dans l'élaboration de nouveaux apprentissages. L'enseignant favorisera

donc dans ses activités l'activation des acquis antérieurs de l'apprenant et l'élaboration de nouveaux apprentissages ;

- **L'application** : étant donné qu'une compétence est un savoir-faire, l'enseignant orientera l'apprenant vers des activités d'apprentissages amenant celui-là à appliquer ses connaissances ;
- **La signifiante** : les activités d'apprentissage devront amener l'apprenant à faire des liens avec des situations authentiques ;
- **Le transfert** : l'enseignant s'assurera que les apprenants peuvent utiliser dans divers contextes les activités développées.

Au regard de ce qui précède et en fonction de cette partie de nos résultats, le rendement scolaire mitigé des enfants, causant ainsi d'énormes et massifs cas d'échecs au Mali, en général et Bamako en particulier, s'explique en partie sans doute par ces problèmes signalés dans les opinions à travers leurs analyses sur les pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Dans les opinions, les pratiques de classes des enseignants sont soit mal agencées, soit non conformes aux réformes et innovations pédagogiques mises en place par les politiques éducatives ou ne bénéficiant pas d'accompagnements nécessaires et adéquates de celles-ci.

La logique de déconstruction des valeurs des autorités traditionnelles qui nous reconforte à travers cette conclusion est prônée par Luc FERRY (2021). Selon lui, beaucoup d'actions souvent subversives ont été mises en œuvre pour vulgariser de nouveaux produits voire méthodes dans le monde scolaire uniquement pour le plaisir de la consommation massive. Il affirme en ces termes : « *Il fallait que les valeurs et les autorités traditionnelles fussent déconstruites pour que la société de consommation libérale, ludique et hédoniste puisse faire entrer nos sociétés dans l'ère de la grande consommation de masse sans laquelle le capitalisme mondialisé ne serait tout simplement pas possible* »¹⁴⁹. Ce point de vue souligne tout simplement que les innovations pédagogiques doivent tenir compte de ce que l'auteur appelle « *idéaux traditionnels de la morale méritocratique et du civisme républicain* ».

Il est alors important que le caractère civique et républicain constitue un baromètre déterminant pouvant inciter les acteurs à mieux considérer les engagements auxquels ils ont entièrement souscrit. Cependant, GILLARD et PRATT (2015) pour leur part, soutiennent un avis pas forcément différent car ils sont complémentaires à notre avis par endroits. Les

¹⁴⁹ Luc FERRY (2021), *Réflexions sur l'école, pour renouer avec le bon sens*, Toulouse, Privat, Page 31/209 pages.

innovations pédagogiques doivent tenir compte de la motivation des enfants dans leurs apprentissages. Si cette motivation est forte, elle leur permet d’accomplir un cursus scolaire normal et régulier, mais lorsqu’elle est défaillante, elle fragilise les enfants et les expose à l’échec. Ce qui constitue le cas selon la problématique et les résultats de notre présent travail de thèse.

Alors, les enseignants doivent en tenir compte afin d’entretenir et de susciter le désir d’apprendre chez les élèves. Il est alors important de noter que cette affirmation s’oppose à l’école des méthodes traditionnelles dans la mesure où elles s’imposaient par leur caractère fastidieux et leur contrainte. Toujours pour les auteurs, il fallait que l’enfant fasse ce qui ne lui plaisait pas. Il y régnait verbalisme et dogmatisme. L’enseignant planait sur la société scolaire comme un chef d’entreprise qui s’imposait sur son chiffre d’affaires. Qu’à cela ne tienne, la prochaine partie est consacrée à l’aptitude des enseignants à tenir cette méthode pédagogique au profit des enfants dans leurs pratiques pédagogiques.

1.1.1.3. Une appropriation approximative et lacunaire des pratiques de classe liées à la technique de l’Approche Par Compétences par les enseignants relevant des lycées publics des Académies d’Enseignement de Bamako.

Le tableau suivant présente l’appréciation des acteurs du terrain de la réforme sur le degré d’aptitude et d’appropriation des enseignants à utiliser la méthode Approche Par Compétences dans leurs pratiques de classe dans les lycées.

Tableau 57: Aptitude d’application de la technique pédagogique APC par les enseignants.

Appréciations	Les catégories d’acteurs			Total
	Administrateurs scolaires	Professeurs	Inspecteurs	
Application approximative et lacunaire	08	16	05	29
Application assez convenable	02	04	01	07
Total des effectifs	10	20	06	36

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Comme conclu plus haut que la méthode pédagogique utilisée demeure celle de l’Approche par Compétence. Alors, pour appréhender l’aptitude à la maîtrise de la technique pédagogique basée sur l’application de la méthode de l’approche par compétences dans les établissements d’enseignement secondaire par les enseignants afin d’analyser son interaction sur la réussite scolaire des enfants, nous avons une fois tenté d’éliminer cet aspect à travers un registre

d'opinions auprès des acteurs institutionnels et politiques de l'école dans les deux (2) Académies d'enseignement du district de Bamako, la capitale malienne. Il s'agit des administrateurs scolaires (Provisaires, censeurs, Directeurs d'académies, surveillants), des enseignants tenant des classes et des inspecteurs d'enseignement secondaire général. Les catégories de réponses assorties des entretiens avec les acteurs sur la question sont au nombre de deux (2). Il s'agit notamment d'une :

- Application approximative et lacunaire de l'Approche Par Compétences ;
- Application assez convenable.

Si le discours des différentes catégories d'acteurs a bien montré que les enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire général dans notre échantillon ont théoriquement et dans leur majorité adopté la technique pédagogique basée sur l'Approche Par Compétences dans leurs pratiques de classe pendant les enseignements, l'appropriation de ladite méthode par ceux-ci reste approximative, voire lacunaire comme démontre le contenu du tableau ci-dessus. Sur les trente-six (36) catégories d'acteurs (enseignants, inspecteurs et administrateurs scolaires) interrogés sur la question, seul un tiers (1/3) d'entre eux a supposé que la méthode pédagogique Approche Par Compétences est convenablement appliquée par les enseignants. La majorité des interviewés soit les deux tiers (2/3) attestent que les professeurs ne sont pour le moment pas capables d'utiliser convenablement l'approche par compétences dans l'animation de leurs cours dans les classes pour le bénéfice des enfants. Les professeurs eux-mêmes reconnaissent rencontrer des difficultés en termes d'appropriation à cause d'un manque de renforcement de capacité. A propos, suivons les interventions d'un professeur à la fois chargé de cours et censeur répondant à l'initial P.P du Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou : « ...*Bien que les différentes formations nous aient beaucoup aidé, alors il faut cependant reconnaître que nous avons jusqu'à présent des difficultés sur certains concepts de la démarche comme la situation-problème, le mode d'évaluation selon les principes de l'Approche Par Compétences, etc. Il faut donc continuer à former les enseignants à l'Approche Par Compétences car tout n'est pas clair par rapport à certains aspects dans cette démarche pédagogique qui constitue pour nous jusqu'ici une nouvelle expérience à cause de certains problèmes entravant la généralisation pleine et entière de la réforme* ».

Sur les dix (10) administrateurs interviewés, huit (08) d'entre eux admettent que la maîtrise de l'animation des cours selon les caractéristiques de l'Approche Par Compétences n'est pas encore effective. Pour eux, les enseignants sont encore dans une phase de tâtonnement car ils n'ont toujours pas incorporé et intégré comme il le faut les phases et les mécanismes de

traduction des contenus des programmes en situation d'apprentissage visant le développement des compétences recherchées chez les élèves. Cela se comprend dans la mesure où la voie qui mène à l'appropriation d'une méthode d'enseignement est toujours pavée d'embûches à surmonter. Donc, l'appropriation de l'approche par compétences par les professeurs dans les Académies d'Enseignement du District de Bamako au Mali doit passer forcément par une correction progressive de leurs erreurs, des lacunes qui sont inhérentes à toute forme d'apprentissage.

Un proviseur a fait remarquer que les professeurs ont non seulement un problème de maîtrise de la nouvelle approche, mais en plus, ils ne l'appliquent sérieusement que lors des cours suivis par des inspecteurs dans le cadre de leurs évaluations professionnelles. Ainsi, Monsieur I.D un des chefs d'établissement nous donne son appréhension en ces termes : « *...Ils prétendent tous pratiquer l'Approche Par Compétences si l'on s'en tient à leurs préparations pédagogiques des cours, mais ce n'est pas toujours évident à notre avis car les petites surveillances discrètes de ronde dans les couloirs que nous faisons, nous donnent des conclusions tout à fait contraires à ce qu'ils prétendent au grand dam de la qualité et du niveau recherché pour les enfants. Eh bien, ces démarches inopinées nous ont permis de constater que les cours officiels sont différents chez bon nombre de professeurs, des cours qu'ils dispensent ordinairement [...] Théoriquement, l'Approche Par Compétences est peut-être convaincante, mais chaque méthode ne vaut que par la qualité et la motivation des ressources humaines chargées de l'appliquer. Le questionnement qu'il faut se faire par rapport à ce problème doit être plutôt ceci : est-ce que nous avons les moyens humains à hauteur de souhait pour nos ambitions* » ? Cette interrogation de ce proviseur est très révélatrice du défi d'appropriation et d'intégration des enseignants en la matière.

Pour Madame B.N, une autre cheffe d'établissement dans presque le même ordre d'idées, avance que la gestion catastrophique du temps par les professeurs illustre bien que ceux-ci ont des problèmes d'appropriation, de maîtrise de la nouvelle démarche d'enseignement-apprentissage. Elle se prononce à travers les passages suivants : « *...Malgré la pertinence de l'approche par compétences, il y a un problème d'ordre général qui se pose. L'application de cette méthode prend beaucoup de temps et, si le professeur n'est pas bien organisé, il risque de ne pas pouvoir mener sa démarche à bon port et tout ira à vau-l'eau. La gestion du temps est un facteur très important. Parfois, certains professeurs profitent des séances de travail des apprenants pour se reposer alors qu'ils devraient les suivre durant tout le processus d'apprentissage en passant d'un groupe à un autre afin de comprendre le contexte*

d'animation, de travail et d'implication des enfants dans le travail. C'est cela une pratique complète de la technique pédagogique ».

Toujours par rapport à l'appropriation de l'approche par compétences par ceux qui doivent l'appliquer, un inspecteur régional soutient qu'il y a un problème d'appropriation de la nouvelle méthode qui se pose, mais la racine du problème est bien selon lui, celle de la réticence passive au changement de la part des professeurs. Ainsi, pour lui, E.C « ...*Ce n'est pas que les professeurs n'ont pas compris l'approche par compétences, mais ils ne veulent pas laisser l'ancienne méthode parce que cette monotonie dans le procédé employé, cette rigidité dans le plan de travail et dans l'armature de la leçon leur procure un sentiment de sécurité et de domination sur les apprenants. L'enseignant malien est par essence traditionnaliste, routinier et réticent au changement. Les cours que nous avons suivis à une certaine époque n'étaient réellement pas des cours en méthode APC surtout dans des disciplines comme la philosophie, la sociologie, les sciences, l'éducation civique et morale... C'était presque du catéchisme. Par exemple à l'époque, en étudiant un auteur comme Descartes, on le comparait toujours avec Karl Marx. Et Marx avait toujours raison sur les autres. Les théories de Marx faisaient état d'arguments d'autorité en quelque sorte. Même si on a quitté de nos jours cette optique, cette posture, le réflexe est toujours là. Les nouvelles choses font toujours peur aux gens. Il y a toujours une réticence pour le nouveau ».*

Cet avis est très important à prendre en compte. Il essaie de mettre en évidence les difficultés de certains enseignants à intégrer cette méthode pédagogique basée sur l'APC dans leurs pratiques de classe. Pour nous, cela constitue non seulement un problème psychologique mais aussi et surtout un besoin de recyclage et de comprendre si les enseignants sont formés dans les écoles de formations initiales des professeurs telles que l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) à cette technique pédagogique. Et malheureusement non ! A l'ENSUP où bon nombre de professeurs dans cet ordre d'enseignement sont formés pour le métier, la méthode pédagogique à laquelle les futurs professeurs sont formés est celle de la méthode pédagogique par objectif (PPO).

Ce qui pourrait être un décalage assez préjudiciable à la qualité de la formation et à l'épanouissement scolaire des enfants dans la mesure où les professeurs apprennent une technique pédagogique dans la formation initiale différente de ce qu'ils pratiqueront dans les classes après le recrutement. Alors, encore une fois de plus cela constitue un décalage entre les pratiques de classe et l'assimilation des cours pour une réussite scolaire des enfants. Pourtant, les acteurs se sont spécifiquement prononcés au cours de nos entretiens sur l'intégration de cette démarche en tant que réforme et orientation politique visant à améliorer le niveau du système

et d'accroître la réussite scolaire des enfants. Cette interaction entre les pratiques pédagogiques et la réussite scolaire des enfants reste mitigée si nous prenons en compte la perception des acteurs et leur niveau d'adhésion.

En effet, cette conclusion participe à entériner les réflexions relatives à la logique des formations et des pratiques des compétences acquises après la formation de Bernard CHARLOT (1990). Il s'agit pour lui de démontrer que la logique des formations est différente de la logique des enseignements dans une dynamique qui soutient que l'enseignement implique des savoirs constitués en systèmes et des discours cohérents tandis que pour cet auteur la formation professionnelle implique des savoirs faire à travers des pratiques cohérentes.

Il souligne à travers ces lignes la complexité entre la formation initiale et professionnelle et les difficultés dans la transmission des savoirs à travers les approches et les discours. Il le dit en ces termes : « *Premièrement, la formation, au sens strict du terme, celui qui nous a servi de repère initial, se distingue de l'enseignement, mais implique cependant l'acquisition de savoirs. L'individu formé doit être capable de mobiliser toutes les ressources qui lui permettront d'atteindre une fin donnée dans une situation déterminée : y compris les savoirs nécessaires. Nous sommes là, peut-être, au cœur du problème des rapports entre enseignement et formation : la logique de la formation, logique des pratiques, est différente de la logique de l'enseignement, logique des savoirs constitués en systèmes et discours cohérents, mais la formation implique des savoirs. Nous nous butons là sur un problème qui travaille de l'intérieur toute entreprise de formation professionnelle et y entretient une tension permanente* »¹⁵⁰. Ce qui nous réconforte dans notre objectif de discussion en vue de mesurer nos conclusions à celles d'autres chercheurs confirmés dans le domaine.

¹⁵⁰ Charlot Bernard, (1990), Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. In : Recherche & Formation, N°8, 1990. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 5-17 ;

1.1.1.4. Un environnement assez difficile dans la mise en œuvre des pratiques de classes basées sur la méthode Approche par Compétences

Pour appréhender les opinions des acteurs sur les questions d'échecs scolaires à travers un autre angle des méthodes d'enseignement et d'apprentissage selon l'Approche Par Compétences, notre démarche s'est appuyée sur le décompte des réponses de chaque catégorie d'acteurs. Ces différentes réponses, se déclinant en trois (3) catégories de réponses, nous aident à comprendre les tendances, les appréhensions et les perceptions des différents acteurs sur l'APC.

Tableau 58: Appréhensions et perceptions des acteurs sur l'enseignement-apprentissage selon l'approche pédagogique utilisée par les professeurs.

Catégories de réponses	LES CATEGORIES D'ACTEURS INTERROGES				
	Administrateurs	Professeurs	Inspecteurs	Elèves	Total
Une généralisation prématurée de l'APC	01	04	02	04	11
APC : bonne démarche et une opportunité	-	01	02	02	05
APC : une démarche appropriée pour la réussite scolaire des enfants lorsqu'elle est bien maîtrisée	9	15	02	34	60
Total des effectifs	10	20	06	40	76

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Les opinions des acteurs sur l'appréhension de la méthode pédagogique pratiquée dans les classes sont ordonnées à travers trois (3) catégories de réponses assorties des entretiens sur la thématique avec les acteurs. Il s'agit de :

- Une généralisation hâtive de l'APC ;
- APC : bonne méthode et une opportunité ;
- APC : une méthode appropriée pour la réussite scolaire des enfants lorsqu'elle est bien maîtrisée.

Les acteurs interrogés estiment tous comprendre les principes de base de la nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage surtout dans certaines disciplines telles que la littérature, la philosophie, l'histoire, la géographie, la biologie etc. La majorité écrasante des acteurs de l'éducation ont une appréhension et une perception positives de l'introduction de

cette démarche pédagogique depuis les classes de 10^{ème} année (seconde en France) (soit 65 sur 76 acteurs interrogés : voir tableau ci-dessus).

A ce propos, voici ce qu'en pense Monsieur A.T, enseignant au lycée Ibrahima Ly de Banankabougou : *« ...L'utilisation de l'approche par compétences est à saluer pour l'enseignement de la philosophie dans les classes de 11^{ème} année dans la mesure où les élèves commencent tôt à se familiariser avec les concepts et les méthodes philosophiques avant la terminale. Avant l'avènement de cette réforme, cette discipline importante qui est la philosophie dans l'éveil de l'esprit critique chez les enfants ne commençait qu'en classes de terminales »*. En effet, un de ses collègues N.T allant dans le même ordre d'idées poursuit : *« ...L'APC a quelques avantages dans l'enseignement de la biologie dans les classes de 10^{ème} année. On peut citer entre autres : le développement de l'esprit de persévérance et de recherche chez les élèves, la culture de l'esprit de groupe, le sens de l'écoute et de l'acceptation de l'autre grâce aux travaux de groupe, de vaincre la timidité chez certains élèves »*.

Dans une longue intervention, un professeur de philosophie J.A.D du Lycée Bah Aminata DIALLO tente d'apporter des éclaircissements sur l'approche par compétences et la plus-value qu'elle peut apporter dans l'enseignement et l'apprentissage de sa discipline qui est la philosophie : *« ...Ben en fait ! je connais l'approche par compétences. Elle est une démarche pédagogique qui consiste à éveiller chez l'apprenant le goût de la recherche, de stimuler en lui l'envie d'être l'auteur principal de sa formation. Cela dit, l'approche par compétences permet de créer et de développer chez l'apprenant un ensemble de connaissances, d'aptitudes lui permettant de résoudre un problème, une situation délicate. Les élèves accordent beaucoup d'intérêts au cours quand on les fait participer et que le professeur n'est plus le seul à véhiculer le savoir »*.

Cependant, l'un des professeurs avec lesquels nous nous sommes entretenus aussi, reconnaissant bien les points positifs de l'Approche Par Compétences par rapport à l'ancienne méthode, trouve inopportune et inappropriée sa mise en œuvre dans un pays aussi pauvre que le Mali. Son intervention teintée d'ironie et d'humour, illustre bien sa position, C.O.S du Lycée Ibrahima Ly dit ceci : *« ...L'Approche Par Compétences est une bonne chose mais sa pratique demande assez de moyens. Par exemple tous les élèves devraient avoir une copie du texte d'études, mais vu l'effectif élevé et pléthorique dans les classes, je suis obligé de tout porter au tableau. Une chose assez délicate. Les avantages de l'Approche Par Compétences, c'est le dialogue entre les enfants. Rien que les bavardages entre eux, ça cultive l'esprit de dialogue et d'échange entre les élèves ; ça leur permet d'avoir le goût de la recherche collective. Cependant, comme je viens de dire l'approche par compétences est une bonne*

méthode, mais le gouvernement malien a mis la charrue avant les bœufs. Les moyens pédagogiques manquent, les conditions ne sont pas réunies pour permettre aux enseignants maliens d'appliquer correctement cette méthode, et sans ces conditions-là, ce n'est plus l'approche par compétences, mais l'approche par bêtises... ». En dépit de l'aspect ironique de cette opinion, il se trouve que si les enseignants sont bien accompagnés dans la mise en œuvre de cette technique dans leurs pratiques de classes, les enfants bénéficieront d'un apprentissage de qualité. Les échecs scolaires massifs pourront être jugulés. Ces accompagnements sont généralement d'ordre logistique. Ils concernent les renforcements de capacités techniques et la mise à disposition efficace et efficiente du matériel didactique adéquat et inhérent aux différents travaux pédagogiques.

Tous les chefs et administrateurs d'établissements scolaires touchés dans notre travail de terrain semblent comprendre les principes qui sous-tendent l'approche par compétences comme démarche d'un enseignement et d'apprentissage de qualité favorisant la réussite scolaire des enfants. L'un d'entre eux répondant à T.S. du Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou avec une aisance remarquable nous donne sa définition à travers ces passages suivants : « ...*L'Approche Par Compétences, je la comprends comme une rupture avec la méthode axée sur l'évaluation classique ; une méthode d'enseignement qui privilégie non pas une seule compétence, mais un certain seuil de compétences dans un contexte d'interdisciplinarité en relation avec l'environnement immédiat des élèves. Euh... L'Approche Par Compétences est une technique d'approche pédagogique qui contraint le professeur à amener l'enfant à construire lui-même son savoir ».*

Toujours dans une approche comparative à d'autres techniques pédagogiques, Madame F.C du Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou explique dans certains passages de son discours que : « ...*Contrairement à l'ancienne méthode dite traditionnelle, l'Approche Par Compétences est une démarche pédagogique qui permet de découvrir les vraies compétences des élèves. Les élèves ne peuvent pas être forts partout, mais ils ne peuvent pas être non plus nuls partout. Ils ont des compétences cachées quelque part en eux, et c'est ce qu'il faut essayer de développer chez eux grâce aux activités, aux tâches qu'ils doivent exécuter eux-mêmes ».* Dans ces propos, il est plausible de comprendre que cette technique pédagogique permet aux élèves de révéler au grand jour leurs talents, leurs compétences. Seulement, faudrait-il comprendre que la technique ne pose pas de problème en soi, mais c'est plutôt son application, sa mise en œuvre qui est un facteur déterminant du problème d'échec scolaire des enfants.

Quant à Madame R.Y du Lycée Bah Aminata Diallo, elle l'a définie par rapport à son utilité, son rendement pour l'élève à l'école et hors de l'école en vue d'une vision de résultats

scolaires. Elle se prononce ainsi en ces termes : « ...C'est une démarche pédagogique d'apprentissage qui, à travers la découverte et le développement des compétences des apprenants se place comme un déterminant favorable à l'épanouissement scolaire des enfants. Elle prépare mieux les apprenants à pouvoir appréhender les problèmes de la vie au quotidien et à mieux s'insérer dans leur environnement. Ainsi, elle peut permettre de réduire le taux d'échecs scolaires, d'inadaptation après le cursus scolaire ; de former des futurs citoyens aptes à pouvoir facilement comprendre et à s'adapter à la réalité de leur vie. Si bien sûr ladite technique est correctement appliquée avec les moyens nécessaires. L'échec à l'école (en termes de diplôme) ne doit plus être l'échec de la vie ou dans la vie ».

Les chefs et administrateurs scolaires et d'établissements admettent globalement que l'approche par compétences est une bonne démarche méthodologique pourvu que l'accompagnement en ressources matérielles et humaines ne soit pas négligé. Dans la même foulée, monsieur C.K un des chefs d'établissement nous donne son appréhension en ces termes à travers une précision sur les moyens humains et matériels : « ...Théoriquement, l'APC est peut-être convaincante, mais chaque méthode ne vaut que par la qualité et la motivation des ressources humaines chargées de l'appliquer. Le questionnement qu'il faut se faire par rapport à ce problème doit être plutôt ceci : est-ce que nous avons les moyens humains à hauteur de souhait pour nos ambitions ? »

Monsieur A.C, un autre chef d'établissement avec plus de mesure et de nuance sur les compétences du personnel enseignant et défendant la même position que le précédent interlocuteur, fait ressortir quelques réserves dans son intervention : « ...Malgré la pertinence de l'approche par compétences, il y a un problème d'ordre général qui se pose. L'application de cette méthode prend beaucoup de temps et si le professeur n'est pas bien organisé, il risque de ne pouvoir pas mener sa démarche à bon port et tout ira à vau-l'eau. La gestion du temps est un facteur très important. Parfois certains professeurs profitent des séances de travail des apprenants pour se reposer alors qu'ils devraient les suivre durant tout le processus d'apprentissage ».

Madame O.K du lycée Bah Aminata Diallo de Bamako trouve que la réforme a été salubre, dans la mesure où elle se prononce ainsi : « ...Certaines bonnes habitudes qui avaient été délaissées auparavant par les professeurs renaissent de leurs cendres. Je veux parler de la fonctionnalité des comités pédagogiques. Heureusement pour nous, ici au lycée, (elle donne le nom de son lycée) depuis l'instauration de l'approche par compétences sur instruction du département en charge de l'éducation, nous avons des comités pédagogiques qui planifient leurs programmes d'activités ensemble car les professeurs ont compris qu'il vaut mieux

travailler ensemble pour mieux appliquer l'APC que de rester isolé. Nous voulons que nos professeurs se penchent désormais vers la collaboration interdisciplinaire. »

Les chefs d'établissements scolaires de l'enseignement secondaire des Académie d'Enseignement de Bamako rive droite et de Bamako rive gauche sont tous enchantés des enseignements et pratiques de classe à travers l'Approche Par Compétences (qui était jadis du ressort de chaque enseignant qui choisissait lui-même sa pratique de classe) dès la 10^e année (classe de seconde en France), et sont conscients de la nécessité d'enseigner rigoureusement et efficacement dans ladite méthode pédagogique.

A propos, voici ce qu'en pense l'un d'entre eux M.D pendant l'entretien : *« L'un des avantages de l'Approche Par Compétences dans l'enseignement dès la 10^{ème} année est que les élèves s'habituent tôt à l'usage de l'esprit critique, c'est-à-dire qu'il découvre les analyses et les recouvrements avant d'être en terminales. La démarche analytique associée à la pédagogie forme vite chez l'enfant, le jugement personnel, l'esprit d'analyse et de critique objective ».*

Notre Provisure du lycée Bah Aminata Diallo de Bamako, apparemment mieux inspirée, pointe du doigt la question du changement de méthode d'enseignement d'une discipline à une autre. Elle fait beaucoup plus la relation précisément sur la sociologie en disant que : *« Un autre problème est celui relatif aux séquelles des anciennes méthodes pédagogiques dont il faudra se départir et voir en la sociologie non pas une « matière scolaire » où il faut apprendre et restituer ; au contraire, la sociologie doit être perçue comme « un nouvel art de vivre le monde pour les lycéens appelés à être des cadres de demain ».* Il faut signaler que c'est à travers cette réforme pédagogique intervenue en 2011 dans l'enseignement secondaire général au Mali qui a vu l'intégration de la sociologie en tant matière enseignée dans le programme des lycées au Mali.

Un autre cadre de l'éducation intervenant à l'Académie d'Enseignement de Bamako rive gauche, A.D abordant dans le même sens que le précédent poursuit : *« ...Je ne suis pas un professeur en classe, encore moins un spécialiste de la didactique, mais je suis persuadé qu'avec l'APC les élèves ont beaucoup plus de chances de discuter, de débattre sur des sujets afin de développer leur esprit d'analyse. L'approche par compétences est une bonne démarche d'enseignement et d'apprentissage pour la seule raison que les élèves participent mieux à leur propre formation et au développement des compétences nécessaires à leur épanouissement dans la vie active ».*

L'approche par compétences apparaît indubitablement aux yeux des Inspecteurs de l'éducation comme l'une des meilleures démarches d'enseignement et d'apprentissage, en ce sens qu'elle rompt avec l'ancienne démarche qui s'intéressait plus à l'acquisition des

connaissances qu'à l'autonomisation réflexive de l'élève. Ce qui constitue un réel déterminant de réussite scolaire. Pour l'un d'entre eux, monsieur D.D, il nous donne son point de vue à travers ces lignes : « ...*Désormais avec l'approche par compétences, il est question d'apprendre aux enfants des mécanismes, des techniques qui semblent rudimentaires, mais qui sous-tendent le développement des compétences. Ça ne sert à rien de bombarder les élèves avec des connaissances toutes faites ; il faut faufiler chez les enfants le raisonnement, le travail logique pour asseoir des compétences durables et assurer leur autonomie réflexive. Un savant n'est savant que lorsqu'il sait réfléchir de lui-même* ». Notre interlocuteur inspecteur, avec une insistance remarquable que laissait entrevoir ses gestes manuels sur la qualité des pratiques de classes des enseignants en appliquant ladite approche sur le niveau voire la réussite scolaire des enfants.

Si un autre inspecteur régional définit l'approche par compétences comme une « *démarche globale et systémique dans les apprentissages, une approche dans laquelle le développement des compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives* », l'inspecteur général, quant à lui, tente de trouver le référent théorique de l'approche par compétences dans l'histoire de l'acquisition des savoirs et des compétences surtout réflexives, en rattachant son origine à travers l'idéologie de SOCRATE¹⁵¹. Il s'exprime ainsi : « *l'approche par compétences est une méthode active, mais ce n'est pas nouveau ; déjà quand tu regardes dans l'histoire de la philosophie, Socrate l'avait déjà appliquée d'une certaine manière et sous certaines conditions grâce à sa maïeutique. Socrate ne donnait pas de leçon systématique ; au gré des situations, il posait des questions à ses interlocuteurs pour éveiller leur conscience. Donc, les professeurs de philosophie, de sociologie et de biologie doivent être à l'aise avec la méthode Approche Par Compétences contrairement aux autres. Désormais, il ne s'agit pas seulement d'enseignement, mais d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire que dorénavant le temps des apprentissages doit être nécessairement plus long que le temps de la connaissance. Il ne sert à rien de donner des savoirs, des connaissances aux enfants s'ils ne peuvent pas l'exploiter dans des situations, et pour exploiter les connaissances. Il faut développer chez l'apprenant les préalables philosophiques, historiques et sociologiques de base : conceptualiser, problématiser, argumenter* ».

En ce qui concerne les raisons du choix de l'approche par compétences comme démarche pédagogique par les autorités scolaires, les opinions de l'Inspecteur Général et

¹⁵¹ Socrate est un philosophe de l'antiquité grecque.

l'Inspecteur Régional convergent dans le même sens. Ils évoquent les mêmes raisons. Ainsi pour l'Inspecteur Général, « ...*les raisons sont multiples. On s'est rendu compte de la caducité de l'ancienne méthode qui ne répondait plus à l'évolution actuelle de notre système éducatif, c'est-à-dire aux finalités visées en fonction du contexte et de l'évolution actuelle du monde. Il y a aujourd'hui un véritable souci de lier l'école à la vie, d'harmoniser nos programmes d'études et nos méthodes d'enseignement dans un contexte mondialisé* ».

Quant à l'Inspecteur Régional, avec une humeur enthousiaste, pour sa part, il s'attèle également à donner une appréhension favorable à l'approche par compétences pour asseoir des compétences d'analyses, de discernement et de critiques chez les jeunes élèves de l'enseignement secondaire général du pays : « ...*Ah oui ! L'Approche Par Compétences est une bonne démarche d'enseignement et d'apprentissage pour aider les élèves à développer des compétences. Grâce à cette méthode, si elle est bien appliquée par les enseignants en classe bien sûr, les élèves pourraient parvenir à développer des compétences comme : développer leur esprit critique, avoir une autonomie de réflexion en se positionnant par rapport à tous les problèmes de son environnement. Et ça ne m'étonnerait pas d'avoir de jeunes cadres engagés d'ici quelques années au lycée, dans les universités et dans les administrations publiques et privées (rires)* ». Il faut toujours comprendre que l'efficacité de cette approche réside dans une pratique de classe bien coordonnée chez les enseignants. Ce qui constitue une condition importante du succès des enfants dans les évaluations.

Les inspecteurs expliquent leur adhésion pleine et entière à l'enseignement et à l'apprentissage selon les caractéristiques souhaitées de l'approche par compétences par la plus-value que cette approche doit apporter aux enseignants et aux apprenants des établissements d'enseignement secondaire général. Ainsi, l'Inspecteur Régional révèle ceci à propos : « ...*les professeurs commencent à prendre conscience que cette méthode (APC) leur est plus porteuse dans le contexte actuel. Dans l'évaluation, les critères commencent à s'incliner en indicateurs, et les indicateurs en barèmes. En somme, les professeurs dans leur majorité sont plus enthousiastes en classe aujourd'hui sur le plan général, ça c'est la remarque que nous faisons de nos différentes activités de suivi pédagogique dans les différents établissements. Cependant, c'est toujours la maîtrise par les enseignants qui pose toujours quelques problèmes. Sur cet aspect, il n'y a aucun doute, si l'Approche Par Compétences est réellement maîtrisée dans la pratique et dans les moyens, les élèves seront nécessairement compétents. Ils réussiront sans doute. On ne peut pas évaluer l'impact d'une telle innovation pédagogique en une, deux voire quatre années de mise en œuvre ; c'est tout un processus qui doit commencer normalement par une certaine initiation depuis les classes du niveau fondamental. Avant, on se souciait trop des*

connaissances et l'appropriation de ces connaissances faisait défaut. Avec l'Approche Par Compétences, c'est tout le processus d'apprentissage qui change ».

De son côté, l'Inspecteur Général rappelle que l'approche par compétences demande un changement de comportement dans un autre extrait de son discours : *« ...Il faut que les enseignants changent de comportement et aient un esprit d'ouverture au changement. Si ce changement de comportement n'est pas là ça ne va rien donner. Il faut qu'ils changent car l'organisation ou la gestion des cours avec l'approche par compétences nous appelle à :*

- 1°) être ordonné ;*
- 2°) éviter de divaguer ;*
- 3°) faire des travaux en amont et en aval pour mieux cerner l'apprentissage. »*

Les acteurs scolaires interrogés qui sont engagés dans la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement secondaire général relevant des deux (2) Académie d'Enseignement de Bamako, il ressort dans leur majorité, une adhésion ferme à la nouvelle démarche qui est en vigueur. Pour eux, l'approche par compétences pourrait redorer le blason de l'enseignement secondaire général du Mali qui commençait à se ternir avec les échecs massifs dans les examens. Ainsi, le conseiller chargé de la division-formation révèle avec un ton rassurant, les avantages d'utiliser l'approche par compétences pour le bonheur des élèves : *« ...les avantages sont nombreux. L'élève apprend avec ses autres camarades et il devient acteur principal de sa propre formation. Ce qu'ils font en classe leur permet d'avoir des compétences partout dans la vie. Ce qu'ils apprennent par exemple en français peut leur servir dans d'autres disciplines. »*

Le long discours du Directeur Adjoint sur les perspectives que l'approche par compétences peut offrir à l'école malienne semble plus laudateur que celui de ses conseillers : *« La pertinence de l'Approche Par Compétences s'est avérée au Mali. Je viens d'un Institut de Formation Professionnel (IFP), qui depuis un bon nombre de temps, a adopté l'Approche Par Compétences comme mode d'apprentissage dans les filières techniques et autres filières professionnelles pratiques. La remarque est que les élèves qui avaient étudié avec l'Approche Par Compétences sont plus performants que leurs aînés qui ont suivi les cours magistraux. Par exemple, ceux qui ont fait la série TB (travail de bureau) avec l'Approche Par Compétences sont plus professionnels et compétents que leurs aînés qui ont fait les anciennes séries AC (aide comptable) et EB (employé de bureau) avec la méthode transmissive. Avec l'Approche Par Compétences, on a un gain de temps incommensurable, comme je viens de vous le dire, ce que les anciennes séries AC et EB apprenaient en quatre (4) années, la nouvelle série TB qui les a*

remplacés cumule mieux l'apprentissage de ces deux (2) séries en deux (2) ans grâce à l'Approche Par Compétences ».

Pour autant intéressante et pertinente soit-elle, l'approche par compétences apparaît aux yeux du chargé de l'enseignement secondaire de l'Académie d'Enseignement de Bamako rive droite M. A.D comme une approche qui a des limites en ce sens qu'elle est « *...une approche qui semble difficile à appliquer et qui demande la mobilisation de beaucoup de ressources matérielles qui manquent d'ailleurs au sein de nos établissements* ». Il décèle une incompatibilité apparente, à l'heure actuelle, entre la méthode qui est certes bonne et le faible niveau des élèves qui s'explique par les cas d'échecs des enfants dans les examens notamment le baccalauréat surtout. Pour lui, « *...Il faut que les élèves aient un certain niveau, qu'ils soient à la hauteur pour travailler conformément à l'Approche Par Compétences. Malheureusement, nos élèves ont un niveau faible, mais ça ira avec les formations régulières et si le suivi est toujours fait depuis les classes du niveau fondamental* ».

Compte tenu du point de vue de son collaborateur chargé de l'enseignement secondaire général, le chef de section-formation M. T.S renforce : « *...L'approche par compétences est très utile en ce sens qu'elle est la solution toute trouvée contre le bas niveau des élèves voire les échecs scolaires. A travers cette approche, l'élève est poussé à faire une analyse de situation-problèmes. L'Approche Par Compétences est une démarche qui consiste à suivre et à appliquer ce qu'on appelle en sociologie les « 4 » : analyser, catalyser, canaliser, banaliser.* »

Pour ce qui concerne les élèves interrogés en tant qu'acteurs et sujets du débat, ils ont également affiché leur adhésion à la nouvelle approche d'enseignement-apprentissage. Une élève du Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako, ma demoiselle A.T, défend ladite méthode en ces mots : « *...Cette façon d'étudier nous permet d'apprendre facilement car les idées viennent de nous. On aime travailler en groupe aussi, parce que l'idée d'une seule personne et l'idée de plusieurs personnes, ce n'est pas la même chose* ».

Cependant, une autre élève extenuée de recopier les leçons, déçue du fait que les cours ne se déroulent toujours pas comme elle le souhaitait, mademoiselle S.Y du même établissement manifeste son mécontentement avec un air plaintif après un cours de biologie avec un Professeur appliquant la méthode pédagogique APC : « *...Au lieu de recopier ce qu'elle a préparé, c'est mieux que nous-mêmes on cherche avec nos propres idées. Et puis elle, notre Professeure de Physique-Chimie s'absente trop. Depuis le 17 mars, elle n'est pas venue dans notre classe, mais elle donnait des cours dans d'autres classes. On veut les cours comme pour aujourd'hui.* » (On était le mercredi, 14 avril 2021).

Son camarade de classe prononce, à notre grande surprise, le mot fétiche et poursuit le mécontentement qui semble gagné toute la classe : « *L'Approche Par Compétence amène l'apprenant à faire des recherches. Notre professeur de physique nous a expliqué l'Approche Par Compétence. On veut toujours travailler en groupe car chaque fois écouter le professeur rend les élèves paresseux.* »

Un élève du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou B.M, semble accueillir avec enthousiasme la pratique de classe de son professeur de philosophie. Voici son discours : « *...On apprend beaucoup avec notre professeur de philosophie. Avec lui, on travaille toujours en groupe. On discute, on se corrige. C'est bien et ça nous facilite l'apprentissage. Depuis qu'on a commencé à travailler en groupe, on est devenu courageux. Moi personnellement, je suis content parce que je sais maintenant bien fouiller le sens des mots dans le dictionnaire* ».

Pourtant, si les opinions des acteurs relatives à leur adhésion à cette démarche pédagogique convergent vers l'opportunité de ladite technique. Nos interlocuteurs dans leur majorité ont reconnu le bien-fondé de cette technique pédagogique instaurée dans les établissements secondaires général du pays en général, et dans le District de Bamako en particulier. Elle permet essentiellement de doter les enfants des compétences avérées dans les différentes disciplines dans un syllabus approprié.

Cependant, il n'en demeure pas moins qu'une application correcte de l'Approche Par Compétences est rendue difficile par un environnement pédagogique peu favorable et par une maîtrise non-effective des différentes phases d'exécution de la leçon par les enseignants en classe. L'analyse des dernières opinions nous expose à suffisance certaines réalités capables d'expliquer partiellement, en tout cas les variables internes liées à l'enseignant à travers son enseignement et sa méthode. Les variables internes dans notre travail sont celles qui sont liées à l'élève ou à l'enseignant pour rejoindre le modèle théorique développé par BOUCHAMMA Y. (2005). Ce modèle théorique qui classe les variables explicatives de réussite et d'échec scolaires des enfants à travers les méthodes d'enseignement et d'autres facteurs inhérents au processus. Ce qui constitue un pan essentiel pour l'objet de notre présente thèse de doctorat. Il s'agit de :

- Une application bien que généralisée de la méthode APC mais très approximative ;
- Une nouvelle méthode qui ne prend pas en compte les besoins réels des enfants dans son application ;

- Un besoin réel de réorienter et de renforcer surtout certains enseignants ayant reçu une formation initiale favorable à une technique pédagogique plus ou moins classique.

Ultérieurement et en plus de ce qui précède, ces opinions autour de la pédagogie des enseignants fonde une complémentarité avec ceux d'ASSABA Claude. (2000). Cet auteur estime que le problème avec certaines innovations pédagogiques réside dans la prise en compte réelle des besoins, des intérêts et des motivations des enfants afin d'assurer une bonne transmission des compétences pour l'atteinte des résultats escomptés. Cette réflexion s'appuie sur un certain nombre de caractéristiques principalement sur les savoirs ethnographiques de l'éducation orale africaine. La première est que cette nouvelle pratique pédagogique dans notre système éducatif prétend éduquer l'élève en tenant compte de ses besoins. Ce concept relatif au besoin traduit les impératifs de la nature des enfants à travers son activité, son goût du merveilleux, des responsabilités, son désir de se socialiser, de grandir et de savoir. Alors, une mauvaise prise en compte de ces besoins consiste à méconnaître la vraie nature psychologique de l'enfant. A chaque âge ses plaisirs, ses jeux, ses occupations. Il faudrait donc tenir compte de ses penchants fréquents comme la liberté de suivre ses attirances, celle de travailler à ses heures et selon ses possibilités de l'instant, la versatilité de ses goûts du moment.

La seconde, est que ladite pratique pédagogique fait appel aux intérêts de l'enfant-apprenant. Mais chaque intérêt est lié à un besoin. Toute activité qui n'est pas suscitée par un besoin est une activité contre nature. Certains pédagogues, comme Ovide DECROLY (1871-1932), ont essayé de mettre en place des méthodes pédagogiques s'appuyant sur les besoins. Ces méthodes sont en général centrées sur l'intérêt, qui est la manifestation d'un besoin et sa fixation sur un objet particulier capable de le satisfaire. En effet, cet intérêt dont il s'agit consiste à provoquer l'attention et suscite un déploiement d'efforts au cours des apprentissages. Il est donc tentant de susciter l'intérêt de l'enfant, soit par le choix du matériel, soit par le choix des activités, soit par le choix des sujets, soit par sa participation à ces choix.

Et la troisième caractéristique, tient compte de la motivation des enfants dans le processus d'apprentissage. Si elle est forte, elle leur permet d'accomplir pleins de choses et lorsqu'elle se rend défaillante, elle conduit les apprenants alors vers un échec certain. Alors, l'enseignant doit en tenir compte afin d'entretenir et de susciter le désir d'apprendre chez ses élèves.

Il est important de noter que cette démonstration s'oppose aux méthodes dites traditionnelles dans la mesure où les méthodes de l'école ancienne s'imposaient par leur caractère fastidieux et leur principe de contraindre l'enfant à entreprendre. Il fallait que l'enfant fasse ce qui ne lui

plaisait pas. Il y régnait verbalisme et dogmatisme. L'enseignant planait sur la société scolaire comme un chef qui s'imposait.

Mais cette démonstration n'est pas partagée par FERRY L. (2021) qui trouve que ces nouvelles pratiques pédagogiques contiennent trop de légèretés et de bévues qui ne permettent pas aux adhérents de fustiger les méthodes anciennes au regard de tous les échecs et les régressions de niveau et d'aptitudes scolaires des enfants. Il le dit en ces termes de manière plus pratique : *« J'ai déjà évoqué, notamment dans l'article consacré à l'illettrisme, les erreurs et les fautes de la rénovation pédagogique, les illusions funestes qui ont causé beaucoup de dégâts et dont nous sommes hélas encore loin d'être sortis : l'idéologie de l'auto construction des savoirs, la pédagogie de l'hameçon selon laquelle c'est la motivation qui doit précéder le travail alors que c'est largement l'inverse qui est vrai, le jeunisme avec son syndrome de Peter Pan... »*.

Il faut reconnaître que depuis, les anciennes méthodes ont été carrément mis aux oubliettes, des échecs fortement dus à l'incapacité de niveau de nombreux enfants ont animé pleins de débats dans le domaine. L'enfant est désormais vu sous un autre angle. Un nouveau style éducatif a vu le jour à travers lequel on donne à l'enfant une culture physique, une culture intellectuelle, une culture morale et même une culture esthétique. Et c'est certainement là où l'école ancienne fait un souci d'adaptation. Il est alors précisé dans les instructions officielles que l'enseignant doit varier son enseignement, selon les besoins de ses élèves. Il doit le choisir et le doser, suivant leur âge, les connaissances qu'ils auront à assumer.

Bien que reconnue opportune comme méthode active, il est important de comprendre le contexte environnemental dans lequel cette pratique de classe est mise en œuvre. C'est ce qui est dans la partie qui suit directement.

Le tableau ci-dessous retrace les avis exprimés par les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire général (proviseurs ou censeurs) des deux (2) Académies d'Enseignement de Bamako interrogés sur les conditions et l'environnement pédagogique dans lesquels s'effectuent l'enseignement et l'apprentissage dans leurs lycées.

Tableau 59: Conditions et environnement pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage selon les responsables des établissements d'ESG.

Catégories de réponses	Conditions et environnements pédagogiques					Total
	Bibliothèque	Salle informatique	Salles de classe	Comités pédagogiques	Laboratoire	
Etat convenablement opérationnel	-	-	22	09	-	31
Etat moyennement opérationnel	01	01	26	01	01	30
Etat non opérationnel	01	01	31	02	01	36
TOTAL	02	02	79	12	02	97

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Afin d'élucider les conditions d'apprentissages dans les lycées, nous avons tenu de faire le point de la qualité des infrastructures et de l'environnement à travers les opinions des acteurs et d'autres administrateurs scolaires. Il est important de comprendre que l'existence d'un environnement doté d'infrastructures et d'équipements scolaires adéquats en quantité et en qualité constitue un gage important pour un système scolaire efficace et prospère. A ce niveau, au moment de notre travail de terrain, l'état des lieux est, on ne peut plus claire, par rapport aux conditions et environnements, très difficiles dans le travail.

De la lecture de ce tableau, nous pouvons déduire trois (3) catégories de réponses assorties de nos entrevues. Ces réponses sont les suivantes :

- Etat convenablement opérationnel ;
- Etat moyennement opérationnel ;
- Etat non opérationnel.

Les conditions d'apprentissages précaires à travers l'insuffisance d'infrastructures scolaires, de cadres d'échanges et d'action entre les pairs (comités pédagogiques), de manuels pédagogiques et didactiques adéquats pour l'enseignement-apprentissage dans les classes a été décriée par la quasi-totalité des intervenants notamment les professeurs, les élèves, les inspecteurs et les chefs d'établissement. Les membres de la direction des lycées ont déclaré avoir reçu chacun seulement une quinzaine de livres et une dizaine d'autres matériels didactiques destinés aux élèves.

Cependant, les professeurs se plaignent non seulement de l'insuffisance de ces livres et d'autres dotations en matériels didactiques, mais aussi de leur contenu qui ne respecte pas le programme officiel malien. De plus, sa prétention d'aborder les disciplines enseignées dans une posture liée au développement des compétences est contestée par certains professeurs. Sur la question, un proviseur proteste contre la généralisation de l'Approche Par Compétences qui est en contraste avec l'incapacité de l'Etat à accompagner convenablement tous les établissements d'enseignement secondaire général en matériels didactiques adéquats, M. M.D se prononce ainsi : « ...Je suis contre la généralisation de l'Approche Par Compétences car l'Etat ne peut pas assurer l'accompagnement de tous les établissements. L'Approche Par Compétences demanderait une exigence de livres, de matériel didactique, de ressources humaines bien formées pour la cause, etc. On exige au professeur d'appliquer l'Approche Par Compétences, mais si les supports qui devraient tenir debout l'enseignant, ces supports-là manquent, euh !!! c'est gênant. L'approche par compétences est une très bonne méthode, surtout qu'on voudrait un enseignement actif. Cependant, comme je m'empressais de vous le dire tout de suite, il y a une situation qui n'est pas plaisante au niveau de notre système éducatif. On a toujours tendance à tout généraliser, or cette généralisation à outrance n'est pas suivie par l'accompagnement nécessaire des autorités. L'idéal serait que toutes les disciplines aient le matériel didactique nécessaire pour faire travailler les enfants, mais bon, l'Etat n'a toujours pas les moyens ».

Pour Monsieur le censeur P.P du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou, l'insuffisance de manuels scolaires est un casse-tête quotidien pour l'administration scolaire, depuis l'instauration de l'approche par compétence dans l'enseignement secondaire général. Pour pallier ce problème, les enseignants demandent à la direction la saisie (traitement sur Word) et la photocopie des textes à étudier en classe, et à ce sujet, notre censeur poursuit en disant ceci : « ...l'une des difficultés que nous rencontrons est la forte demande de textes à saisir et à photocopier. Imaginez ce que ça coûte à l'administration de faire des photocopies pour chaque élève, et pour toutes les séances d'apprentissage ! Vraiment, si le département pouvait mettre à la disposition des établissements des projecteurs, cela me ferait personnellement plaisir au regard de nos faibles capacités de faire face à cette demande pourtant importante dans l'apprentissage en méthode Approche Par Compétences. Le manque de matériel didactique, la documentation, voilà tout le problème. On devrait mettre à notre disposition la documentation nécessaire pour toutes les disciplines, mais cela n'a pas été fait. C'est toujours comme ça. On met toujours la charrue avant les bœufs ».

Dans les différents focus group que nous avons réalisés avec les élèves également, ceux-ci ont exprimé leurs souhaits les plus ardents, allant de la construction et/ou de l'équipement des salles informatiques et des laboratoires, à la dotation des bibliothèques en livres, en passant par la construction et la rénovation de certaines salles de classes (ce dernier point fut évoqué au Lycée Bah Aminata Diallo par Madame la censeure, mais au Lycée Ibrahima Ly par les élèves). Cette assez longue intervention d'une élève S.M du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou résume (malgré quelques exceptions) à elle seule les différents besoins exprimés par les élèves : « ...On n'a pas de livres. Même si c'est deux (2) livres par groupe, ça peut aller. ...On a besoin aussi des dictionnaires pour trouver le sens des mots difficiles qui se trouvent dans les textes qu'on nous donne. Nous sommes trop nombreux ici. On forme plus de huit (8) groupes ou neuf (9) groupes comme ça. Ils sont en train de rénover là-bas des salles de classes, mais ce n'est pas encore fini ». Par rapport à la bibliothèque, au laboratoire et à la salle informatique, notre interlocutrice visiblement inspirée et remontée poursuit en disant : « ... On n'a pas de bibliothèque et de laboratoire ici au lycée à hauteur de souhait. On ne fait pas d'informatique parce qu'il n'y a pas d'ordinateurs et d'électricité en permanence. On veut tout ça pour bien étudier afin de faire de bons résultats dans les examens ».

Le manque de matériels didactiques (guides pédagogiques, livres, matériels audio-visuels, etc.) était évoqué comme une entrave à l'application correcte de l'approche par compétences par la grande majorité des professeurs chargés des cours, des élèves et des membres de la Direction. Les Inspecteurs sont conscients de la situation, mais pour eux, les professeurs peuvent pallier cette difficulté en faisant preuve de créativité, d'invention et d'improvisation. Ce qui leur a été enseigné durant leurs formations initiales à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSUP) et ailleurs.

D'ailleurs, pour eux, la spécificité de l'approche par compétences par rapport à bien d'autres approches, est qu'elle pousse l'enseignant à faire preuve de créativité et d'invention dans la création des situations d'apprentissage. A propos, l'inspecteur régional nous livre ses jugements dans une longue intervention : « ...Pour le moment il y a quelques manuels qui sont disponibles, notamment des livres de philosophies, de mathématiques, de biologie etc. destinée aux élèves de 10^e et de 11^e année. Malheureusement, nous avons jusqu'ici peu de documentations spécifiques aux classes de terminales. Pour le reste, avant que tout le matériel didactique ne soit disponible dans tous les établissements et pour tous les domaines (ce qui est difficile d'être effectif d'ailleurs), il faut que les enseignants fassent preuve d'imagination, d'invention, de créativité pour traduire les programmes en activités d'apprentissage. Lors d'un suivi

pédagogique dans un établissement, j'ai assisté à une séance d'apprentissage sur le thème du langage et de la communication. A la fin, le professeur me parle de manque de matériels et de documents qui l'ont empêché de bien ficeler les activités en classe. Je lui ai dit que moi à sa place, j'allais utiliser des affiches montrant deux (2) personnes en train de communiquer par téléphone. Cela allait susciter déjà chez les apprenants l'idée ou la notion du langage et de la communication. On ne doit pas attendre que l'Etat pourvoie les établissements d'enseignement secondaire de toutes les commodités lorsque nous savons que cet Etat vit des périodes difficiles où tout est quasiment prioritaire. C'est l'idéal, mais pour le moment, les moyens audio-visuels, les salles spécialisées et dotées de matériels informatiques n'existent que rarement dans certains établissements ». Ce qui constitue pour nous une vraie entrave à la réussite scolaire des enfants du système éducatif à travers cette situation peu reluisante des apprentissages due au manque et à l'insuffisance de matériels didactiques.

En outre, de son côté, l'inspecteur général minimise l'influence directe de documentation et d'infrastructures sur la réussite scolaire des enfants puisque selon lui, avec l'Approche Par Compétences, on ne cherche pas à faire mémoriser la pensée des autres aux élèves, mais à aider les élèves à penser par eux-mêmes. Dans la mesure où les contenus d'apprentissage n'ont pas fondamentalement changé. Notre interlocuteur inspecteur général pense que les enseignants peuvent continuer à utiliser les auteurs classiques au besoin, tout en gardant à l'esprit qu'ils doivent aider les élèves à développer des compétences. Il s'exprime ainsi : « ...*Quand vous regardez l'esprit de l'APC, le problème de matériel ne doit pas se poser comme problème incontournable. Les contenus d'apprentissage n'ont pas beaucoup changé. Ce sont surtout les pratiques pédagogiques dans les classes qui sont à innover. On peut donc utiliser les anciens auteurs ayant servi à former les anciennes générations avant l'avènement de l'APC. Le problème ne doit pas se poser, malheureusement partout on réclame des supports. Les enseignants doivent créer eux-mêmes des situations d'apprentissage. Ainsi, ils peuvent utiliser les journaux, les films, les enregistrements-audio comme supports pour créer des situations d'apprentissage, mais l'enseignant malien est habitué à tout recevoir ; ce qui est très dommage. Il y a certes l'absence de guide pédagogique pour l'enseignement de certaines disciplines jusqu'ici au niveau de l'enseignement secondaire général, mais tout le problème réside dans l'appropriation de la chose. ...Oui ! il faut des guides pédagogiques, mais à la seule condition que les enseignants se rendent compte que le guide n'est pas une Bible ni un Coran, mais un cadre de référence ».* Ces propos constituent pour nous une sorte de fatalisme et surtout de fuite en avant afin de défendre mordicus une situation déplorable à tout point de vue.

Cela dit, nous pouvons donc déduire de son intervention que la réussite scolaire des enfants n'est pas forcément liée à l'absence de certaines documentations, mais à la non-appropriation et la non-maitrise des méthodes pédagogiques de l'Approche Par Compétences. Cette non-maitrise, malgré l'adhésion massive des enseignants à la pratique, il n'en demeure pas moins que la faible adhésion des enseignants aux comités pédagogiques est largement décriée. C'est au sein de ces comités pédagogiques d'auto-formation et de formation entre les pairs qui pourraient aider beaucoup d'enseignants à corriger des lacunes.

Tandis que trois (3) membres de la direction des deux (2) établissements ayant servi de cadre pour la présente thèse, ont déploré la fonctionnalité à la limite de la moyenne des comités pédagogiques, quatre (4) autres regrettent de leur état non-opérationnel. En effet, pour F.T au lycée Bah Aminata DIALLO, l'un d'entre eux poursuit : *« ...les comités pédagogiques qui doivent servir de cadre d'échanges pédagogiques ne sont plus valorisés par les professeurs des différentes disciplines scolaires. Ici, les professeurs ne se réunissent qu'à l'approche des compositions pour choisir les sujets, et pourtant, l'administration a toujours souhaité que les professeurs travaillent de façon collégiale pour mieux appliquer la nouvelle démarche pédagogique en préparant des leçons et en présentant des leçons modèles ».*

Pour réussir la mise en œuvre de l'approche par compétences en général, il faut selon monsieur T.D : *« ...Une mise à niveau régulière de tous les acteurs concernés par ladite réforme, et la remise en cause personnelle et honnête par chacun de ses propres limites. Il faut cultiver l'interdisciplinarité (philosophie, associée aux Lettres, aux sciences, aux arts...) ; multiplier les appuis pédagogiques des IPRES et amener les professeurs à mieux cultiver l'esprit de collaboration entre eux surtout dans les domaines de formation ».*

En parlant dans le même sens, madame A.T du lycée Ibrahima LY de Banankabougou propose les perspectives suivantes : *« ...Je pense qu'il faut redynamiser les comités pédagogiques. Ici, les comités pédagogiques ne fonctionnent pas à hauteur de souhait. Seul le comité maths fonctionne correctement ; les autres n'ont malheureusement pas de programmes d'activités périodiques. J'insiste, sur ça car le renforcement des comités pédagogiques permettra aux enseignants de se former auprès des autres et de former les autres en partageant leurs expériences, leurs vécus. Sinon l'Etat ne peut pas former tout le monde ».*

Monsieur Y.M entonne le même refrain que ses collègues précédents concernant les perspectives de solutions à adopter pour réussir l'application de l'approche par compétences tout en gardant un esprit optimiste faisant apparaître son espoir de voir la situation changée un jour. Ainsi, il affirme ceci : *« ...Il faut que les enseignants valorisent les comités pédagogiques pour mieux réussir l'application de l'APC. Comme les élèves, ils doivent apprendre à travailler*

ensemble. Personne ne peut se suffire à lui-même ; on apprend toujours de l'autre. Ici, on veut redynamiser les comités pédagogiques en sensibilisant les professeurs, mais ce n'est pas facile. Tout n'est pas coordonné comme on le voudrait, mais insh Allah¹⁵² ! Ça ira, d'ailleurs ça commence à aller petit à petit ». Pourtant, seule la censeure du lycée Bah Aminata Diallo de Bamako se targuait de la fonctionnalité effective de certains comités pédagogiques dans son établissement. Ici, si l'on s'en tient aux propos de Madame la censeure : « ...Chaque comité pédagogique présente à la direction son programme d'activités annuel ».

Cependant, cet établissement ne dispose que peu de professeurs dans les disciplines scientifiques et cela ne favorise pas un cadre d'échanges propice à l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage dans ces disciplines.

L'inspecteur régional, tout en regrettant la non-effectivité du fonctionnement des comités pédagogiques dans les établissements publics d'enseignement secondaire général dans les AE de Bamako rive droite et gauche, invite les professeurs à travailler en comité pédagogique et à miser sur la collaboration interdisciplinaire. Voici, les propos tenus par l'inspecteur pour prôner son point de vue : « ...La question sur la fonctionnalité des comités pédagogiques me semble essentiellement importante et indispensable à la qualité des apprentissages pour rehausser la réussite scolaire des enfants. Comme le disait tout de suite un de mes collègues, les professeurs ne se rencontrent que pour choisir les sujets. Ils doivent se réunir au-delà pour traduire ensemble les programmes en activités d'apprentissage. Seule la fonctionnalité des différents comités pédagogiques permettra d'identifier les vrais problèmes auxquels chaque professeur est confronté. De plus on ne doit pas se limiter à la fonctionnalité des comités pédagogiques. Au-delà de la fonctionnalité des comités pédagogiques, nous devons réussir une collaboration interdisciplinaire par domaine ».

Ensuite, nous avons constaté à travers nos entretiens et nos observations des difficultés chez les enseignants à créer des situations d'apprentissage liées au vécu des élèves et de procéder à une évaluation formative des apprentissages. Ce qui constitue pour nous, des défis importants dans le processus d'apprentissage. La profession d'enseignant est un métier qui requiert davantage un certain nombre d'aptitudes et de valeurs qualifiées dans le but de préserver son intégrité et sa crédibilité à travers la maîtrise et la gestion des méthodes de transmission des compétences, ainsi que le respect de la dignité de l'enseignant. Nous trouvons une convergence

¹⁵² Si Dieu le veut ou insh Allah...Un propos généralement tenu par des personnes de confessions musulmanes pour se remettre à Dieu dans la gestion du temps.

entre ce résultat et celui obtenu par Gilbert TSAFAK (1998) dans ses travaux sur ‘‘COMPRENDRE LES SCIENCES DE L’EDUCATION’’

En effet, TSAFAK G. (1998) dans ses travaux dont le principal objet est de comprendre les sciences de l’éducation à travers plusieurs disciplines connexes. Ainsi, il aborde dans le même sens que nos présents résultats obtenus en mettant en avant les principes déontologiques de l’enseignant dans la mission qui lui est confiée. Cette mission de former la personne humaine exige une suffisante maturité morale et capacitaire de la part de l’enseignant, dans l’intérêt d’exercer efficacement la profession qui lui incombe. En ce qui concerne l’éthique, selon notre auteur, elle « est la science de la morale, la théorie raisonnée du bien et du mal. On la définit aussi comme l’art de diriger la conduite humaine. Elle a pour but l’étude des jugements de valeur, d’appréciation portant sur les actes qualifiés de bons ou de mauvais ».

Le tableau ci-dessous donne des précisions sur la priorité accordée par les différentes catégories d’acteurs (à l’exception des élèves) à travers leurs perceptions, aux difficultés et aux défis à relever pour une bonne application des pratiques pédagogiques dans l’enseignement-apprentissage.

Tableau 60: Difficultés et défis majeurs à relever pour une meilleure pratique de classe selon les acteurs.

Catégories de réponses	Provisseurs Censeurs	Professeurs	Inspecteurs	Responsables AE	Total
Difficultés à créer des situations-problèmes	04	16	06	03	29
Non maîtrise des principes d’évaluation des compétences	01	04	-	01	06
Mauvaise gestion du temps prévisionnel d’exécution des activités d’apprentissage.	01	-	-	-	01
Total des effectifs	06	20	06	04	36

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Dans le but de trouver les défis majeurs auxquels la démarche pédagogique est confrontée à travers l’analyse de cette thématique, trois (3) catégories de réponses assorties de ladite analyse sont énumérées ainsi qu’il suit :

- Difficultés à créer des situations-problèmes ;
- Non maîtrise des principes d’évaluation des compétences ;
- Mauvaise gestion du temps prévisionnel d’exécution des activités d’apprentissage dans la durée du cours.

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, seize (16) des vingt (20) professeurs interviewés reconnaissent effectivement qu'ils rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre des unités d'apprentissage car ils n'arrivent pas à traduire convenablement les contenus des programmes en activités d'apprentissage ciblant le développement des compétences conformément à l'esprit de l'Approche Par Compétences. Seize (16) autres acteurs notamment des proviseurs et autres administrateurs scolaires et six (06) inspecteurs de l'éducation confirment cette difficulté et voient en cela un défi majeur à relever. Ainsi, nous qualifions ces lacunes comme d'ordre procédural et pédagogique dans l'exécution des cours. Il s'agit des difficultés de définition des situations-problèmes et d'évaluation progressive des compétences. Ce qui suscite pour nous, alors, les deux (2) interrogations suivantes :

- Comment créer des **situations-problèmes** en rapport avec le thème du jour et le vécu quotidien des élèves (Situations-problèmes qui permettront aux apprenants de résoudre à la fin des tâches intégratives) ?
- Comment procéder à une **évaluation progressive des compétences** développées par les apprenants pour leur réussite scolaire ?

L'élucidation de ces questions se trouve dans les catégories de réponses données à travers les entretiens transcrits et analysés dans les passages suivants.

Pour reprendre les termes d'un professeur avec lequel nous nous sommes entretenus en ces termes : « *...la création des situations-problèmes est en elle-même un problème pour les professeurs et pour les formateurs qui semblent limités sur la question* », et il n'y a pas de guide allant dans ce sens. Un inspecteur régional est conscient de la situation dans la mesure où il affirme que les professeurs appliquent l'Approche Par Compétences avec des fortunes diverses et qu'ils ont parfois des problèmes « *...dans l'élaboration des fiches de préparation, certains ITEMS sont compris, mais les consignes sont souvent mal formulées car les questions ne sont pas clairement posées. Ils rencontrent également des difficultés dans la gestion, l'organisation des activités et dans la création des situations-problèmes. Enfin, ils l'appliquent et globalement ça commence à donner de bons résultats* ».

Pour l'inspecteur général, avec l'Approche Par Compétences, les professeurs doivent être inventifs et créatifs. Il poursuit : « *...Ils doivent créer eux-mêmes des situations d'apprentissage. Ainsi, ils peuvent utiliser les journaux, les films, les enregistrements-audio comme supports pour créer des situations d'apprentissage, mais l'enseignant malien est habitué à tout recevoir ; ce qui est très dommageable. Il y a certes l'absence de guide*

pédagogique pour l'enseignement de certaines disciplines au niveau de l'enseignement secondaire général, mais tout le problème réside dans l'appropriation de la chose. Oui, il faut des guides pédagogiques, mais à la seule condition que les enseignants se rendent compte que le guide n'est ni une Bible ni un Coran, mais un cadre de référence pédagogique ».

La difficulté relative à l'évaluation des compétences, a été décrite par six (6) acteurs soit un (01) chef d'établissement, quatre (04) professeurs et un (01) responsable d'académie. Le contrôle de connaissance et l'évaluation sommative semblent prendre le dessus sur la gestion progressive des erreurs commises par les apprenants pendant les séances d'apprentissage ou l'évaluation formative. Ce constat amer poussa le censeur du Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou à déplorer les modes d'évaluation inappropriés des compétences adoptés par les professeurs en général. Il s'exprime en ces termes : *« Bien sûr qu'il y a des failles dans l'application de l'APC par les professeurs, surtout au niveau du mode d'évaluation. Je constate sur les bulletins de notes que les professeurs continuent à donner zéro. Actuellement, donner zéro à un élève suppose que ce dernier n'a développé aucune des compétences qu'il est censé développer pendant les séquences d'apprentissage. Alors, là, le professeur en est pour quelque chose : soit il n'a pas suffisamment fait d'évaluations formatives, soit il n'a rien compris d'essentiel sur l'APC. Nous souhaiterions que les professeurs soient formés sur les types et les modes d'évaluations ».*

Par ailleurs, sur le même sujet, nous retenons certains propos tenus par certains élèves qui trouvent que des professeurs notamment de philosophie et de sociologie, sont naturellement avares dans la notation contrairement à leurs collègues des autres disciplines purement scientifiques telles que les mathématiques, la physique, la chimie et les sciences de la vie et de la terre. Il semble exister un écart considérable entre les notes attribuées et les compétences développées par les apprenants. Voici à propos les témoignages d'un élève (pour un besoin de recoupements, nous avons pioché cette intervention issue de l'entretien d'un élève sur un autre sujet) B.D du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou sur le mode d'évaluation de son professeur : *« ...il fait bien le cours. Il nous donne des consignes que (auxquelles) nous essayons de répondre en groupe. On a beaucoup appris sa discipline qui est la sociologie avec lui, mais on trouve difficilement et rarement une note supérieure ou égale à 11/20 contrairement à d'autres disciplines. En devoir et en composition on a que de mauvaises notes pour l'ensemble de la classe. On a besoin d'avoir de bonnes notes souvent pour nous encourager à suivre un cours ».*

Seul un (01) chef d'établissement s'est dit préoccupé de la gestion du temps. Selon lui, elle constitue un problème majeur et un défi à relever pour réussir le développement des

compétences requises chez les élèves afin de promouvoir leurs succès dans les examens à travers l'application de la méthode pédagogique.

Ces présents résultats sont beaucoup moins sévères que ceux obtenus par Henri PIERON (1963) cité par De Montpellier et al., Gaston MIALARET (1976) et Gilbert De LANDSHEERE (1976) dans leurs travaux respectifs mais avec une très grande similitude sur des « systèmes de notations et du comportement des examinateurs et des examinés ». Ils sont tous convenus sur la subjectivité de l'évaluation et des difficultés pour les enseignants de maîtriser le temps dans les cours.

A propos G. TSAFAK (1998) a effectué un travail assez intéressant sur la subjectivité de l'évaluation à travers les points suivants :

- Effet de Halo : Lorsque l'examineur est influencé par les caractéristiques personnelles du candidat. Parmi ces caractéristiques, nous citons la présentation, l'écriture et l'origine sociale du candidat.
- Effet de correction : Il intervient lorsque l'évaluateur est marqué par la copie précédente. Lorsque l'évaluateur finit de corriger par exemple un devoir excellent, il tend à évaluer sévèrement la prochaine copie intrinsèquement moyenne.
- Effet de relativisation : Lorsque l'évaluateur essaie de tenir compte de l'ensemble des copies à travers un survol au lieu de corriger intrinsèquement chaque copie. Ensuite, il choisit la copie qui est plus proche des objectifs recherchés. Ce que l'auteur appelle le « borgne parmi les aveugles ».
- Effet de contamination : Lorsqu'il y a une influence mutuelle entre les différentes parties du devoir, le correcteur note bien la première partie et tend à réduire la note de façon progressive et vice versa.
- Effet de tendance centrale : C'est lorsque le correcteur regroupe les notes vers le centre de l'échelle de peur de sous-évaluer ou de sur évaluer les candidats. Ainsi, les devoirs notés de 0 à 20 auront la majorité des points autour de 10 et les devoirs proches de 10 et de 20 certainement sont rares ou inexistantes.
- Effet de trop grande sévérité ou de trop grande indulgence : Cet effet varie selon les caractères des examinateurs. Pour l'auteur, ce type d'examen manque de validité. Il est loin d'être juste et honnête car il reste très marqué par la subjectivité de l'examineur.

Ainsi, toujours dans G. TSAFAK (1998), LEGRAND (1982) qui cite REUHLIN et BACHER (1969), il nous est rapporté que : « *Des études multiples et répétées ont montré qu'une même épreuve pouvait faire l'objet de notations très différentes selon les examinateurs (23 à 60 en*

français pour une épreuve notée sur 80 ; de 7 à 38 en mathématiques pour une épreuve notée sur 44) »¹⁵³.

Comme pour dire qu'en plus des pratiques de classes tronquées, de nombreux enfants échouent à cause des évaluations mal opérées. Alors, ce résultat conforte partiellement certaines de nos préoccupations dans le but de comprendre le phénomène qui fait l'objet du présent travail de thèse de doctorat. Pour diagnostiquer directement nous-même les pratiques de classes des enseignants dans le but d'appréhender l'objet de notre thèse et d'éliminer les hypothèses, nous avons tenu à observer des cours en classe. Nous y sommes allés pas en tant qu'inspecteur, ni en tant qu'enseignant mais en qualité de chercheur voulant chercher à comprendre si les échecs scolaires massifs des enfants ont une relation avec les démarches pédagogiques des enseignants. Les résultats de ce diagnostic sont contenus dans la partie suivante.

1.1.2. Présentation et analyses des résultats issus de l'observation des séances de cours dans les classes

Dans le but de réussir une étude objective en tenant compte de tous les contours de la situation, nous avons tenu à confronter les propos des différentes catégories d'interviewés avec ce qui se passe réellement dans les salles de classes pendant les cours. Pour ce faire, nous avons procédé à une observation minutieuse des séances de cours animées par les enseignants muni d'une grille d'observation. Il s'agit pour nous, en notre qualité de doctorant et précédemment formateur des formateurs, d'observer directement les pratiques de classes de nos collègues enseignants pendant les cours. Le rapport de chaque observation est consigné dans un tableau explicatif des données et suivi d'une partie de commentaires et d'analyses. Un numéro d'identification est attribué à chaque enseignant observé dans son cours et une indication de lecture est proposée pour faciliter la compréhension dudit travail. Chaque cours fait deux (2) heures.

¹⁵³ TSAFAK G., 1998, Comprendre les sciences de l'éducation, HARMATTAN, 2001, Paris, PP-247 sur 317 Pages

Tableau 61: Observation du cours animé par Monsieur P1-LILY

Etablissement : Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Date de visite : Vendredi, le 16 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P1-LILY Formation initiale : ENSup-Biologie		Nombre d'années dans l'enseignement : 16 ans Nombre d'heures /semaine : 25 h (Biologie) Classe et série : TSExp 2 Effectif de la classe : 57 (23 filles, 34 garçons) Activité en cours : Le cœur, fonctionnement et caractéristiques		
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires	
	Oui	Non		
Enoncé des compétences par le professeur		X		
Contrôle des prérequis au début du cours		X		
Supports didactiques	X		Texte d'étude, tableau, craie, fiche de préparation	
Constitution des groupes d'élèves	X		Constitution de 5 groupes de 8 à 9 élèves	
Situation-problème		X	Pas de situation-problème liant les thèmes et le vécu quotidien des élèves	
Exécution des consignes par les élèves	X		1-Donnez les fonctions du cœur selon le texte. 2-Quels sont les caractères communs au cœur avant et après un effort ? 3-définissez vous-même les caractéristiques d'un cœur sain.	
Travail individuel		X		
Types de pratiques utilisées	DVP	X	Discussion, débat, concertation, échange entre les élèves pour tirer une synthèse.	
	DVDP		X	Les débats avaient assez de teneurs basées sur la médecine.
	Atelier	X		Echange d'idées, partage des rôles : chef de groupe, secrétaire(s), rapporteur.
	Ciné Projection		X	Aucune projection (vidéo ou cinéma)
Interaction élève-élève	X		Chaque groupe d'élèves essaie de répondre aux questions de la consigne en échangeant les idées.	

Interaction élève-professeur	X		Le professeur éclaircit les questions de la consigne à la demande des élèves.
Restitution	X		Les rapporteurs des différents groupes lisent et expliquent tour à tour leurs productions en se mettant devant.
Exploitation des productions	X		Discussion, objections, amendements sous la direction du professeur qui facilite l'évolution du travail.
Synthèse	X		Une synthèse partielle est faite de façon collégiale pour chacune des questions de la consigne et à la fin les élèves font le bilan de leur travail collectif (synthèse générale)
Evaluation formative	X		Les élèves se corrigent, font des objections, souvent sous les rires moqueurs et malicieux des autres.
Remédiation	X		Le professeur utilise les techniques de l'écho et du miroir pour remédier aux questions des élèves à la fin du cours
Exercice de renforcement	X		Exercice à domicile : cherchez les comportements à adopter pour maintenir le cœur plus sain.
Respect du temps	X		La séquence s'est déroulée en deux (2) heures.

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

1.1.2.1. Guide de lecture de la grille d'observation

La croix(x) marquée au niveau de l'échelle de mesure indique la prise en compte ou pas de la catégorie par le professeur dans l'exécution de sa leçon. Si la croix (x) est marquée dans la colonne oui, cela prouve que cette catégorie est prise en compte par le professeur ; au contraire, si la croix (x) est marquée dans la colonne non, cela signifie que la catégorie a été ignorée par le professeur dans l'exécution de la leçon. Cette indication est valable pour toutes les autres grilles d'observation qui vont suivre.

Le tableau ci-dessus présente les résultats de l'observation d'une séance d'enseignement et d'apprentissage de la Biologie dans une classe de TSS (Terminales Sciences Sociales). La séance est dirigée par Monsieur P1-LILY et porte sur les thèmes : *Le cœur, fonctionnement et caractéristiques*. Il ressort de cette observation les remarques suivantes : dans sa prestation de classe, Monsieur P1-LILY occultait l'énoncé des compétences que les élèves sont censés développer au cours de la séance, le contrôle des prérequis au début du cours, ainsi que la création d'une situation-problème reliant les thèmes d'études au vécu quotidien des élèves. Toutefois, d'autres étapes consécutives à l'enseignement et à l'apprentissage de la Biologie selon l'approche par compétences ont été respectées. Il s'agit entre autres de l'exécution en groupe des consignes, la restitution et l'exploitation des productions. Par ailleurs, certains aspects essentiels comme l'évaluation formative, la remédiation ont été escamotés. L'évaluation formative a été banalisée car elle se limitait à la seule autocorrection entre les élèves, et cela ne permettait pas d'évaluer exactement le niveau de maîtrise de la compétence escomptée et de trouver parallèlement la technique appropriée et judicieuse pour la remédiation.

En somme, nous dirons que Monsieur P1-LILY se trouve dans un esprit et dans une logique d'animer son cours selon les exigences pédagogiques de l'approche par compétences, mais la non-prise en compte de certains éléments et leur banalisation font que la mise en pratique de l'approche par compétences dans sa prestation n'est pas effective.

Tableau 62: Observation de cours animé par Monsieur P2-LILY

Etablissement : Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Date de visite : Lundi, le 19 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P2-LILY Formation initiale : ENSup-philosophie		Nombre d'années dans l'enseignement : 6 ans Nombre d'heures /semaine : 19 h (philosophie et sociologie) Classe et série : TSS Effectif de la classe : 60 (24 filles, 36 garçons) Activité en cours : Justice et démocratie	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours	X		Que représente le Toguna ¹⁵⁴ pour les Dogons ? Comment la justice est-elle rendue dans votre cité ? Que vous rappelle le 26 mars 1991 ?
Supports didactiques	X		Textes sur les thèmes, tableau, craie, fiche de préparation
Constitution des groupes d'élèves	X		Les élèves sont répartis en 6 groupes de 8.
Situation-problème		X	Pas de situation-problème spécifique reliant les thèmes avec le vécu quotidien des élèves même si les questions du contrôle des prérequis compensent un peu cette absence.
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité1 : La justice Consigne : En vous référant au texte1, dégagez les critères de la justice ainsi que les différents types de justice. Activité2 : La démocratie

¹⁵⁴ Symbole de la justice et du pouvoir du peuple en milieu dogon. C'est un hangar sous lequel les anciens se rassemblent pour prendre des décisions et réfléchir sur la vie de la cité.

			Consigne : Qu'est-ce que la démocratie selon le 2 ^{ème} texte ? Quels sont les principes de la démocratie ? Dans quel pays la démocratie est-elle née ? Activité3 : Quelle relation existe-t-il entre la justice et la démocratie
Travail individuel			
Types de pratiques pédagogiques utilisées	DVP	X	Débat faisant parfois référence aux idées des philosophes : Rousseau, Montesquieu, Platon.
	DVDP	X	Discussion prenant des exemples de pays démocratique : USA, Mali, Sénégal, France.
	Atelier	X	Echange d'idées entre les groupes
	Ciné Projection		X Aucun équipement audiovisuel
Interaction élève-élève		X	Discussion, échange d'idées par rapport aux questions de la consigne
Interaction élève-professeur		X	Le professeur clarifie les concepts de la consigne à la demande des élèves.
Restitution		X	Un rapporteur pour chaque groupe est chargé de faire la restitution de chaque groupe.
Exploitation des productions		X	Discussion, objections, questions amendements sous la direction du professeur qui redresse les questions
Synthèse		X	Une synthèse générale est faite à la fin, mais le professeur ajoute un petit résumé personnel qu'il avait sur sa fiche de préparation
Evaluation formative		X	Le professeur pose des questions à certains élèves pour s'assurer de l'acquis des compétences
Remédiation		X	Il pose des questions et demande aux élèves de poser des questions. Il utilise par les techniques comme le relais, l'écho, le miroir pour y remédier.
Exercice de renforcement		X	Sujet de réflexion à domicile : Peut-on parler de démocratie sans justice ?

Respect du temps	X		La fin de la séquence a dépassé de 8 mn soit 2h 08mn au lieu de 2h 00mn

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Le tableau ci-dessus présente les résultats de l'observation de la prestation de classe de Monsieur P2-LILY du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou. La séance de cours s'est déroulée dans une classe de Terminales Sciences Sociales (TSS) et portait sur la thématique « *Justice et démocratie* ».

Après l'analyse de la fiche d'observation, nous avons répertorié les résultats suivants : l'absence d'un énoncé des compétences qui devait être le fil conducteur de toutes les autres activités à venir, l'inexistence d'une situation-problème préparant les élèves à affronter et à résoudre de façon réelle ou simulée les problèmes que la thématique du jour pourrait soulever dans leur vécu quotidien. Toutefois, le contrôle des prérequis par des questions faisant recours au Toguna (symbole de la justice et du pouvoir du peuple en milieu dogon) est le signe d'une belle initiative, de créativité pédagogique de la part de Monsieur P2-LILY. Aussi, certains éléments qui entrent dans le processus d'animation de classe selon les caractéristiques de l'APC ont été pris en compte. Il s'agit de :

- La constitution des groupes et la responsabilisation de chacun de ses membres ;
- La formulation des consignes de travail ;
- La restitution et l'exploitation des productions de groupe par le débat à caractère philosophique et démocratique ;
- L'évaluation formative.

Pour la remédiation, Monsieur P2-LILY s'est servi des questions orales à l'adresse de tous les élèves, alors qu'il devrait cibler les élèves qui n'ont pas pu développer les différentes compétences visées. Demander aux élèves de poser des questions ne permet pas réellement de déceler parmi les apprenants ceux qui rencontrent des difficultés. D'ailleurs, loin de poser des questions, l'expérience a montré que la plupart des élèves en difficulté préfèrent s'enfermer dans un mutisme obstiné. De même, la rigueur dans la gestion du temps a fait défaut comme l'atteste le dépassement de dix (10) minutes sur l'heure prévue.

Dans l'ensemble, Monsieur P2-LILY est dans un élan d'espoir assez positif d'animer son cours selon les démarches pédagogiques de l'approche par compétences. S'il est appuyé à travers un suivi pédagogique régulier et une formation continue, il pourrait minimiser les lacunes dans la conduite des cours pour le bonheur des enfants.

Tableau 63: Observation du cours animé par Monsieur P3-LILY

Etablissement : Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Date de visite : Mardi, le 20 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P3-LILY Formation initiale : ENSup-philosophie		Nombre d'années dans l'enseignement : 9 ans Nombre d'heures /semaine : 21 h (Sociologie) Classe et série : Terminales Sciences Exactes Effectif de la classe : 48 (18 filles, 30 garçons) Activité en cours : Problématisation et conceptualisation	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours		X	
Supports didactiques	X		Tableau, craie, ordinateur, pas de fiche de préparation
Constitution des groupes d'élèves	X		Les élèves sont réunis en 5 groupes de 7 à 8 membres
Situation-problème		X	
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : Problématisation Consigne : pour chacune des expressions suivantes, trouvez des problèmes (20 expressions ont été recopiées au tableau par le professeur)
Travail individuel		X	
Types de pratiques philosophiques utilisées	DVP		X
	DVDP		X
	Atelier	X	
	Ciné Projection		X
Interaction élève-élève	X		Echanges d'idées, souvent rires entrent les élèves membres du même groupe.

Interaction élève-professeur	X		Le professeur les yeux portés sur son ordinateur, demande souvent : « vous avez terminé ? » avec les réponses instantanées des élèves qui crient en chœur : « Non ! Monsieur »
Restitution		X	A 10 minutes de la fin de l'heure, le professeur oblige un groupe à porter sa production au tableau même s'il n'a pas terminé. Le rapporteur recopie la production du groupe au tableau, mais la cloche sonne.
Exploitation des productions		X	Vu la longueur des questions de la consigne et la mauvaise gestion du temps par le professeur (20 expressions à problématiser), l'exploitation des productions n'a pas lieu.
Synthèse		X	
Evaluation formative		X	
Remédiation		X	
Exercice de renforcement		X	
Respect du temps		X	Très mauvaise gestion du temps par le professeur qui n'a pas élaboré apparemment un plan d'exécution raisonnable des séances de travail.

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Ce tableau présente les résultats d'une séance d'apprentissage sur les thèmes de *problématisation et conceptualisation*. La séance s'est déroulée dans une classe de Terminales Sciences Exactes et le cours était animé par Monsieur P3-LILY du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou. Nous nous sommes posés beaucoup de questions face à l'attitude du professeur. Notre professeur de Sociologie suppose-t-il que l'approche par compétences lui a donné l'occasion de ne rien faire ? N'a-t-il pas la volonté de travailler ou bien y a-t-il d'autres raisons qui l'ont poussé à « bâcler » le cours ? Voici d'ailleurs ce que son chef hiérarchique disait de lui lors de notre entretien : « *Oui, euh... Une chose est de former les professeurs à une méthode, une autre est d'appliquer cette méthode. Parmi les cinq (5) professeurs de philo-sociologie qui sont formés à l'APC, deux (2) d'entre eux cherchent à bien faire et à respecter les règles méthodologiques exigées. Il y a un parmi eux (il donne finalement le nom de l'intéressé) qui a échoué deux (2) fois au test de confirmation en Professeur Principal car il n'a pas encore conscience qu'il doit changer. Les inspecteurs ne sont pas contents de lui et ils ne souhaiteraient pas qu'on lui donne les classes de terminales l'année prochaine* ». En tout cas notre professeur du jour confirmait tout le mal que son chef hiérarchique disait sur lui pendant l'entretien tant par son comportement irresponsable et son indifférence à la réussite ou à l'échec de ses élèves. Le constat est alarmant ; recopier 20 expressions au tableau et demander aux élèves de proposer à chacune d'elle une problématique et une analyse conceptuelle en deux (2) heures, c'est leur demander d'avance de « tisser le voile de Pénélope¹⁵⁵. » Comme on pouvait s'y attendre, les deux (2) heures étaient insuffisantes pour le travail demandé. Aucune des autres étapes d'apprentissage n'a pu être faite. Cette gestion catastrophique du temps s'explique également par l'absence de fiche de séquence qui devrait être préalablement préparée par le professeur.

En conclusion, Monsieur P3-LILY ne semble être ni un professeur consciencieux et responsable ni un pédagogue qui songe à perfectionner ses pratiques quotidiennes de classe afin de faciliter la réussite de ses élèves.

¹⁵⁵ HUMBERT, Jean, *Mythologie grecque et romaine*, 1847 ;

Lors des années d'absence d'Ulysse et après la guerre de Troie, Pénélope, belle et attirante pour décourager ses nombreux prétendants ; elle leur demanda d'attendre qu'elle termine de faire un grand-voile devant servir à envelopper le corps de son beau-père Laërte. La ruse est qu'elle ne va jamais finir d'effectuer ce travail de voile.

Tableau 64: Observation du cours animé par Monsieur P4-LILY

Etablissement : Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Date de visite : Mercredi, le 21 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P4-LILY Formation initiale : ENSup-philosophie		Nombre d'années dans l'enseignement : 11ans Nombre d'heures /semaine : 19h (Philosophie et Education Civique et Morale) Classe et série : Terminale Sciences Sociales Effectif de la classe : 56 (21 filles, 35 garçons) Activité en cours : Economie-Idéologie-Violence	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours	X		« Vous êtes économistes en puissance, eh bien ! Qu'est-ce que l'économie ? », « Les systèmes économiques des différentes époques reposent-ils sur une même base idéologique ? pourquoi ? »
Supports didactiques	X		Tableau, texte d'étude, fiche de préparation, livre de philosophie.
Constitution des groupes d'élèves	X		Ici, les tables étaient déjà dans une disposition de travail en groupe, soit cinq (5) groupes de 10 à 12 élèves
Situation-problème		X	Pas de situation-problème reliant l'apprenant à son vécu
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : définition des concepts (économie-idéologie-violence) Activité 2 : Une théorie de l'économie libérale -Adam Smith : étude de texte tiré de « recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations » Consigne : 1-Montrez que pour Smith, l'économie a pour source le travail. 2-Qu'est-ce que le travail productif, qu'est-ce que le travail improductif ? Activité 3 : idéologie et violence Consigne : pour chacune des questions, justifiez votre réponse. 1-Est-il bon de faire la violence pour être riche ?

			2-Faut-il utiliser la violence pour imposer sa religion aux autres ?
Travail individuel			
Types de pratiques philosophiques utilisées	DVP	X	
	DVDP	X	
	Atelier	X	
	Ciné Projection		X Aucune projection vidéo
Interaction élève-élève		X	Discussion, échange d'idées des membres de chaque groupe de travail sur les questions des différentes consignes. Discussion, échange pendant la plénière.
Interaction élève-professeur		X	Le professeur clarifie les questions des consignes, redresse certaines questions et répond à la demande des élèves
Restitution		X	Le rapporteur de chaque groupe présente la production de son groupe.
Exploitation des productions		X	Objections, critiques, amendements, questions sont formulés. Une synthèse partielle est faite pour chaque production
Synthèse		X	Une synthèse générale est faite en prenant en compte la spécificité, l'originalité des diverses synthèses partielles de groupes
Evaluation formative		X	Chaque étape a été un espace d'évaluation formative
Remédiation		X	Les techniques d'animation comme l'écho, le miroir ont été utilisées pour faire la remédiation
Exercice de renforcement		X	Peut-on seulement expliquer la violence dans le nord du Mali que par des enjeux idéologiques et économiques ?
Respect du temps			X 7 mn ont été prises sur celles de la récréation pour faire la synthèse générale et pour recopier l'exercice de renforcement

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Le tableau ci-dessus présente les résultats de l'observation d'un cours suivi de la démarche méthodologique utilisée par Monsieur P-4LILY du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou. La séance d'enseignement et d'apprentissage en philosophie et en Education Civique et Morale (ECM) se déroule dans une classe de Terminales Sciences Sociales. L'activité en cours porte sur les thèmes-connexes suivants : *Economie-Idéologie-Violence*.

Ce qui saute à l'œil en faisant une lecture diagonale de la deuxième colonne de l'échelle de mesure est le suivant : l'absence d'énoncé des compétences visées par le cours, l'inexistence d'une situation-problème plongeant les élèves à résoudre un problème lié aux thèmes-connexes via leur vécu quotidien, et la gestion quelque peu ratée du temps. Cependant, la disposition de la classe laissait entrevoir déjà la tenue d'un atelier ou d'un débat quelconque. De même, la formulation des questions de la consigne à l'endroit des élèves, le recours à la DVP et à la DVDP dans l'exploitation des productions (surtout dans la 3^{ème} activité) des groupes de travail sont des indicateurs qui prouvent à suffisance que le professeur se place dans une logique d'aider les enfants à construire leur connaissance, à les pousser « à penser par eux-mêmes » sur des questions auxquelles ils seront peut-être appelés à répondre. Les deux (2) questions de la 3^{ème} activité ont suscité plus d'intérêts pour les élèves tant elles touchaient du bout du doigt ce qu'ils ont vécu durant l'occupation des régions du nord et du centre du pays par les pseudos Djihadistes qui prétendaient être de la religion musulmane. Même si la remédiation a été un peu banalisée, il faut saluer l'originalité et la pertinence du sujet de réflexion proposé aux élèves comme exercice de renforcement pour la prochaine séance.

Globalement, nous pouvons dire que les assises de l'approche par compétences sont plus ou moins présentes dans la pratique de classe de Monsieur P4-LILY qui pousse les élèves à réfléchir par eux-mêmes, même si certains éléments d'ordre procédural de la méthode APC ont été négligés ou banalisés par le professeur.

Tableau 65: Observation du cours animé par Monsieur P5-LILY

Etablissement : Lycée Ibrahima Ly de Banankabougou Date de visite : Vendredi, le 23 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P5-LILY Formation initiale : ENSup-philosophie-Sociologie		Nombre d'années dans l'enseignement : 8 ans Nombre d'heures /semaine : 18 h (Sociologie et ECM) Classe et série : Terminales Lettres Effectif de la classe : 42 (23 filles, 19 garçons) Activité en cours : conceptualisation et problématisation	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours		X	
Supports didactiques	X		Fiche de préparation, tableau, craie, dictionnaire
Constitution des groupes d'élèves	X		Les élèves sont disposés en 6 groupes de 7 élèves
Situation-problème		X	Pas de situation-problème reliant le thème au vécu quotidien des élèves
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : Définition des concepts Consigne : définir les mots suivants : Un concept, la conceptualisation, un problème, la problématique, la problématisation. Activité 2 : Importance de la conceptualisation et de la problématisation. Sujet : A quoi sert le conte dans la société ? Consigne : 1-soulignez les concepts clés du sujet, puis définissez-les selon le contexte. 2-Faites une problématique conformément aux différentes idées du sujet. 3-Faites une introduction convenable pour le sujet ci-dessus formulé.

Travail individuel			X	
Types de pratiques philosophiques utilisées	DVP	X		
	DVDP		X	
	Atelier	X		
	Ciné Projection		X	Aucune projection vidéo
Interaction élève-élève		X		Discussion, échange d'idées entre les membres de chaque groupe de travail pour répondre aux questions de des consignes
Interaction élève-professeur		X		Le professeur explique les différentes consignes et fais le tour des groupes de travail pour leur expliquer ce qu'il faut faire
Restitution		X		Les rapporteurs de chaque groupe écrivent leurs productions au tableau
Exploitation des productions		X		Discussion, objections, corrections, amendements sur 4 productions
Synthèse		X		Les introductions corrigées des 4 groupes sont recopiées dans le cahier et les 2 groupes restant défendront leurs productions la séance prochaine
Evaluation formative		X		Pour mesurer le niveau des élèves à comprendre le rôle de la conceptualisation et de la problématisation dans la résolution d'un problème le professeur procède par la formulation de questions orales à leur l'endroit.
Remédiation			X	
Exercice de renforcement			X	
Respect du temps			X	Tous les groupes n'ont pas pu exposer leur travail avant la fin de l'heure programmée (2 h)

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Le premier constat effectué ici porte sur l'absence de l'énoncé d'un référentiel de compétences visées pour le cours du jour. De même, la pré-évaluation qui devrait permettre à l'enseignant de mesurer ne serait-ce que de façon approximative l'aptitude des apprenants à comprendre, à développer des compétences et à s'exercer sur la leçon du jour n'a pas été faite. Le professeur ne se réfère à aucune situation simulée ou réelle reliant le thème au vécu quotidien des élèves pour éveiller en amont leur esprit en vue de les plonger directement dans le problème posé par le thème. Pourtant, ces trois (3) éléments sont les préliminaires qui sous-tendent la présentation d'une leçon basée sur le développement des compétences.

Par ailleurs, nous avons constaté que le professeur a procédé à une évaluation des apprentissages bien qu'elle ne soit pas faite à travers une situation réelle d'évaluation. Elle s'est faite plutôt à travers de simples questions orales. Dans une leçon dont le contenu (*problématisation et conceptualisation*) se situe dans un registre d'exploitation des approches, l'évaluation devrait être plus tournée vers le développement des compétences que vers l'acquisition des connaissances. Ce qui n'est malheureusement pas le cas ici.

La gestion rationnelle du temps a également fait défaut. Il y a une ferme volonté pour Monsieur P5-LILY de faire travailler ses élèves, de les mettre au centre de leur apprentissage, même s'il y a des éléments essentiels dans l'animation d'un cours selon les exigences de l'APC qui ont été occultés dans sa prestation.

Tableau 66: Observation du cours animé par Madame P1-LBAD

Etablissement : Lycée Bah Aminata Diallo Date de visite : 19 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P1-LBAD Formation initiale : ENSup- Philosophie		Nombre d'années dans l'enseignement : 3 ans Nombre d'heures /semaine : 22h Classe et série : Terminales Lettres Effectif de la classe : 39 filles Activité en cours : La justice	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours	X		Quand 2 personnes sont en conflit et se disputent, à qui et à quoi faut-il recourir ?
Supports didactiques	X		Tableau, craie, fiche de préparation, livres de philosophie destinés aux élèves des classes de Terminales
Constitution des groupes d'élèves	X		6 Groupes de travail de 6 à 7 élèves ont été constitués
Situation-problème		X	Aucune situation-problème reliant le thème au vécu des élèves n'a été créée
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : Lecture compréhensive du texte et analyse conceptuelle Consigne : Lis attentivement le texte mis à ta disposition et réponds aux questions suivantes : 1-Présente l'auteur du texte (nom, nationalité, profession, époque). 2-Explique les mots et expressions suivants : la justice, la patrie, la cupidité, le contrat. 3-Relève dans le texte les termes ou expressions tendant à définir la justice. 4-Qu'est-ce que la justice selon vous ? 5-Le Mali est-il un pays de justice ?
Travail individuel		X	
Types de pratiques philosophiques utilisées	DVP	X	
	DVDP	X	
	Atelier	X	

	Projection		X	Aucune projection vidéo
Interaction élève-élève		X		Les membres de chaque groupe de travail discutent, échangent pour répondre aux questions de la consigne
Interaction élève-professeur		X		Le professeur explique les questions de la consigne à la demande des élèves
Restitution		X		3 groupes ont été choisis par le professeur afin d'exploiter leurs productions. Les rapporteurs écrivent les productions au tableau
Exploitation des productions		X		Discussions, objections, corrections, amendements sur chaque production sous la direction du professeur
Synthèse		X		Une synthèse partielle est faite en prenant en compte la spécificité et l'originalité des productions des 3 groupes
Evaluation formative		X		Les élèves s'évaluent et se forment durant toute la séance
Remédiation		X		Le professeur utilise surtout le relais comme technique pour la remédiation
Exercice de renforcement			X	
Respect du temps		X		2 heures

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Ce tableau-ci dresse les résultats de l'observation de la démarche méthodologique suivie par Madame P1- LBAD durant une séance de cours portant sur le thème de la justice. Notre professeure du jour n'a pas jugé nécessaire d'énoncer les compétences que les élèves sont censés développer durant la séance d'apprentissage. De même, elle n'a créé aucune situation-problème reflétant les problèmes susceptibles d'être récurrents dans le vécu quotidien des élèves par rapport au thème de la *justice*.

Toutefois, après la répartition des élèves en six (6) groupes de travail, Madame P1-LBAD a procédé à un contrôle des prérequis des élèves sur le thème du jour en se servant de questions orales (voir le tableau). Cela pour s'assurer que ses élèves sont aptes ou pas à développer les compétences (qui devraient être ciblées) et déceler au préalable ce qu'ils savent de la notion de justice. Madame P1-LBAD est l'une des rares enseignantes des lycées que nous avons ciblés, dans le cadre de notre thèse, ayant utilisé quelques rares livres de philosophie (à peu près une quinzaine, soit 2 livres par groupes de travail) destinés aux élèves en reformulant à son goût les questions de la consigne. Elle fit une lecture préliminaire et à haute voix du texte et demanda à deux (2) élèves volontaires de faire de même, avant de renvoyer les groupes de travail à l'exécution de la consigne.

Ainsi, la disposition de la classe en groupe de travail, le partage des rôles, le mode de restitution et d'exploitation des productions (discussion, critiques, amendements, désaccords) permettent de dire que Madame P1-LBAD a opté pour deux (2) types d'approches pédagogiques. Il s'agit de la discussion à visée philosophique et démocratique et l'atelier philosophique. Cependant, l'évaluation formative bien que prise en compte par la professeure, présente des failles ; elle est banalisée car elle ne s'appuie pas sur la résolution d'un problème simulé ou réel. De même, la remédiation ne saurait se limiter à une utilisation aveugle de la technique du relais comme c'est le cas chez Madame P1-LBAD, mais elle doit cibler les élèves qui n'ont pas réussi à combler les attentes. En plus, aucun exercice de renforcement ne fut proposé aux élèves.

Malgré quelques dérives d'ordre procédural, nous dirons que Madame P1-LBAD a respecté les fondamentaux de l'enseignement-apprentissage de la philosophie selon l'approche par compétences dans la mesure où elle se penche vers les nouvelles pratiques actives de la pédagogie philosophique comme le DVPD et l'atelier pour animer son cours.

Tableau 67: Observation du cours animé par Monsieur P2-LBAD

Etablissement : Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako Date de visite : le 20 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P2-LBAD Formation initiale : ENSup-Sociologie		Nombre d'années dans l'enseignement : 3 ans Nombre d'heures /semaine : 16 h Classe et série : Terminales Sciences Sociales Effectif de la classe : 67 filles Activité en cours : La démocratie (2 ^{ème} séance)	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours	X		Questions de rappel sur les acquis des activités de la séance passée : qu'est-ce que la démocratie directe, la démocratie indirecte, la démocratie populaire.
Supports didactiques	X		Tableau, craie, livre de philosophie destiné aux élèves des classes de 11 ^{ème} , fiche de préparation
Constitution des groupes d'élèves	X		9 groupes de travail de 7 à 8 élèves ont été constitués
Situation-problème		X	
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : L'importance de la démocratie Consigne : 1-Quels sont les avantages de la démocratie pour un pays ? 2-Qu'est-ce qui a changé dans votre terroir avec l'avènement de la démocratie au Mali
Travail individuel		X	
Types de pratiques philosophiques utilisées	DVP	X	
	DVDP	X	
	Atelier	X	

	Projection		X	
Interaction élève-élève		X		Discussion, échange d'idées pour répondre aux questions de la consigne
Interaction élève-professeur		X		Le professeur éclaircit les questions de la consigne à la demande des élèves, rappelle à l'ordre et à la discipline
Restitution		X		Seulement 5/9 rapporteurs désignés par le professeur, écrivent leurs productions au tableau
Exploitation des productions		X		Correction des fautes et erreurs, objections, amendements et synthèse partielle pour chacun des 5 groupes
Synthèse		X		Une synthèse générale est faite par les élèves en prenant en compte les synthèses partielles de toutes les activités même celles de la séance passée : « La démocratie est un régime politique qui laisse une large place aux libertés et aux droits individuels. Elle favorise et protège l'intérêt du peuple, exige l'égalité de tous devant la loi. C'est dans la démocratie que le peuple détient la souveraineté, d'où sa participation à la prise de décision du pouvoir. Grâce à la décentralisation qui est une variable de la démocratie, nous assistons à un rapprochement de l'administration vers les administrés »
Evaluation formative		X		Chaque plénière est un espace auto-évaluation ou d'autoformation pour les élèves
Remédiation		X		Questions orales et les techniques comme le relais, l'écho, le miroir sont utilisées par le professeur pour la remédiation
Exercice de renforcement			X	
Respect du temps		X		La séance s'est déroulée dans 2 heures

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Cette grille présente les résultats de l'observation portant sur la démarche méthodologique et pédagogique utilisée par Monsieur P2-LBAD pour animer son cours de sociologie. La séance se déroule dans une classe de terminales sciences sociales du Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako et porte sur le thème de la démocratie.

La lecture du tableau a donné les résultats suivants : l'absence d'un énoncé par le professeur des compétences susceptibles d'être développées par les élèves, l'inexistence d'une situation-problème plongeant les élèves dans une situation de résolution de problèmes qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie par rapport à la problématique posée par le thème, en l'occurrence, la question de l'importance de la démocratie. Toutefois, la deuxième question de la consigne est une belle tentative de lier l'apprentissage scolaire aux réalités du milieu. Monsieur P2-LBAD s'est penché sur un atelier de travail par groupe, suivi d'une restitution et d'une exploitation des productions des groupes à travers une plénière de discussion à visée philosophique et démocratique. L'effectif pléthorique ne permettait pas à tous les groupes de présenter et de défendre leurs productions ; d'où le choix de réduire la restitution et l'exploitation à cinq (5) groupes sur les neuf (9) existants.

A l'issue de l'exploitation des cinq (5) productions de groupes, une synthèse générale est faite par les élèves avec l'aide du professeur qui redressait ou améliorait la structure grammaticale des phrases ou la sémantique des mots. Même si la remédiation, un élément important de la démarche est pris en compte par le professeur dans sa pratique de classe bien que banalisée, l'exercice de renforcement au contraire fut quant à lui assez bien exécuté.

Malgré quelques insuffisances d'ordre procédural, Monsieur P2-LBAD est dans un esprit et dans une logique d'animer son cours selon les caractéristiques de l'APC. Il ne cherche pas seulement à inculquer des connaissances dans l'esprit des élèves, mais s'attèle à créer en eux la culture de la recherche collective et l'autonomie réflexive. Il faut aussi saluer sa maîtrise de gérer avec une certaine aisance une classe à effectif élevé.

Tableau 68: Observation du cours animé par Madame P3-LBAD

Etablissement : Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako Date de visite : le 21 avril 2021 Numéro d'identification de l'enseignant : P3-LBAD Formation initiale : ENSup-psycho-pédagogie		Nombre d'années dans l'enseignement : 11 ans Nombre d'heures /semaine : 25h Classe et série : Terminales Sciences Sociales Effectif de la classe : 40 filles Activité en cours : La violence	
Catégories	Echelle de mesure		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur		X	
Contrôle des prérequis au début du cours		X	
Supports didactiques	X		Tableau, craie, téléphone sous mode silencieux accepté, anciens cahiers, pas de fiche de préparation
Constitution des groupes d'élèves	X		6 groupes de travail de 6 à 7 élèves
Situation-problème		X	Aucune situation-problème reliant le thème au vécu des élèves n'a été créée
Exécution des consignes par les élèves	X		Activité 1 : Analyse conceptuelle Consigne : définis la violence Activité 2 : débats sur la nécessité, la légitimité de la violence Consigne : La violence est-elle nécessaire ? La violence est-elle une solution contre la violence ? NB : les consignes sont données à immédiat.
Travail individuel		X	
	DVP	X	

Types de pratiques philosophiques utilisées	DVDP	X		Le débat a une portée démocratique et politique car se référant souvent au problème du nord, aux violences faites aux femmes, au rôle de l'Etat, etc.
	Atelier	X		
	Projection		X	Pas de projection vidéo
Interaction élève-élève		X		Discussion, échanges d'idées des membres de chaque groupe sur les différentes questions des consignes
Interaction élève-professeur		X		Madame le professeur joue le rôle de médiateur, de modérateur pour la réussite du débat.
Restitution		X		Les rapporteurs écrivent au tableau les idées essentielles qu'ils vont défendre quand le débat sera engagé
Exploitation des productions		X		Discussion, objections, critiques sur les positions de chaque groupe sous la direction de madame le professeur
Synthèse		X		La synthèse générale fut oralement exécutée mais la gestion du temps n'a-t-elle pas permis sa réalisation à l'écrit ?
Evaluation formative		X		Apprentissage et évaluation avec les pairs et sous la direction de Madame le professeur
Remédiation			X	
Exercice de renforcement			X	
Respect du temps			X	La discussion n'a pas permis de faire de faire une synthèse générale écrite. Débordement de 5 à 6 mn

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

La grille ci-dessus présente les résultats issus de l'observation d'une séance de cours de sociologie portant sur le thème de la violence dans une classe de Terminales Sciences Sociales du Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako. L'objectif principal de l'observation était de suivre minutieusement la démarche pédagogique adoptée par Mme. P3-LBAD au cours de sa pratique de classe. La première remarque est que la professeure de sociologie ne se fixe pas apparemment d'objectifs d'apprentissage, en ce sens qu'elle n'a pas énoncé à l'avance les compétences que les élèves sont censées développer à travers les différentes activités qu'ils auront à mener tout au long de la séance, or l'énoncé des compétences doit être le point de mire et la ligne de conduite de toutes les activités d'apprentissage dans une approche axée sur le développement des compétences. Mme P3-LBAD n'a procédé ni à un contrôle des prérequis des élèves ni à un rappel des acquis de la leçon précédente. Cependant, comme on peut le constater sur le tableau, Mme P3-LBAD a opté pour un atelier de travail par groupe, suivi d'une restitution et d'une exploitation des productions de chaque groupe à travers un débat, une discussion à visée philosophique et démocratique (DVPD). Les différents groupes n'ont pas mis assez de temps pour répondre aux questions de la consigne, et leur participation au débat dépassait largement la moyenne. Bien que l'enseignante n'ait pas créé de situation-problème reliant le thème au vécu quotidien des apprenants, les élèves de leur côté, semblent la réclamer indirectement car dans leur analyse, ceux-ci se référaient le plus souvent à la question de la violence au nord du Mali et à l'excision comme un exemple de violence physique faite aux filles (Notez que le lycée dans lequel se déroule cette enquête ne recrute que des filles). Il faut cependant reconnaître que les interactions élève-élève et élève-professeur étaient visiblement intenses. Mme la professeure a bien joué son rôle de médiatrice en recentrant le débat sur la question de la légitimité de la violence utilisée par l'Etat à travers les forces armées et de sécurité.

A l'issue du débat, les élèves conclurent que l'utilisation de la violence par l'Etat peut être légitime et légale si elle permet de restaurer la paix, la sécurité des biens et des personnes. Cependant, l'utilisation de la violence par l'Etat peut être dangereuse, si cette force collective est détournée et mise au service d'une personne ou d'un clan, comme c'était le cas selon eux, sous le régime dictatorial et militaire du Général Moussa Traoré de 1968 à 1991.

En somme, Mme P3-LBAD s'appuie sur plusieurs éléments qui constituent la charpente de la démarche APC, même si la médiation et le renforcement et bien d'autres éléments sont absents dans sa pratique de classe. Enfin, le fait de reprendre une leçon déjà faite pour pallier son retard dans la préparation ou la prendre comme leçon modèle pour tout type de cours officiel est une autre nuance regrettable de sa part. Cet état de fait est confirmé par le témoignage des

élèves avec qui nous nous sommes entretenus à travers un focus-group : « *On avait déjà fait cette leçon. A vrai dire onhonn... ce n'est pas toujours comme ça qu'on travaille. Madame nous donne sa préparation qu'on recopie et la semaine prochaine, onhonn...elle vient expliquer. Cette année on n'a fait que deux (2) fois le cours comme aujourd'hui. Les autres fois, on recopie et madame vient pour expliquer. Nous on veut un cours comme pour aujourd'hui.* » Certaines élèves murmuraient à côté que Madame P3-LBAD a procédé à cette pratique de classe aujourd'hui pour la simple raison que nous étions en salle pour observer.

Ce faisant, Mme P3-LBAD dans son agissement confirme aussi les propos de son chef hiérarchique qui disait ceci de certains professeurs de son établissement : « *Ils prétendent tous pratiquer l'APC, mais ce n'est pas toujours évident à notre avis car les petites surveillances discrètes de ronde dans les couloirs que nous faisons nous ont permis de constater que les cours officiels sont différents chez bon nombre de professeurs, des cours qu'ils dispensent ordinairement* ».

1.1.3. Synthèse résumée des séances d'observation des cours en classe

Afin d'aboutir à une synthèse récapitulative des résultats des séances d'observation, nous dressons ci-dessous une grille d'analyse, d'évaluation et de distribution des indices potentiels observés par enseignant et par établissement.

Tableau 69: Synthèse et distribution des indices potentiels observés par enseignant et par école.

INDICES POTENTIELS OBSERVES	PROFESSEURS								MOYENNE GENERALE
	M. P1-LILY	M.P2-LILY	M.P3-LILY	M.P4-LILY	M.P5-LILY	Mme P1-LBAD	M. P2-LBAD	Mme. P3-LBAD	
<i>Enoncé des compétences</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0/16
<i>Prérequis</i>	0	2	0	1.5	0	2	1.5	0	7/16
<i>Fiche de préparation et diversité des ressources pédagogiques utilisées</i>	2	2	1	2	2	2	2	1	14/16
<i>Proposition de situation-problème</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0/16
<i>Complexité de la tâche</i>	1.5	1	1	1.5	1.5	1.25	1.5	1.25	10.5/16
<i>Apprentissage coopératif et autonomie des apprenants</i>	2	1.5	1	2	2	2	2	2	14.5/16
<i>Flexibilité pédagogique : guidage et orientation dans l'exécution des tâches</i>	2	2	0.5	2	2	2	2	2	14.5/16
<i>Mode d'évaluation des compétences</i>	0.75	0.75	0	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	5.25/16
<i>Exercices de renforcement basé sur des apprentissages intégrés et intégratifs</i>	1.25	1	0	2	1.25	0	0	0	5.5/16
<i>Rapport activité et temps d'objectivation</i>	2	1.25	0	1	1.25	2	2	1	10.5/16
Moyenne/enseignant	11.50/20	11.50/20	3.50/20	12.75/20	10.75/20	12.00/20	11.75/20	8.00/20	10.21/20
Moyenne des enseignants/établissement	10,29/20					10,58/20			

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

NB : La prise en compte correcte de chaque indice potentiel par l'enseignant dans sa pratique de classe lui octroie deux (02) points. Tout point autre que deux (02) suppose, que la modalité d'exécution de l'indice est plus ou moins incorrecte ou insuffisamment prise en compte.

1.1.3.1. Synthèse récapitulative des résultats des séances d'observation

Au total huit (08) séances d'observation ont été réalisées pour déterminer l'approche méthodologique et pédagogique utilisée par les professeurs dans les lycées au niveau des deux (2) Académies d'Enseignement de Bamako.

A l'issue de ces différentes observations, les constats suivants se dégagent :

- Les professeurs dans les lycées sont majoritairement de sexe masculin (6/8). Ils sont tous détenteurs du diplôme de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako. Cependant, le nombre d'années d'expérience de ces professeurs dans l'enseignement connaît une disparité remarquable : parmi les huit (8) professeurs, trois (03) ont un nombre d'années d'expérience supérieur ou égal à dix (10) dans l'enseignement, deux (02) professeurs ont une expérience supérieure ou égale à cinq (05) dans l'enseignement, tandis que trois (03) ont moins de quatre (04) ans d'expérience dans l'enseignement.
- Aucun des professeurs n'a jugé nécessaire d'énoncer à l'avance les compétences que les élèves sont censés développer à la fin de la séance. Pourtant, l'énoncé des compétences visées doit être le fil d'Ariane, le point de mire pour le professeur et pour les apprenants ;
- Le contrôle des prérequis avant le cours est passablement pris en compte car sur les huit (8) séances d'observations réalisées, nous remarquons que seulement quatre (4) tiennent compte de ce contrôle ;
- La phase d'exploration, pour l'ensemble des séances d'observation, n'est pas introduite à travers des situations-problèmes reliant le thème d'étude au vécu quotidien des élèves. Ce qui démontre le penchant réticent, mais déguisé des professeurs à s'intéresser encore plus aux contenus disciplinaires à transmettre aux élèves que de s'atteler à aider ceux-ci à construire des compétences ;
- La quasi-totalité des professeurs observés ont opté pour un atelier de travail de groupe, suivi d'une discussion à visée philosophique (DVP) ou d'une discussion à visée philosophique et démocratique (DVPD) selon le thème à aborder. Aucun des professeurs n'a exploité les matériels audio-visuels (magnétophone, bande dessinée, projection de film) comme supports pédagogiques ;
- La difficulté dans la gestion du temps de la part des professeurs qui ont du mal à respecter le temps prévu d'exécution des activités d'apprentissage. L'évaluation

privilegiée par les professeurs est de type classique car elle ne se base pas sur des situations réelles ou simulées, mais plutôt sur un contrôle de connaissance : le savoir-agir en situation n'est pas encore valorisé comme il le faut ;

- L'évaluation n'est pas toujours suivie d'activités de remédiation ciblant les élèves qui rencontrent des difficultés, et d'exercices de renforcement visant ceux qui ont développé avec satisfaction les compétences escomptées ;
- La relation pédagogique trop verticale est cependant brisée par les professeurs pour un développement d'activités qui libèrent les élèves en leur donnant plus d'autonomie ;
- L'émergence d'un élan assez bon de la part des professeurs de mettre en œuvre la nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant et le développement de ses compétences. Globalement, l'appropriation de l'approche est approximative et lacunaire.

Pour ce qui concerne les perceptions des élèves, nous avons tenu de les obtenir sur la thématique. Une réduction raisonnée, objective et stratégique du champ de réflexion a été opérée compte tenu de leur âge et de la sensibilité du sujet. Nous en avons réservé aux faits de classe, à leurs rapports avec les enseignants et les parents. Ainsi d'une façon générale, les élèves ont affirmé n'être à l'aise qu'avec certains enseignants. Ce qui signifie pour nous déjà un souci sur le plan affectif. Les enseignants doivent apporter un maximum d'affection aux élèves, ce qui favorise une saine mise en œuvre de la didactique et montre une garantie et une confiance entre acteurs. L'affection de l'enseignant joue un rôle important dans l'éducation et la réussite scolaire des élèves et par ricochet, un bon sens de l'école.

En effet, ils ont affirmé leurs opinions sur le sujet et souvent de la plus éloquente des façons. Certains enfants reprochent à quelques enseignants d'être trop rapides dans leurs progressions pédagogiques. Ils ne leur donnent pas le temps suffisant de réfléchir et de suivre la dynamique de la progression pédagogique de l'enseignant en classe. Les déclarations suivantes d'un groupe d'élèves appuient ces propos : « ...*Nous pouvons avoir de bonnes notes en mathématiques, mais le Professeur est trop rapide. Il ne nous donne pas le temps d'assimiler sa progression. Il ne pose même pas de question pour nous permettre d'évoquer nos problèmes et de lui montrer aussi nos résultats des exercices* ». S'agissant de la compréhension des cours, les opinions laissent apparaître qu'une minorité de l'échantillon affirment bien comprendre les cours, ce qui signifie que l'enseignement pose aussi des problèmes aux enfants.

Cependant, certains élèves ont affirmé rencontrer des difficultés dans l'orthographe de plusieurs mots sous prétexte que c'est une discipline qui requiert beaucoup la pratique de la lecture, or, ils n'ont pas de bibliothèque scolaire à leur disposition. Sachant bien que les cours sont dictés à ce niveau, les enfants éprouvent énormément de problèmes s'ils ne disposent pas d'un vocabulaire riche. Cette inquiétude des enfants dans certaines disciplines connexes et transversales de tout apprentissage reste un facteur solide et déterminant de l'échec ou de la réussite scolaire. A notre avis, elle provient des difficultés de base liées aux connaissances instrumentales et bloque toute chance d'amélioration chez les enfants. Ce qui pourrait constituer pour nous, un facteur fondamental d'échec scolaire.

Les perceptions des élèves sur les attitudes pédagogiques des enseignants ne sont pas très favorables dans l'ensemble même si certains pensent que nombreux sont ceux qui maîtrisent bien quand-même leurs disciplines. Les perceptions des élèves ont été croisées avec nos observations dans les classes. Nous constatons que les enseignants font preuve de beaucoup de sacrifices pour appliquer une pédagogie de compétences pour les enfants. Ils appliquent cette technique pédagogique avec d'énormes difficultés de matériels didactiques et de besoins de renforcements capacitaires et de recyclages. On peut dire alors que certaines difficultés scolaires des enfants dans les examens et d'autres évaluations à travers ces croisements sont relatives à des difficultés dont les enseignants aussi sont à la fois coupables et victimes.

Cela dit, nous notons toujours des points à améliorer. Au cours des séances d'observation, nous avons remarqué que les enseignants n'apprécient pas toujours la réponse des élèves. Ils ne les motivent pas du tout ou ils ne le font que rarement. D'ailleurs, les données de nos observations présentées plus haut montrent que certains enseignants grondent et boudent les élèves en cas de mauvaise réponse à la synthèse. Même si nous n'avons pas été témoins de châtement corporel, les enfants ont presque tous avoué que des enseignants n'hésitent pas à leur proférer des menaces s'ils n'adhèrent pas aux cours privés qu'ils organisent. Ces cours sont généralement organisés par des enseignants dans leurs disciplines. Bien que ces cours soient règlementés, des enseignants négligent leurs devoirs de classe pour donner plus de valeurs à ces cours privés au détriment des enfants dont les familles n'ont pas les moyens de payer. Les propos tenus par de nombreux élèves dans les différents focus groups corroborent cette réalité. Il s'agit de ces propos tenus par I.D, élève en classe de terminales Sciences Economiques : « ...Notre professeur d'économie maîtrise bien sa matière. On est tous concentré lorsqu'il donne son cours, mais le problème est qu'il ne donne pas du tout d'exercices pratiques à hauteur de souhait dans son cours en classe. Nous sommes tout le temps obligé de demander à nos camarades de classe qui sont inscrits à ses cours privés de nous montrer les

sujets, les activités et les exercices effectués avec lui. Il n'est pas le seul à agir ainsi. Nombreux sont nos professeurs surtout ceux qui tiennent des matières principales dans les classes d'examen qui agissent de la sorte ». Ces propos ne sont pas de nature à honorer nos collègues enseignants qui ne retiennent rien de la déontologie de notre métier sacerdotale. Ils ne sont non plus en phase de favoriser un bon sens de l'école chez les enfants.

1.1.4. Le sens donné aux études par les enfants comme élément d'analyses des échecs scolaires, reste fortement motivé.

Pour des besoins d'analyses et de congruences avec les objectifs poursuivis dans le cadre de cette présente thèse de doctorat, nous avons besoin de plusieurs facteurs de compréhension comme le sens donné aux études par les enfants. Cet indicateur basé sur le sens donné à un travail pourrait expliquer la motivation et l'engagement d'un acteur à satisfaire ou pas les exigences. Ce qui constitue un aspect assez déterminant pour nous. Le tableau suivant nous présente les appréciations des élèves du contexte scolaire et surtout du sens qu'ils donnent aux études.

Tableau 70: Opinions des enfants sur le sens donné à l'école.

Catégories de réponses	LILY	LBAD	Total
L'école est le levier de notre avenir	08	07	15
Les réalités véhiculées par l'école ne conviennent pas	04	02	06
L'école favorise notre estime de soi	09	05	14
Tout le monde n'a pas accès à l'école au même titre	01	04	05
Total	22	18	40

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Pour déterminer le sens donné par les enfants à l'école conformément à la problématique et à l'objet de la présente thèse de doctorat sur le problème d'échec scolaire massif des enfants à Bamako, nous avons jugé nécessaire d'interroger les enfants eux-mêmes sur cet aspect en tant que partie prenante du phénomène. A l'analyse de leurs entretiens, certaines catégories de réponses surprenantes ont été trouvées. Il s'agit de :

- L'école est le levier de notre avenir ;
- Les réalités véhiculées par l'école ne conviennent pas ;
- L'école favorise notre estime de soi ;
- Tout le monde n'a pas accès à l'école au même titre.

Les réponses issues des entretiens avec les enfants ont touché plusieurs aspects dans notre travail. Elles ont concerné la responsabilité des parents dans le suivi scolaire, les démarches pédagogiques utilisées par les enseignants et surtout le sens qu'ils donnent eux-mêmes, les enfants aux études. Il faut reconnaître que le système éducatif du Mali est confronté à plusieurs enjeux notamment les défis d'adaptation aux réalités de la mondialisation et celles des savoirs locaux dominés par les débats sur les langues d'apprentissages scolaires. Alors, parmi ces enjeux, le sens que les enfants donnent à l'école constitue un facteur déterminant. Pour ce faire, nous avons obtenu des opinions d'une profonde signification, car l'utilité de l'école est mise en exergue contrairement à toutes les attentes facilement justifiables.

Cela dit, l'école n'est pas encore totalement et absolument démocratisée partout au Mali. Sa neutralité encore est largement discutée. Elle n'est pas à la portée de tous d'où l'importance capitale de la floraison d'écoles privées partout. Elle n'est pas un acte ordinaire pour la majorité écrasante des enfants du pays. C'est pourquoi, elle est sacrée, importante et constitue un privilège pour la minorité qui la fréquente pleinement. Ainsi, il lui est prêté tout un pouvoir magique, celui de mettre de la lumière dans la vie des enfants. Les réponses convergent vers l'idée qu'apprendre à lire et à écrire, ne serait-ce que son nom, est une aspiration commune pour la majorité des enfants interviewés. Plusieurs discours soutiennent cette envie de posséder la « magie » dont parle un répondant Y.B, en classe de terminales au lycée Ibrahima Ly de Banankabougou : *« Toi, te voilà, est-ce que nous savons ce qu'il y a dans ton sac ? C'est la même chose que quand tu écris des choses devant nous sur ton domaine ; qu'est-ce que nous comprenons ? Pourtant tu n'as pas besoin de te cacher. Mais nous n'en savons rien. Tu es libre et autonome à travers tes compétences et ton niveau. Tu fais ce que tu veux. Peut-être que tu écris contre nous. Nous ne pouvons rien car nous ne comprendrons pas ce que tu fais. Nous n'avons pas d'yeux parce que nous n'avons pas étudié d'abord jusqu'à ton niveau. Quand tu étudies, tu résous tes problèmes partout, où tu veux, par toi-même »*. Ces déclarations sont révélatrices à plus d'un titre. Elles appuient l'idée que l'école a un pouvoir multiforme. Ce jeune homme de dix-sept (17) ans, estime que l'école libère et rend l'homme de plus en plus autonome. Sa déclaration indique combien l'école à travers l'écriture, la lecture, les calculs et tout le savoir fascine toujours et crée la différence entre les hommes instruits et les hommes non instruits. Elle fait les uns invisibles par les autres au sens figuré du terme. Cette représentation, cette image mystifiante reste largement partagée chez les lycéens qui ont participé à notre exercice. Globalement, l'école c'est l'écriture, la lecture et le savoir pour nos interlocuteurs. Ce qui favorise selon eux, un pouvoir pour celui qui le détient sur les autres. Pour eux, l'école est à la fois signe de puissance et clef magique des entreprises et prises

d'initiatives individuelles et d'indépendance comme voyager, faire du commerce, entrer en communication avec un locuteur d'une autre langue. En ce sens, l'écriture et le savoir acquis à l'école ont la fonction de briser les barrières entre les individus voire entre les communautés et les cultures. En d'autres termes, elle (l'école) crée un avantage en faveur de l'instruit (celui qui va à l'école) sur le non-instruit (celui qui ne va pas à l'école) au regard des propos du jeune F.N, 17 ans de la terminale Sciences Sociales du Lycée Ibrahima Ly : « ...*Lorsque tu es instruit, il est plus facile pour toi d'aborder les problèmes plus que celui qui n'est pas instruit. L'école éclaire les esprits et le comportement d'un individu dans la société. Un jeune de notre âge qui va à l'école constitue un espoir de l'avenir du pays* ». On relève également dans ce passage que l'instruction à travers l'école libère l'individu des entraves de l'ignorance et de la passivité. Elle devient alors une source de lumière qui éclaire les actes et les comportements à travers un discernement calculé d'avance.

Par conséquent, le non-instruit est un demi-aveugle d'esprit et d'intelligence et demeure consigné dans un carcan de dépendance. Il possède des yeux ouverts grandement, mais il perçoit tout de travers. Il s'agit par exemple de l'écriture qui demeure infranchissable par les yeux d'un analphabète. Les propos d'une autre élève de dix-sept (17) ans répondant au nom de B.T en classe de terminales Sciences Expérimentales au lycée Bah Aminata Diallo de Bamako qui trouve que les études permettent à une fille d'acquérir de la valeur dans sa vie future de couple, même si elle soutient que la maîtrise des compétences scolaires est le souci de ceux qui prennent les études au sérieux. Les propos suivants d'une autre adolescente de seize (16) ans du même établissement du nom de R.H insistent également sur l'utilité des études : « ...*Si nous n'étudions pas, nous sommes tombés ! Nous ne servons à rien si nous ne réussissons pas aux études non plus ! Aujourd'hui, l'école doit être pour nous ce que sont les dents pour une hyène, car une hyène édentée n'a aucune chance de survie. L'école est une faveur pour les enfants aujourd'hui de satisfaire et de récompenser les efforts des parents* ».

En effet, quelqu'un qui n'est pas allé à l'école (ne sachant ni lire et ni écrire) est un individu tombé qui représente peu de choses aux yeux de la société d'aujourd'hui. Il n'a pas de force, donc pas de défense. Cette image qui traduit l'absence de compétences d'instruction montre une fois de plus la croyance aux bienfaits de l'école pour laquelle les enfants semblent prêts aux plus grands sacrifices au regard de leurs perceptions.

Alors, nous avons réalisé à un moment donné au cours de notre présent travail de thèse qu'il y a un sérieux problème quelque part au regard de tous ces aspects et opinions trouvés dans les discours tenus par les enfants. Ils convergent tous globalement vers la nécessité de l'école c'est-à-dire un sens positif et une volonté d'aller à l'école. Du coup, ils fondent un grand espoir aux

études. Cela dit, que pourrait-on éliminer donc dans cette léthargie scolaire d'autant plus que les enfants sont quand même animés d'une certaine volonté dans ce sens ?

Au regard des informations et opinions obtenues jusqu'ici, globalement une prise de conscience semble s'installer chez les enfants qui démontre de nos jours que, les activités et les perceptions de méfiance traditionnelles ne valent plus son pesant d'or sans l'école. Cette institution qui peut donner non seulement accès au savoir mais aussi à un capital social important. Cela ressort aussi des affirmations ci-dessous d'un grand parent de lycéen G.T, 83 ans, fermier, qui s'est auto saisi de notre entretien du jour : « *...Nous traditionnalistes, nous pensions que l'école détournait les enfants ou les tuait. Mais maintenant, nous avons compris. Aujourd'hui qu'un homme instruit peut faire manger 10 personnes, tandis que 10 hommes ne font pas vivre leur famille par la simple agriculture ou l'élevage. A présent, nous n'avons pas bien compris parce que nous n'investissons pas dans l'éducation des enfants. Par exemple quand nos enfants passaient au Certificat d'Etudes Primaires (CEP), au Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) ou au Baccalauréat (Bac), ils abandonnaient faute de logeur lorsque cela nécessitait un transfert dans une autre localité. On ne pouvait même pas vendre nos animaux pour aider le logeur de son propre enfant. Mais cela était difficile à comprendre. D'ailleurs certains le faisaient déjà. Seulement ils étaient rares et ils en tirent les bénéfices aujourd'hui. Leurs enfants qui ont pu faire des études sont devenus des cadres partout maintenant. Ces parents en tirent les avantages aujourd'hui. Nous sommes complètement tombés. Nous voudrions devenir des propriétaires de beaucoup de têtes d'animaux et avoir des greniers remplis des années et des années avec nos enfants à la tâche aux travaux champêtres au lieu d'aller à l'école par exemple. Or les animaux et les biens matériels sont trop précaires. Une maladie peut décimer un troupeau de cent (100) bêtes en un jour, or les connaissances acquises à l'école sont pour toujours. Nous regrettons de n'avoir pas pu donner cette chance à nos enfants dans le passé* ». Ces déclarations illustrent globalement le changement progressif de mentalité intervenu dans le comportement des populations en faveur de l'école. Si jadis les perceptions étaient si mauvaises que les parents pensaient que l'école détournait leurs fils et filles ; que l'école introduisait toutes les formes de dépravations sociales et culturelles. De nos jours, elle est véritablement enviée.

A la lumière des propos de G.T, on est en droit de penser que l'école n'est plus perçue comme une menace ou une inquiétude sociale pour les enfants et leurs perceptions sont majoritairement favorables. Aussi, sur la base de leurs déclarations on peut affirmer que les enfants ainsi que leurs parents ont découvert les avantages et les bienfaits de l'instruction scolaire. En partie, celui-là rejoint ceux qui croient au caractère immortel des connaissances

issues de l'école (... la connaissance c'est pour toujours...) mais souligne aussi les effets matériels que procure l'école : « ... Un homme instruit peut faire manger 10 personnes... ». Vu tous ces avantages, l'on pense que celui qui n'est pas allé à l'école est un « homme tombé » en ce sens qu'il a tout perdu dans sa vie.

Outre les avantages matériels, les enfants tellement ambitieux perçoivent d'autres effets et sens positifs de l'école. Ainsi, pour M.K, 18 ans, Terminales au lycée Ibrahima Ly de Banankabougou : « ...*L'éducation modifie profondément le rapport entre l'homme instruit et l'analphabète. Elle facilite la vie quotidienne. Nous sommes assis ici ensemble, mais nous sommes éloignés l'un de l'autre. C'est cela la magie et l'importance de l'école* ».

En fait, cette anaphore traduit non seulement la distance qui existe entre ceux qui sont allés à l'école et ceux qui n'y sont pas allés. Mais également la différence entre l'éducation traditionnelle et l'école moderne, l'analphabète et l'instruit. Ramené sur le plan de l'instruction, la distance qu'il a ainsi représentée est trop grande pour que nous ne soyons pas éloignés selon ses représentations. Pour ce dernier, le contact physique n'efface pas « la supériorité » qui existe entre la personne instruite et celle qui ne l'est pas. En outre, cette affirmation est l'expression d'un regret, celui de n'être pas allé à l'école pour un autre interlocuteur témoin adulte. Au cours de l'entretien, M.K, (47 ans, niveau second cycle) a fait savoir que sa scolarité lui aurait été plus profitable aujourd'hui s'il avait eu de très bon niveau dans les classes antérieures de l'enseignement fondamental. C'est pourquoi, nous pensons au regard de toutes ces informations que l'école (les études) permet de faire tout ce que l'on veut et partout en bien pour soi et pour la société. C'est aussi à cause du fait que l'instruction augmente les chances que nos interlocuteurs estiment qu'une personne non instruite est une personne « tombée ».

Aujourd'hui, pour certains, il est question d'utiliser l'école pour fixer la culture traditionnelle. Il est vrai, les gens sont généralement conscients des méfaits de l'analphabétisme. Nous l'avons vu, l'analphabète est souvent comparé de nos jours à une personne sans arguments et sans défense dans un monde dominé par le pouvoir et les arguments de l'écriture. Les déclarations ont par ailleurs montré que les études permettent de voyager, de communiquer, de découvrir et d'apprendre avec les autres et de multiplier les chances de développement du pays. En poursuivant l'analyse des propos de nos interlocuteurs on relève le fait que l'école du type occidentale (entre les quatre murs dans une classe avec des équipements) permet de développer la culture locale et n'est aucunement pas contradictoire à l'école de type traditionnelle africaine où l'espace d'apprentissage est plus large et ouvert à toute la communauté. Tout le monde peut y donner des enseignements et des orientations basés sur les préceptes culturelles locales.

Au regard de ces déclarations, nos interlocuteurs dans leurs discours ont tenu à montrer qu'ils sont favorables aux études. Ils ont dans leur majorité écrasante démontré qu'ils accordent un sens important à l'école et aux études.

Cette conclusion rejoint celle de la réflexion faite récemment par l'ancien ministre en charge de l'école, Luc FERRY (2021). Pour lui, de nombreux enfants font preuve de se mobiliser en s'engageant dans le sens de l'école et de ses dérivés. L'école à un véritable sens à leurs yeux.

Cependant, les informations, les compétences dont ils ont besoin sont désordonnées dans la transmission avec les enseignants. Cette analyse de FERRY prouve suffisamment que les enfants sont prêts à recevoir les compétences lorsqu'elles répondent aux besoins et aux caractéristiques des apprenants et non le contraire. Ce qui soulève encore le débat sur les questions de pratiques de classes souvent lacunaires des enseignants à tous les niveaux.

1.1.5. Une collaboration lacunaire entre les parents et les institutions d'enseignement secondaire général demeure déterminante.

Cette partie est la thématique consacrée à la collaboration entre les écoles et le cadre social notamment les familles. Il s'agit des réponses des acteurs notamment l'administration, le corps enseignant et les parents d'élèves. Il s'agit à travers cette collaboration de prévenir et de résoudre les difficultés scolaires auxquelles les enfants pourraient être confrontés en vue d'une école apaisée et d'un rendement meilleur. En analysant les données moissonnées, plusieurs tendances se dégagent.

Tableau 71: Niveau de collaboration des parents avec l'école.

Catégories de réponses	Fréquences De citation	%
Alerte des enseignants sur les difficultés scolaires des enfants	04	10,00
Partage d'informations entre parents et école sur l'attitude des enfants à l'école	05	12,50
Informations des responsables scolaires en cas d'empêchement	06	15,00
Informations des parents sur les mauvais comportements des enfants	21	52,50
Recherche d'informations sur l'attitude des enfants à l'école	04	10,00

Source : Enquête personnelle avril à juillet 2021.

Dans le but de promouvoir un meilleur rendement des enfants aux examens et de lutter efficacement contre les récurrents échecs scolaires, les écoles (administration scolaire et enseignants) et les familles sont appelées à entretenir une étroite collaboration avec les familles à travers une coéducation des enfants. Il s'agit pour les parents et les écoles de favoriser des créneaux au sein desquels des informations sur le cursus scolaire des enfants sont données. Ce principe est d'ailleurs recommandé par les législations sectorielles de l'éducation au Mali selon la loi N°99-046 AN-RM du 28 décembre 1999 portant sur l'orientation de l'éducation. Cette loi stipule en son article 27 que : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Ils participent à la gestion et à l'animation des établissements. Ils siègent aux différentes instances délibérantes des institutions éducatives dans des conditions fixées par la

règlementation scolaire »¹⁵⁶ et dans son article 28, ladite loi accentue que : « *Les parents ont droit à la formation en vue de leur participation active à la vie de l'école. Un arrêté des ministres en charges de l'éducation fixe les modalités d'application de cette formation* »¹⁵⁷.

Les acteurs interviewés sur cet aspect s'inscrivent rarement à ce principe au même niveau. Des actions isolées ressortent quand-même par endroits. Cette collaboration se caractérise par les catégories de réponses suivantes :

- Alerte des enseignants sur les difficultés scolaires des enfants ;
- Partage d'informations entre parents et école sur l'attitude des enfants à l'école ;
- Informations des responsables scolaires en cas d'empêchement ;
- Informations des parents sur les mauvais comportements des enfants ;
- Recherche d'informations sur l'attitude des enfants à l'école.

A l'analyse des entretiens sur cette thématique, nous constatons que les parents établissent timidement dans leur majorité une collaboration régulière avec les écoles pour se renseigner auprès d'elles sur l'attitude et le niveau des enfants. En effet, il se trouve que les lycées n'ont aucun cadre formel de concertation périodique avec les familles. Selon le surveillant du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou, il n'existe pas de collaboration formelle et périodique instituée par l'établissement. Il le dit en ces termes : « *...Nous n'avons pas de liaison ponctuelle avec les familles. Ce sont les parents qui viennent s'informer du cursus et du comportement de leurs enfants à notre niveau. S'ils viennent, nous leur donnons toutes les informations dont ils ont besoin sur leurs enfants. On appelle même les professeurs chargés des cours pour les mettre en contact. En dehors de cela, il n'existe pas de cadre comme réunion des parents. Cependant, les parents sont convoqués seulement lorsque les enfants commettent des actes d'indisciplines contraires au règlement intérieur de l'école, même si je reconnais que cette situation est manifestement déplorable* ». La collaboration entre l'école et les familles n'est fréquente que sur l'initiative volontaire de certains parents.

Les propos de M. A.D, chargé de cours au Lycée Bah Aminata Diallo de Bamako, corroborent cette position. Il le dit en ces termes : « *...Bien que nous n'ayons pas de contact formel avec les parents d'élèves, nous constatons que certains d'entre eux prennent des initiatives à solliciter les enseignants pour s'informer sur le niveau, le comportement, l'assiduité et les programmes des enfants. Grâce à leur courage, certains de nos collègues se sont inscrits dans cette*

¹⁵⁶ Loi N°99-046 AN-RM du 28 décembre 1999 portant sur l'orientation de l'éducation

¹⁵⁷ op.cit.

démarche. Celle de rester ouverts aux sollicitations des parents pour une meilleure coéducation des enfants ». Ce qui prouve une légèreté structurelle des établissements d'enseignement secondaire sur le principe de coéducation à travers une étroite collaboration avec les familles. En effet, cela traduit un dysfonctionnement structurel entravant le partenariat fécond entre parents et école ainsi que l'application des principes de la Loi d'orientation portant sur l'éducation au Mali. Cette collaboration se veut vertueuse sur les apprentissages scolaires et sur le devoir parental du suivi du cursus scolaire des enfants. Les parents sont rarement sollicités par l'école pour des questions de réussite ou d'échec scolaire de leurs enfants. Ils sont plutôt sollicités pour des problèmes de cotisations particulières et de disciplines des enfants à l'école. En effet, la majorité des parents n'est sollicitée que lorsque les enfants violent les règlements intérieurs de l'école ou lorsque l'école veut organiser une activité culturelle ou communautaire. Une quête financière et matérielle leur est demandée pour l'occasion.

Toutes les opinions issues des entretiens (administration scolaire, enseignants et familles) corroborent cet état de fait. Il s'agit de l'absence de communication formelle entre les écoles et les parents sur les questions d'apprentissages, de suivi et de formation pour la réussite scolaire des enfants. Les parents ont majoritairement soutenu cette position. Ils trouvent dans leurs opinions que les mesures prises par l'administration face aux cas disciplinaires ou de problème d'apprentissage sont injustes, surtout quand il s'agit d'exclure les enfants de la classe sur le champ. Ils pensent également que l'administration scolaire n'intervient que rarement et lorsque c'est le cas, les mesures sont jugées arbitraires, générales, non spécifiques et surtout sévères. Pour eux, ses mesures ne tiennent compte ni de spécificités, ni de contexte socioéconomique des familles et les parents ne sont associés à aucune prise de décision concernant leurs enfants. Les propos d'un des parents sont assez révélateurs, D.K, 61 ans, et technicien radio à la retraite se prononce ainsi :« *L'école met tout en œuvre pour exclure nos enfants. On a l'impression qu'elle cherche à maîtriser la question d'effectifs pléthoriques à travers l'exclusion de certains enfants sans même souvent nous en informer. L'administration scolaire ne fait absolument rien, rien de rien pour réduire l'exclusion des enfants. Ces enfants exclus sont pour la plupart des enfants venus des familles démunies qui n'ont pas les moyens de payer des cours privées aux enfants. Des mesures doivent être entreprises afin d'associer les parents à la prévention des cas d'indisciplines et de faiblesses scolaires des enfants* ».

Nonobstant cela, certains parents, sur initiative personnelle viennent vers l'école et les enseignants pour s'informer et informer l'école au sujet de leurs enfants. Malgré l'éloignement, ils utilisent tous les canaux (téléphone et déplacement) pour informer l'école même en cas

d'empêchement des enfants à venir aux cours pour quelle que raison que ce soit. Nous retenons un passage dans le discours d'un parent d'élève qui, malgré ses multiples occupations, il a tenu à nous le témoigner. Il s'agit de M.T, la cinquantaine et niveau DUTS (Diplôme Universitaire de Technicien Supérieur), qui souligne cette situation : « ...*J'ai l'habitude de passer à l'école pour échanger sur le comportement de mes enfants et le niveau d'avancement dans le programme. Il s'agit pour moi de jouer ce rôle parental pour rester connecter avec l'école et éviter que mes enfants échouent. Comme cela, ils sont bien suivis et le niveau est bon. A notre époque, les cours étaient dispensés différemment et les conditions étaient différentes. Actuellement, il faut s'y mettre parents et enseignants pour donner une bonne formation aux enfants* ». En plus, bien que les écoles n'aient pas de cadre formel de collaboration avec les familles pour la coéducation, il est important d'exprimer la constance de certains parents favorables à cette collaboration. Leur approche vise à inculquer un comportement exemplaire à leurs enfants non seulement à la maison mais aussi et surtout à l'école auprès des enseignants et de l'administration scolaire à travers une régularité à s'engager dans cet exercice.

Un parent quinquagénaire H.G, ouvrier sans diplôme prône dans son entretien que : « ...*C'est moi-même qui vais au lycée pour rencontrer l'administration et les enseignants. Je me rends une fois par mois au lycée pour prendre contact avec les enseignants de ma fille. J'ai aussi leur numéro de téléphone pour rester en contact avec eux afin de me tenir informé de tout sur la scolarité de ma fille. Ma fille travaille bien à l'école, et c'est pour cette raison que je m'investisse ainsi pour sa réussite. Je ne suis pas allé à l'école, mon souhait est que mes enfants aient un bon niveau dans les études* ». Cette opinion qui traduit l'attitude de ce parent enclin à la collaboration est fort bien appréciable. Elle constitue un caractère important et un facteur favorable à la réussite scolaire des enfants et surtout une réelle prise de conscience de certains parents sur leur devoir. Certains parents ont conscience de ce devoir hautement important au regard de leurs opinions sur la question. C'est le cas de Mme M.F, quadragénaire non instruite et ménagère. Dans ces propos ainsi traduits, notre interlocutrice trouve que les enseignants sont enclins à la collaboration. Elle le dit ainsi : « ...*Les enseignants que je connais au lycée sont toujours ouverts à accorder du temps quand je viens solliciter leur expertise pour suivre mon enfant. Ils sont disponibles quand bien même je ne suis pas un parent intellectuelle capable de discuter et de comprendre facilement les explications. De toutes les façons, je suis toujours informée des moyennes de mes enfants. S'ils ont des difficultés, les enseignants m'en parlent et je cherche un répétiteur avec leurs concours* ». Ces derniers propos sont tenus par des parents relativement instruits comme pour dire que les parents à l'heure actuelle sont globalement

conscients de l'importance de ce partenariat sur les études et le niveau des enfants. Ce qu'il faut absolument retenir de nos entretiens, est que les parents soutiennent de façon générale être disposés à une étroite collaboration avec les enseignants et l'administration scolaire du lycée de leurs enfants. Ils sont cependant confrontés à un problème d'éloignement des familles aux écoles, pour certains et, de timidité de l'administration scolaire à travailler constamment avec les parents dans un cadre de coéducation.

Les lycées publics sont peu nombreux au Mali par rapport aux privés. Il est rare de trouver deux (2) lycées publics dans une même commune à Bamako (voire partie théorique). De nombreuses familles sont alors très loin des écoles. Ce qui ne constitue pas une aisance pour ces parents de se rendre ou de collaborer avec l'école même s'ils le souhaitent. Cela ressort des propos tenus par M. B.M, quinquagénaire et fonctionnaire de police à travers ces lignes : « *...Nous sommes dans un quartier très éloignés du lycée de mes enfants. Ce qui ne me facilite pas la tâche de me rendre au lycée pour échanger sur le programme et le niveau des enfants au regard de mes activités professionnelles aussi très chargées. Si l'école était à coté, je serais parti fréquemment pour suivre et travailler avec les enseignants. On essaie de faire cette tâche à travers le téléphone, ce qui n'est pas toujours satisfaisant* ».

Une autre mère de famille (Mme F.C, 58 ans, ménagère) poursuit à travers les propos suivants : « *...Il est assez difficile pour nous de nous rendre fréquemment à l'école à cause de la distance et du mépris que l'école nous dévoile à travers leurs comportements. Nous sommes obligés de traverser trois (3) quartiers voire traverser une grande partie de Bamako pour nous rendre au lycée de ma fille. C'est pénible pour nous et nous n'avons pas d'autres choix. Malgré ces difficultés, nous ne sommes même pas bien reçus par le lycée si on fait le déplacement. Je crois que nous sommes tous responsables de l'éducation des enfants. L'école doit comprendre cela et créer des moyens pour que les parents soient plus proches d'elle pour la formation des enfants* ». Globalement, bien que les parents ne bénéficient pas de compétences techniques et intellectuelles pour aider efficacement et personnellement les enfants, ils sont enclins à collaborer avec l'école sur leurs propres initiatives. Ils essaient de communiquer avec les enseignants sur les difficultés et les programmes des enfants. Cette attention très importante dans la coéducation des enfants n'est pas comprise de la même manière par tous. D'aucuns trouvent que cette démarche de collaborer avec l'école est de nature à favoriser la complaisance et de corrompre les enseignants en favorisant les enfants. C'est ce qui ressort des propos tenus dans certains entretiens.

Ainsi, M. T.F, technicien des mines, quadragénaire et niveau B.T2. Il trouve que : « ...*Lorsque les parents se familiarisent avec les enseignants des enfants, des propositions souvent inappropriées et sont généralement nourries de part et d'autre pour favoriser les enfants même s'ils n'ont pas le niveau à la veille des évaluations. Certains enseignants sont également tentés à solliciter les parents sur le plan matériel et financier afin de favoriser illicitement les enfants aux examens* ». Ce qui signifie que cette collaboration doit être cadrée et tenue strictement dans le cadre scolaire, moral et légale pour la consolidation des apprentissages des enfants. En effet, lorsque les mécanismes de collaboration entre familles et écoles sont en panne, la qualité des apprentissages et la réussite scolaire des enfants sont hypothéquées.

Certains interlocuteurs expliquent dans leurs entretiens que le phénomène d'échecs scolaires reste carrément causé par cette insuffisance de collaboration entre acteurs. C'est ce qui ressort des propos tenus par Madame K.D, 39 ans et employée de commerce, niveau DEF : « ...*Les enfants échouent beaucoup parce que les parents et les enseignants ne se retrouvent pas pour parler des problèmes scolaires. Ils ne se connaissent même pas. S'il y avait une vraie coopération entre les familles et les écoles, les enfants auraient moins de problème de niveau. Les deux entités allaient suivre ensemble le programme et la progression des enfants, qui aussi n'auraient plus d'excuses pour sécher les cours. Tout le monde doit s'impliquer pour suivre ensemble les enfants* ». Ces propos sont assez révélateurs des difficultés scolaires des enfants. Un autre parent aborde dans le même sens en enfonçant d'ailleurs le clou. Il explique l'échec scolaire des enfants par cette inexistence formelle de collaboration.

Pour Monsieur H.M, 64 ans et vétérinaire zootechnicien : « ...*En bamanankan, on dit que si les pilleuses de mil se cachent leurs aisselles, le mil ne sera jamais bien pilé. Lorsque les parents et l'école veulent la réussite des enfants, ils sont condamnés à collaborer durant toute l'année scolaire et même au-delà pour corriger collectivement les lacunes des enfants et proposer des stratégies de suivi et d'actions pour relever le niveau de l'école. Chacun essaie d'aller de manière individuelle sans pour autant comprendre que c'est un problème collectif* ». Pour ces parents, l'absence d'une collaboration entre les acteurs constituent une cause importante des échecs scolaires. Elle constitue un facteur important de la baisse de niveau des enfants. Selon eux, si les enfants ne sont pas suivis, ils n'auront pas le niveau escompté et, c'est ce qui cause aussi trop d'échecs scolaires dans les examens à Bamako.

Au regard de ces propos, il est possible pour nous de conclure qu'il y a non seulement un manque de collaboration entre familles et écoles, mais aussi et surtout une insuffisance de

niveau des enfants. Ce qui est extrêmement important en matière de suivi et d'évaluation du programme et des acquis scolaires.

Cependant, quand bien même certains parents sont engagés dans ce processus relationnel, le niveau d'implication des parents ayant un niveau d'instruction plus ou moins important reste dominant. Il s'agit de comprendre que malgré cette insuffisance de collaboration, les parents les plus engagés dans le processus demeurent ceux qui bénéficient d'un statut socioéconomique aisé et favorable à la démarche.

Cette attitude d'avance de ces parents dans cette dynamique s'explique par leur degré d'engagement élevé dans la collaboration avec les enseignants pour mieux suivre et résoudre d'éventuelles difficultés scolaires des enfants. Quant aux parents qui ne s'inscrivent que légèrement dans cette dynamique, soit ils ne savent pas réellement quelle est son importance dans le suivi scolaire des enfants, soit ils estiment ne pas avoir assez de temps pour s'y engager. Ce qu'il faut retenir essentiellement, est que les parents de façon générale sont enclins à s'engager dans une relation de collaboration avec les enseignants et l'administration scolaire. Mais, pour atteindre cet objectif, faudrait-il que l'école s'ouvre et crée des voies et moyens pour institutionnaliser cette démarche en son sein pour fédérer les efforts pour une école apaisée et performante.

Au regard des différents résultats obtenus dans cette thématique, nous retenons que les parents de façon générale sont disposés à s'engager dans le processus de collaboration avec les écoles pour le suivi scolaire des enfants. Cet engagement est constitué d'appui pédagogique à la maison, à l'école et de promotion des compétences sociales à travers cette collaboration. Cela traduit une prise de conscience des parents dans la mise en œuvre de leur rôle dans l'encadrement des enfants.

En outre, il faut reconnaître que les parents d'un niveau d'instruction élevé demeurent plus constants à bien d'endroits dans cette dynamique. Donc, les parents d'un niveau d'instruction plus élevé sont beaucoup plus engagés que les autres. Cela s'explique par le fait qu'ils sont plus conscients des avantages non seulement de la collaboration avec les acteurs dans le suivi scolaire régulier mais aussi et surtout de son importance déterminante pour la réussite scolaire des enfants. Faudrait-il que l'école mette en place des mécanismes et stratégies pour favoriser cette dynamique en son sein.

En tout état de cause, l'efficacité mesure la capacité de chaque famille de consentir le plus grand effort pour amener ses enfants à un niveau donné. Ce qui rejoint LANGOUET et

LEGER (1997) qui ont souligné qu'en France, mêmes les fils d'ouvriers peuvent mieux réussir à l'école si les parents parviennent à s'inscrire dans une dynamique de parents engagés à soutenir les efforts scolaires. La réussite scolaire des enfants est alors plus liée à une forte mobilisation de la famille qu'aux seuls efforts pédagogiques des enseignants.

1.4. CONCLUSION PARTIELLE

Comme nous l'avons signalé, si les parents sont favorables à l'école malgré certaines poches d'inquiétudes par endroits chez certains, les opinions sur la collaboration avec l'école et les enseignants sont loin d'être uniformes et elles sont très peu favorables à cette démarche. La collaboration entre acteurs dans le processus enseignement/apprentissage intéresse à plus d'un niveau ; suivre le cursus scolaire des enfants est également perçu comme utile et valorisant en s'inscrivant dans une démarche de collaboration avec l'école. Mais cet exercice hautement stratégique dans la réussite scolaire des enfants ne bénéficie guère d'une forte adhésion auprès des personnes que nous avons interrogées.

Fondamentalement, nous avons relevé deux (2) groupes de réaction. Le premier ne s'inscrit pas du tout dans la dynamique. Le second affiche une attitude très mitigée. Dans les déclarations de ce groupe il y a toujours un "si" ou un "mais" à côté d'une réponse affirmative qui semble traduire, de façon explicite, une position favorable ou défavorable. Ce qui démontre une excessive prudence ; une retenue qui conditionne et relativise les perceptions. Mais en fait, le contact direct lors des entretiens et les échanges souvent prolongés aident à expliciter les avis et les attitudes en apparence mitigés.

Le premier groupe de déclarations peut être subdivisé également en deux (2) catégories. Il s'agit d'abord des opinions sur certaines pratiques et dispositions des écoles. Ce sont des déclarations qui traduisent les perceptions des parents sur les principes et les difficultés à se mobiliser dans le processus. Parmi ces difficultés, nous avons relevé l'éloignement géographique des lycées aux familles à cause d'une politique d'urbanisation assez lacunaire, l'ignorance de la démarche par certains parents, l'inexistence de cadre formel de dialogue entre parents et écoles. Nous pouvons affirmer à travers ce qui précède que ces difficultés de collaboration entre l'école et les familles constituent une cause déterminante du problème d'échec scolaire massif des enfants dans les examens au Mali en général et à Bamako en particulier. On constate la faible collaboration entre l'école et les parents malgré l'existence de dispositions législatives entièrement dédiées à cet effet. L'administration scolaire ne semble pas contribuer de façon significative à la démystification de l'école. En analysant l'état de

divorce dans lequel se trouvaient les écoles classiques en Afrique d'avec les communautés, Joseph BRANDOLIN (1997) considérait que : « *les systèmes éducatifs étaient comme des termitières* » qu'il faut abattre quand on veut cultiver le champ. Il poursuit à travers ces lignes en disant ceci : « *De décennie en décennie, les systèmes éducatifs sont devenus des termitières sur le continent africain : ils sont énormes, fermés sur eux-mêmes ; isolés dans le paysage économique et social, inutiles en leur état pour le développement. On détruit les termitières quand on veut cultiver un champ ; il faut démonter ces systèmes d'éducation, maintenant inadaptés, pour en construire d'autres à promouvoir l'Afrique de demain* »¹⁵⁸.

De même que BRANDOLIN (1997), nos constats dévoilent l'écart entre l'école et son environnement. Nous estimons que le rapprochement de l'école aux familles devrait contribuer à améliorer les perceptions sociales populaires généralement tronquées vis-à-vis de l'école. Pour nous, il est important que l'institution scolaire facilite la collaboration entre les familles et les écoles afin de permettre une coéducation constructive entre partenaires voire associés afin de favoriser la réussite scolaire des enfants à travers un apprentissage suivi et régulier.

Au regard de ce qui précède, nous constatons que malgré leur volonté, certains parents rencontrent des difficultés à suivre les enfants. Ces difficultés s'expliquent par le faible niveau d'instruction pour certains et l'éloignement pour d'autres. Pour ce qui concerne le faible niveau d'instruction, nous dénombrons deux (2) tendances. Il y a ceux qui ne sont pas du tout allés à l'école et ceux qui ne maîtrisent pas soit la discipline des enfants (question de spécialité) et ceux qui ne se retrouvent plus dans l'actuel système éducatif à travers les différentes évolutions et changements.

En ce qui concerne l'éloignement, nous avons relevé aussi deux (tendances) notamment géographique et institutionnel. Vu la situation géographique centrale des lycées, de nombreux enfants viennent des quartiers lointains et isolés pour les études. Ce qui ne facilite pas du tout le déplacement pour certains parents à venir à l'école pour s'entretenir sur le cursus scolaire des enfants avec l'administration scolaire et les enseignants. Ceci constitue un déterminant important du processus au regard du contexte socioéconomique difficile où les familles vivent au jour le jour avec moins de 655 F CFA (euro 1) par jour selon les indicateurs de pauvreté du système des nations-unies, et l'état défectueux du réseau de transport public local. L'éloignement institutionnel s'explique par l'inexistence d'un cadre

¹⁵⁸ BRANDOLIN J., 1997, *Réinventer l'éducation en Afrique*, Edition Afrique Education, Québec, 191 pages

de dialogue et de réunions périodiques entre familles et écoles sur les situations scolaires des enfants.

L'introduction d'une technique pédagogique dans l'enseignement en termes de réforme est une innovation majeure. Elle est une entreprise de taille aussi bien sur le plan individuel que collectif. Elle doit être nécessairement conduite d'une façon collective. La raison en est simple. Ses implications politiques, sociales et économiques sont d'une importance capitale.

Par ailleurs, les réactions subjectives, purement sentimentalistes sont capables de provoquer un dysfonctionnement voire un arrêt définitif d'une innovation ou de toute décision portant sur l'approche et les moyens nécessaires dans la mise en œuvre des services centraux (Directions nationales) aux services déconcentrés (Académies d'Enseignement et Centre d'Animation Pédagogique) jusque dans les classes. La prise en compte de toutes ces dimensions est nécessaire afin de maximiser les chances de réussite de la réforme à travers la qualité des enseignements sur la réussite scolaire des enfants. La négligence ou l'absence d'une de ces dimensions induit, comme nous le soutenions tantôt, des répercussions fâcheuses causant d'énormes échecs scolaires des enfants.

Or, nos résultats ont démontré que les enseignants appliquent presque tous dans les cours la technique d'approche par compétences sans pour autant avoir une adhésion claire et complète. Ils ont l'impression que c'est une innovation décidée à la verticale, ce qui explique pour nous les difficultés pédagogiques de mise en œuvre pour certains enseignants dans les classes. A ces difficultés s'ajoutent le manque et /ou l'insuffisance de matériel didactique et d'infrastructures adéquates et la léthargie d'une vraie politique de formation (initiale et continue) des enseignants nécessaires à la bonne évolution de cette innovation pédagogique. Et les spécialistes en innovation comme Jean-Paul BRONCKART & al (2004), R.G. Havelock et A. M. HUBERMAN (1981) et Philippe PERRENOUD (1997) ont insisté sur la qualité du dialogue social entre partenaires pour la bonne marche d'une décision innovante.

Pour illustrer l'importance de la prise en compte du consensus social, COTÉ (1998) écrivait (1997) « *Toute réforme importante est un pari, qu'il vaudrait mieux assumer collectivement en prenant solidairement des risques raisonnables* ». Il y a donc lieu de veiller au respect scrupuleux du dialogue social dans le sens d'un large consensus autour de l'innovation et du processus d'implantation. Pour R.G. HAVELOCK et A.M HUBERMAN (1980), l'implantation d'une innovation est un véritable marchandage social. Il s'agit bien de s'assurer que l'innovation réponde à un besoin collectif avéré.

Ces auteurs notent que le consensus n'est jamais une donnée immuable. Large ou restreint au départ, il importe qu'on le teste et le renforce régulièrement à travers un diagnostic sur les problèmes et les causes afin d'y remédier favorablement. Cette évaluation pourrait prendre en compte les problèmes techniques (pédagogiques et humains) et matériels (équipements, financiers et infrastructures).

Globalement, les opinions et les constats attestent que les enseignants se sont lancés dans une même technique pédagogique, mais les approches et les applications ne sont pas identiques voire conformes à ce qui est souhaité et réfléchi dans l'esprit de ladite innovation pédagogique. La grande majorité des enseignants soutient que des difficultés de recyclage, d'équipements, d'infrastructures et de matériels s'imposent aux résultats tant souhaités.

Il faut retenir enfin, que très peu de campagnes de sensibilisation ont précédé l'introduction de cette approche pédagogique en milieu enseignant et surtout avec les familles. Lesdites campagnes n'ont pas toujours instauré de dynamique de collaboration avec les syndicats d'enseignants et surtout l'implication des familles dans le suivi scolaire. Or, sur le plan théorique, un dialogue franc, un véritable commerce autour de l'école est nécessaire pour une éducation de qualité perceptible à travers les résultats scolaires des enfants.

1.5. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans cette partie, nous nous attachons à faire une vérification des hypothèses en fonction des éléments que nous avons récoltés au cours de notre enquête de terrain. Ils sont analysés dans la partie précédente. Il est important de rappeler que nous avons deux (2) hypothèses secondaires et une hypothèse centrale. Ainsi, nous les reprenons ci-dessous pour un devoir de mémoire.

1.5.1. Rappel des hypothèses

Nous rappelons ici les hypothèses pour un devoir de mémoire. Ainsi, l'analyse se fera de l'hypothèse centrale aux hypothèses secondaires.

1.5.2. Hypothèse centrale

Au regard du postulat dans lequel nous nous inscrivons, l'hypothèse centrale de notre présente thèse de doctorat est selon laquelle plus les parents s'inscrivent dans un processus interactif de collaboration et de suivi scolaire des enfants, les échecs scolaires des enfants sont diminués.

1.5.3. Hypothèses secondaires

- Plus le système éducatif malien améliore la qualité des apprentissages en s'inscrivant dans un processus de coéducation et de collaboration avec les familles, meilleurs sont les résultats scolaires des enfants à Bamako ;
- Lorsque les pratiques pédagogiques des enseignants sont uniformes et privilégient correctement les techniques d'approches par compétences, meilleurs sont les rendements scolaires des enfants à Bamako.

1.5.4. Analyse

Elle va concerner toutes les hypothèses à partir de l'hypothèse centrale.

1.5.5. Hypothèse centrale

Au regard du postulat dans lequel nous nous inscrivons, l'hypothèse centrale de notre présente thèse de doctorat est selon laquelle plus les parents s'inscrivent dans un processus interactif de collaboration et de suivi scolaire des enfants, les échecs scolaires des enfants sont diminués.

Cette hypothèse bien que centrale ne saurait se dissocier systématiquement de celles qui sont secondaires. Elles ont été formulées dans une logique de congruence avec non seulement l'objet de la thèse, mais aussi avec les questions de recherche. Ce qui indique une réelle et logique congruence dans notre démarche. C'est dans ce contexte que l'analyse de cette hypothèse centrale va se réaliser.

Bien que l'implication des parents dans un processus de collaboration avec les institutions scolaires pour le suivi du cursus scolaire des enfants soit considérées comme importante et stratégique, les résultats de nos recherches ont montré que ce cadre n'existe pas de façon institutionnelle. Il se trouve que ce sont les parents les plus volontaires qui viennent d'eux-mêmes pour accomplir ce devoir hautement important dans la réussite scolaire des enfants. Or, historiquement, la place des parents dans l'école au Mali et précisément dans cet exercice est une donnée nouvelle mais importante dans la relation entre la famille et l'école. Au départ, l'école s'était classée dans un processus de rejet des familles et des individualités en se basant sur une opinion de raison universelle. L'école procédait à travers une vocation de transcender les différences en arrachant les enfants aux familles pour les enrôler à l'école pendant les périodes de colonisation dans le but de constituer un Etat-nation F. BUISSON (1879 dans HUSSER, (2014) Alors, comment voudrait-on que les parents dont les enfants ont été enrôlés

de force à l'école s'impliquent dans ce processus ? Difficile ! Ce qui s'explique par le fait que peu de parents nés avec les indépendances étaient allés à l'école. Aussi, les pressions et priorités sociales étaient énormes pour se permettre d'un tel exercice. De nos jours, les familles sont parvenues à transcender cette situation pour ce qui concerne les plus avertis. Et certains enfants parviennent à sensibiliser les parents à s'inscrire dans cet exercice comme affirme l'idée de BUISSON selon laquelle l'enfant par l'école devient l'éducateur de ses parents.

Toutes les familles n'ont pas les mêmes attitudes devant l'école dans cet exercice pour plusieurs raisons. Mais le plus important pour nous est de constater que même ceux qui ne s'inscrivent pas dans cet exercice sont conscients de son bien-fondé au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus. Grâce aux avancées importantes des recherches et des interventions dans le domaine de l'éducation font que les parents sont de plus en plus enclins à collaborer avec l'école malgré les énormes obstacles structurels.

A travers le recoupement fait des hypothèses secondaires dans leurs vérifications et en fonction de la congruence entre les différents points, nous sommes en droit d'affirmer en fonction des positions favorables obtenues malgré toutes les difficultés signalées, que notre hypothèse centrale est aussi confirmée.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la discussion des résultats.

1.5.6. Première hypothèse secondaire

- Plus le système éducatif malien améliore la qualité des apprentissages en s'inscrivant dans un processus de coéducation et de collaboration avec les familles, meilleurs sont les résultats scolaires des enfants à Bamako ;

La pertinence de cette hypothèse a été vérifiée et analysée par les données suivantes :

- **La convergence des discours des acteurs en faveur de l'amélioration de la qualité des apprentissages**
- Toutes les catégories d'acteurs concernées par cette hypothèse (Parents, enseignants, inspecteurs et administrateurs scolaires soit 56/56 acteurs) ont tenu des opinions favorables à l'amélioration de la qualité des apprentissages comme gage de rendement scolaire des enfants. Elles ont émis la nécessité d'appuyer les réformes et innovations pédagogiques en mettant à la disposition des enseignants et des élèves le matériel didactique nécessaire et les manuels adaptés à la nouvelle démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Certains acteurs, tout en ayant une appréhension positive pour l'approche par compétences, ont ironisé avec humour son application correcte dans un environnement inapproprié et inadapté. Voici les propos d'un professeur sur la question : « ...*Les moyens pédagogiques manquent, les conditions ne sont pas réunies pour permettre aux enseignants maliens d'appliquer correctement cette méthode, et sans ces conditions-là, ce n'est plus l'approche par compétences, mais l'approche par bêtises !!!* ».

D'autres perçoivent la généralisation de l'approche par compétences comme une exigence pédagogique prématurée pour le Mali, comme en témoignent les propos d'un chef d'établissement : « ...*Je suis contre la généralisation de l'Approche Par Compétences car l'Etat ne peut pas assurer l'accompagnement de tous les établissements. L'Approche Par Compétences demanderait une exigence de livres, de matériel didactique, de ressources humaines bien formées pour la cause, etc. On exige au professeur d'appliquer cette approche, mais si les supports qui devraient tenir debout l'enseignant, ces supports-là manquent, euh, c'est gênant* ». Les inspecteurs de leur côté pensent que l'approche par compétences est une opportunité car « *désormais avec l'approche par compétences, il est question d'apprendre aux enfants des mécanismes, des techniques qui semblent rudimentaires, mais qui sous-tendent le développement des compétences. Ça ne sert à rien de bombarder les élèves avec des connaissances toutes faites ; il faut faufiler chez les enfants le raisonnement, le travail logique pour asseoir des compétences durables et assurer leur autonomie réflexive. Un savant n'est savant que lorsqu'il sait réfléchir de lui-même* ».

- **L'engouement et la volonté affichée par les parents à collaborer avec l'institution scolaire pour assurer une coéducation des enfants malgré des situations lacunaires chez certains d'entre eux.**

La volonté affichée de toutes les catégories interviewées de parents qui ont accepté volontiers de répondre à nos différentes questions, démontre à quel point la question de la collaboration avec l'école les intéresse tellement. Conformément aux résultats des entretiens semi-directifs, tous les acteurs de la communauté éducative représentés dans le présent travail de thèse sont favorables et engagés dans un processus de coéducation basée sur une collaboration entre l'école et la famille. Ils trouvent que la mise en œuvre efficace de cette stratégie d'accompagnement va être révolutionnaire en innovant les anciennes méthodes ayant montré leurs faiblesses. Ainsi, l'Etat à travers la loi 99-046 portant loi d'orientation sur l'éducation, a joué un rôle déterminant en favorisant la collaboration entre les familles et l'institution scolaire à travers la communauté éducative. Les inspecteurs, les administrateurs

scolaires et les enseignants sont tous également disposés désormais à s'engager dans ce processus malgré les lacunes qui existent. Bien qu'il soit important et nécessaire de signaler les obstacles structurels (absence de cadre formel au sein des écoles) et socioéconomiques (éloignement géographique des écoles, niveau d'instruction des parents et évolution du système éducatif) tous les acteurs sont unanimes et trouvent meilleur et apprécient le sens de l'hypothèse. Ce sens met l'élève au centre du dispositif d'apprentissage entre les efforts de l'école et les remédiations de la famille à travers un suivi régulier du cursus scolaire.

Si les acteurs scolaires et les familles s'y impliquent réellement, l'engouement qu'a suscité cette méthode dans l'apprentissage scolaire chez les élèves eux-mêmes est assez remarquable et réconfortant. Certains élèves se réjouissent de son application pendant les cours, tandis que d'autres exigent son application de la part de leur professeur, comme on peut le constater dans les propos d'une élève : « *Cette année on a fait que deux fois le cours comme ça. Les autres fois, on recopie et madame vient et elle explique. Nous on veut un cours comme pour aujourd'hui* ».

En considérant les informations analysées, issues des entretiens semi-directifs sur la thématique, il ressort que les différentes catégories d'acteurs concernés notamment les cadres de l'administration scolaire, les inspecteurs, les enseignants et les familles ont émis des discours favorables pour ladite pratique. La positivité de leur discours en faveur d'un apprentissage de qualité à travers la collaboration entre les écoles et les familles pour le rendement scolaire important des enfants nous permet de déduire que l'hypothèse selon laquelle **"Plus le système éducatif malien améliore la qualité des apprentissages en s'inscrivant dans un processus de coéducation et de collaboration avec les familles, meilleurs sont les résultats scolaires des enfants à Bamako"** est confirmée.

1.1.1. Deuxième hypothèse secondaire

Lorsque les pratiques pédagogiques des enseignants sont uniformes et privilégient correctement les techniques d'approches par compétences, meilleurs sont les rendements scolaires des enfants à Bamako.

Nous allons vérifier la pertinence de cette hypothèse purement technique par les quatre (4) indices suivants :

- **L'élaboration d'une fiche de séquences d'apprentissage**

La fiche de préparation est un outil pédagogique qui permet de programmer, de répartir les différentes séances d'apprentissage et de décrire en détail le déroulement des activités à mener dans le cadre de l'exécution d'une leçon.

Pour élaborer une fiche de séquence, on tiendra compte des principes suivants :

- Faire toujours un plan de préparation ;
- Faire ressortir les différentes étapes des activités sur la fiche de préparation ;
- Faire correspondre une activité d'évaluation à chaque activité d'apprentissage ;
- Procéder à l'évaluation formative au fur et à mesure des apprentissages ;
- Faire apparaître les consignes dans la colonne de l'enseignant ;
- Faire apparaître les activités correspondantes aux consignes de l'enseignant dans la colonne de l'apprenant ;
- Déterminer le matériel indispensable à l'exécution de l'activité.

Sur les huit (08) professeurs dont les pratiques de classe ont fait l'objet d'observation, six (6) ont élaboré une fiche de séquences d'apprentissages dont certains éléments ont été plus ou moins respectés (voir les grilles d'observation).

Cependant, la durée d'exécution initiale des consignes proposées n'a jamais été respectée et elle est dans la plupart des cas largement dépassée. Cela s'expliquerait soit par le pilotage à vue du professeur occultant la programmation ou sa mauvaise formulation des questions de la consigne qui ne facilitent pas la tâche aux élèves dans la phase d'exécution des consignes.

De même les activités d'apprentissage prévues dans la fiche de préparation ne sont pas toujours exécutées par les professeurs.

- **Le respect des règles et des différentes étapes de l'APC dans l'exécution de la leçon**

Une analyse croisée des différentes grilles d'observation nous a permis de savoir que les professeurs faisant partie de l'échantillon de notre présent travail, se réfèrent dans la grande majorité des cas, au respect des procédures d'enseignement-apprentissage de l'approche par compétences pour animer les cours dans les classes. Tous, sans exception ont tenté de mettre l'élève à l'épicentre de l'apprentissage en leur donnant une certaine responsabilité et autonomie d'action.

Les professeurs ont pris appui, certes avec des fortunes diverses, sur les acquis des principes appartenant à la méthode active comme la pédagogie de groupe et la pédagogie différenciée pour animer les cours. En effet, ils faisaient appel à la constitution des groupes de travail, suivie d'une discussion ou d'un débat à visée philosophique ou à portée démocratique selon le thème. Même si les démons de l'évaluation classique persistent encore, ils ont tendance

à céder la place à l'évaluation formative des apprentissages bien que la difficulté de l'évaluation des compétences demeure.

Pour favoriser la fluidité du débat philosophique, ces professeurs ont emprunté les techniques d'animation propres à la méthode active comme l'écho, le relais, le miroir, l'écho-miroir, etc.

- **La place réservée à l'élève dans le processus d'enseignement et d'apprentissage**

Compte tenu de la démarche suivie par tous les professeurs, dont la technique d'animation consistait à se rabattre sur l'activité permanente des élèves et sur la confrontation de leurs idées, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper, que les élèves occupent la place centrale dans le dispositif éducatif et dans le processus d'apprentissage. Les professeurs ont accordé une grande responsabilité aux élèves qui jouissaient d'une large autonomie dans la construction de leur savoir, de leur savoir-agir et de leur savoir-être. Même si l'accent était mis plus sur le développement cognitif que l'acquisition réelle de compétences, on pouvait remarquer que la méthode transmissive qui réduisait les élèves à des sujets passifs et ignorants, était délaissée par les professeurs au profit de la méthode active.

Cependant, les professeurs se sont moyennement appuyés sur les prérequis et le vécu quotidien des élèves dans l'élaboration des situations d'apprentissages, comme nous révèlent clairement les résultats des entretiens et des grilles d'observation (voir les discours et la Grille d'analyse, d'évaluation et de distribution des indices potentiels observés par enseignant et par établissement).

- **Le degré de valorisation de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage**

Les séances d'observation de pratiques de classe des professeurs nous ont donné des résultats mitigés. Nous avons constaté un élan d'aller vers l'évaluation formative, mais les modalités de l'évaluation formative semblent ignorées par les professeurs. Aucun de ces professeurs n'a fait recours aux indicateurs opérationnalisant les critères de correction pour évaluer les compétences des élèves. L'évaluation formative, bien qu'ébauchée par bon nombre de professeurs dont les pratiques de classe ont fait l'objet d'une observation minutieuse, ne porte pas sur des situations simulées ou réelles d'apprentissage, mais plutôt sur le contrôle des connaissances.

De même, la gestion de l'erreur des élèves en situation d'apprentissage et le diagnostic des difficultés qu'ils rencontrent sont faits avec une démarche légère. La raison est toute simple ; leur démarche occultait les principales étapes du diagnostic des difficultés, à savoir : le repérage des erreurs, la description des erreurs, la recherche des sources des erreurs et la mise en place d'une stratégie de remédiation. Ce constat amer nécessite l'organisation d'un séminaire de mise à niveau des enseignants sur les modes d'évaluation des compétences, comme l'avait suggéré un membre averti de la direction du lycée Ibrahima Ly de Banankabougou en ces termes : « *Bien sûr qu'il y a des failles dans l'application de l'APC par les professeurs, surtout au niveau du mode d'évaluation. Je constate sur les bulletins de notes que les professeurs continuent à donner zéro. Actuellement, donner zéro à un élève suppose que ce dernier n'a développé aucune des compétences qu'il est censé développer pendant les séquences d'apprentissage. Alors, là, le professeur en est pour quelque chose : soit il n'a pas suffisamment fait d'évaluations formatives, soit il n'a rien compris d'essentiel sur l'APC. Nous souhaiterions que les professeurs soient formés sur les types et les modes d'évaluations.* »

A la lumière des données analysées dans ces points, nous pouvons déduire que malgré quelques défaillances d'ordre procédural, les enseignants des établissements des lycées publics relevant de l'AE de Bamako rive droite et de l'AE de Bamako rive gauche se réfèrent avec des lacunes aux principes méthodologiques de l'approche par compétences pour animer leurs cours. A cet effet, nous pouvons dire que l'hypothèse secondaire selon laquelle "**Lorsque les pratiques pédagogiques des enseignants sont uniformes et privilégient les approches par compétences, meilleurs sont les rendements scolaires des enfants à Bamako**" est également confirmée.

Dans le prochain chapitre, nous nous attacherons à la discussion des résultats et à faire des suggestions pour la prise en compte des besoins dans le secteur.

CHAPITRE VIII :

DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, nous nous attachons à proposer une situation de discussion de notre travail et de faire des suggestions.

1.1. DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette partie, nous essayons de répondre à certaines questions relatives à la validité de nos résultats, à leur envergure et chercher à savoir s'ils sont généralisables.

Loin de prétendre à une quelconque suffisance, nous pensons que c'est aux autres de nous aider à répondre aux questions relatives à la qualité scientifique et à la démarche adoptée ayant conduit à ces résultats. De notre part, nous sommes sûrs d'une seule chose : le fait d'avoir remuer une question d'une si grande importance, notre bouche aura été trop mineure pour écorcher les aînés. C'est à eux de se rappeler la sagesse suivante à l'africaine : « C'est à l'ainé de déplumer le poulet pourri ». Cela dit, le terrain n'était pas vierge. La revue de littérature à laquelle nous avons consacré quelques pages en est une illustration. Nos prédécesseurs ont tenté de comprendre le phénomène d'échec scolaire dans un contexte socio-économique et culturel, de multilinguisme, de faible qualification des enseignants et d'une communication sociale plus ou moins molle. En outre, depuis des années, ce phénomène résiste partout en Afrique et au Mali. Quelques situations et complications dues au phénomène ont franchi le seuil de l'inadmissible, tant les stratégies et méthodes étaient galvaudées. Nous ne nous efforçons pas à trouver le coupable car chez nous on dit ceci : s'il n'y avait pas une fissure dans le mur, le lézard ne se serait pas glissé dedans. En ce qui nous concerne, nous avons développé un ensemble de théories pédagogiques et méthodologiques dans le souci de cerner le phénomène. En guise de rappel, nous citons entre autres : les théories psychopédagogiques d'apprentissage, l'ethnométhodologie comme réalité sociale, et la théorie IACR comme outil d'analyse d'innovation sociale. Nous avons ajouté à ces théories la définition de quelques concepts fondamentaux. Cette démarche a été élaborée pour donner un caractère systémique à notre travail.

D'une façon générale, il ressort de l'analyse que discuter des politiques publiques à partir des échecs scolaires, des pratiques pédagogiques et surtout de la relation entre l'école et la famille au Mali ne bénéficie pas d'un accueil favorable pour diverses raisons. Les parents et

les enseignants interrogés ne sont pas convaincus des capacités réelles d'un travail de recherche qui vise à élucider le problème. Le niveau actuel de l'implication de l'administration scolaire et des services techniques centraux dans le fonctionnement des écoles ne permet pas de créer un mécanisme de recherche-action capable d'alimenter l'expérience d'une politique pédagogique et participative au Mali. C'est-à-dire qu'actuellement les pratiques de classe ne nécessitent pas systématiquement les prises de décision. Mais des cas isolés d'engagement personnel méritent d'être signalés. La mise en synergie de ces cas peut constituer un point d'appui qui aidera l'école à améliorer son image sociale. Cela dit, nous souhaiterions faire mieux. Nous souhaitons élargir le champ de travail et multiplier les observations des cours en classe afin d'en faire la base de notre analyse. Ce qui nous aurait permis d'être plus précis sur les contraintes pédagogiques. C'est-à-dire que nous aurions dû décrire davantage les comportements et pratiques et psychologiques des enseignants et des élèves en situation de classe. D'ailleurs, c'est dans ce sens que nous avons développé la pédagogie comme théorie des relations interpersonnelles dans le processus enseignement-apprentissage. D'autres opportunités nous permettront de relever le défi du rendement scolaire à travers une synergie de tous les acteurs dans une société majoritairement jeune et enthousiaste comme celle du Mali. La mission reste noble et le terrain bouillonne d'interrogations.

1.2. SUGGESTIONS

A ce stade du travail, il nous incombe dans cette thèse de doctorat, après l'obtention des résultats issus de l'analyse des données d'enquêtes de terrain qui sont très déterminantes pour faire des suggestions à l'endroit de tous les acteurs de l'éducation du pays. Ces suggestions s'articulent principalement sur une étroite collaboration entre les familles et l'école, des pratiques de classes bien construites et bien mises en œuvre dans l'objectif de favoriser la réussite scolaire des enfants. En matière de formation, l'innovation des pratiques surtout pédagogiques demande certainement assez d'attention et de suivi sans cesse.

Le risque serait donc grand si on n'y arrive jamais, si ces facteurs déterminants qui sous-tendent ce changement souhaité ne sont pas pris en considération par les acteurs et décideurs concernés. Cette démarche s'adresse alors, particulièrement aux autorités politiques et administratives (centrales et déconcentrées) en charge des questions de l'éducation, aux inspections d'enseignement chargées du suivi pédagogique, aux enseignants chargés des cours en classe, aux familles dont le rôle reste transversal, et aux enfants eux-mêmes pour leur assiduité, curiosité et régularité. Pour ce faire, nous incitons :

Le ministère en charge de l'éducation à optimiser les moyens techniques, humains, matériels et financiers d'ordre de l'enseignement secondaire général.

Sur les plans financier et matériel, l'ordre de l'enseignement secondaire général reste moins nanti dans le système éducatif du Mali (avec moins de 10 % du budget total alloué à l'éducation)¹⁵⁹ comparativement aux autres ordres d'enseignement tels que l'enseignement fondamental, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement normal. Cela s'explique aisément par le faible nombre de lycée public au Mali (114 au total pour plus 1000 lycées privés) selon les informations reçues à partir de la Cellule de Planification et de Statistique du secteur de l'éducation. C'est pour cette raison que le gouvernement est contraint d'orienter les enfants admis chaque année dans les lycées privés subventionnés à des coups de milliards pour cet effet. Cette situation dure malheureusement depuis plus de deux (2) décennies au détriment des fonds publics et des plans de développement du secteur. A cause des situations comme cela, les lycées chargés de dispenser un enseignement secondaire général manquent cruellement de moyens suscitant un cadre favorable à la réussite des élèves. Cet ordre d'enseignement étant le dernier pont du système éducatif malien ouvrant la porte de la spécialisation pour des études universitaires mérite mieux de la part des autorités politiques et éducatives.

En effet, l'accompagnement permanent de l'Etat doit être de mise en matière de construction et d'équipement des salles de classe, de laboratoires, des centres de documentation et d'information, des salles de spectacle et d'informatique. C'est le moment, en ce 21^e siècle de propulser l'école dans l'ère du numérique en investissant dans les nouvelles technologies et les infrastructures nécessaires aux salles de classe de l'avenir pour répondre aux besoins des apprenants. Par exemple, il faut un système d'interconnexion des établissements relevant du même ordre et/ou type d'enseignement. Mais tout cela ne sera qu'un rêve ou de vœux pieux si l'Etat n'élabore pas un plan budgétaire de financement et de gestion efficace et efficiente avec les partenaires de l'école, les bailleurs de fonds et une coopération féconde avec d'autres pays dans le but de partager les expériences.

Cependant, cet effort doit être accompagné avec l'optimisation des apprentissages dans les ordres d'enseignement préscolaire et fondamental, véritables passages obligés des enfants avant d'atteindre les lycées au Mali. Il s'agit de consolider toute la chaîne de formation en termes de

¹⁵⁹ Collectif et arbitrage budgétaire du Cluster éducation, Rapport CPS éducation sur les indicateurs 2018 et 2019 avec l'UNICEF au Mali.

moyens humains, matériels, financiers et pédagogiques pour un apprentissage de qualité au bénéfice du développement de la nation.

Pour ce qui concerne la collaboration entre les familles et l'école étant ressortie comme l'un des résultats forts de ce travail de thèse, doit faire l'objet d'adoption des textes pour instituer, formaliser et favoriser ce partenariat permanent entre ces entités décisifs et déterminants à la réussite scolaire des enfants dans une école performante, calme et apaisée. Ainsi, un tel investissement réaliste à l'école en général et à l'enseignement secondaire général en particulier à la dimension des objectifs poursuivis, devra permettre à l'Etat de faire une enjambée décisive et importante dans la poursuite d'un enseignement plus pratique et surtout participatif, plus actif reliant l'école à la vie et surtout favoriser la réussite scolaire des enfants.

Sur le plan pédagogique, les résultats obtenus étaient patents sur les pratiques de classes lacunaires dans les enseignements. En effet, il est ressorti dans les conclusions que les enseignants pratiquent majoritairement la méthode pédagogique basée sur l'Approche par Compétences mais avec des situations lacunaires. Ces difficultés étant liées à un manque de renforcement des capacités (formation et recyclage) des enseignants et surtout à une faible présence des inspecteurs pour suivre les pratiques de classes. C'est dans ce contexte que nous pensons que la formation initiale des professeurs doit correspondre aux missions qu'ils exercent dans les écoles. Pour ce faire, il faut une réelle adéquation entre leurs profils de formation et le rôle qu'ils auront à jouer dans l'exercice de leur métier. Il s'agit donc, d'insérer dans les programmes d'études proposés dans les Département d'Enseignement et Recherche (DER) de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako, des disciplines pratiques et innovantes basées sur l'Approche par Compétences pour orienter leurs formations initiales dans ce sens. En somme, il faut une articulation harmonieuse entre la formation initiale et la formation continue en institutionnalisant et en renforçant les relations entre les structures de formation initiale des enseignants du secondaire et les services chargés du suivi et d'inspection pédagogiques.

Pour ce faire, nous recommandons spécifiquement :

- **La formation continue des professeurs**

L'investissement dans la formation continue des professeurs passe prioritairement par la multiplication des ateliers de formation, des séminaires de mise à niveau, des colloques, notamment en ce qui concerne les pratiques de classe. L'expérience a montré que la formation continue des enseignants laisse beaucoup à désirer dans ce pays. Les encadrants dans les ateliers de formation sont généralement contestés pour leur faible maîtrise du sujet dont ils sont chargés

de transmettre. Les conditions d'organisation et de planification constituent jusqu'ici des sujets très déplorables. Les ateliers de formation sont généralement considérés par les organisateurs et participants comme un lieu où ils ne viennent que pour récupérer des per diem en s'occupant très peu aux apprentissages qui constituent l'objectif recherché. Ainsi, nous proposons la création d'une structure uniquement chargée de l'évaluation des besoins de formation des enseignants et ensuite sa planification et sa mise en œuvre.

- **Prioriser la recherche dans le domaine de l'éducation**

Il s'agit ici pour l'Etat de soutenir financièrement les recherches dans le domaine de l'éducation dans le but d'exploiter les résultats pour améliorer les politiques d'innovation et pratiques pédagogiques. C'est en cela que l'Etat peut avoir l'école de ses besoins de développement socio-économiques et culturels.

- **Renforcer les capacités d'intervention de l'Inspection d'Enseignement Secondaire**

Au regard de l'état presque concentré de l'inspection de l'enseignement secondaire général et du rôle très important qu'il joue dans la continuité pédagogique, le département doit réfléchir au rapprochement des inspecteurs aux enseignants. Les inspecteurs doivent assurer un rôle de suivi de proximité et d'évaluations permanentes auprès des enseignants. A travers ce rôle, ils participent à la formation et au recyclage des enseignants pour une bonne gestion pédagogique dans les classes. Pour cela, il faut accroître les moyens techniques, humains et financiers à leur endroit pour une mise en œuvre efficace et efficiente de cette mission.

- **Renforcer les lycées en matériels didactiques et pédagogiques**

Le département de tutelle doit pouvoir doter les établissements d'enseignement secondaire général en ressources documentaires parce que sans manuels pédagogiques de référence, aucune réforme ou innovation ne saurait atteindre ses objectifs. Il faut donc mettre à la disposition des établissements d'enseignement secondaire général les documents et le matériel didactique et pédagogique en quantité suffisante. Enfin, ils doivent être dotés de matériels modernes de communication et d'information (ordinateurs, connexion internet, projecteurs, etc.).

- Création et animation d'un cadre de concertation pédagogique

Le département de l'éducation regorge en son sein assez de cadres capables de réfléchir sur la situation afin de donner des pistes de solution. Il y a lieu de créer pour cet effet un cadre de concertation pouvant permettre à tous les intervenants de partager son expérience avec les autres. Aussi, il est important que les innovations pédagogiques soient réfléchies de manière endogène. Nos Etats pauvres doivent cesser d'être des champs d'expérimentation des différentes méthodes et pratiques pédagogiques conçues ailleurs par ceux qui se prennent très souvent à tort pour le "maître à penser". La conception d'une théorie pédagogique, d'une approche pédagogique ou d'un paradigme d'enseignement propres aux pays pauvres d'Afrique devrait être moins l'apanage d'autres que des Africains, même si la science demeure indubitablement universelle. Ainsi, qu'elle soit conçue par X ou les Africains, toute innovation éducative adoptée par le Mali doit s'inscrire dans une logique de pérennisation de ladite innovation qui doit être en conformité avec nos réalités socio-économiques et culturelles.

- Créer et ou redynamiser les comités pédagogiques par disciplines

L'apprentissage par les pairs constitue un moyen très efficace pour assurer le suivi et la formation continue de proximité des enseignants entre eux. Depuis de longues dates, les comités pédagogiques des professeurs au lycée ont été créés par discipline pour constituer un cadre de réflexion et de pratiques entre eux. Chacun partage son expérience avec les autres ; les leçons modèles et pratiques de classes sont préparées et analysées par le groupe. Au regard de l'importance stratégique de cette pratique, la direction, à travers le Censeur et en collaboration avec l'inspection régionale, doit exiger de la part de chaque comité pédagogique, l'élaboration d'un programme d'activités bien détaillé. L'exécution correcte du programme d'activités doit faire l'objet d'un suivi et d'un contrôle permanent de la part de l'administration. Cela suscitera chez les professeurs la nécessité de traduire les contenus des programmes d'études en activités d'apprentissage et résoudre ainsi les difficultés individuelles rencontrées par les professeurs dans l'exécution des cours. Pour ce faire, l'inspection générale et l'inspection régionale doivent veiller à ce que chaque comité pédagogique leur envoie son programme d'activités annuel en début d'année. Elles doivent faire le suivi et l'évaluation des activités effectivement réalisées par chaque comité pédagogique en étroite collaboration avec l'administration de chaque lycée.

- **Renforcer le suivi et l'inspection pédagogique**

Dans un souci de succès pédagogique, l'administration des lycées notamment le Proviseur, le Censeur et le Surveillant Général doivent chacun participer au suivi de proximité des enseignants sur le plan de régularité, de ponctualité et surtout pédagogique en classe. Ils sont les collaborateurs directs des professeurs. Alors, le suivi et le contrôle des activités pédagogiques ne doivent pas relever du seul ressort de l'Inspection d'enseignement secondaire (IES). A cet effet, ils doivent nécessiter également la forte implication de l'administration du lycée.

Malheureusement, dans les faits, le contrôle et le suivi présentent beaucoup d'insuffisances car les censeurs se préoccupent plus des responsabilités administratives quotidiennes que des tâches relatives aux activités pédagogiques. Nous osons croire, que le contrôle permanent des cahiers de textes et le suivi régulier des activités pédagogiques par le censeur, permettront de s'assurer du niveau de maîtrise par les professeurs des démarches et techniques d'animation requises dans l'exécution des cours dans les salles de classes. Ensuite, il s'agira pour les inspecteurs, de cibler les aspects sur lesquels les enseignants ont plus de difficultés dans l'animation de leurs cours afin d'y intervenir de façon énergique et efficace.

Les résultats de la présente thèse montrent clairement la nécessité d'organiser des séminaires de mise à niveau des professeurs sur des aspects comme : comment créer des situations d'apprentissage en rapport avec le vécu des apprenants et le thème à étudier ? Comment prioriser le développement des compétences des élèves ? Comment procéder à l'évaluation de ces compétences ?

- **Intensifier le suivi et l'évaluation des apprentissages à travers les enseignements et les pratiques**

Le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement secondaire général doivent suivre un rythme plus régulier et plus méthodique. Pour s'assurer réellement de l'appropriation de la nouvelle démarche par les professeurs, les inspecteurs doivent effectuer des visites surprises et inopinées, avoir des grilles d'observation évaluant la prestation de chaque professeur à sa juste valeur. Le rôle des inspecteurs ne doit pas se limiter seulement à la formation des enseignants ou au suivi-évaluation de la mise en œuvre de la démarche pédagogique exigée par les autorités éducatives. Bien au contraire, ils doivent produire en collaboration avec d'autres compétences locales (enseignants, écrivains, pédagogues, etc.), des guides et des manuels adaptés à l'enseignement

et à l'apprentissage de la philosophie, conformément à la démarche de l'approche méthodologique requise et aux réalités sociales et culturelles du pays.

- **Promouvoir la production des leçons modèles par disciplines avec des séquences pédagogiques**

Cela consistera à produire des cours et des leçons modèles par domaine en les programmant sur plusieurs séances d'activités comprenant une phase d'anticipation qui viserait à créer des attentes chez l'apprenant, une activité principale et une phase d'approfondissement dans laquelle l'apprenant fixerait les acquis de la séquence, qu'il s'agisse d'un savoir-faire ou des stratégies d'exploitation de méthodes et de techniques d'approche.

- **Utilisation des supports appropriés dans l'animation des cours**

L'enseignant doit désormais jouer un rôle double : celui du didacticien et du pédagogue. A ce titre, les professeurs doivent choisir et/ou créer des documents supports intimement liés aux contenus disciplinaires et au potentiel culturel de leurs élèves, source éventuelle de motivation d'une part et moyen de développement des savoirs transférables d'autre part pour ces derniers. La créativité, l'invention pédagogique et didactique étant des critères inhérents à la détermination de la compétence d'un enseignant, tout bon enseignant se doit de les approprier.

- **Valoriser l'évaluation formative des compétences**

L'évaluation sommative doit occuper moins de place en faveur de l'évaluation formative. Il s'agira pour les professeurs de repérer et de gérer les problèmes des élèves en situation d'apprentissage pour faire un diagnostic des difficultés qu'ils rencontrent et de trouver des stratégies de remédiation, de régulation et de renforcement des acquis. Pour ce faire, les enseignants doivent apprendre à se servir d'instruments plus appropriés comme :

- **La grille d'observation** : elle permet de recueillir des données nécessaires sur les forces et les difficultés de l'apprenant au cours de l'exécution des tâches. Les informations à collecter portent à la fois sur le résultat (ce que les élèves ont appris) et sur le processus (la manière dont ils ont appris) ;
- **La liste de vérification** (checklist) : elle complète la grille d'observation par l'attention particulière portée aux apprentissages et aux démarches, stratégies et modes d'acquisition utilisés par l'apprenant. Il s'agit de répertorier les capacités (connaissances, attitudes, habiletés), la communication et les relations interpersonnelles

(coopération, tolérance, engagement), les méthodes de travail (organisation, application, souci de rigueur, discipline) et les démarches intellectuelles (créativité, curiosité intellectuelle, autonomie de pensée) adoptées et déployées par l'apprenant pour résoudre une situation-problème ;

- **L'échelle descriptive** : est un outil qui permet à l'enseignant de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences et un moyen simple et précis de transmission aux élèves et aux parents des résultats (acquisition et méthode de travail).
- **Travailler en comité pédagogique**

Le comité pédagogique est une institution des établissements d'enseignement secondaire au Mali (comme les communautés d'apprentissage - CA - dans l'enseignement fondamental), formellement constituée d'un groupe de professeurs enseignant les mêmes disciplines. C'est un espace où les professeurs d'une même discipline peuvent échanger sur les méthodes ou les pratiques pédagogiques et gérer les problèmes matériels inhérents à l'enseignement de la discipline. A cet effet, les échanges peuvent aboutir à l'élaboration d'une vision partagée pour transformer les représentations de l'environnement du travail ou à traduire les contenus des programmes d'études en situations et les activités d'apprentissage. Dans un pays aussi pauvre comme le nôtre, le bon fonctionnement des comités pédagogiques serait un moyen efficace pour trouver une solution à l'insuffisance de manuels et de matériels didactiques et pédagogiques.

Pour atteindre les objectifs d'un apprentissage de qualité, le Mali et ses partenaires techniques et financiers ont consentis plus d'efforts sur l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental. Toutes les ressources ont été augmentées en vue d'atteindre cet objectif. Cependant, cette situation crée une demande de plus en plus croissante de la part des communautés et des parents pour que leurs enfants puissent poursuivre leurs études et accéder aux cycles supérieurs du système éducatif. Si tant d'efforts et de ressources ont été ainsi investis à ce niveau de l'enseignement fondamental, il faut reconnaître l'impérieuse nécessité d'accroître simultanément la qualité et la capacité d'accueil dans les autres niveaux pour éviter de créer de graves problèmes. Quand on sait qu'accéder à l'éducation et en sortir diplômé contribuent à la diversité des compétences disponibles sur le marché du travail. Ce qui précède incite à promouvoir et organiser l'éducation afin qu'elle puisse mieux contribuer au développement national, en harmonie avec le secteur non formel de l'éducation. L'analyse des résultats montre qu'il est devenu indispensable d'intervenir à ce niveau. Cette intervention doit se centrer sur les deux niveaux de formation, à savoir la formation initiale et la formation continue des enseignants. En ce qui concerne la

formation initiale, il s'agit de renforcer les capacités des structures de formation. Mais s'agissant de la formation continue, plusieurs aspects sont à prendre au sérieux. Ils sont entre autres : le recyclage de l'intéressé dans sa spécialité, la mise à niveau de tous en matière d'approche méthodologique et d'innovations pédagogiques, l'initiation et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation.

- **Formation initiale et continue des enseignants**

Il y a une véritable nécessité à ce niveau. Les résultats ont montré clairement qu'il faudrait axer les efforts à venir sur la formation des enseignants dans les Académies d'enseignement de Bamako et aussi renforcer les capacités de ceux qui les forment, c'est-à-dire les enseignants dans les écoles normales. A la formation initiale, il est essentiellement reproché la disparité dans les programmes de formation, l'insuffisance du temps global de formation des futurs enseignants, l'insuffisance du matériel didactique et pédagogique et le manque de qualifications des enseignants chargés de les former. Les informations recueillies dans les entretiens et dans les observations indiquent que les enseignants dits non qualifiés sont plus nombreux que ceux qui le sont. En l'absence de données précises au niveau national, on peut croire qu'il en est de même à ce niveau, c'est-à-dire que les enseignants non qualifiés sont plus nombreux que les enseignants qualifiés. A tout cela, il convient d'ajouter l'immensité des lacunes soulignées par les enquêtés concernant les enseignants. C'est pour dire que le chantier est vaste et qu'il y a un réel besoin de recyclage sinon de prise en mains des enseignants si l'on veut bien pérenniser les acquis.

- **Recyclage des enseignants dans leurs spécialités**

Notre travail a révélé que de nombreux enseignants suivis ont plus de dix (10) ans de pratiques dans les classes. Si certains ont eu quelques formations, la plupart sont laissés à eux-mêmes depuis la sortie de l'école de formation. La priorité pour la quasi-totalité de ses enseignants est d'abord une remise à niveau de leurs connaissances quant à la discipline qu'ils enseignent. Chacun d'eux pense qu'au bout d'un certain temps, une certaine routine s'installe, routine qui devient dangereuse pour l'animation de la classe et la formation des enfants.

Pour les scientifiques, l'enseignant peut facilement être dépassé et se retrouver pris au piège par les élèves qui sont de plus en plus familiers avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il est alors du devoir de l'enseignant, soit de s'auto-former ou d'être pris en charge pour une amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages pour un meilleur rendement en classe.

- **Mise à niveau des enseignants en matière d'approche méthodologique et d'innovations pédagogiques**

Tant les enseignants issus des écoles de formations que ceux qui n'ont pas reçu cette formation, tous reconnaissent avoir un besoin réel d'être formé en méthode de transmission du savoir. Certaines expressions sont fréquentes dans leur langage : méthodes pédagogiques, méthodologie, innovations pédagogiques, approche curriculaire, approche par compétence, fiche de préparation, etc. Ils tiennent à être au fait des techniques de prise en main des élèves et de transmission des connaissances afin de donner le meilleur d'eux-mêmes à l'heure de la mondialisation et de l'excellence. Il est vrai que cela ne relève pas seulement de la formation donnée par un autre, mais aussi de l'effort personnel fourni par l'enseignant pour se cultiver lui-même. Cependant il faut reconnaître que si les enseignants du fondamental ont reçu des formations dans ce sens, leurs camarades du secondaire auraient bien aimé en recevoir eux aussi. En effet certains d'entre eux ne croient plus trop à leur façon de faire et d'autres n'hésitent pas à dire qu'ils font ce qu'ils peuvent en désespoir de cause. Là encore une routine est à craindre car elle peut être dangereuse pour l'excellence recherchée par tous et pour l'atteinte des objectifs de l'éducation de qualité pour tous.

- **Nouvelles technologies de l'information et de la communication de l'éducation dans la formation initiale et continue des enseignants**

Il est à noter que l'importance des technologies de l'information et de la communication sur l'éducation n'est plus à démontrer. En effet, depuis quelques années déjà, et à une vitesse de plus en plus exponentielle, l'enseignement évolue dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre de plain-pied dans l'univers des technologies de l'information et de la communication. L'introduction des technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants devient une exigence du temps et est demandée tant par les responsables chargés de la formation initiale et de la formation continue que par les enseignants eux-mêmes, conscients des insuffisances de quelqu'un qui n'y est pas initié.

Avec les changements profonds amenés par l'arrivée des TIC, la plupart des systèmes scolaires ont introduit le développement des compétences liées aux technologies notamment dans les curricula concernant les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Ce changement ou cette évolution des curriculums pose la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Les avantages potentiels des technologies ne peuvent pourtant se concrétiser que dans la mesure où les formateurs des écoles normales et les autres acteurs du système sont conscients de leur importance et de leur apport spécifique à la formation des enseignants.

Les centres virtuels de formation créés et mis en œuvre dans certaines écoles de formation constituent un bon début mais ne permettent pas à la grande majorité des élèves et enseignants d'accéder et d'utiliser aisément les technologies de l'information et de la communication. Beaucoup de contraintes se posent à ce niveau parce qu'en plus d'être coûteux, les centres ont des heures fixes d'ouverture et de fermeture, ce qui ne permet pas leur utilisation permanente, c'est-à-dire 24h sur 24 ; le nombre de places aussi est limité, ce qui empêche tous ceux qui le veulent d'y avoir accès. Il se pose aussi les problèmes liés au manque d'informaticiens et d'agents de maintenance qualifiés et à la faiblesse du débit de connexion. A tout cela, il faut ajouter le fait que la connexion des centres virtuels est prise en charge par les partenaires et non par l'Etat. Avec la crise, le départ des partenaires a systématiquement arrêté le fonctionnement de ces centres virtuels de formation.

1.3. PRESENTATION DE NOTRE VISION DE L'ECOLE AU MALI

Au terme de notre travail de thèse, nous avons décidé de décliner notre vision du futur de l'école malienne afin d'optimiser la qualité des apprentissages et diminuer les échecs scolaires massifs des enfants. Cette initiative est motivée par notre intervention dans le secteur depuis plus d'une décennie maintenant. Nous sommes professionnels et susceptibles d'être appelé à des fonctions de responsabilité dans ce secteur au Mali. Notre vision est une Ecole plus structurée, adaptée aux besoins socioprofessionnels des apprenants et répondant aux aspirations du développement local des communautés.

Cette vision s'articule autour de trois (3) axes principaux. Il s'agit de :

- Renforcement des capacités en matériels et en techniques pédagogiques des différentes institutions scolaires ;
 - La formation initiale et continue des enseignants ;
- Un partenariat dynamique et coordonné autour de l'école.

1.3.1. Description de notre vision selon les caractéristiques d'une communauté de vision

Il s'agit de l'élaboration par des leaders et le partage de notre vision par la communauté.

1.3.1.1. Elaboration par des leaders

Le système éducatif malien est aujourd'hui défini en termes de politique décennale à travers le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC) et soutenu par la Loi 99-046 portant Loi d'orientation de l'éducation. En termes de réforme de l'école, notre vision sera inscrite dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique nationale de l'Education et sera soumise à l'approbation des autorités administratives et politiques chargées de l'éducation.

1.3.1.2. Partage de notre vision par la communauté

Pour que notre vision de l'école soit partagée, appropriée et soutenue par l'ensemble de la communauté éducative (Enseignants, Administrateurs scolaires, Parents d'élèves, Partenaires Techniques et Financiers, Société civile, ONG et autres organisations professionnelles, etc.), nous utiliserons plusieurs stratégies selon les acteurs :

- Avec l'ensemble des acteurs, nous allons, en une première démarche, partager notre vision à travers une conférence nationale ou une table ronde sur la réforme du secteur. Ce premier partage consistera à informer et à recevoir des différents acteurs des propositions et des amendements sur la vision, sa mise en œuvre et son suivi évaluation ;
- Avec les différents responsables du département de l'éducation chargés de piloter la politique scolaire, nous procéderons à des séances d'informations et de sensibilisation, des séances de travail en vue de leur amener à adhérer et à s'approprier de la vision et de pouvoir jouer pleinement leur rôle dans sa mise en œuvre ;
- Avec les parents d'élèves et la société civile, il sera organisé des rencontres d'informations et de sensibilisation pour leur permettre de mieux comprendre la vision, d'y adhérer et d'y contribuer ;
- Avec les inspecteurs d'enseignement, les conseillers pédagogiques, les enseignants et autres professionnels, il y aura à leur adresse des campagnes d'informations, de sensibilisation et de formation en vue de leur permettre d'adhérer, de s'approprier de la vision et de pouvoir assurer effectivement sa mise en œuvre ;
- Avec les partenaires techniques et financiers et autres organisations intervenant dans le secteur scolaire, il sera question de partager avec eux la vision à travers des séances de

travail et d'informations en vue de leur convaincre d'adhérer, de contribuer et de l'accompagner.

1.3.2. Notre vision de façon détaillée

Globalement, notre vision étant une école qui prend en compte les besoins socioprofessionnels des apprenants, vise à promouvoir le développement local des communautés à travers un apprentissage optimal de qualité. Cette vision globale est détaillée en termes d'objectifs et consistera à :

- La redéfinition de la politique de cadrage de l'école pour mieux l'adapter au contexte socio-économique des communautés ;
- La redéfinition des programmes d'apprentissage en mettant l'accent sur l'insertion socioprofessionnelle des apprenants ;
- L'élargissement et le renforcement des capacités matérielle, technique, pédagogique des structures de formation et d'encadrement à travers la dotation et la réhabilitation des structures existantes en équipements et en matériels pédagogiques suffisants ainsi que la création et l'équipement ;
- La formation initiale et continue des encadreurs ;
- La participation active des communautés aux programmes de formation et d'alphabétisation ;
- La dynamique du partenariat autour de l'école par le renforcement et la coordination des actions des différents acteurs intervenants dans le secteur (les ONG, les organisations professionnelles, les associations féminines et les jeunes, les autorités communautaires, les autorités politiques et administratives locales, etc.) ;
- L'optimisation du budget accordé à l'école en privilégiant le financement des programmes d'insertion des apprenants.

1.3.3. Quelques stratégies spécifiques pour atteindre cette vision

Ces stratégies sont les suivantes et elles sont déclinées en activités. Il s'agit de :

- Elaboration d'un nouveau curriculum de l'éducation inspirée des réalités sociales et économiques des communautés et mettant l'accent sur des programmes de formation et d'insertion socioprofessionnelle des apprenants ;
- Réhabilitation et dotation des centres d'alphabétisation existantes en équipements et matériels pédagogiques nécessaires et en personnels d'encadrement suffisants ;

- Construction et équipement des nouveaux centres d’alphabétisation ;
- Formation des enseignants en quantité suffisante pour assurer l’encadrement des différentes écoles ;
- Mise en place d’une assurance de qualité de la formation continue des enseignants pour assurer un encadrement de qualité aux apprenants ;
- Encouragement des communautés et des collectivités à s’impliquer davantage dans la prise en charge de la construction des écoles et de leur équipement ;
- Encouragement et accompagnement des ONG et des Associations locales à s’intégrer dans leurs activités des programmes d’alphabétisation et d’insertion socioprofessionnelle à l’adresse des communautés ;
- Encouragement et invitation des partenaires techniques et financiers à s’investir et à accompagner les programmes d’apprentissages et de développement local.

1.3.4. Notre vision de façon positive

Notre vision va consister à atteindre une des priorités des Objectifs de Développement Durable (ODD) à travers l’ODD4 qui est d’assurer l’accès de tous à une éducation de qualité, sur un principe d’égalité, et promouvoir les possibilités d’apprentissage tout au long de la vie. En plus, elle consistera également à répondre aux besoins d’alphabétisation et de formation socioprofessionnelle des jeunes non scolarisés ou déscolarisés précoces, des femmes et hommes non scolarisés, à promouvoir leur insertion socioprofessionnelle, à créer une dynamique de participation active des communautés pour le développement local.

1.3.5. La vision en caractéristique globale

La caractéristique globale de la communauté de vision (la vision globale et détaillée) concerne la définition de la vision en termes d’objectifs ou d’actions spécifiques, la définition des stratégies de sa mise en œuvre, la mise en place d’un plan d’action, l’identification des différents acteurs et responsables.

1.3.5.1. La définition de la vision en termes d'objectifs et d'actions spécifiques

Une vision se présente d'abord de façon globale, en termes d'une idée émise. Pour qu'elle soit une véritable politique opérationnelle, elle doit être détaillée, spécifiée en termes d'actions concrètes, d'objectifs à atteindre. Ces objectifs dégagés conformément à la vision permettront de donner un contenu opérationnel et d'assurer sa mise en œuvre. Par exemple, dans le Programme Décennal de l'Education (PRODEC). Par exemple, lorsque la politique éducative a opté pour (Une Education Non Formelle rénovée). Cette option visait entre autres les objectifs suivants :

- Redéfinir les finalités assignées aux Centres d'Education pour le Développement (CED) et les conditions de leur expansion dans un contexte de démocratisation et de décentralisation ;
- Elaborer et appliquer un curriculum approprié ;
- Définir les modalités d'organisation et de fonctionnement des Centres d'Education pour le Développement (CED) ;
- Garantir l'encadrement pédagogique des Centres d'Education pour le Développement (CED).

1.3.5.2. La définition des stratégies de mise en œuvre

Cette définition des stratégies consiste à déterminer les voies et moyens par lesquels les objectifs fixés seront atteints. En d'autres termes, elle consiste à préciser concrètement les actions qui seront menées pour atteindre les objectifs, pour réaliser la vision.

Par exemple, pour atteindre les objectifs d'une Education Non Formelle rénovée, le PRODEC s'était proposé les stratégies suivantes :

- Encourager les collectivités territoriales et les communautés à élaborer et à mettre en œuvre des plans d'actions régionaux et locaux d'alphabétisation, d'éducation et de formation à l'intention des adultes et des enfants hors écoles ;
- Encourager les opérations, les offices et les projets de développement à s'investir davantage afin d'alphabétiser et d'éduquer le plus grand nombre de personnes dans les villages qu'ils encadrent ;
- Construire et équiper des centres d'apprentissage Féminin ;
- Encourager le développement d'ONG et d'Association locales dont l'objectif est l'alphabétisation et la formation des populations ;

- Encourager les communautés afin qu'elles s'impliquent davantage dans la prise en charge de la construction des centres et de leur équipement ;
- Encourager les bénéficiaires directs à investir dans leur propre éducation par l'achat de matériel didactique.

1.3.6. La mise en place d'un plan d'action

La mise en place d'un plan d'action consistera à planifier les différentes activités non seulement de la phase d'élaboration de la vision mais aussi de sa mise en œuvre et de la phase de suivi-évaluation. Dans le plan d'action, on tiendra à préciser les différentes activités des phases d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi évaluation, le calendrier d'exécution des activités, les moyens à réunir, les niveaux de responsabilités, etc.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre présent travail de thèse de doctorat ayant pour objet d'analyser les causes de l'échec scolaire massif des enfants à Bamako, les résultats suivants sont clairement ressortis.

Il s'agit de :

- Une appropriation approximative et lacunaire des pratiques pédagogiques liées à l'Approche par Compétences ;
- Une attitude lacunaire et indifférente dans la coéducation chez certains parents d'une part, et une mobilisation avérée à suivre les enfants avec l'école malgré l'absence d'un cadre formel de collaboration entre familles et écoles, d'autre part ;
- Les enfants donnent un sens favorable aux études malgré tout.

L'appropriation efficace et efficiente des pratiques pédagogiques basées sur les méthodes de l'Approche par compétences demeure approximative et lacunaire affectant les capacités d'assimilation des cours chez les enfants. Ce qui constitue directement un facteur patent très déterminant des échecs scolaires massifs des enfants. Cependant, bien que l'appropriation de la méthode APC soit approximative, voire lacunaire chez la grande majorité des enseignants pour plusieurs raisons, il est bon de noter qu'elle se traduit tout de même par une légère amélioration de leurs pratiques de classes.

En effet, les résultats des entretiens et de l'observation des séances de cours de ces professeurs ont démontré que l'enseignement frontal cède peu à peu la place à un paradigme problématisant l'enseignement-apprentissage, qui met l'apprenant, comme toutes les méthodes actives, au centre de son apprentissage tout en lui octroyant plus de responsabilité et d'autonomie réflexive. Toutefois, l'adhésion des acteurs et leur appréhension positive avérées pour l'innovation pédagogique enclenchée n'ont pas permis pour le moment à l'Etat de réaliser pleinement sa politique éducative visant à faire de l'enseignement secondaire général un cadre propice au développement de compétences (disciplinaires et transversales) susceptibles d'être transférées par les élèves dans leur vie quotidienne.

Pour ce qui concerne la collaboration entre les familles et l'école dans le but de suivre le cursus scolaire des enfants, les avis divergent à ce niveau. L'attitude lacunaire et indifférente chez ces parents s'explique par un manque de compétences techniques, une méconnaissance des vertus de l'exercice ou un simple éloignement de l'école du point de vue géographique d'une part, et d'autre part, les parents qui sont favorables malgré certaines difficultés

méthodologiques et techniques, ils sont enclins à se mobiliser dans une collaboration de suivi des enfants avec l'école et les enseignants dans le seul but de proposer une formation de qualité à leurs enfants. Par rapport à la méthode de collaboration, les avis sont loin d'être uniformes. Puisqu'il n'existe pas de cadre institutionnel formel de communication entre l'école et les parents car les opinions ont clairement montré que les parents ne sont contactés que lorsque l'enfant commet un acte d'indiscipline grave malgré l'expansion des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Alors, lorsque la collaboration entre acteurs dans le processus enseignement/apprentissage est effective et régulière le cursus scolaire des enfants demeure utile et valorisant. Or, les résultats ont montré que parmi les parents qui s'inscrivent dans cette démarche, il y a toutes les catégories socio-professionnelles et culturelles. Alors, si cet exercice hautement stratégique, primordial, important et déterminant dans la réussite scolaire des enfants bénéficiaient de l'adhésion de tous, le niveau des enfants serait plus important et les résultats scolaires meilleurs.

Par rapport au sens donné à l'école par les enfants, sur la base des résultats obtenus et les échanges vécus avec eux, nous sommes en droit d'affirmer que l'école est loin d'être perçue comme menace mais plutôt un ascenseur pouvant permettre d'assurer une mobilité sociale. L'on pouvait aisément lire sur leur visage l'ambition que les enfants pouvaient fonder sur l'école. La peur de faire des échecs était facilement perceptible sur leurs visages d'innocents lorsqu'on déclinait souvent l'objet de la présente thèse de doctorat dans nos discussions. Au regard de tout cela, nous sommes comblés de voir des enfants volontaristes, favorables et donnant un véritable sens à l'école. C'est dans ce contexte que nous avons tenu à faire des suggestions et certaines recommandations à l'endroit de tous les acteurs afin de proposer à ces enfants un enseignement de qualité favorisant leur réussite scolaire afin de parvenir à leurs rêves contenus dans le sens qu'ils donnent aux études.

En plus, de la nécessaire construction d'un environnement basé sur des apprentissages de qualité par la familiarisation des enseignants avec les pratiques de classe bien coordonnées et efficaces, il s'avère nécessaire et primordial d'installer un processus d'encadrement et de suivi-évaluation de proximité. Dans le même ordre d'idée pour ce qui concerne les parents, il est nécessaire d'adopter des textes relatifs à l'institutionnalisation d'un cadre de rencontre et d'échange entre les parents et les établissements scolaires. Il s'agit d'implanter un dispositif de suivi-évaluation dont la mission principale est de collecter les informations sur toutes les familles en constituant le dossier scolaire des enfants. Ces informations pourraient permettre de

planifier et d'organiser des réunions avec les familles. Pour une véritable efficacité, ce dispositif doit être couplé avec les NTIC et une large campagne de sensibilisation en faveur de l'implication des familles dans la collaboration avec les écoles pour suivre le cursus scolaire des enfants. Une offre n'est achetée par la clientèle que si elle constitue une solution à un besoin déclaré de celle-ci. Il en est de même pour une de formation qui doit répondre à un besoin de la société. Bien que l'offre de formation soit offerte à des apprenants qui donnent un sens motivé, ils sont cependant confrontés à un problème d'employabilité par manque de compétence et non pas par manque d'offre d'emploi. Des places non pourvues sont toujours visibles dans les résultats de concours et de recrutements ces derniers temps. On peut déduire de tout cela l'impérieuse nécessité de former les enseignants du fondamental au secondaire en République du Mali afin que ceux-ci puissent, à leur tour, répondre aux exigences de la qualité quant à la formation des élèves bien formés et capables de répondre aux défis de l'heure. En effet, l'enfant, lorsqu'il quitte le premier cycle, tombe entre les mains de l'enseignant du second cycle qui, à son tour doit lui donner tout le savoir nécessaire pour continuer son cursus. Au-delà des efforts fournis au premier cycle de l'enseignement fondamental, si rien n'est fait au second cycle, alors tous les efforts fournis jusque-là risquent d'être sérieusement compromis. Il est alors important de procéder à la mise en place d'une réforme curriculaire nécessitant des apports multiples. C'est une capitalisation de tout ce que le système a généré comme bonne pratique tant sur le plan pédagogique, qu'institutionnel et de la communication. C'est une œuvre de longue haleine. Dans un monde en évolution perpétuelle aucune réforme ne doit être figée, immuable pendant une décennie. Au contraire, la réforme doit être évolutive et développer des stratégies d'intégration de nouvelles innovations qui permettent d'optimiser et qui lui permettent de s'adapter à toutes les réalités culturelles d'un pays multilingue au regard du contexte actuel de cette situation. Le curriculum malien à travers les savoirs, savoirs faire et savoirs être qu'il développe doit intégrer les savoirs locaux des communautés bénéficiaires. Certaines actions vont exiger des moyens importants, mais d'autres ne demandent qu'une bonne volonté de changement et une capacité de capitalisation des apports des différentes innovations.

Le présent travail de thèse est loin d'être exhaustif. Nous n'avons nullement pas la prétention d'avoir analysé toutes les facettes touchant la question de la mise en œuvre d'une question aussi complexe qu'est la relation entre l'école et la famille en passant sur des aspects pédagogiques qui relèvent d'ailleurs d'un travail de longue haleine. Néanmoins, ce travail se veut une amorce pour comprendre des réalités pertinentes qui minent le système scolaire et le tissu social au Mali. Nous sommes donc le premier à nous rendre compte des limites de notre travail.

Concernant la démarche méthodologique, plusieurs remarques s'imposent :

- Le choix du public cible gagnerait en qualité si on l'avait étendu aux partenaires de l'école comme les syndicats des enseignants par exemple ;
- Si la technique d'enquête par entretien a permis de pénétrer efficacement les dimensions cognitives des acteurs concernés, cela conformément aux objectifs fixés et aux hypothèses formulées, nous estimons que la mesure réelle des pratiques de classe des enseignants par la grille d'analyse des séances d'observation de cours pouvait être étayée par des traitements statistiques afin de donner une autre dimension scientifique de taille au travail et moins vulnérable aux objections ;
- Par rapport au choix des sites d'enquêtes, le travail gagnerait davantage en qualité si on avait pu l'étendre sur d'autres lycées à Bamako et ailleurs.

Ces quelques suggestions proposées, loin d'être des recommandations ou des solutions toutes trouvées, méritent tout de même qu'on en tienne compte pour améliorer la qualité des apprentissages et favoriser un meilleur rendement scolaire des enfants. Nous terminons notre travail de recherche par cette question qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche sur les téléphones portables quand on sait qu'ils sont interdits en classe dans les écoles Maliennes par les règlements intérieurs alors que le monde se trouve aujourd'hui dans le téléphone, si le présent travail trouve bien sûr grâce, aux yeux des membres du jury. Il s'agit de la problématique de l'introduction des smartphones dans l'enseignement au Mali tout en prenant en compte les défis et les perspectives.

Bibliographie

- ABDOULHADI, GALY, K. A., MEUNIER, O., & HAMIT. (2001). *Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- ACDI, A. C. (2000). *Rapport sur le développement social de base au Mali*. Bamako: ACDI.
- ANGERS, M. (2005). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou: centre éducatif et culturel.
- AOF. (1903). *BULLETTIN DE L'AOF*. Dakar: AOF.
- ASSABA, C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique: Essai sur l'éducation orale en Yoruba*. Paris: L'Harmattan.
- BABY, K. (2011). *La problématique d'accès à l'école au Mali sous la troisième république*. Bamako: Thèse ISFRA.
- BALL, S., BOWE, R., & GEWIRTZ, S. (1995). Circuits of Schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts . *SAGE Journals*, 169-178.
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris: Revue française de Pédagogie.
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles*. Paris: Seuil.
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (2009). *L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- BERGERON, D., EVRARD, M., & THEBERGE, H. (1994). *Capacité de rétention et vitesse de réaction à des questions globales ou détaillées concernant un film selon le sexe des participants*. Montréal: In L. Trepanier.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Editions de minuit.
- BOSETTI, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 387-405.
- BOUCHARD et al. (1990). *Effet de classe dans l'expérience scolaire du jeune de quinze ans*. Québec: Cahiers québécois de démographie.
- BOUCHARD, P., & ST-AMANT, J.-C. (1999). *Garçons et filles : stéréotypes sexuels et réussite scolaire*. Montréal: Les Editions Rémue-ménage, 2e édition.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT, J., & TONDREAU, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers Québécois de Démographies*, 95-120.

- BOUDON, R. (1973). *Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, Paris. Paris: Armand Collin.
- BOUDON, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presse Universitaire de France.
- BOUDON, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Sens Commun.
- BOURDIEU, P. (2004). *Esquisse pour une auto analyse*. Paris: Raisons d'Agir.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction: Elements d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de minuit.
- BRANDOLIN, J. (1997). *Réinventer l'éducation en Afrique*. Quebec: Afrique Education.
- BROSSARD, M. (1972). *Egalité des chances et institutions scolaires*. Paris: La pensée.
- C., M. (2006). *Quand les parents choisissent l'école*. Paris: PUF.
- CALIXTE, J. (2008). *Du rôle des interactions parents-adolescents axées sur l'école dans la réussite scolaire de l'adolescent haïtien vivant en milieu défavorisé*. Port au prince: Université d'Etat d'Haiti.
- CALIXTE, J. (2008). *Milieu familial et réussite scolaire*. Port au prince: Université Haiti.
- Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de l'Education Nationale du Mali. (2012). *Annuaire Statistique 2012*. Bamako: Ministère de l'Education Nationale du Mali.
- Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de l'Education Nationale du Mali. (2016-2018). *Annuaire Statistique 2016-2018*. Bamako: Ministère de l'Education Nationale.
- Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de l'Education Nationale du Mali. (2014). *Annuaire Statistique*. Bamako: Ministère de l'Education Nationale.
- CHARLOT, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, N°8, 1990, 5-17.
- CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- CHARLOT, B. (1987). *Crise de l'école et mutations sociales*. Paris: Payot.
- CHERKAOUI, M. (1979). *Les Paradoxes de la Réussite Scolaire*. Paris: PUF.
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Chicago: Bowles and Levin.
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C, US, . Washington D.C: University of Washington.

- COOKSEY, B. (1967). COOKSEY, B. (1986), A critical Review of Policy and Practice in Tanzania Secondary Education Since 1967. University of Dares salam.
- COOKSEY, R., & FREEBODY, P. (1986). *Social judgment theory and Cognitive feedback: A general model for analyzing educational policies and decisions*. Melbourne: University of new england.
- COTE, R. L. (1998). *Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur. Consulté le 11 4, 2021, sur <https://erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n2-rse1839/502035ar>
- CPS-Education. (2012-2013-2014). *Annuaire Statistique*. Bamako: CPS.
- DE KETELE, J. (2022). *Travailler en collaboration à l'école*. Sèvres: Ciep.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Collin.
- DE MONTPELLIER, G., FESSARD , A., & LEONTIEV , A. (2019). *Le conditionnement et l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF.
- DE SAUSSURE, F. (2009). *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Londres: Cambridge University Press.
- décret N° 1157/PR-M du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental au Mali. (1970).
- décret N° 94-448-P-RM du 30 novembre 1994 portant réglementation des écoles communautaires (ECOM) au Mali. (1994).
- DECROLY, O. (1907). *La pédagogie évolutionniste, l'enseignement pratique*. Bruxelles: Lamertin.
- DESLANDES, R., & CLOUTIER, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Révue française de pédagogie*, 61-74.
- DIALLO, K. (2001). *Influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*. Québec: PUQ.
- DORNBUSCH et al. (1990). Family Decision Making and Academic Performance in a Diverse High School Population. Quebec: . Journal of Adolescents Research.
- DORNBUSCH, S., RITTER, P., MONT-REYNAUD, R., & CHEN, Z.-Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescencr Research*, 143-160.
- DUBET, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris: Editions Textuel.

- DUBET, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris: Textuel.
- DUBET, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris : Textuel.
- DUBET, F., & ALLOUCHE, J.-L. (1997). *Le malentendu*. Paris: Textuel.
- DURKHEIM, E. ((1996)-1922). *Education et Sociologie*. Paris: Presse Universitaire de France.
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presse Universitaire de France.
- DURU-BELLAT, M., & JANROUSSE, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Economie et statistique*, 77-93.
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A., & MARRY, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *In Revue française de sociologie*, 251-280.
- Eduction, C. (2016-2017 et 2018). *Rapport sur les Inégalités scolaires au Mali*. Bamako: CPS Education.
- EL ANTAKI, R. (2012). *Engagement des parents l'éducation des enfants au Maroc*. Rouen: Université Rouen.
- Emile, D. (1922). *Education et Sociologie*. Paris: Felix Alcan.
- ERNY, P. (1985). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- FAWE, F. d. (2012). *Rapport d'étude sur la scolarisation des filles et les Violences basées sur le genre*. Bamako: FAWE-MALI et OXFAM NOVIB.
- finances, M. d. (2001). Résultats de l'Enquête Malienne d'Evaluation de la Pauvreté (EMEP). Bamako.
- FOMBA, C., & COUMARE, M. (2006). *Etude diagnostique sur les obstacles liés à la scolarisation en milieu rural au Mali*. Bamako: Plan Mali et FAWE.
- FOMBA, C., & COUMARE, M. (2006). Etude diagnostique sur les obstacles liés à la scolarisation en milieu rural au Mali : Cas de Sanankoroba, Barouéli, Kangaba, Kita et Banamba. Mali: Plan Mali-FAWE Mali.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, E., & POTVIN, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 79-88.
- FRANZE, M. (1999). *l'école en Afrique subsaharienne*. Paris: Karthala.
- GAGNON, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal: Les Editions du Remue-ménage.

- GARBOUA , V., & MAAREK, G. (2007). *MacroPsychanalyse: l'économie de l'inconscient*. PUF: Paris.
- GERARD, E. (1992). *L'école déclassée, une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali: Cas des sociétés Malinkés*. Montpellier: Université Paul Valéry-Montpellier III Thèse de doctorat.
- GERARD, E. (1997). *La tentation du savoir en afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris: Karthala.
- GILLARD , S., GILLARD, S., & PRATT, D. (2015). A pedagogical study of intrinsic motivation in the classroom through autonomy, mastery and purpose. *Education contemporary*, 51.
- GIRARD , A., & BASTIDE, H. (1963, 03 18). La stratification sociale et la démocratisation et de l'enseignement. *Révue Trimestrielle de l'Institut National d'Etudes Démographiques*, pp. 435-472.
- GRIAULE, M. (1948). *DIEU D'EAU, Entretiens avec Ogotemmelé*. Paris: Fayard.
- H Aidara, A. (2018). *Engagement des parents dans le suivi scolaire des enfants au lycée de Banakabougou*. Bamako: ISFRA.
- H Aidara, A. (2018). *Statut des parents et engagement dans le suivi scolaire des enfants à Banakabougou*. Bamako: ISFRA.
- HAVELOCK, R., & HUBERMAN, A. (1980). Innovations et Problèmes de l'éducation. *UNESCO (BIE)*, 371.
- HAVELOCK, R., & HUBERMANN, A. (1980). *Innovations et problèmes de l'éducation, théories et réalités dans les pays en développement*. Paris: UNESCO.
- HUSEN, T. (1975). Social Dimensions of The Concept of Intelligence. Stockholm: IAAP.
- HUSEN, T. (1975). SOCIAL DIMENSIONS OF THE CONCEPT OF INTELLIGENCE. *The International Association of Applied Psychology -IAAP*, 123-129.
- HUSSER, A.-C. (2014, 03 16). Ferdinand Buisson et l'enseignement de l'Histoire SAINTE à l'école primaire. Esquisse d'une approche laïque du fait religieux? *HISTOIRE, MONDE ET CULTURES RELIGIEUSES* , pp. 29-41.
- KABORE, P. (1998). Structure familiale à Ouagadougou et performance scolaire des filles et des garçons. Ouagadougou: Autre part Ed.
- KAMIAN, B. (2001). *Des tranchées de Verdun à l'église Saint Bernard, 80000 combattants maliens au secours de la France (1914-18 et 1939-45)*. Paris: Karthala.
- KONARE, A. (1999, Novembre 16). Allocution du Président de la République Alpha Oumar KONARE publiée à la télé et dans le journal ESSOR. *Allocution du Président de la*

République Alpha Oumar KONARE publiée à la télé et dans le journal ESSOR sur la rentrée scolaire. Bamako, Mali: Journal ESSOR.

l'arrêté N° 2011-3370/MEALN-SG du 16 août 2011 portant mise en place et fonctionnement des CGS. (2011).

LANGE, M. (2000). *Naissance de l'école en Afrique Subsaharienne*. Paris: Education Sociétés.

LANGE, M.-F. (1991). Système scolaire et développement: discours et pratiques. *Politiques africaines*, 105-121.

LANGOUET, G., & LEGER, A. (1991). *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris: Editions de l'espace européen .

LASNIER, F. (2015). Evaluation des apprentissages scolaires. *UNESCO Bureau National du Mali*, 82.

LAUTREY, J. (1980). *Classe soiale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.

LE, T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Collin.

l'Education, F. N. (2008). *Rapport Général 30 et 31 octobre et 1er et 2 novembre 2008*. Bamako: Ministère de l'Education du Mali.

l'Education, R. d. (2007-2008). *Forum National de l'Education au Mali*. Mali: Education.

LEGRAND, L. (1982). *Pour un collège démocratique: rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris: Documentation française.

Luc, F. (2021). *Réflexions sur l'école, pour rénouer avec le bon sens*. Toulouse: PRIVAT.

MACCOBY, E., & JACKLIN, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

MACOBY, J. (1974). *The Psychology of Sex and social Differences*. Stanford University: Press.

MARCOUX, R. (1995). *Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali*. Québec: Presse Universitaire du Québec.

MAROY, C. (2006). *Quand les parents choisissent l'école*. Paris: PUF.

MC DILL, E., & MEYERS, E. D. et RIGSBY, L.C. (1. (Québec, *Sociology of Education Magazine*). MCDILL, E. L., MEYERS, E. D. et RIGSBY, L.C. (1967). Institutional Effects on the Academic Behavior on High School Students.

McDill, E., MEYERS Jr, E., & RIGSBY, L. (1967). Institutional Effects on the Academic Behavior of High School Students. *Sociology of education*, 40(3), 181. Consulté le Décembre 06, 2018

- MEHAN, H., HERTWECK, A., & MEIHLS, J. (1986). *Handicapping the handicapped*. California: Press.
- MENIGOZ, A. (2003). *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues; l'exemple du plateau dogon au Mali*. Paris: L'Harmattan.
- MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MILLER-GRANVAUX, Y., & WELMOND, M. (2002). Review of role of NGOs in education in Africa. Africa: USAID.
- MINGAT, A. (2000). *Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck Université Collection Pédagogie.
- Ministère de l'Éducation Nationale, les Grandes Orientations du PRODEC, B. (1998). Bamako.
- Ministère de la Santé et des Affaires Sociales du Mali. (2017-2018). *Enquêtes Légères Intégrées aux Ménages*. Bamako: Ministère de la Santé et des Affaires Sociales du Mali.
- Ministère de l'Économie et des Finances du Mali. (2001). *Rapport de l'Enquête Malienne d'Évaluation de la Pauvreté*. Bamako: Ministère de l'Économie et des Finances du Mali.
- MOUMOUNI, A. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.
- NAPARE, H. (2010). *Langues nationales et politiques d'éducation au Mali: analyse des contraintes socio-linguistiques et pédagogiques de l'enseignement en dogon*. Bamako: Thèse ISFRA.
- National, I. P. (1972). Contact Spécial. *Journal de l'éducation*, 13-15.
- Nationale, A. (2018-2019). Loi des finances du Mali de l'exercice budgétaire de 2012-2013 et de 2018-2019. Ministère des Finances.
- Nationale, M. d. (1961). *Document politique de la réforme de 1962*. Bamako: Gouvernement du Mali.
- Nationale, M. d. (1980). *Rapport de la Conférence des Cadres du Ministère de l'Éducation Nationale du Mali, 13, 14 et 15 Aout 1980 à Bamako*. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale.
- nationale, M. d. (1991). *Rapport du débat national sur l'éducation*. Bamako: EDUCATION.
- nationale, M. d. (2014-2015). Annuaire Statistique CPS Education. Bamako, Mali.
- NOBLET, R. (1993). *Au Mali et au Niger*. Paris: HACHETTE.

- ONG Oeuvre Malienne d'Aide à l'Enfance au Sahel (OMAES). (2017). *Rapport du Programme Beekungo (Affaire de Tous)* . Bamako-Koulikoro et Ségou: OMAES-USAID.
- OUIMET, M. (1994). Hommes et femmes ont des habiletés différentes. *La Presse*, 139-156.
- PALIGOT, C. (2020). *L'école aux colonies, entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*. Paris: Champ Vallon.
- PARE KABORE, A. (1998). Structure familiale à Ouagadougou et oerformance scolaire des filles et des garçons au Burkina Faso. *Horizon plein text*, 125-137.
- PERRENOUD , P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : Collection ESF.
- PLAN, R. D. (2009). Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Mali.
- POTVIN, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. Laval: *Révue canadienne de l'éducation*.
- POTVIN, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Révue canadienne de l'éducation*, 441-453.
- QUIVY, R., & CAMPENOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: DUNOD.
- Rapport d'Evaluationdu PRODEC, Les grandes orientations de la politique éducative. (2010).
- Raymond, B. (1973). *Inégalités des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin.
- REUCHLIN, M., & BACHER, F. (1969). *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire. Une enquête psycho-socio-pédagogique de l'institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France .
- SANGARE, S. (1997). Genre et Fréquentation Scolaire au Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental au Mali. Bamako.
- santé, M. d. (2017-2018). Enquêtes Légères Intégrées aux Ménages (ELIM). Bamako.
- SIDIBE, A., WEI, G., & JAITEH, L. (2016). *Les grandes reformes de l'école malienne*. Sèvres: *Révue internationale d'éducation*.
- SIMON et al. (1991). *Histoire de la sociologie*, PUF, Paris. Paris: PUF.
- SIMON, P. (1991). *Histoire de la sociologie*. Paris: PUF.
- TERRAIL, J. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La dispute.

- TINKLIN. (2008). The Influence of Social Background on Application and Entry to Higher .
Edinburgh: British Educational Research Journal.
- TINKLIN, T. (2008). The Influence of Social Background on Application and Entry to
Higher Education in Scotland: a multi-level analysis. *Higher Education
Quarterly/Volume 54, Issue4*, 367-385.
- TODD, E. (1983). *La troisième planète : Structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris:
Seuil.
- TODD, E. (1983). *La troisième planète : Structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris:
Seuil.
- TOOLEY, M. (1997). *Time, Tense, and causation*. Oxford: Clarendon Press.
- TRAORE, A. (2011). *L'Afrique Humiliée*. Paris: Hachette.
- TRAORE, S. I. (2011). *Ecole et Décentralisation au Mali*. Paris: Harmattan.
- TREFAULT , T. (1999). *L'école malienne à l'heure du bilinguisme: Deux écoles rurales de la
region de Ségou*. Paris: Didier Erudition.
- TSFAFAK, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux dédoublements
des élèves en cours d'études primaires au Cameroun* . Québec: Université Laval.
- TSFAFAK, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux dédoublements
des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*. Québec: Université Laval.
- UNESCO. (1990). *Déclaration de la conférence de Jomtien sur l'éducation*. JOMTIEN:
UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Rapport de la Conférence Internationale sur l'Eucation à Jomtien en
Thaïlande*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1991). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2016). *Rapport du Cluster Education au Mali*. Bamako: UNICEF.
- USAID, O. E. (2018). *Rappor d'évaluation du Programme BEEKUNKO sur la qualité des
apprentissage au Mali*. Mali.
- VANDERMEERSCH, C., & KOUEVIDJIN, E. (2007). *Les relations intergénérationnelles en
Afrique: approche plurielle*. Paris: Collection CEPED.
- WAKAM, J. (2003). *Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au
Cameroun*. *Paris CICRED*, 183-217.

Annexes

GUIDE D'ENTRETIEN ET DE GRILLE D'OBSERVATION

Rappel du contexte de la recherche

L'objet de la présente thèse est d'analyser les causes de l'échec scolaire massif des enfants à Bamako. Ces causes sont multifactorielles. Il s'agit des facteurs socioéconomiques des parents à travers l'interaction entre ceux-ci et l'école (autorités politiques et scolaires), la pédagogie des enseignants (les pratiques de classes, la formation initiale et continue des enseignants), l'implication des enfants eux-mêmes (assiduité et niveau de base) et l'inégale distribution des services sociaux de base relatifs à l'inégal accès aux jardins d'enfants (tous les enfants n'ont pas la chance de fréquenter un jardin d'enfants au Mali). Il est donc important de savoir quels sont les facteurs les plus déterminants du phénomène. En effet, il nous semble donc assez important de savoir comment agissent les facteurs socioéconomiques, pédagogiques, politiques, techniques, culturels, professionnels, le degré d'implication des parents d'élèves au Mali dans le suivi scolaire sur le phénomène d'échec à l'école. Toutes ces considérations ci-dessus évoquées nous amèneront à comprendre quelles sont les interactions entre les familles et l'école. Ce qui nous conduit à privilégier les questions de recherche ci-après.

Questionnement

- Quels sont les mécanismes de l'implication familiale dans la réussite scolaire des élèves ?
- Quelles sont les interactions entre les pratiques pédagogiques développées par les acteurs de l'enseignement secondaire et la réussite des élèves ?
- Quel est le sens donné à l'école par les enfants eux-mêmes à Bamako ?
- Existe-il un cadre de collaboration entre l'enseignement secondaire général et les familles ?
- Quelles approches permettant d'améliorer le rendement scolaire des élèves pourraient être proposées aux acteurs ?

A l'issue de ce questionnement, nous posons la question centrale suivante : comment peut-on analyser sociologiquement l'échec scolaire des enfants dans deux (2) écoles à Bamako ?

Hypothèses de recherche

- Plus les enfants ont un sens positif des apprentissages scolaires, les échecs scolaires massifs diminuent considérablement à Bamako ;
- Lorsque les pratiques pédagogiques des enseignants sont uniformes et privilégient les approches par compétences, meilleurs sont les rendements scolaires des enfants à Bamako ;
- Plus les connaissances instrumentales sont maîtrisées par les enfants et un suivi régulier des parents, mieux ils s'investissent dans une dynamique de meilleur rendement scolaire au fur et à mesure qu'ils continuent les apprentissages scolaires.

Dans la poursuite de la construction notre hypothèse centrale, il est important de signaler que l'apport des familles est très important dans le cheminement scolaire des enfants. De nombreuses recherches ont démontré que le rendement scolaire d'un enfant justifie le degré d'implication de ses parents. Les principes éducatifs et les systèmes de valeurs de la famille conditionnent souvent l'intégration scolaire. Selon LAUTREY J. (1981) : « *l'environnement familial et le comportement éducatif interviennent même dans le processus de construction des structures cognitives*¹⁶⁰ ». Bien que ce raisonnement sur lequel notre hypothèse centrale est construite soit pertinente, il ne saurait être généralisé dans le cas spécifique du contexte malien. Les constats ont démontré que certains enfants d'origine modeste qui réussissent à l'école, le font souvent pour réaliser le désir de leurs parents en faisant tout pour ne pas être ce que les parents sont, donc en ayant une mobilité sociale ascendante. Cette idée est soutenue par BOUDON (2001), or dans le fonctionnalisme de BOURDIEU et PASSERON (1970), la réussite scolaire des enfants est tributaire du niveau d'implication des parents dans le processus de socialisation scolaire à travers un suivi efficace et juste. Ils soulignent que la réussite scolaire d'un enfant est un héritage culturel familial à travers le passage suivant : « *Le versant interne de la sélection commande, influence, détermine le versant externe, c'est-à-dire les positions sociales occupées après la sortie du système éducatif qui sont les mêmes que celles des parents mais pour quelques destins d'exception* ».

C'est dans ce postulat que nous inscrivons l'hypothèse centrale de notre présente thèse de doctorat selon laquelle plus les parents s'inscrivent dans un processus interactif de suivi scolaire des enfants, les échecs scolaires des enfants diminuent.

¹⁶⁰ Jacques LAUTREY, (1981) Classe sociale, milieu familial, intelligence, Revue Française de Pédagogie, PP-88

Objectif central

Cette thèse de doctorat vise à analyser sociologiquement les facteurs de l'échec scolaire des enfants à Bamako.

Objectifs secondaires

La présente thèse cherche spécifiquement à :

- Identifier les mécanismes de l'implication familiale dans la réussite scolaire des enfants à Bamako ;
- Appréhender les interactions entre les pratiques pédagogiques développées par les acteurs de l'enseignement secondaire et la réussite scolaire des enfants à Bamako ;
- Déterminer le sens donné à l'école par les enfants eux-mêmes à Bamako ;
- Analyser le cadre de collaboration entre l'institution d'enseignement secondaire général et les familles sur la réussite scolaire des enfants à Bamako ;
- Trouver des approches permettant aux différents acteurs d'améliorer le rendement scolaire des enfants à Bamako ;

Il s'agit pour nous, à la fin de cette thèse d'analyser sociologiquement à travers des résultats saillants, les différents facteurs qui causent les échecs scolaires chez les enfants au Mali en général, et à Bamako en particulier. Au regard des facteurs multiples à la base du phénomène, nous ne négligerons aucuns détails importants sur les interactions entre le statut socioéconomique (le niveau d'instruction, la profession, le capital culturel...) des parents et leurs capacités et motivations de suivre le cursus scolaire des enfants, les pratiques pédagogiques des enseignants, les dispositions institutionnelles à travers la qualité du système éducatif surtout dans sa collaboration avec les acteurs communautaires et l'aptitude des enfants eux-mêmes à travers leur assiduité aux apprentissages et en niveau de base. Il est important pour nous, de signaler que bien que l'origine sociale soit importante dans le cursus scolaire, elle ne saurait constituer le seul facteur de réussite ou d'échec.

Pour permettre à ses étudiants en thèse de Doctorat de démontrer leur capacité à mener des recherches approfondies dans le respect des méthodes scientifiques qui leur ont été enseignées, le Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire exige et conditionne l'obtention du Doctorat à la présentation et à la soutenance d'une Thèse dont le thème doit avoir un rapport avec l'option choisie. C'est dans le cadre de l'obtention du titre de Docteur en Sociologie appliquée à l'éducation que se situe l'objet de cette recherche qui porte sur les implications des familles et des acteurs de l'école sur la réussite scolaire des enfants (en l'occurrence la qualité des enseignements et le suivi scolaire des parents dans deux (2) établissements secondaires de Bamako sur le rendement scolaire). Nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de recueillir votre point de vue sur certains aspects de l'étude. Pour une meilleure et fidèle exploitation des données issues de ce travail, notre entretien est susceptible d'être enregistré.

Cependant, nous vous garantissons que les propos issus de cet entretien resteront anonymes et confidentiels jusqu'au bout du processus. Merci d'avance pour votre collaboration.

Guide d'entretien / Administration Scolaire et acteurs de l'Académie d'Enseignement

Numéro d'identification :

Sexe :

Etablissement :

Formation initiale :

Identification des mécanismes d'implication familiale dans le suivi scolaire des enfants

1. Quels sont les cadres institutionnels de collaboration entre les parents et l'école au sein de votre institution scolaire ?
2. Dans quels contextes se situe votre collaboration avec les parents d'élèves ?
3. Selon vous, qu'est-ce qui détermine l'implication des parents dans la collaboration avec l'institution scolaire pour le suivi des enfants ?
4. Comment évaluez-vous la collaboration entre les parents et votre institution scolaire ?

Identification et appréhension des raisons du choix des approches pédagogiques

5. Quelles sont les approches pédagogiques utilisées par les enseignants pour animer les cours dans les écoles à Bamako ?
6. Parmi ces approches pédagogiques, laquelle constitue pour vous la plus pertinente aujourd'hui dans la réussite scolaire des élèves à Bamako ?

7. Quelle approche pédagogique est-elle soutenue par les autorités scolaires du pays pour la réussite scolaire des enfants à Bamako ?
8. Pouvez-vous nous donner les raisons pour lesquelles les autorités ont décidé de soutenir cette approche pédagogique ?
9. Les enseignants ont-ils été formés/ont-ils suivi des sessions de formation continue pour la mise en œuvre de cette approche pédagogique ? Si oui, combien de fois ?
10. Les enseignants ont-ils reçu du matériel didactique adéquat pour l'utilisation de cette approche pédagogique ? Si oui, lequel ?
11. Pensez-vous que les formations et le matériel didactique reçu leur ont été utiles dans leur pratique enseignante quotidienne ? Pourquoi ?

Appréhension du sens donné à l'école par les enfants

12. Quelle est votre opinion sur le phénomène d'échecs scolaires massifs des enfants à Bamako ?
13. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait déterminer le faible rendement scolaire des enfants à Bamako ?
14. Comment évaluez-vous l'implication des enfants dans ce phénomène d'échec scolaire ?
15. Qu'est-ce qui pourrait motiver les enfants à réussir à l'école ?

Difficultés, contraintes et perspectives

16. Quels sont les avantages de l'utilisation de cette approche dans l'enseignement ? Quels sont également les inconvénients ?
17. Selon vous, quelles approches pourraient être développées pour améliorer le rendement scolaire des enfants ?
18. Que pourriez-vous proposer pour une meilleure collaboration interactive entre l'école et les parents pour la réussite scolaire des enfants ?

Pour permettre à ses étudiants en thèse de Doctorat de démontrer leur capacité à mener des recherches approfondies dans le respect des méthodes scientifiques qui leur ont été enseignées, le Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire exige et conditionne l'obtention du Doctorat à la présentation et à la soutenance d'une Thèse dont le thème doit avoir un rapport avec l'option choisie. C'est dans le cadre de l'obtention du titre de Docteur en Sociologie appliquée à l'éducation que se situe l'objet de cette recherche qui porte sur les implications des familles et des acteurs de l'école sur la réussite scolaire des enfants (en l'occurrence la qualité des enseignements et le suivi scolaire des parents dans deux (2) établissements secondaires de Bamako sur le rendement scolaire). Nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de recueillir votre point de vue sur certains aspects de l'étude. Pour une meilleure et fidèle exploitation des données issues de ce travail, notre entretien est susceptible d'être enregistré.

Cependant, nous vous garantissons que les propos issus de cet entretien resteront anonymes et confidentiels jusqu'au bout du processus. Merci d'avance pour votre collaboration.

Guide d'entretien / Professeurs chargés de cours

Numéro d'identification :

Sexe :

Etablissement :

Formation initiale :

Diplôme :

Type de diplôme :

Age :

Nombre d'année de service :

Identification des mécanismes d'implication familiale dans le suivi scolaire des enfants

1. Quels sont les cadres institutionnels de collaboration entre les parents et l'école au sein de votre institution scolaire ?
2. Dans quels contextes se situe votre collaboration avec les parents d'élèves ?
3. Selon vous, qu'est-ce qui détermine l'implication des parents dans la collaboration avec l'institution scolaire pour le suivi des enfants ?
4. Quels sont les canaux utilisés par les parents dans ce processus de collaboration avec vous pour le suivi scolaire des enfants ?
5. Comment évaluez-vous la collaboration entre les parents et votre institution scolaire ?

Identification et appropriation de l'approche utilisée par les professeurs

6. Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour l'enseignement dans les classes (cours magistral, PPO, APC) ?
7. Connaissez-vous l'approche par compétences ?
8. En quoi consiste l'approche par compétences pour l'enseignement au lycée ?
9. Depuis quand utilisez-vous cette approche ?
10. Avez-vous été formé à l'approche par compétences ? Si oui combien de fois ?
11. Pensez-vous que cette formation vous a été utile dans votre pratique enseignante quotidienne ? Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?
12. Avez-vous reçu du matériel didactique adéquat pour l'utilisation de l'approche par compétence dans l'enseignement au lycée ? Si oui, lequel ?
13. Quelle est votre opinion par rapport à l'utilisation de l'approche par compétences pour la formation scolaire des enfants au lycée ?
14. Quels sont les avantages de l'utilisation de l'approche par compétences sur le rendement scolaire des enfants au lycée ? Quels sont également les inconvénients ?

Appréhension du sens donné à l'école par les enfants

15. Quelle est votre opinion sur le phénomène d'échecs scolaires massifs des enfants à Bamako ?
16. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait déterminer le faible rendement scolaire des enfants à Bamako ?
17. Comment évaluez-vous l'implication des enfants dans ce phénomène d'échec scolaire ?
18. Qu'est-ce qui pourrait motiver les enfants à réussir à l'école ?

Difficultés, contraintes rencontrées et perspectives

19. Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans l'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement au lycée ?
20. Que proposez-vous pour améliorer la qualité de vos pratiques de classe dans l'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement au lycée pour un rendement meilleur des enfants ?
21. Comment expliquez-vous l'échec scolaire massif des enfants au lycée à Bamako ?
22. Quels sont les mécanismes mis en place pour une collaboration interactive entre l'école et les parents d'élèves dans le cadre du suivi scolaire pour un meilleur résultat des enfants ?
23. Comment trouvez-vous l'implication des parents dans la communication interactive avec l'école et les enseignants pour la réussite scolaire des enfants ?

Pour permettre à ses étudiants en thèse de Doctorat de démontrer leur capacité à mener des recherches approfondies dans le respect des méthodes scientifiques qui leur ont été enseignées, le Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire exige et conditionne l'obtention du Doctorat à la présentation et à la soutenance d'une Thèse dont le thème doit avoir un rapport avec l'option choisie. C'est dans le cadre de l'obtention du titre de Docteur en Sociologie appliquée à l'éducation que se situe l'objet de cette recherche qui porte sur les implications des familles et des acteurs de l'école sur la réussite scolaire des enfants (en l'occurrence la qualité des enseignements et le suivi scolaire des parents dans deux (2) établissements secondaires de Bamako sur le rendement scolaire). Nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de recueillir votre point de vue sur certains aspects de l'étude. Pour une meilleure et fidèle exploitation des données issues de ce travail, notre entretien est susceptible d'être enregistré.

Cependant, nous vous garantissons que les propos issus de cet entretien resteront anonymes et confidentiels jusqu'au bout du processus. Merci d'avance pour votre collaboration.

Guide d'entretien de groupe / Elèves

Numéro d'identification :

Etablissement :

Série :

Age :

Classe :

Rang dans la fratrie :

Profession Parents :

Appréhension du sens donné à l'école par les enfants

1. Quelle est votre opinion sur le phénomène d'échecs scolaires massifs des enfants à Bamako ?
2. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait déterminer le faible rendement scolaire des enfants à Bamako ?
3. Comment évaluez-vous l'implication des enfants dans ce phénomène d'échec scolaire ?
4. Qu'est-ce qui pourrait motiver les enfants à réussir à l'école ?
5. Quel est le sens que vous donnez à l'école ?

Identification et appropriation de l'approche utilisée par les professeurs

1. Expliquez-nous comment vos professeurs animent leurs cours.
2. Vos professeurs, vous font-ils travailler en groupe ? Si oui, décrivez-nous votre manière de travailler en groupe.
3. Vos professeurs vous donnent-t-ils des recherches ou des tâches à faire à domicile ? Si oui, quel type de recherche ?
4. Comment vos professeurs vous évaluent-t-ils (devoirs écrits, interrogations orales, participation au débats, exposés) ?

Perception et appréhension sur l'enseignement-apprentissage

5. Comment trouvez-vous la façon dont vos professeurs animent leurs cours ?
6. Souhaitez-vous un changement dans la façon dont vos professeurs animent leurs cours ? Si oui, pourquoi et comment voudriez-vous qu'ils animent leurs cours ?

Difficultés, Contraintes rencontrées et perspectives

7. Arrivez-vous à utiliser dans la vie courante ce que vous apprenez durant les séances d'apprentissage ? Si oui dites-nous si vous pensez être capable de réussir à l'examen en fonction des compétences que vous avez.

8. Quels sont les problèmes que vous avez et les difficultés que vous rencontrez pour améliorer vos résultats scolaires ?

Comment expliquez-vous l'implication de vos parents dans le suivi de vos résultats scolaires ?

9. Qu'est-ce que vous proposez comme solution pour améliorer les résultats scolaires des élèves ?

Pour permettre à ses étudiants en thèse de Doctorat de démontrer leur capacité à mener des recherches approfondies dans le respect des méthodes scientifiques qui leur ont été enseignées, le Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire exige et conditionne l'obtention du Doctorat à la présentation et à la soutenance d'une Thèse dont le thème doit avoir un rapport avec l'option choisie. C'est dans le cadre de l'obtention du titre de Docteur en Sociologie appliquée à l'éducation que se situe l'objet de cette recherche qui porte sur les implications des familles et des acteurs de l'école sur la réussite scolaire des enfants (en l'occurrence la qualité des enseignements et le suivi scolaire des parents dans deux (2) établissements secondaires de Bamako sur le rendement scolaire). Nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de recueillir votre point de vue sur certains aspects de l'étude. Pour une meilleure et fidèle exploitation des données issues de ce travail, notre entretien est susceptible d'être enregistré.

Cependant, nous vous garantissons que les propos issus de cet entretien resteront anonymes et confidentiels jusqu'au bout du processus. Merci d'avance pour votre collaboration.

Guide d'entretien de groupe / Parents et famille

Numéro d'identification :

Etablissement :

Série :

Statut :

Age :

Revenu :

Quartier :

Identification des mécanismes d'implication familiale dans le suivi scolaire des enfants

- 1.** Quels sont les cadres institutionnels de collaboration entre vous parents et l'école de vos enfants ?
- 2.** Dans quels contextes se situe votre collaboration avec les enseignants/école de vos enfants ?
- 3.** Selon vous, qu'est-ce qui détermine votre implication en tant que parent dans la collaboration avec l'institution scolaire pour le suivi des enfants ?
- 4.** Quel est le canal que vous utilisez pour rentrer en contact avec l'école/enseignants de vos enfants

5. Comment évaluez-vous votre collaboration avec l'école/enseignants de vos enfants votre institution scolaire ?
6. Quelle est votre opinion sur le phénomène d'échecs scolaires massifs des enfants à Bamako ?
7. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait déterminer le faible rendement scolaire des enfants à Bamako ?
8. Comment évaluez-vous l'implication des enfants dans ce phénomène d'échec scolaire ?
9. Qu'est-ce qui pourrait motiver les enfants à réussir à l'école ?
10. Quel est le sens que vous donnez à l'école aux enfants ?
11. Quelles sont les aides scolaires que vous apportez à vos enfants ?
12. Comment réagissez-vous face aux mauvais résultats de vos enfants ?

Perception et appréhension sur l'enseignement-apprentissage

13. Comment trouvez-vous le cadre dans lequel les enfants sont suivis à l'école ?
14. Souhaitez-vous un changement dans la façon dont vos enfants sont encadrés à l'école ?

Difficultés, Contraintes rencontrées et perspectives

15. Quels sont les problèmes que vous avez pour suivre vos enfants à la maison et à l'école ?
16. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent vos enfants à l'école ?
17. Comment expliquez-vous l'implication des parents dans le suivi des résultats scolaires ?
18. Qu'est-ce que vous proposez comme solution pour améliorer les résultats scolaires des enfants ?

19. Informations générales sur le chef de famille

Quartiers	Profession	Niveau d'instruction	Identification	Ecole des enfants	Age	Nbre Enfants

Pour permettre à ses étudiants en thèse de Doctorat de démontrer leur capacité à mener des recherches approfondies dans le respect des méthodes scientifiques qui leur ont été enseignées, le Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris à travers l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire exige et conditionne l'obtention du Doctorat à la présentation et à la soutenance d'une Thèse dont le thème doit avoir un rapport avec l'option choisie. C'est dans le cadre de l'obtention du titre de Docteur en Sociologie appliquée à l'éducation que se situe l'objet de cette recherche qui porte sur les implications des familles et des acteurs de l'école sur la réussite scolaire des enfants (en l'occurrence la qualité des enseignements et le suivi scolaire des parents dans deux (2) établissements secondaires de Bamako sur le rendement scolaire). Nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de recueillir votre point de vue sur certains aspects de l'étude. Pour une meilleure et fidèle exploitation des données issues de ce travail, notre entretien est susceptible d'être enregistré.

Cependant, nous vous garantissons que les propos issus de cet entretien resteront anonymes et confidentiels jusqu'au bout du processus. Merci d'avance pour votre collaboration.

Grille d'observation de séance de cours

Etablissement :		Activité en cours :	
Date de visite :		Classe et série :	
Numéro d'identification de l'enseignant :		Nombre d'heures /semaine :	
Formation initiale :	Nombre d'années dans l'enseignement :	Effectif de la classe :	
Catégories	Echelle de mesure de l'état d'exécution des tâches		Commentaires
	Oui	Non	
Enoncé des compétences par le professeur			
Contrôle des prérequis au début du cours			
Supports didactiques			
Constitution des groupes d'élèves			
Situation-problème			
Exécution des consignes par les élèves			
Travail individuel			
Types de pratiques de classes utilisées	DVG		
	DVDS		
	Atelier		
	Projections		
Interaction élève-élève			
Interaction élève-professeur			
Restitution			
Exploitation des productions			
Synthèse			
Evaluation formative			
Remédiation			
Exercice de renforcement			
Respect du temps			

DVG= Discussions à Visées Générales

DVDS= Discussions à Visées Démocratiques et Scientifiques