

L'histoire du système éducatif malien

Cheick Omar DIALLO

Université de Limoges (France)

Cheickdiallo09@gmail.com

Résumé

Dans ce travail, nous présentons les systèmes éducatifs, qui semblent délaisser l'enseignement primaire. En effet, des sessions de formation sporadiques, ne dépassant généralement pas 20 jours, ne sont pas en mesure de permettre une préparation satisfaisante des enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingue, comme pour les enseignants du secondaire, qui ne sont pas prêts pour les nouvelles approches par compétences. Ainsi, quelle que soit l'évolution des méthodes d'enseignement employées, ces facteurs peuvent avoir des implications néfastes pour la formation des élèves.

Mots clés : système éducatif, réforme, école, élève, enseignement,

Abstract

In this work, we present the educational systems, which seem to neglect primary education. Indeed, sporadic training sessions, generally not exceeding 20 days, are not able to allow satisfactory preparation of primary school teachers in bilingual teaching methods, as for secondary school teachers, who are not ready for new skills-based approaches. Thus, whatever the evolution of the teaching methods used; these factors can have harmful implications for the training of students.

Keywords: system, education, reform, school, teaching, bilingual and classical.

Introduction

L'école malienne a gardé l'image d'une institution étrangère, venue d'ailleurs. L'enseignement qu'elle souhaite transposer ne pouvait être un facteur de développement économique ; celle-ci ne répondrait pas aux attentes de la société, qui est celles des parents d'élèves. Ce décalage entre l'offre scolaire et la demande sociale est analysé dans de nombreux travaux de recherche comme pouvant être à l'origine de l'échec du système éducatif malien.

Les abandons scolaires constituent l'indice de l'inefficacité du système éducatif en lui-même. Les écoles publiques se vident au fil des années, des écoles privées émergent avec une augmentation du taux de

scolarisation dans les écoles privées d'enseignement franco-arabe. Le succès des écoles catholiques attire les enfants des familles non chrétiennes. Les familles pauvres préfèrent déscolariser les enfants qui doivent commencer à travailler pour aider la famille. D'autres parents choisissent de les orienter vers les médersas qui leur « permettraient au moins de connaître leur religion. » (Gérard Étienne, 1992). C'est ce que témoignent ces propos de parents d'élèves maliens qui se demandent « A quoi bon envoyer ses enfants à l'école aujourd'hui ? Les jeunes chôment, les enfants n'apprennent plus rien à l'école. Ils font quelques années et sont renvoyés, et quand ils sortent, ils ne savent plus se servir de la houe pour cultiver. On leur paye des études, alors qu'on n'a rien, pour arriver à ces résultats ? A quoi bon ? » (Gérard Étienne, 1992 : 496).

La scolarisation ne garantit plus de promotion sociale et l'école a perdu sa valeur aux yeux des citoyens du « monde ». Les diplômés ont également perdu leur valeur car ceux-ci auraient été aussi importants que les relations personnelles sont efficaces pour décrocher les quelques rares postes d'emploi. La corruption s'étend dans la quasi-totalité des domaines de la vie quotidienne. Les jeunes ne voient plus l'utilité des études puisqu'ils pourraient obtenir un diplôme et intégrer la fonction publique sans passer par les écoles.

Cependant, d'autres discours résument cette situation de rupture entre l'école comme uniquement liée au poids de l'histoire coloniale. Marie-France Lange, (1998 : 19) souligne que « l'école d'expression française est effectivement marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître. Le poids du passé est encore visible dans l'organisation et dans la gestion des systèmes scolaires africains, dans les disparités sociales, dans le contenu des enseignements, dans la représentation de l'école. » Abdou Moumouni (1998 :58) va plus loin en affirmant « qu'il serait erroné, voire dangereux, de sous-estimer l'influence qu'a exercé en son temps, que continue encore à exercer aujourd'hui, que continuera à exercer pendant une période vraisemblablement assez longue, l'enseignement colonial sur tous les aspects de la vie et de l'évolution des pays de l'Afrique noire. » Nous limitons ces débats, qui sont en soit fort intéressants, mais qui trouvent leur place dans un autre cadre précis. Néanmoins, on ne peut passer sous silence la mise en place et l'organisation du système éducatif chargé d'organiser l'école.

Nous avons déjà évoqué l'éducation traditionnelle bien avant

l'enseignement arabo-musulman. « Depuis la période précoloniale, l'éducation et la socialisation d'un garçon, de la naissance à l'âge adulte, était assurée à travers les différents rites et pratiques animistes tels que le baptême, la circoncision, l'initiation à la chasse et aux traditions, etc. » (Pierre Erny, 2001). L'éducation était multiforme et orale. Les cours étaient basés sur des contes, des légendes et même sur les récits historiques ou la mythologie des griots, et étaient remplis de leçons de morale, ainsi que d'enseignements sur la théologie, la philosophie et la gouvernance politique. Amadou Hampâté Ba dit que « le système éducatif traditionnel est la grande école de la vie et concerne tous les aspects de la vie. »

L'écriture apparaît pour la première fois avec l'éducation islamique. Le pays a disposé de plusieurs écoles coraniques dont nous ignorons l'évolution chronologique à travers des siècles passés. En effet, l'enseignement islamique en Afrique subsaharienne francophone n'a pas fait l'objet de nombreuses études. Les quelques rares et récentes recherches sur les médersas et les écoles coraniques suscitent peu d'intérêt de la part des différentes autorités. C'est ce que note R. Santerre (1982) : « tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation ... Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible ».

Cette situation fait qu'il est extrêmement difficile de retracer l'historique de ces écoles coraniques. Néanmoins, nous pouvons noter l'existence de centres éducatifs arabo-musulmans célèbres tels que Sankoré à Tombouctou ou la ville de Kong située dans l'actuelle Côte d'Ivoire. « L'éducation malienne du XIV^e et XV^e siècle fut très célèbre, la ville de Tombouctou comptait déjà 25.000 étudiants. » (Jean-Michel Djian, 2012). L'alphabétisation et l'enseignement supérieur se faisaient en arabe afin de pouvoir réciter les textes religieux. Ce passé explique la place importante qu'occupent les écoles coraniques et les médersas dans la société malienne actuelle. L'islam étant une religion majoritaire, l'offre proposée par l'enseignement dans ces écoles serait adaptée au besoin de la société. Le système éducatif, à travers les grands centres arabo-musulmans, développé au XIV^e et XV^e siècle, fut détruit. Paul Désalmand, al (1983) & Marie-France Lange (2000) soulignent que seules les écoles coraniques qui étaient souvent de très faibles niveaux scolaires demeuraient.

L'école occidentale apparaît d'abord à travers les missionnaires chrétiens, l'administration coloniale prit ensuite le relais. La première école coloniale implantée sur le territoire devenu le Mali actuel date de 1886 à Kayes (première région du pays). De cette date à 1903 il n'existait pas encore d'organisation unifiée de l'enseignement en Afrique. Les bases institutionnelles du système scolaire colonial sont posées entre les années 1903 et 1944. Ainsi, en 1944, l'enseignement est aligné sur la métropole.

Au lendemain des indépendances, « le Mali, avec 7% de taux de scolarisation, était très en retard par rapport à ses voisins du Sénégal et de la Côte d'Ivoire qui disposaient de 20%. » (Stéphanie Gasse, 2008 : 193). L'école avait divisé la société malienne en deux : d'une part, les quelques scolarisés formant une élite minoritaire qui détenaient les pouvoirs politique, économique, et culturel et d'autre part, le reste de la population majoritairement pauvre et analphabète. Il fallait trouver un équilibre et rattraper le retard que connaissait le pays en matière d'éducation. C'est ainsi que le régime socialiste de Modibo Kéita⁶⁴, a accordé une importance particulière au système éducatif.

Une réforme était nécessaire car le développement du jeune État passait par la mise en place d'un nouveau système éducatif qui devait aboutir à une réelle révolution économique, sociale et politique. Cela passait par les langues nationales. Ainsi, les politiques éducatives visaient à rompre avec les systèmes éducatifs coloniaux afin de « décoloniser les esprits », c'est-à-dire enseigner dans les langues du pays. C'est sous ces différentes perspectives que nous avons plaisir à traiter l'histoire du système éducatif malien. A cette fin, les questions suivantes sont d'abord posées : Faire un rappel des réformes et des différents changements qu'elles apportent au système ; ensuite, exposer l'organisation du système en précisant les différents cycles et leurs caractéristiques, et enfin, souligner les difficultés qui pèsent sur le système.

1. La première réforme de l'éducation :

En 1962, le Mali, tout comme de nombreux autres pays africains,

⁶⁴ L'ancien président de la République du Mali de (1960-1968).

adopte sa première réforme du système scolaire basée sur les analyses et les recommandations faites par le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC) à travers la confemen. Cette nouvelle réforme préconisait un enseignement de masse et de qualité. L'éducation devrait permettre à l'enfant de connaître ses devoirs civiques et professionnels vis-à-vis de l'État. Ainsi, « l'enseignement s'appuyait sur la morale socialiste qui consistait à inculquer l'amour de son pays, l'amour de son peuple, du travail, le sens de la loyauté, le courage, etc. » (Gérard Étienne, 1992). Il fallait introduire l'enseignement des langues nationales. Les programmes étaient basés sur les principes fondamentaux suivants : « lier l'école à la vie ; centrer l'éducation sur les réalités socioculturelles de l'enfant et de ses aptitudes ; fournir une éducation équitable pour tous ; lier la théorie à la pratique, etc. » (Stéphanie Gasse, 2008 : 194).

Ces premières années de scolarisation après les indépendances furent marquées par une scolarisation massive de la population qui retrouvait un intérêt croissant pour l'école même si le français est resté la langue d'enseignement. Les programmes auraient été adaptés à la demande sociale de l'époque et offrait de l'emploi aux diplômés. De nombreuses écoles furent créées, on est passé des écoles de « 58 000 places pour tout le pays en 1959 aux écoles pouvant accueillir 154 000 élèves en 1965, 174000 en 1970. » (Stéphanie Gasse, 2008 : 197). Aujourd'hui, la ville de Bamako seule peut accueillir plus de 174 000 élèves.

1.1. Des changements à partir de la réforme

De 1968 à 1991, sous le régime de Moussa Traoré, l'école malienne a connu différentes orientations, avec plusieurs tentatives de réajustement du système éducatif. En 1968, quelques écoles d'alphabétisation ont été ouvertes à Kayes, à Bamako et à Ségou, et, en 1978, l'enseignement en langues nationales a commencé son expérimentation. Cependant, cette période d'expérimentation a coïncidé avec de nombreuses crises scolaires qui ont touché toutes les écoles et tous les niveaux d'enseignement.

En 1980, une grève organisée par l'Union Nationale des Élèves et Étudiants du Mali (UNEEM) avait pris une ampleur considérable et déstabilisé le régime politique en place, au point que, le 17 mars, le secrétaire général Abdoul Karim Camara avait été assassiné. Le règne de l'UNEEM avait alors pris fin, et les écoles avaient été fermées.

En 1989, trente ans après les premières réformes, les responsables de l'éducation avaient fait le bilan des politiques scolaires maliennes. Les constats avaient été alarmants : « Un taux de scolarisation inférieur à 23 %, une déscolarisation massive depuis une dizaine d'années, une qualité médiocre de l'enseignement, des enseignants peu nombreux et mal formés, des matériels didactiques insuffisants, etc. » (Gérard Étienne, 1992 : 214).

En ce qui concerne les perturbations scolaires, l'école malienne a connu une décennie relativement stable de 1980 à 1990, avec la création de l'Association des Élèves et Étudiants du Mali (AEEM). Le contexte de crise sociopolitique de 1990 était favorable à la création de cette organisation estudiantine qui allait jouer un rôle déterminant dans les crises scolaires du Mali. C'est dans une période de crise sociale avec des revendications politiques et estudiantines qu'est survenu le coup d'état de mars 1991, qui a mis fin au régime de Moussa Traoré. Grâce à son rôle dans la chute du régime, à travers l'euphorie des événements du 26 mars 1991, l'AEEM avait été érigée au statut d'institution.

1.1.1. Temps difficiles pour l'Association des Élèves et Étudiants au Mali (AEEM)

La période 1991-2000 est considérée comme une décennie de crise et de réforme du système éducatif malien. « Le taux de scolarisation du Mali figurait parmi les plus bas en Afrique, notamment 30 %. » (Stéphanie Gasse, 2008 : 197). Le régime d'Alpha Omar Konaré doit alors apporter des solutions appropriées aux besoins éducatifs des citoyens. L'article 18 de la Constitution du Mali (1992) stipule : « Tout citoyen a droit à l'instruction. L'instruction publique est obligatoire, gratuite et laïque. L'instruction privée est reconnue et mise en œuvre dans les conditions prévues par la loi. » Le gouvernement se lance alors dans une politique d'alphabétisation de masse, qui transparait à travers le slogan favori du régime : « *Une école par village, un lycée par cercle* ». Cette politique a facilité la création de nombreuses écoles privées soutenues et financées par les autorités politiques. Bien que nous en sachions très peu sur leur qualité, la création de ces écoles a permis aux politiciens d'atteindre leurs objectifs d'éducation de masse. Le fait que l'enfant ait une école prime sur la qualité de l'enseignement.

Cependant, en 1994, l'école malienne connaît une nouvelle crise sous l'impulsion des étudiants, des syndicats d'enseignants, des groupements d'enseignants temporaires et des promoteurs d'écoles privées. « Les revendications les plus virulentes furent celles de l'AEEM qui réclamait entre autres : l'augmentation de bourses, l'octroi de bourses aux dirigeants de l'AEEM. » (Drissa Diakité, 2000 : 28). Le gouvernement a alors décidé de mettre fin aux revendications "fantaisistes" du groupe en arrêtant ses membres. L'école est à nouveau fermée en 1994, c'est une nouvelle année « blanche ». Les autorités ont par la suite décidé de réduire les effets néfastes de l'AEEM sur les écoles au Mali. L'organisation devait désormais comprendre qu'elle devait remplir ses fonctions auprès de la société civile, et non ailleurs.

1.1.2. Négociation avec la direction des écoles au Mali

En réponse à la crise, le gouvernement a organisé un dialogue entre tous les acteurs de l'éducation dans huit régions du pays, connu sous le nom de « Consultation nationale ». Les conclusions soulignent la nécessité d'une dépolitisation des écoles, d'un dialogue avec les membres de l'AEEM. Pour ce faire, l'État s'appuie sur la Coalition nationale de l'éducation et de la culture (SNEC) et l'Association des parents d'élèves (APE).

Malgré de multiples tentatives pour régler le problème, aucune mesure concrète n'a été prise contre l'AEEM, qui a utilisé la violence comme principale arme de protestation. De la violence interne entre les membres de l'organisation à la violence contre les enseignants, les autorités scolaires et les administrateurs, l'État laisse l'AEEM dicter ses lois. Ainsi, en 1993, des étudiants saccagent le domicile du ministre de l'Éducation nationale. En 1994, la résidence du vice-doyen de l'Institut de technologie de Katibougou est incendiée. L'« État de droit » a maintenu la même attitude face à ces violences jusqu'en 1998. Cette même année, le mouvement étudiant change de cible, s'attaquant à ses propres outils de travail à l'école, notamment les autobus scolaires, les pupitres, les livres et les documents administratifs, qui sont brûlés par l'AEEM.

1.1.3. (PRODEC) Programme Décennal de Développement de l'Éducation

L'école pour tous a échoué dans un climat de crise dont l'AEEM a une grande part de responsabilité. C'est dans ce contexte que l'université de Bamako est ouverte, en 1996. Cette année-là, sans avoir trouvé une solution définitive aux problèmes de l'AEEM, le gouvernement avait décidé de mettre en place le PRODEC. Ce programme avait comme principal objectif, de 1998 à 2008, la refondation du système éducatif, toujours à travers une scolarisation de « *masse et de qualité* ».

L'objectif de ce nouveau programme devrait permettre de combattre les inégalités sociales et d'aboutir à l'égalité des chances ; très peu de Maliens avaient accès à l'école et la scolarisation se faisait par le biais du français. De ce fait, le PRODEC proposait l'utilisation des langues maternelles pendant les deux premières années de scolarisation.

Mais le contexte scolaire ne permettant d'envisager d'atteindre tous les objectifs de ce programme, en 2001, il a fallu en adopter un nouveau : le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE), qui connaîtra plusieurs réajustements. Et, en 2012, le Coup d'État militaire, la rébellion touareg et l'arrivée des djihadistes ont immobilisé tout le fonctionnement du pays.

1.1.4. Les écoles au Mali après des temps difficiles

Tout d'abord, il faut souligner que le coup d'État militaire de 2012, la rébellion touareg et l'arrivée des djihadistes ont paralysé tout le fonctionnement du pays.

En regardant l'histoire du système éducatif malien, on constate que, depuis 1990, « les écoles maliennes n'ont guère eu une année scolaire complète. Même les années optionnelles ». (Idrissa Diakité, 2000 : 28). Ces années représentent des années de cours inachevés ou mal enseignés. Le climat de violence créé par le mouvement étudiant a touché les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, les chefs d'établissement et le public. Et aussi les autorités. Dans cette atmosphère, les relations sont devenues de plus en plus conflictuelles, irrespectueuses et méfiantes. Le laxisme de l'État face à la crise a profondément affecté, chez les jeunes Maliens, l'image des institutions, et ils ne craignent plus l'autorité des pouvoirs publics.

Durant ces années de crise, les générations d'élèves maliens n'avaient pas bénéficié d'une bonne et complète scolarité, et avaient été souvent sous-formées, et aussi sous-alimentées. Aujourd'hui, l'école n'est plus en mesure de produire des citoyens éclairés qui répondent aux besoins de la société. Elle a perdu sa valeur aux yeux des Maliens, et « *l'exode scolaire* » semble être la seule solution. Des personnes capables se déplacent vers d'autres pays de la sous-région (Côte d'Ivoire, Sénégal), des pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), et aussi vers la France, l'Allemagne, la Belgique, la Russie, et depuis peu vers la Chine, à travers les nouvelles relations diplomatiques sino-africaines. Cependant, même si la situation de crise dans les écoles au Mali est bien connue, les pays partenaires ont commencé à réduire les bourses accordées au gouvernement malien – qui ne sont pas attribuées au mérite.

C'est dans ce contexte de crise que s'inscrivent aujourd'hui les écoles maliennes, et ce contexte ne peut être ignoré dans aucune analyse de l'enseignement des langues en malien. Pour mieux aborder l'éducation à tous les niveaux, il serait intéressant de montrer l'architecture de l'éducation malienne, qui semble légèrement différente de ce que l'on connaît en France, pays d'origine des écoles françaises. Cela nous permettra de mieux comprendre le choix de l'enseignement primaire et secondaire comme thèmes de recherche.

1.2. L'organisation du système éducatif malien.

L'éducation est un droit fondamental des enfants du monde, dont la satisfaction est un devoir pour chaque État. Le rôle de ce dernier est la création de toutes les conditions propices à la réalisation de ce droit, notamment la mise en place des moyens financiers et didactiques.

La loi d'orientation de l'éducation malienne de 1999 structure l'éducation formelle malienne en quatre ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur. Il existe également d'autres types d'éducation non formelle assurée par des centres d'éducation de développement (CED), des centres d'éducation pour l'intégration (CEI), ou des centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), que nous n'abordons pas dans notre travail.

Deux ministères sont chargés de ces différents ordres d'enseignement, à savoir le ministère de l'Éducation de base pour les structures telles que l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement non formel, et le ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui s'occupe de l'éducation secondaire, universitaire et autres instituts de formation.

1.2.1. L'enseignement préscolaire

Communément appelée « *maternelle* » au Mali, l'école préscolaire, qui s'inspire du modèle français, accueille les enfants de 3 à 6 ans pour les préparer à la vie scolaire. Le pays ne disposant pas de structures d'accueil adéquates pour les enfants, elle n'est pas obligatoire, si bien que l'enseignement préscolaire est peu développé et que le taux de scolarisation est le plus bas des quatre niveaux d'éducation.

Selon un rapport publié par l'Unesco, « en 2007, le Mali comptait 412 établissements préscolaires (formels et non formels) avec environ 5% d'enfants scolarisés, un chiffre qui passera à 15% en 2015 ». (Rapport Unesco, 2007). Les établissements d'enseignement pour l'enseignement pré-primaire sont pour la plupart des établissements privés, en particulier les jardins d'enfants dans les grandes villes du pays. Il existe quelques rares institutions publiques telles que le Centre pour le développement de la petite enfance (CDPE), principalement situées dans le district de Bamako.

Cependant, des études récentes nous font revenir sur ce taux de 5% d'enfants scolarisés, qui semble trop élevé, car le préscolaire n'est encore réservé qu'aux classes aisées des grandes villes du pays. Le rapport du recensement général de la population et de l'habitat du Mali (2009), indiquait que ce niveau ne couvrait que « 2 % des enfants de la tranche d'âge des 3 à 6 ans. Le rapport notait également que la proportion d'enfants en milieu urbain était de 5 % contre 1 % en milieu rural ». (Recensement général de la population et de l'habitat du Mali, 2009). À ce niveau, il n'y aura pas de grande différence entre les taux de scolarisation des garçons et des filles.

Concernant la formation des enseignants du préscolaire, la plupart des animateurs n'ont aucune formation professionnelle. La formation des enseignants à ce niveau suscitant peu d'intérêt, nous ne disposons pas d'informations sur les structures qui forment spécifiquement les

éducateurs préscolaires.

De plus, comme toutes les familles n'ont pas accès aux établissements préscolaires, certains parents envoient leurs enfants, en guise d'éducation préscolaire, chez des marabouts ou des maîtres du Coran. Ces parents pensent que l'éducation préscolaire islamique offre une meilleure préparation à l'éducation formelle. Ce type d'enseignement se retrouve dans tout le pays, mais est plus répandu dans les régions du nord, notamment à Gao, Kidal et Tombouctou.

Sur le plan linguistique, l'éducation préscolaire dans les jardins d'enfants est dominée par les langues locales, principalement le bambara. Outre la langue locale, le français est également utilisé comme langue d'enseignement. L'arabe est utilisé dans les études islamiques, et même à ce niveau, l'enseignement se concentre davantage sur la mémorisation des versets coraniques que sur l'apprentissage formel de l'arabe. Ainsi, dès le préscolaire, les enfants sont exposés au bilinguisme dans les écoles.

1.2.2. L'enseignement fondamental

L'enseignement de base est divisé en neuf années. Il regroupe deux niveaux d'enseignement différents, le premier cycle (les six premières années de scolarité) et le deuxième cycle (trois années d'études supplémentaires avant l'enseignement secondaire). L'article 33 de la loi d'orientation du Mali (1999) stipule : « L'éducation de base vise à développer chez l'élève les capacités d'apprentissage de base qui contribuent au développement progressif de son autonomie intellectuelle, physique et morale pour lui permettre de poursuivre ses études ou d'entrer dans la vie active. »

- Premier cycle⁶⁵ :

L'âge minimum requis pour l'entrée des enfants du premier cycle est de 6 ans. Ce niveau d'enseignement se situe entre la première et la sixième année. Le cycle primaire est le fondement de tout le système éducatif. De la première réforme du système éducatif à 2010, l'enseignement primaire était sanctionné par un examen, en fin de sixième année. L'entrée en deuxième cycle est conditionnée à

⁶⁵ Ce niveau correspond à l'école primaire en France.

l'obtention du Certificat d'études primaires (CEP).

En 2010, les autorités maliennes ont décidé de supprimer ce concours d'entrée en septième année, qui ne sera plus d'actualité et permettra d'économiser 1,5 milliard de francs CFA. La suppression du CEP est également considérée comme une exigence de la loi d'orientation du PRODEC, qui vise à amener l'éducation de base réaménagée en une unité mixte de neuf années d'études. (INSTA⁶⁶, 2009).

On peut souligner certains des efforts du gouvernement pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire depuis 1990, tels que la formation de certains enseignants et directeurs d'école, et la fourniture d'équipements et de matériel pédagogique pour certaines écoles. Au vu de l'état actuel de l'enseignement primaire, ces efforts paraissent insuffisants. Cependant, la plupart des recherches soutiennent l'idée que le succès du système éducatif dépend de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base, et cela ne peut pas simplement être attribué aux performances de certains matériels pédagogiques. Pour obtenir l'effet recherché, cette amélioration de la qualité doit être au centre de tous les efforts d'analyse et de suivi de l'enseignement en classe.

« Des études ont reproché au ministère malien de l'éducation de ne pas disposer de données suffisantes sur la situation réelle dans les écoles. » (Rapport Unesco, 1997). Les autorités ont également été accusées de sacrifier la qualité de l'éducation au profit de l'éducation de masse. Gérard Dumestre (1997) a commenté que « l'idée d'une politique d'éducation de masse et de qualité était irréalisable au Mali. » Le pays est dans une situation économique difficile et il faut choisir une éducation de qualité pour garantir le développement de managers compétents pour le développement du pays.

L'éducation de masse a fait de grands progrès, avec « des taux de scolarisation passant de 29,3 % en 1998 à 47,5 % en 2009. » (Rapport de la réunion de niveau 3 de 2009). Selon les données fournies par l'Institut malien de la statistique, « le taux de scolarisation au primaire a atteint 72,3% en 2014. » (Rapport des états généraux, 2014). Cependant, les taux de scolarisation varient selon les régions, ce qui

⁶⁶ Institut Nationale de la Statistique du Mali.

révèle des différences entre les régions géographiques du pays et entre les zones urbaines et rurales. Ainsi, Bamako arrive en tête avec « 94,5% », suivi de Gao (77,50%), Sikasso (76%) et Case (75,40%). Certaines régions du nord ont les taux les plus bas, avec Tombouctou à 49,7% et Mopti à 41,90%⁶⁷ ». (Rapport des états généraux 2009)

Ce niveau de scolarisation est particulièrement intéressant, car c'est à lui que s'intéresse l'enseignement bilingue ou la pédagogie inclusive. La politique éducative continue de faire l'objet de débats entre les pouvoirs publics, les enseignants, les parents d'élèves et même les élèves concernés.

Les enseignants qui interviennent dans le premier cycle sont appelés maîtres, et certains d'entre eux ont été formés dans des instituts de formation pédagogique (IFM). « L'âge des enseignants du premier cycle peut varier de 19 ans à 58 ans, ce qui fait que le niveau de formation varie également. Des fonctionnaires retraités, aux jeunes n'ayant pas pu continuer leurs scolarisations avec des diplômes de maîtrise, licence, ou DEF (diplôme d'études fondamentales), ce dernier reste le niveau d'étude dominant. » (Cf. Rapport, Unesco 1997).

L'enseignement primaire doit faire face au manque d'infrastructures et aux sureffectifs, qui sont à l'origine des doubles vacations (double flux d'élèves). Les groupes sont divisés en deux, un le matin et un l'après-midi, un procédé qui permet de scolariser quantitativement des milliers d'enfants. Les zones rurales pratiquent également des horaires doubles, où les enseignants peuvent superviser plusieurs niveaux différents, dans la même classe, en même temps. Ce sera la pédagogie des grands groupes.

Concernant le niveau d'acquisition des compétences dans les écoles primaires, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) a testé les élèves de plusieurs systèmes éducatifs africains en français et en mathématiques.

⁶⁷ La région de Kidal n'est pas concernée par cette statistique en raison de la situation de guerre qui ne permettait pas de réaliser une enquête. La guerre a fait déplacer la population et l'administration ne se sent plus en sécurité. Des écoles sont restées fermées. Cependant selon enquête menée en 2009, la Région disposait du taux de scolarisation le plus bas, notamment 21,1 % de taux de scolarisation.

Les résultats ont classé le Mali dernier sur huit pays avec un score d'acquisition de français de 41% pour la 2^{ème} année de scolarisation tandis que d'autres pays tels que le Burkina, le Cameroun, la Côte d'Ivoire sont devant avec respectivement 55,7 %, 65,1%, 57,8 %. Au niveau de la 5^{ème} année de scolarisation, les résultats ne se sont pas améliorés, le score est de 33,5 % pour les élèves maliens, néanmoins septième devant le Niger qui a 28,5 % tandis que le Cameroun a 55,1 % et la Côte d'Ivoire 50 % sont classés devant.

- *Seconde cycle :*

Comme son nom l'indique, ce stade constitue le deuxième niveau de l'enseignement de base et se compose de 3^{ème} année d'études, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}. Les étudiants passent des examens à la fin de leur neuvième année, menant à un diplôme d'études approfondies (DEF).

Le taux de scolarisation (52,8%) est inférieur à celui du premier cycle. Comme pour l'enseignement primaire, les taux de scolarisation sont beaucoup plus élevés dans les grandes villes du pays. Bamako a le taux le plus élevé avec 100,3%, suivi de Sikasso, Koulikoro et Gao, avec respectivement 56,8%, 53,2% et 51,3%. Mopti a le taux le plus bas à 24,3%. La raison du faible taux de scolarisation en milieu rural est le manque d'établissements d'enseignement dans ces localités où habitent des enfants pouvant suivre le deuxième cycle.

Il existe aussi des problèmes d'enseignants dans les villes éloignées. Cependant, la baisse de la scolarisation brute dans le second cycle par rapport au premier a révélé plusieurs autres phénomènes, dont la plupart sont liés à l'efficacité interne du système. En effet, le taux de redoublement à ce niveau est très élevé par rapport au premier cycle, notamment « 18 % au second tour et 6,6 % au premier tour » (Rapport, Unesco 1997), ce qui explique que la plupart des élèves sont passés du niveau inférieur au niveau d'après sans avoir atteint le niveau de compétence requis. De ce fait, la question des critères d'évaluation se pose. Ainsi, l'enseignement primaire est désigné comme responsable de la formation des élèves, mais la plupart n'ont pas ce niveau.

Le français est la seule langue d'enseignement, l'anglais est une matière introduite dès la première année du deuxième cycle et compte un nombre d'heures conséquent dans les trois années d'enseignement du second cycle.

1.2.3. L'enseignement secondaire (10^{ème}, 11^{ème}, 12^{ème} Année)⁶⁸

L'enseignement secondaire comprend quatre niveaux d'enseignement: l'enseignement technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement général (lycée). Le rapport de la conférence de niveau 3 de 2009 estimait que « la scolarisation dans l'enseignement secondaire est de 10 %, mais une analyse menée en 2014 estime que ce taux atteindra 28 % en 2014 ». (INSTA 2014). L'augmentation des inscriptions s'explique par une forte augmentation des lycées privés, dont le nombre total est inconnu à l'échelle nationale.

En 2001, lors des quarante-sixièmes sessions de la conférence internationale de l'éducation à Genève, le nombre de lycées était estimé à 55 pour l'ensemble du Mali. Cependant, en 2016, dans une seule commune du district de Bamako (commune cinq), il existe 52 lycées dont deux établissements publics, à savoir le lycée Kankou Moussa et le lycée Massa Makan Diabaté. (Diakaria Béré, 2011).

Dans nos recherches, nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement général au lycée, qui est le type d'enseignement qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Les enseignants du secondaire sont composés d'enseignants issus de la formation académique et pédagogique de l'ENSUP (licence plus cinq ans d'études) et, dans la plupart des cas, de la formation académique seule (deug, licence, master, BTS).

À la rentrée 2011-2012, l'enseignement secondaire a connu une réforme de rationalisation, se réorganisant autour de six domaines de compétences, dont les arts, le développement personnel, les sciences, les mathématiques, la technologie, et les sciences humaines, les langues et la communication. Au niveau de la classe de 10^{ème} année, les élèves suivent un programme commun.

Ce cours, considéré comme une année d'adaptation, vise à orienter les étudiants vers les trois séries différentes de 11^{ème} : de lettres, de sciences et d'économie. Au niveau de la 12^{ème} année, la série est divisée en six terminales : Terminales Arts Lettres (TAL), Terminales Lettres et Langues (TLL), Terminales Sciences Sociales (TSS), Terminales Sciences Expérimentales (TSEXP), Terminales Sciences Économiques (TSE) et Terminal Sciences Exactes (TSECO).

⁶⁸ Ce niveau correspond aux classes de première, seconde et terminale en France

En matière d'enseignement des langues, le français est la seule langue d'enseignement en dehors des cours de langues étrangères. Le français est à la fois la langue d'enseignement et la matière principale de la série langue et lettre. L'anglais est la première langue vivante (LV1) de toutes les séries, et dans les séries langues et lettres, le nombre d'heures et les coefficients sont plus élevés. Comme pour la deuxième langue étrangère (LV2), les élèves ont le choix entre l'arabe, l'allemand, le russe et l'espagnol, avec des volumes horaires et des coefficients qui varient selon les séries. Les LV2 « arabe » et « allemand » sont les plus choisies par les étudiants. Selon le programme, à partir de la 11^{ème} année, les élèves peuvent effectuer un choix entre les langues nationales. Cependant, du fait du nombre insuffisant d'enseignants spécialisés dans les langues locales, cet enseignement est généralement axé sur le bambara.

Dans les différentes séries, les élèves portent un intérêt particulier à la 10^{ème} Lettres commune, la 11^{ème} Lettres, la Terminale Arts Lettres (TAL) la Terminale Lettres et Langues (TLL).

1.2.4. L'enseignement supérieur

Après le départ des colonisateurs, dans les années 1960, la plupart des pays africains s'étaient lancés dans la création de l'enseignement supérieur, nécessaire au développement des jeunes États. Une université avait été créée dans plusieurs pays : Madagascar (1960), Cameroun (1962), Côte d'Ivoire (1964), Burkina (1974). Quant au Mali, à partir de 1963, il avait suivi une voie différente. Pour la formation des cadres, il avait créé les Grandes Écoles : école normale supérieure (ENSUP), école nationale d'administration (ENA), école nationale d'ingénieur (ENI), école nationale de médecine et de pharmacie (ENMP). Celles-ci ont été transformées en « *université du Mali* » en 1996. Et, en 2002, l'université change de nom et devient « *l'université de Bamako* ».

Ainsi, depuis sa création jusqu'à 2011, l'enseignement supérieur malien était localisé principalement à Bamako – où se trouvent dix établissements de l'université, qui en comporte onze. Ce qui obligeait les étudiants régionaux désireux de poursuivre des études supérieures à se déplacer vers la capitale. L'exode des étudiants des différentes régions vers la capitale posait de nombreux problèmes, entre autres la

difficulté de l'administration à gérer le flux d'étudiants, le manque d'infrastructures (établissements d'enseignement, résidences universitaires) et d'enseignants en lien avec le nombre d'étudiants.

La configuration universitaire du Mali a changé, en 2012, avec l'ouverture de l'université de Ségou et la division de l'université de Bamako en quatre universités autonomes, cela afin de faciliter la gestion de l'enseignement supérieur, en particulier le problème des flux massifs d'étudiants.

L'université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) réunit une partie de l'ancienne faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) et l'ancien centre d'études Supérieures de Bamako (CESB). Cette université se compose d'une faculté de Lettres, Langues et Sciences du langage, d'une faculté des Sciences Humaines, d'une faculté des Sciences de l'éducation et des instituts universitaires et technologiques.

Le nombre d'enseignants était estimé à 177 dont 26 professeurs pour 27 268 étudiants. Quant à l'Université des sciences sociales et de gestion de Bamako (USSGB), elle regroupe l'ancienne faculté des sciences économiques, d'une nouvelle faculté d'histoire-géographie, de l'Institut Universitaire de Gestion (IUG) et d'un Institut Universitaire de Développement Territorial. Les enseignants sont au nombre de 236 dont 20 professeurs pour un effectif de 39 000 étudiants. L'Université des sciences juridiques et politiques de Bamako (USJPB) est composée de faculté de droit public, d'une faculté de droit privé et d'une faculté de sciences politiques et administratives. Le nombre d'enseignants est estimé à 400 et environ 20 professeurs pour 40 000. Enfin, l'Université des sciences techniques et technologiques de Bamako (USTTB) réunit la faculté de médecine, pharmacie, odontostomatologie et la faculté des Sciences Techniques. Les enseignants sont au nombre de 451 dont 145 professeurs pour 15 000 étudiants. Il existe également des grandes écoles dont l'École Nationale d'Administration (ENA), l'Institut Supérieur de Formation et de la Recherche Appliquée (ISFRA), l'Institut Polytechnique Rural (IPR) et l'École nationale d'ingénieur (ENI). (INSTA, 2014).

1.2.5. Carrières dans l'enseignement au Mali

Sans former pour autant suffisamment d'enseignants, les autorités du pays ont décidé d'augmenter le nombre de classes et d'écoles afin d'atteindre les objectifs de la politique d'éducation de masse, ou éducation pour tous, adoptée depuis 1992. Cette situation nécessite le recrutement de jeunes diplômés comme enseignants contractuels. La plupart de ces personnes sont de jeunes diplômés sans emploi qui n'ont aucune formation pédagogique et qui se lancent généralement dans le métier d'enseignant, non par intérêt pour la profession, mais par nécessité. Ils sont titulaires d'un diplôme au moins équivalent au niveau Bac et 2 années d'études pour les enseignants du secondaire et au niveau D.E.F pour les enseignants du primaire.

Le statut contractuel comprend deux situations différentes : les contractuels de l'État et les contractuels de collectivités. Il existe trois types de contractuels, en fonction de leurs profils de formation professionnelle : « Les enseignants de formation, les contractuels non enseignés formés par le programme Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignants (SARPE). » (Diakaria Nounta, 2011). Les premiers ont reçu la même formation pédagogique que les enseignants fonctionnaires de l'État, à l'Institut de Formations de Maîtres (IFM), et les deux autres, qui n'avaient pas de profil d'enseignant, ont suivi une formation pédagogique courte de 90 jours. L'État met en œuvre une politique de décentralisation et chaque ville est responsable de l'emploi et de la gestion des enseignants contractuels. Cela crée des problèmes, car les communautés sont davantage gouvernées par des représentants de partis politiques que par des experts en matière d'éducation. Ainsi, on peut s'interroger sur la légitimité des critères de recrutement des contractuels de collectivités, car ces critères reposent moins sur la qualité des documents présentés que sur le réseau de relations personnelles.

Rappelons qu'en ce qui concerne les enseignants de français, il y a très peu d'enseignants dans le pays qui se spécialisent dans cette matière. Ce constat est confirmé :

Le nombre d'étudiants inscrits dans les départements de lettres, ou de sciences du langage qui est nettement inférieur à celui des autres disciplines, notamment 167 en linguistique française et 547 au département des lettres, 897 en sciences de l'éducation, socio-anthropologie 987. La disparité du nombre d'étudiants inscrits

dans les différentes universités permet d'avoir également une corrélation avec la disparité des enseignants dans les différentes disciplines. (Rectorat de l'Université de Bamako).

De nombreux diplômés de l'É.N. A et de l'actuel USJPB deviennent professeurs de français dans le secondaire. Ils manquent de formation pédagogique et de motivation ; dans la plupart des cas, l'enseignement est leur profession de dernier recours.

Outre les enseignants dits contractuels, il existe également des enseignants fonctionnaires nationaux, qui bénéficient de plus d'avantages que les enseignants contractuels. Il s'agit d'enseignants ayant reçu une formation pédagogique à l'École Normale Supérieure (ENSup) pour les professeurs du secondaire et à l'Institut de Formation des Maîtres (I.F.M.) pour les professeurs du primaire.

Cependant, de nombreux I.F.M. créés par le gouvernement malien ces dernières années, ce qui signifie que « 4920 étudiants ont été admis au concours de l'I.F.M. en 2011. Les diplômés de l'I.F.M. » (I.F.M, de Bamako, 2011) concourent désormais par le biais de la fonction publique, pour obtenir le statut d'enseignant fonctionnaire de l'État, avec des conditions de vie meilleures que celles d'enseignants contractuels. Malgré leurs conditions de vie, les enseignants fonctionnaires ne sont pas plus efficaces que ceux contractuels, ce qui souligne le fait que le Mali ne valorise pas suffisamment le métier d'enseignant.

Conclusion

A travers une inspection du système éducatif malien, nous avons constaté que les enseignants maliens, qu'ils soient fonctionnaires ou contractuels, qu'ils soient enseignants du primaire, du secondaire ou du supérieur, exigent de meilleures conditions de vie.

Les politiques de recrutement des enseignants à différents niveaux laissent entrevoir une certaine rhétorique. Dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment dans le domaine du français, le système éducatif adopte la logique selon laquelle « *plus le niveau d'enseignement des langues est bas, moins il faut d'enseignants spécialisés* ». Par conséquent, l'enseignement du français langue seconde aux élèves du primaire nécessite moins de préparation que

l'enseignement au second cycle⁶⁹. L'enseignement des langues au second cycle requiert également moins de spécialisation que l'enseignement au secondaire. Cette logique semble absurde.

Le système éducatif semble avoir négligé l'enseignement primaire. En effet, les formations sporadiques, qui ne durent généralement pas plus de 20 jours, ne préparent pas pleinement les enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingues, tandis que les enseignants du secondaire ne sont pas prêts à de nouvelles approches basées sur les compétences. Ces facteurs peuvent donc avoir un impact délétère sur la formation des élèves, quelle que soit l'évolution des méthodes d'enseignement utilisées. Une réflexion plus approfondie peut nous fournir des résultats plus détaillés sur le sujet.

Bibliographie

Bâ, Amadou Hampâté (1980 b), « La tradition vivante », in *Histoire Générale de l'Afrique, tome I*, Joseph Ki-Zerbo, éd., Méthodologie et préhistoire africaine, Jeune Afrique/Unesco.

Béré Diakaria (2011), *Ouverture de lycée privée au Mali : De l'utile au désagréable*. Voir : www.maliweb.net/category.php?NID=78264. Consulté le 19/08/2017.

Désalmand Paul (1983), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions le Harmattan.

Diakité Drissa (2000), *La crise au Mali*, Université du Mali, Bamako, Mali. *Nordic journal of African studies* 9(3).

Erny Pierre (2001), *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, Édition le Harmattan.

Étienne Gérard (1992), *L'école déclassée. Une étude anthropologique de la scolarisation au Mali : Cas des sociétés malinkés*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3.

Gasse Stéphanie (2008), *L'éducation non formelle, quel avenir ? Regard sur le Mali*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.

Institut Nationale de la Statistique du Mali (INSTA, 2009).

Institut de Formations des Maîtres (I.F.M, 2011)

⁶⁹ Niveau de collège.

Institut Nationale de la Statistique du Mali (INSTA, 2014).

La constitution de la République du Mali (1992).

Lange Marie-France (1998), *L'école au Togo. – Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Édition Karthala.

Nounta Zakaria (2011), *Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhoy dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de GAO*. Mémoire de DEA, ISFRA de Bamako (Mali).

Rapport des États Généraux (2009).

Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Mali (RGPH, 2009).

Rectorat de l'Université de Bamako (RUB, 2014).

Santerre R (1982), *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'université de Montréal.

Unesco (2007), *L'éducation au Mali, Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du Millénaire*.

Voir

:
https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/.../resen_mali_2007_0.pdf. Consulté le 15/08/2017.