



Document de travail de la série :
Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation

Les écoles communautaires au Mali

Morifing Cissé, Abel Diarra, Jacques Marchand
et Sékou Traoré

Pour obtenir une copie de cet ouvrage, s'adresser à :

information@iiep.unesco.org

Le catalogue des publications et documents peut être consulté
sur le site Web de l'IIEP : <http://www.unesco.org/iiep>

Publié par:

Institut international de planification de l'éducation/UNESCO

7 - 9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris

© UNESCO novembre 2000



Institut international de planification de l'éducation



Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation

Les écoles communautaires au Mali

M. Cissé, A. Diarra, S. Traoré et J. Marchand



Institut international de planification de l'éducation

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIEP. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

La publication de ce document a été financée grâce à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs Etats membres de l'UNESCO dont la liste figure à la fin de ce document.

Publié par

l'Institut international de planification de l'éducation
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France

Maquette de couverture : Pierre Finot

Composition : Linéale Production

Impression et brochage : atelier d'impression de l'IIEP

Document de travail

© UNESCO novembre 2000

AVANT-PROPOS

Tous les pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés au problème du financement de leur système éducatif. D'un côté, l'accès à l'enseignement de base est loin d'être généralisé dans la majorité d'entre eux, et des efforts à la fois quantitatifs et qualitatifs doivent être accomplis avant d'atteindre cet objectif. D'un autre côté, la nécessité de rétablir les équilibres macro-économiques pèse sur les budgets des États et limite les financements publics pour l'éducation.

Le développement de formes diverses d'écoles communautaires observé dans plusieurs pays constitue une réponse à cette double contrainte. Lorsqu'elles résultent d'un processus spontané d'une initiative locale, les écoles communautaires constituent une réponse des communautés villageoises lassées d'attendre de l'État la création d'une école publique et témoignent de la forte demande pour l'éducation. Dans certains pays, les États peuvent encourager l'engagement communautaire, en proposant des modèles pédagogiques alternatifs. Il s'agit alors d'expérimenter des voies de scolarisation nouvelles, plus ouvertes sur le milieu local ainsi que des modes de gestion s'appuyant sur l'implication communautaire.

Les études entreprises en 1999 au Mali, au Sénégal, au Tchad et au Togo permettent une analyse approfondie de ces différentes formes d'écoles communautaires et apportent une base de réflexion sur les finalités des écoles, le modèle pédagogique proposé, les modes de gestion, les atouts et les faiblesses de l'engagement communautaire. Elles permettent aussi d'esquisser les conditions du développement futur des écoles communautaires.

Ces études ont été rendues possibles grâce au financement du fonds norvégien créé dans le cadre de l'Initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique et géré par la Banque mondiale. Elles doivent aussi beaucoup au travail des équipes nationales qui, dans chaque pays, ont travaillé avec les experts de l'IIPE.

L'Institut international de planification de l'éducation est heureux, par la publication de ces rapports, de contribuer à la diffusion de ces différentes expériences nationales.

Gudmund Hernes
Directeur de l'IIPE

REMERCIEMENTS

Cette étude sur les écoles communautaires au Mali s'inscrit dans un travail plus large d'analyse des écoles communautaires effectué en 1999 dans plusieurs pays : Mali, Sénégal, Tchad et Togo.

Ces études ont été confiées à l'IIPE par la Banque mondiale et financées par le fonds norvégien institué dans le cadre de l'Initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique et géré par la Banque mondiale.

Les études ont été réalisées dans chaque pays avec une équipe nationale constituée à cet effet comprenant des spécialistes juridiques, statistiques et l'encadrement administratif et pédagogique.

L'IIPE exprime ses remerciements au gouvernement norvégien qui a financé cette activité, à la Banque mondiale qui l'a commanditée, aux ministères de l'Éducation du Mali, du Sénégal, du Tchad et du Togo qui ont permis et contribué à la réalisation de ces études.

Les auteurs remercient particulièrement toutes les personnes qui ont été sollicitées pour apporter les informations nécessaires : administrateurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles, responsables des associations et communautés villageoises, enseignants et responsables d'ONG.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Table des illustrations	11
Liste des sigles	16
Résumé	19
Introduction	21
I. Analyse statistique	29
Place des écoles communautaires dans l'enseignement fondamental	29
Le rendement interne dans les écoles communautaires	37
II. Analyse du cadre juridique et réglementaire	41
La loi n° 94032 du 25 juillet 1994	41
Le décret n°94478/PRM du 28 décembre 1994	42
L'arrêté n° 94 10810/MEB-CAB 30 décembre 1994	44
La lettre circulaire numéro 0168/MEB-CAB	47
Le guide du promoteur de l'école communautaire	47
III. Analyse qualitative	59
Comprendre la demande éducative des familles maliennes	59
La création et le fonctionnement des écoles communautaires	62
Les sites scolaires et les infrastructures	64
Le matériel pédagogique est très insuffisant	69
Les élèves	70
Des enseignants d'un niveau faible mais très motivés	76
L'observation pédagogique des écoles communautaires	87
IV. L'encadrement administratif et pédagogique des écoles communautaires et des CED	114
Les institutions nationales d'encadrement	114
L'encadrement pédagogique par les inspections de l'enseignement fondamental	115
L'encadrement pédagogique des centres d'éducation au développement	118

V.	Analyse régionale des écoles communautaires	120
	La situation des écoles communautaires dans les cercles de Douentza (IEF de Bandiagara)	120
	La situation des écoles communautaires dans l'inspection de Bougouni 2	123
	La situation des écoles communautaires dans les cercles de San et de Tominian (IEF de San)	127
VI.	Les coûts de l'école communautaire	130
	Le financement des écoles communautaires	130
	Difficulté dans la mobilisation des ressources	136
	Le coût des centres d'éducation au développement	139
VII.	Comment développer et pérenniser l'école communautaire ?	142
	Consolider l'expérience et pérenniser les CED	145
	Les comités de gestion	148
VIII.	Les ONG d'appui aux écoles communautaires et aux CED	159
	Save The Children US	160
	La Cellule d'appui à l'enseignement fondamental	166
	Plan International	169
IX.	Perspectives d'évolution	172
	Les orientations du PRODEC	172
	Renforcer le principe et la pratique du partenariat	188
	Conclusion	204
	Références	207
	Annexes	209

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des tableaux

	Page
1. Structure simplifiée du système éducatif malien	23
2. Répartition des effectifs par ordre d'enseignement	29
3. Nombre d'enseignants dans l'enseignement fondamental malien	31
4. Ratio élèves/maîtres dans l'enseignement fondamental malien	31
5. Effectifs de l'enseignement fondamental malien (1997-1998)	32
6. Nombres d'écoles de l'enseignement fondamental malien	33
7. Nombre de salles de classe	33
8. Comparaison régionale du nombre d'écoles et d'effectifs (écoles publiques et privées ; écoles communautaires) en 1997-1998	34
9. Part relative régionale des effectifs et du nombre d'écoles communautaires rapportée aux secteurs public et privé réunis pour l'année 1997-1998	35
10. Comparaison des taux de redoublement à la fin de l'année 1996-1997	39
11. Comparaison des taux de promotion à la fin de l'année 1996-1997	39
12. Comparaison des taux d'abandon à la fin de l'année 1996-1997	40
13. Écoles communautaires (année 1996-1997)	40
14. Origine des écoles communautaires visitées	63
15. Localisation et caractéristiques physiques des écoles communautaires visitées	66
16. Statut foncier du domaine de l'école communautaire des villages visités	67

Table des Illustrations

17. Organismes d'appui à l'école communautaire dans les villages visités	68
18. Équipement pédagogique dans les écoles communautaires des villages visités	69
19. Effectifs par classe des écoles communautaires visitées en 1999-2000 (6 niveaux assurés)	71
20. Distribution des effectifs de l'école de Kio par âge, par sexe et par niveau d'études pour l'année 1998-1999, selon l'enquête scolaire annuelle	72
21. Évolution des effectifs des CED	73
22. Évolution des effectifs dans huit CED entre 1994 et 1998	74
23. La situation des abandons dans les CED soutenus par Plan International	74
24. Le niveau scolaire des enseignants des écoles communautaires visitées	77
25. Niveau moyen de scolarisation des enseignants selon la classe enseignée dans les écoles du village (région de Sikasso)	78
26. Durée des cycles de formation pédagogique	81
27. CAEF : Programme de formation des maîtres des écoles communautaires	81
28. Situation des enseignants des écoles communautaires	83
29. Rémunération des enseignants des écoles communautaires (octobre 1999)	84
30. Rémunération des enseignants du secteur public en 1999 (FCFA)	85
31. Organisation scolaire des écoles visitées	88
32. Formation des maîtres à la pédagogie convergente	91
33. Exemple d'emploi du temps d'un CED de 4 ^e année (proposé par le GREF à Plan et Acodep)	97
34. Programme d'enseignement général (2 ^e année de CED)	98
35. Situation des manuels scolaires à Kio en 1999 (IEF de San)	104

36. Situation des manuels scolaires à Sinzara en 1999 (IEF de San)	104
37. Affectation de la dotation en manuels scolaires reçus en avril 1999 pour les écoles fondamentales du cercle de Douentza	105
38. Production de manuels scolaires en langue nationale en 1998	106
39. Nombre de livres par élève préconisé	107
40. Difficultés pédagogiques et souhaits de formation	109
41. Promotion et redoublement à l'école communautaire de Bohi (4 niveaux assurés)	111
42. Effectifs des redoublants à l'école communautaire de Sinzara (6 niveaux assurés)	111
43. Effectifs des redoublants à l'école communautaire de Kio (6 niveaux assurés)	112
44. Écoles communautaires du cercle de Douentza en 1999	121
45. Taille moyenne des classes par sexe	125
46. Nombre moyen d'élèves par salle de classe, par inspection et par niveau enseigné	125
47. Rythme de création de nouvelles écoles communautaires (région de Sikasso)	126
48. Répartition des salles de classe des écoles communautaires par inspection et par niveau enseigné	127
49. Résultats à l'examen du CFEPCEF pour l'année scolaire 1998-1999 (cercles de San et de Tominian, région de Ségou)	129
50. Coût de l'investissement direct pour la construction d'une école communautaire (FCFA) en 1998	131
51. Prise en charge des infrastructures des écoles communautaires	132
52. Coût moyen d'un élève par année d'étude	133
53. Calcul du coût annuel par enfant de la rémunération des maîtres des écoles communautaires	134

Table des Illustrations

54. Prise en charge des dépenses récurrentes des écoles communautaires	135
55. L'organisation de la contribution communautaire	137
56. Estimation des coûts d'investissement et de fonctionnement par CED pour 30 apprenants	140
57. Les coûts engagés par Plan International Mali et par les communautés pour les CED	141
58. Recommandations et attentes des co-acteurs de l'école communautaire	142
59. Profil de sortie attendu par les parents et par les enseignants	144
60. Recommandations, attentes et profil de sortie attendu par les co-acteurs de l'école communautaire	145
61. Promotion et redoublement dans les écoles communautaires (année 1996-1997)	209
62. Promotion et redoublement dans les écoles catholiques (année 1996-1997)	209
63. Promotion et redoublement dans les écoles publiques (année 1996-1997)	210
64. Résultats à l'examen du CFEPCEF pour l'année scolaire 1998-1999 : cercles de San et de Tominian, région de Ségou (écoles privées et écoles communautaires)	210
65. Effectifs des écoles communautaires de la région de Sikasso	212
66. Distribution des écoles communautaires par région en 1997-1998	213
67. Répartition des effectifs des écoles communautaires par région en 1997-1998	213
68. Évolution des effectifs de l'école communautaire de Kio	214
69. Effectifs de l'école communautaire de Sinzara (6 niveaux assurés)	214
70. Effectifs de l'école communautaire de Diarrala (2 niveaux assurés)	214

71. Âge, expérience et formation des enseignants des écoles communautaires	215
72. Aspiration des enseignants des écoles visitées	216
73. Organisation scolaire et type de pédagogie pratiquée dans les écoles visitées	217
74. Organisation scolaire et type de pédagogie pratiquée dans les écoles visitées	218
75. Répartition des écoles communautaires par niveau, par sexe et par inspection (année scolaire 1998-1999, région de Sikasso)	219
76. Calcul du coût annuel par enfant de la rémunération des maîtres des écoles communautaires	220
77. Prise en charge des dépenses récurrentes des écoles communautaires	221

Liste des graphiques

1. Évolution des effectifs du primaire en pourcentage du total	30
2. Comparaison du nombre d'écoles 1997-98	35
3. Effectifs du primaire par secteur 1997-98	36
4. Comparaison des rémunérations entre écoles communautaires et école publique (début de carrière)	85
5. Résultats à l'examen du CFEPCEF IEF de San	129

LISTE DES SIGLES

APE	Association des parents d'élèves
BAD	Banque africaine de développement
BID	Banque islamique de développement
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle (qualification des maîtres du second cycle)
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (qualification des maîtres du premier cycle)
CED	Centres d'éducation pour le développement
CFEPCEF	Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental
CPS	Cellule planification et statistiques
CSF	Cellule de scolarisation des filles
DEF	Diplôme de l'enseignement fondamental
DNAFLA	Direction nationale de l'alphabétisation et des langues appliquées
DNEF	Direction nationale de l'enseignement fondamental
DNEPS	Direction nationale de l'éducation préscolaire et spéciale
FAEF	Fonds d'appui à l'enseignement fondamental
IEF	Inspection de l'enseignement fondamental
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
IPN	Institut pédagogique national
MEB	Ministère de l'Éducation de base
ONG	Organisation non gouvernementale
OPEP	Organisation des pays exportateurs de pétrole

PIB	Produit intérieur brut
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
TNS	Taux net de scolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
USAID	United States Agency for International Development

RÉSUMÉ

Confronté à d'énormes difficultés en matière d'éducation (un taux d'analphabétisme de 72 % et un taux brut de scolarisation de 50 %), le Mali a, pour répondre à la forte demande scolaire, développé le modèle de l'initiative communautaire pour l'enseignement primaire. Amorcé au début des années 1980 avec les premières écoles de base, le mouvement de création des écoles communautaires a pris une ampleur nouvelle au milieu des années 1990 (elles étaient au nombre de 1 428 en 1998-1999, soit 31,7 % des écoles primaires).

L'État malien a stimulé le développement des écoles communautaires en leur fournissant un cadre légal qui reconnaît leur autonomie de gestion. L'arsenal juridique et réglementaire qui régit l'organisation des écoles communautaires est analysé de manière approfondie dans cette monographie. En complément, un outil fondamental d'information a été publié par le ministère de l'Éducation de base en 1994, *Le guide du promoteur de l'école communautaire*, qui rassemble de façon complète les informations juridiques et administratives nécessaires à la création et à la gestion d'une école communautaire et fournit des conseils en organisation, en recrutement du personnel et en financement. Pratique et pédagogique, ce document définit les responsabilités et les missions des comités de gestion et propose même des documents types (contrats).

Cette étude des écoles communautaires maliennes effectuée sur le terrain fournit des données quantitatives sur les effectifs, le nombre d'établissements, les disparités régionales, le niveau de formation des enseignants, les taux de promotion, de redoublement et d'abandon. L'analyse qualitative de l'étude se penche sur les facteurs de la

création d'une école communautaire, au premier rang desquels se trouve la demande éducative des familles, suivie de l'émulation intervillageoise et la distance géographique avec l'école publique. Enfin, de nombreuses données qualitatives complètent l'étude : la localisation des écoles, leurs caractéristiques physiques et logistiques, leur équipement en matériel pédagogique, le profil des élèves et des enseignants, la nature et les objectifs des programmes scolaires, les performances pédagogiques. Une analyse régionale complète le tableau.

Une partie de l'étude est bien sûr consacrée au financement et à l'analyse des coûts, dont la structure correspond à la spécificité des écoles communautaires. Né d'une carence de ressources publiques, ce modèle vise à atteindre les mêmes objectifs pédagogiques que les écoles publiques avec des moyens sensiblement inférieurs, tant en investissement qu'en fonctionnement.

INTRODUCTION

Peuplé de 9,9 millions d'habitants, en 1998, dispersés sur un vaste territoire de 1 241 000 km² (densité 8,3 habitants/km²), le Mali est un jeune État sahélien, très pauvre (PIB : 400 US\$/habitant) et confronté à d'énormes difficultés en matière d'éducation. Le taux d'analphabétisme atteint 72 % et le taux brut de scolarisation ne dépasse pas 50 %¹. Le pays veut relever le défi de la scolarisation et de la formation d'une population qui croît de 3,7 % par an et compte 67 % de jeunes de moins de 25 ans. La demande scolaire est forte, un nombre croissant d'enfants venant frapper aux portes de l'école, mais l'offre scolaire est incapable de résorber le flux des candidats.

C'est la raison pour laquelle l'initiative communautaire est à l'origine de deux catégories d'écoles qui feront l'objet de cette étude :

- les écoles communautaires, pour les 6-12 ans ;
- les centres d'éducation pour le développement (CED) pour les 9-15 ans ;

Pour comprendre la place respective de ces deux formes d'éducation communautaire, nous présenterons sommairement le système éducatif malien.

Présentation du système éducatif malien

L'éducation nationale est gérée au Mali de 1992 jusqu'en 2000 par deux ministères : le ministère de l'Éducation de Base et le ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique².

1. Gouvernement du Mali (Rapport préliminaire, 1999). *Éducation pour tous : bilan à l'an 2000*. Rapport national pour le Mali. Données pour l'année 1998.
2. Suite au remaniement ministériel du 21 février 2000, il n'y a plus qu'un ministre de l'Éducation.

Le Secrétariat chargé de l'Éducation de base est transformé en 1992 en un ministère de l'Éducation de base qui comprend :

- La Direction nationale de l'enseignement fondamental (DNEF),
- La Direction nationale de l'alphabétisation et de la linguistique appliquée (DNAFLA),
- La Direction nationale de l'éducation préscolaire et spéciale (DNEPS),
- La Cellule de scolarisation des filles (CSF),
- La Cellule de planification et statistiques (CPS),
- La Cellule d'appui à l'enseignement fondamental(CSF),
- L'Institut pédagogique national (IPN),
- Le Bureau projet éducation coordonne les aides bilatérales et multilatérales.

Dans chacune des sept régions, les Directions régionales de l'éducation (DRE) représentent les deux ministères (Éducation de base ; Enseignement secondaire et supérieur). Dans chaque région existent au moins deux inspections de l'enseignement fondamental (IEF) dirigées par un inspecteur assisté de conseillers pédagogiques.

Le système est structuré de la manière suivante.

■ L'enseignement formel (qui relève de la DNEF)

- l'éducation préscolaire et spéciale,
- l'enseignement fondamental est constitué d'un premier cycle fondamental de 6 ans sanctionné par un certificat de fin de cycle, Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF) et d'un deuxième cycle de 3 ans donnant accès à l'enseignement secondaire avec le diplôme d'études fondamentales (DEF),

- l'enseignement secondaire comprend l'enseignement général, l'enseignement technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement normal,
- l'enseignement supérieur est composé de l'Université du Mali, de grandes écoles et de l'enseignement post-universitaire.
 - L'enseignement non formel (qui relève de la DNAFLA)
- les centres d'éducation au développement (CED), accessibles aux enfants de 9 à 14 ans ; leur cycle est de 4 années. La formation n'est sanctionnée par aucun diplôme,
- les centres d'alphabétisation des adultes (cycle d'alphabétisation et de post-alphabétisation) sont organisés en cycles de 6 à 9 mois chacun.

Tableau 1. Structure simplifiée du système éducatif malien

Enseignement formel	Enseignement non formel	
Éducation préscolaire		
1 ^{er} cycle fondamental : 6 ans Accès : 7 à 8 ans Diplôme : CFEP	CED : 4 ans Accès : de 9 à 14 ans	Alphabétisation des adultes (6 à 9 mois) Post-alphabétisation (6 à 9 mois)
2 ^e cycle fondamental : 3 ans		
Diplôme : DEF		
Enseignement secondaire :		
général, technique, professionnel		
Diplôme : baccalauréat		
Enseignement supérieur		

L'enseignement fondamental est en grisé sur le tableau.

Quelques données statistiques sur l'éducation de base et l'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental formel est composé de cinq catégories d'établissements : les écoles publiques, les écoles catholiques, les écoles communautaires, les écoles privées laïques et les médersas. Mais sur le plan juridique, il n'existe que deux statuts : en dehors des écoles publiques, toutes les autres sont considérées comme privées.

- Le premier cycle de l'enseignement fondamental avait en 1997-1998 un effectif de 900 450 élèves. Le taux brut de scolarisation dans ce cycle était de 50 % avec 40,7 % pour les filles et 59,9 % pour les garçons. Le taux net de scolarisation était de 39,1 % (46 % pour les garçons et 32,2 % pour les filles). Le taux d'admission était de 48,1 % (54,2 % pour les garçons et 41,8 % pour les filles).

Le rendement scolaire se caractérisait en 1996-1997 par un taux de promotion de 77,1 %, un taux de redoublement de 20 % et un taux d'abandon de 3,5 %. Le pourcentage des admis à l'examen de fin de premier cycle (CFEPCEF) était de 55,89 %.

- Le second cycle de l'enseignement fondamental avait en 1997-1998, un effectif de 124 820 élèves dont 34,2 % de filles. Le taux brut de scolarisation dans ce cycle était de 17,0 % avec un taux d'accès de 18,1 % et un taux de réussite à l'examen du DEF de 66,9 %.
- L'éducation préscolaire et spéciale comptait 196 institutions en 1997/98 avec un effectif de 23.458 élèves correspondant à un taux de 1,74 %. L'éducation spéciale avait un effectif de 704 élèves pendant la même année.

L'enseignement fondamental non formel comprend :

- Les centres d'alphabétisation des adultes et des jeunes. En 1998, on dénombrait 88 693 auditeurs et 44 970 auditrices dans

8 046 centres d'alphabétisation établis dans 6 247 villages, et gérés par les communautés. Le taux d'alphabétisation est passé de 20 % en 1986 à 29,9 % en 1997-1998, avec 48,3 % pour les hommes et 12,1 % pour les femmes. Pour l'année 1996-1997, le Mali compte 60 282 néo-alphabètes, dont 22 % seulement de femmes.

- Les centres d'éducation pour le développement CED : 202 centres d'éducation pour le développement existent en 1998 (contre 20 en 1993-1994) ; ils sont gérés par les communautés avec l'appui d'ONG. Le nombre des apprenants atteint 6 100 en 1996 et décline par la suite.

Le Mali comptait en 1997-98 une population de 7-12 ans de 1 724 745 enfants dont 908 423 fréquentaient les établissements d'enseignement primaire, soit un taux brut de scolarisation de 52,7 %³. En 1990, le taux brut de scolarisation était de 27 % (33,2 % pour les garçons et 18,9 % pour les filles).

On remarque une sensible remontée des taux nets de scolarisation (TNS) des enfants de 7 à 12 ans au cours de la décennie 1989-1999 de 20,7 % en 1989-1990 à 39,9 % en 1997-1998. Mais la disparité de genre reste forte : 32,6 % seulement des filles de 7 à 12 ans fréquentent une école contre 47,1 % des garçons. Cette progression dans la scolarisation est due à un effort important, au cours de la décennie, en matière de construction et d'équipement (1 540 salles de classes neuves et 2 000 réhabilitées) et de recrutement d'enseignants (1 500 vacataires contractuels). Elle est due aussi à l'introduction de la double division dans les zones rurales à faibles effectifs et de la double vacation.

Avec le slogan « Un village, une école ou un centre d'éducation pour le développement », le président de la République malienne

3. Il existe certaines différences dans le TBS selon les documents émanant du ministère de l'Éducation.

M. Alpha Oumar Konaré, a lancé solennellement le 20 novembre 1999 le Programme décennal de l'éducation, dont l'objectif est d'atteindre en 2010 un taux brut de scolarisation de 75 %, dont 70 % pour les filles. Des ressources considérables devront être mobilisées : le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) prévoit le recrutement annuel de 2 450 sortants des écoles de formation des maîtres et de 1 163 contractuels et volontaires, la rénovation de 9 000 salles de classe et la construction de 18 000 classes.

Cet effort exceptionnel doit aider à combler le retard persistant de l'enseignement fondamental malien qui, avec près de 25 % du budget de l'État, ne scolarisait en 1996 que 43,6 % des enfants.

Dans le cadre de cette étude, on s'intéressera à deux catégories de structures éducatives gérées par les communautés : les *écoles communautaires* qui relèvent de l'enseignement fondamental formel et les *centres d'éducation pour le développement* qui relèvent de l'enseignement fondamental non formel.

Une forte demande de scolarisation

Amorcée au début des années quatre-vingt avec les premières écoles de base, le mouvement de création des écoles communautaires a pris une ampleur nouvelle au milieu des années quatre-vingt-dix. La création des écoles communautaires au Mali constitue donc un phénomène relativement récent et d'une grande ampleur. Leur nombre a crû d'une manière spectaculaire entre 1994-1995 (176 écoles communautaires) et 1998-1999 (1 428 écoles communautaires). Elles représentent 31,7 % des écoles primaires du Mali en 1998-1999⁴.

4. Seules les écoles de l'inspection de l'enseignement fondamental (IEF) de San sont plus anciennes puisque 39 écoles sur 76 EC de l'IEF ont déjà présenté des enfants aux examens de fin de cycle primaire (CFEP/CEF) pour l'année 1998-1999.

La croissance démographique crée une forte demande de scolarisation à laquelle les établissements primaires publiques ne peuvent répondre. De très nombreux villages éloignés des écoles publiques situées dans les bourgades les plus importantes ont décidé de créer leur école pour scolariser une partie de leurs enfants.

Cette dynamique a reçu l'appui des ONG internationales, très présentes au Mali. En 1999, le pays comptait 777 écoles soutenues par l'ONG Save The Children US et une dizaine d'ONG partenaires dans la région de Sikasso, 505 écoles soutenues par World Education pour la même année (465 dans les régions de Koulikoro, 30 dans la région de Ségou, 11 dans le district de Bamako), 53 écoles soutenues par la CAEF (coopération française) dans les régions de Gao, Mopti et Kayes, 22 écoles du Projet éducation de base en pays dogon de la GTZ soutenu dans l'IEF de Bandiagara. Dans le cadre de leurs programmes de développement communautaire, World Vision et Plan international apportent un appui significatif aux écoles communautaires.

D'autres écoles communautaires reçoivent un soutien du Groupe Pivot Education (un consortium d'ONG maliennes) dans diverses régions ou d'Africare dans la région de Ségou. Enfin, la coopération décentralisée avec des municipalités françaises génère un flux régulier d'aide dont bénéficient des dizaines d'écoles communautaires au Mali.

La création des écoles communautaires est encouragée très tôt par les autorités maliennes

Souhaitant stimuler la création des écoles communautaires tout en fournissant un cadre légal pour leur activité, les autorités maliennes ont élaboré un « Guide du promoteur de l'école communautaire ». La réglementation établit une nette distinction entre les écoles

communautaires et les écoles privées laïques essentiellement urbaines, à but lucratif, fondées par de jeunes diplômés sans débouchés dans la fonction publique enseignante. Une série de textes approuvés en 1994 a établi un cadre juridique adapté, qui reconnaît l'existence et l'autonomie de gestion des écoles communautaires, tout en définissant les relations qu'elles doivent entretenir avec les inspections de l'enseignement fondamental (IEF) :

- La loi N°94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé.
- Les écoles communautaires sont considérées comme des écoles privées à but non lucratif.
- Le décret N°94-478/PRM du 28 décembre 1994 portant réglementation des écoles communautaires.
- L'arrêté N°94-10810/MEB-CAB du 30 décembre 1994 fixe les modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles communautaires.
- La lettre circulaire N°0868/MEB-CAB du 30 décembre 1994 sensibilise les gouverneurs de cercles à ce nouveau dispositif.

Le développement des écoles communautaires a pris une ampleur réelle que nous analyserons dans la section suivante.

I. ANALYSE STATISTIQUE

Analysons maintenant l'évolution de l'enseignement communautaire en comparaison avec les autres ordres d'enseignement.

Place des écoles communautaires dans l'enseignement fondamental

Au début de chaque année scolaire, la Cellule de planification et de statistiques (CPS) procède à des enquêtes statistiques qui se déroulent pendant le premier trimestre de l'année scolaire auprès des cinq ordres d'enseignement : les écoles publiques, les écoles privées catholiques, les écoles privées laïques, les médersas et les écoles communautaires. À partir de l'année 1997-1998, les « écoles du village » soutenues par l'ONG Save The Children sont intégrées dans les statistiques nationales, ce qui explique l'évolution des effectifs.

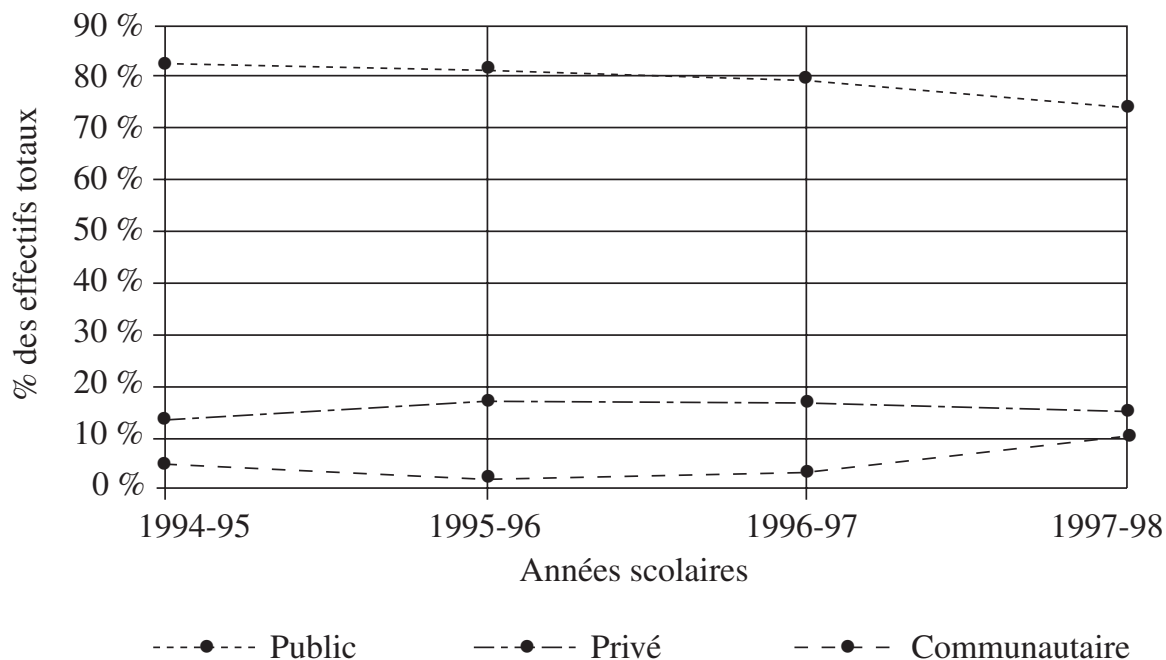
Tableau 2. Répartition des effectifs par ordre d'enseignement

Année scolaire	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
Établissements primaires:				
Publics	497 587	550 284	623 214	679 615
Privés confessionnels	14 309	14 641	16 300	17 558
Privés franco-arabes	62 305	75 799	78 255	77 418
Privés laïcs	5 214	29 107	36 650	44 851
Communautaires	25 511	14 641	24 031	88 981
TOTAL	604 926	684 472	778 450	908 423
Population de 7-12 ans	1 565 989	1 613 388	1 668 090	1 724 745
Taux brut de scolarisation	38,6 %	42,4 %	46,47 %	52,7 %

Les effectifs des écoles communautaires atteignaient 88 981 élèves en 1997-1998 soit près de 10 % des effectifs scolarisés, et constituaient ainsi la seconde catégorie d'établissements d'enseignement primaire. Entre 1994 et 1998, le taux de croissance des effectifs des écoles communautaires atteint 250 %, celui des écoles privées laïques 760 %, une explosion qui contraste avec l'évolution plus lente des effectifs des écoles publiques (+ 37 %) et celui des écoles confessionnelles (+ 23 %).

En 1998, l'enseignement primaire public accueille 75 % des élèves, le privé confessionnel 2 %, le privé franco-arabe 8,5 %, le privé laïc 5 % et le communautaire 10 %.

Graphique 1. Évolution des effectifs du primaire en pourcentage du total



Les écoles communautaires contribuent pour 5,2 % au taux brut de scolarisation du Mali (39,4 % pour les écoles publiques, 4,5 % pour

les franco-arabes, 2,6 % pour les privées laïques et 1 % pour les écoles privées confessionnelles).

Tableau 3. Nombre d'enseignants dans l'enseignement fondamental malien

Année scolaire	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Primaire Public	7 301	7 532	8 122	8 731	
Privé confessionnel	261	264	289	297	
Privé franco-arabe	nd	nd	nd	1 930	
Privé laïc	149	659	843	1 029	
Communautaire	616	509	602	2 323	
Ensemble	8 327	8 964	9 856	14 310	

L'intégration des 777 écoles de village soutenues par Save The Children US explique largement le bond du nombre d'enseignants recensés dans les écoles communautaires pour l'année 1997-1998. Les enseignants des écoles communautaires représentent plus de 16 % des enseignants de l'enseignement fondamental en 1997-1998, soit la seconde catégorie après les enseignants du public.

Tableau 4. Ratio élèves/maîtres dans l'enseignement fondamental malien

Année scolaire	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Primaire Public	68	73	77	78	
Privé confessionnel	55	55	56	59	
Privé franco-arabe	nd	nd	nd	40	
Privé laïc	35	44	43	44	
Communautaire	41	29	40	38	
Ensemble	70	75	79	63*	

*Différent du ratio national qui n'inclut pas les statistiques des écoles communautaires de Save The Children.

Le ratio maître/élève le plus faible est celui de l'école communautaire, 38 élèves par maître, une réalité favorable à l'efficacité de la relation pédagogique, mais qui s'avère défavorable à la prise en charge communautaire de la rémunération des maîtres à un niveau satisfaisant.

Tableau 5. Effectifs de l'enseignement fondamental malien (1997-1998)

Année	Public			Privé			Privé laïc			Communautaire			Franco-arabe		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
1 ^{re}	77 945	58 520	136 465	1 798	1 402	3 200	6 006	5 002	11 008	18 802	13 967	32 769			
2 ^e	77 845	55 297	133 142	1 810	1 393	3 203	5 054	4 324	9 378	16 393	11 968	28 361			
3 ^e	69 368	47 685	117 053	1 816	1 357	3 173	4 633	3 812	8 445	9 638	1 915	11 553			
4 ^e	65 567	44 352	109 919	1 720	1 262	2 982	4 633	3 018	6 712	6 734	678	7 412			
5 ^e	59 779	38 175	97 954	1 616	1 187	2 803	2 935	2 333	5 268	3 733	2 927	6 660			
6 ^e	53 652	31 430	85 082	1 268	929	2 197	2 308	1 732	4 040	1 317	909	2 226			
Total	404 156	275 459	679 615	10 028	7 530	17 558	24 630	20 221	44 851	56 617	32 364	88 981	46 523	30 895	77 418

Avec près de 89 000 élèves sur un total de 908 423, l'enseignement communautaire est le second ordre d'enseignement du Mali et représente 9,8 % des élèves de l'enseignement fondamental malien en 1997-1998.

La répartition des élèves par année d'étude révèle que la création des écoles communautaires est un phénomène récent et que la plupart des écoles n'ont encore qu'un cycle incomplet : 32 769 élèves en 1^{re} année contre 2 226 en 6^e année.

Tableau 6. Nombres d'écoles de l'enseignement fondamental malien

Année scolaire	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Primaire Public	1 523	1 656	1 743	1 906	
Privé confessionnel	55	54	56	58	
Privé franco-arabe	351	351	388	396	
Privé laïc	39	127	159	187	
Communautaire	176	385	509	1183	1 428
Ensemble	2 144	2 573	2 855	3 730	

Sources : Ministère de l'Éducation de base, DPS.

Ce tableau souligne la progression spectaculaire du nombre d'écoles communautaires récemment créées ou connues des services du MEB. L'enseignement communautaire représente près de 32 % des écoles en 1997-1998 et sa croissance est telle que l'on peut l'estimer entre 35 et 40 % en 2000.

Tableau 7. Nombre de salles de classes

Année scolaire	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Primaire Public	9 605	10 455	11 460	12 235	
Privé confessionnel	259	267	288	299	
Privé franco-arabe	1 958	1 958	2 042	2 042	
Privé laïc	150	656	848	992	
Communautaire	606	267	527	1 651	
Ensemble	12 578	13 603	15 165	17 219	

Sources : Ministère de l'Éducation de Base, DPS.

En trois ans, l'accroissement du nombre de salles de classes des écoles communautaires atteint 172 %, contre une moyenne de 37 % pour l'ensemble des écoles. Quantitativement, les écoles publiques représentent l'accroissement le plus important avec 2 630 nouvelles

salles de classes, suivies par les écoles communautaires avec 1 045 salles de classe créées ou enregistrées.

Disparités régionales

Les écoles communautaires sont plutôt numériquement concentrées dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou. Elles représentent des parts relatives élevées des enfants scolarisés dans les régions de Sikasso, de Gao et de Kidal. La comparaison entre le secteur des écoles communautaires, d'une part, et les secteurs publics et privés, d'autre part, souligne la place relativement importante des écoles communautaires dans certaines régions en termes de nombre d'écoles et d'effectifs.

Tableau 8. Comparaison régionale du nombre d'écoles et d'effectifs (écoles publiques et privées ; écoles communautaires) en 1997-1998*

Régions	Écoles publiques et privées réunies			Écoles communautaires			Total	
	Écoles de 1 ^{er} cycle	Effectifs de 1 ^{er} cycle		Total	Écoles de 1 ^{er} cycle	Effectifs de 1 ^{er} cycle		
		Garçons	Filles			Garçons		Filles
Kayes	305	60 173	36 542	96 715	17	919	625	1 544
Koulikouro	674	92 592	58 100	150 692	256	8 195	216	10 361
Sikasso	425	83 523	51 661	135 184	720	24 220	23 064	51 401
Ségou	350	69 105	44 289	113 394	133	4 117	1 629	8 902
Mopti	226	40 401	26 809	67 210	43	7 273	793	1 965
Tombouctou	84	12 881	9 102	21 983	5	1 172	129	311
Gao	85	14 245	10 085	24 330	38	182	nd	5 060
Bamako	352	91 741	83 328	174 069	1	2 065	1 731	3 796
Kidal	10	1 160	719	1 879	30	nd	nd	20
Total	2 511	465 821	320 635	785 456	1 243	48 143	30 137	83 360

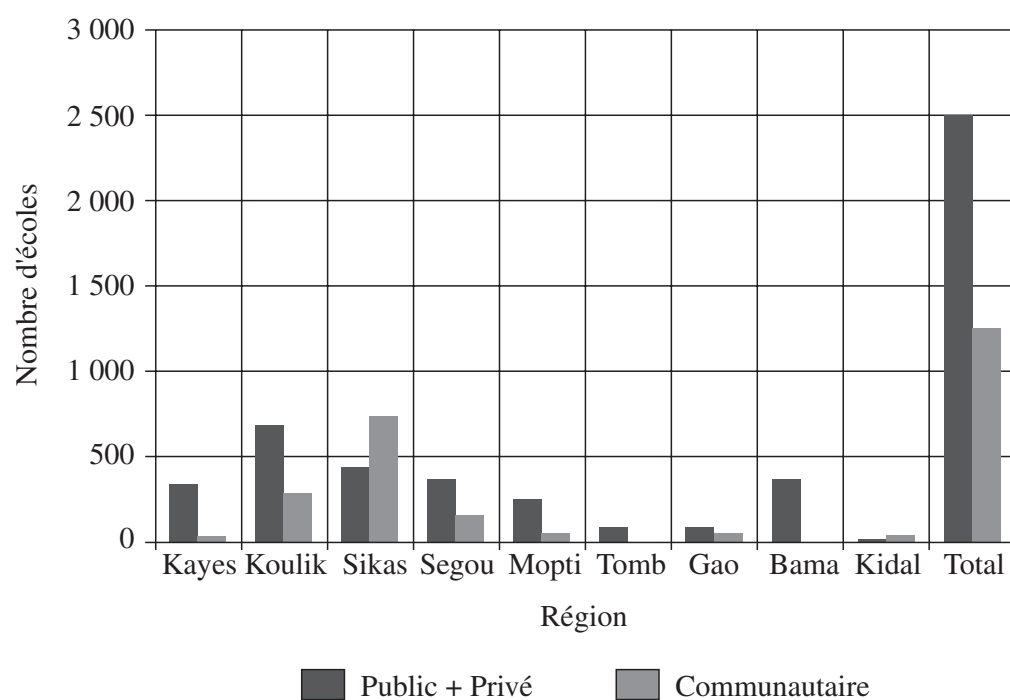
* Les écoles communautaires Save The Children ont été intégrées dans la région de Sikasso.

Tableau 9. Part relative régionale des effectifs et du nombre d'écoles communautaires rapportée aux secteurs public et privé réunis pour l'année 1997-1998*

Ratio écoles communautaires/écoles publiques + privées		
	Effectifs	Nombre d'écoles
Kayes	2 %	6 %
Koulikouro	7 %	38 %
Sikasso	38 %	169 %
Ségou	8 %	38 %
Mopti	3 %	19 %
Tombouctou	1 %	6
Gao	21 %	45 %
Bamako	0 %	0 %
Kidal	202 %	300 %
TOTAL	11 %	50 %

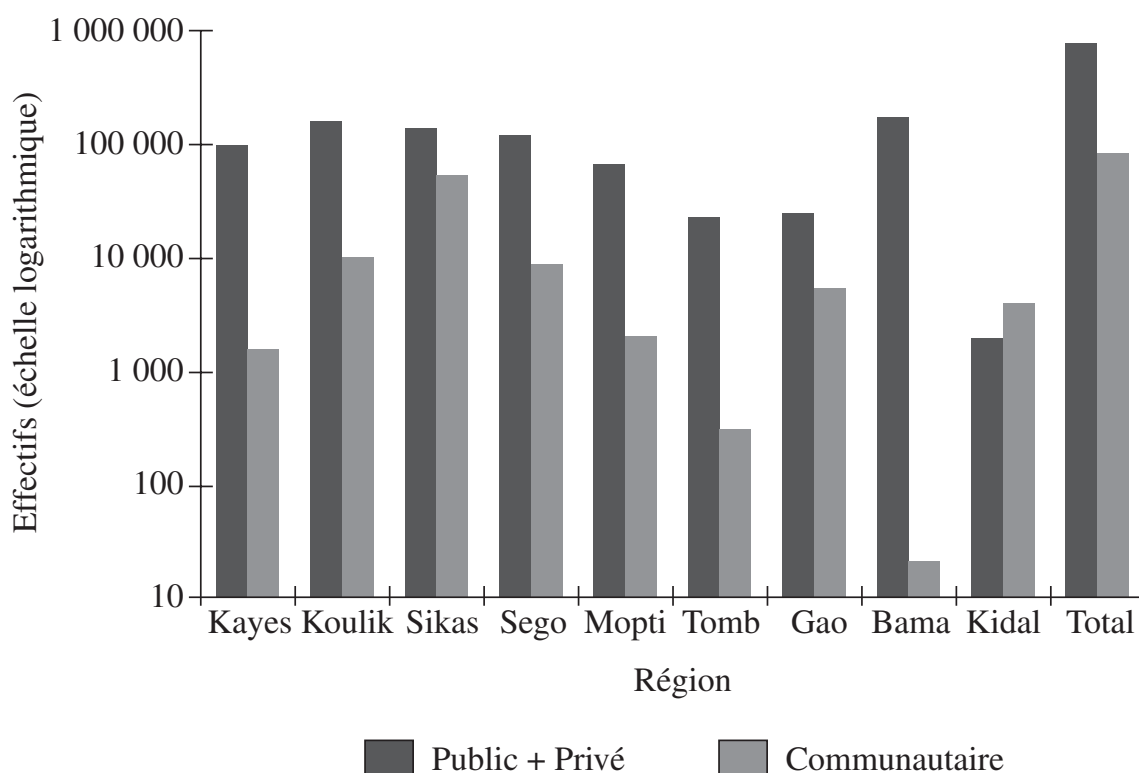
* Les écoles communautaires Save The Children ont été intégrées dans la région de Sikasso.

Graphique 2. Comparaison du nombre d'écoles 1997-98



Dans certaines inspections, les effectifs des écoles communautaires dépassent 20 % des effectifs scolarisés : 21,77 % dans l'inspection de l'enseignement fondamental de San où l'on perçoit également l'influence de missions chrétiennes et l'action de programmes précurseurs en matière de développement d'éducation fondamentale communautaire à l'origine de plusieurs dizaines d'écoles communautaires⁵. Ces dernières ne sont aujourd'hui encadrées par aucune ONG.

Graphique 3. Effectifs du primaire par secteur 1997-98



Les écoles communautaires sont surtout implantées dans les zones rurales et péri-urbaines et d'une manière très inégale suivant les régions. La troisième région (Sikasso) avec 846 écoles en 1999 en compte plus de la moitié, suivie des régions de Koulikoro et de Ségou.

5. Cf. Albert Antonioli. 1993. *Le droit d'apprendre. L'école pour tous en Afrique*. Paris: L'Harmattan, Paris. (développement des écoles communautaires dans les cercles de San et Tominian).

La concentration du nombre d'écoles dans certaines régions s'explique par la présence de certaines ONG (Save The Children, World Education, Plan International) ou programmes d'appui aux écoles communautaires.

Des écoles et des classes aux effectifs réduits

Les écoles communautaires ont une taille modeste. En 1997-1998, en moyenne, elles accueillaient 75 enfants dans 1,4 salle de classe, encadrés par 1,6 enseignant. Chaque salle de classe recevait en moyenne 50 enfants. Avec 38 élèves par maître, le ratio maître/élève est très inférieur à la moyenne nationale, qui est de 55 élèves/maître. Les dimensions modestes des écoles communautaires ont favorisé une bonne relation pédagogique maître-élève et des relations de proximité parents-enseignants. Cela suffit-il pour compenser le faible niveau de formation des maîtres ?

Le niveau de formation des enseignants

Fin 1999, il n'y avait pas encore de statistique nationale sur le niveau de formation des maîtres dans les écoles communautaires. On sait cependant que près des $\frac{3}{4}$ des enseignants des 846 écoles communautaires (ex-« écoles du village ») soutenues par Save The Children US et ses partenaires, dans la région de Sikasso, avaient un niveau scolaire ne dépassant pas la fin du cycle primaire : 28,7 % de néo-alphabètes ; 45 % de la 1^{re} à la 6^e année de scolarisation primaire ; 20 % de la 7^e à la 9^e année ; 6 % de la 10^e année et plus.

Le rendement interne dans les écoles communautaires

Au niveau national, le taux d'admission à l'examen du certificat de fin d'étude du premier cycle (CFEPCEF), en 1997-1998, s'élevait à 55,89 % toutes écoles confondues, sauf pour les médersas, où il était de 59,1 %.

La majorité des écoles communautaires n'a pas encore de cycle complet, ce qui empêche l'évaluation globale de leurs performances pédagogiques en fin de cycle fondamental. Cependant, dans les écoles de l'IEF de SAN (Région de Mopti), le taux de réussite au CFEPCEF était de 42,03 % contre 69,21 % dans les écoles privées laïques et catholiques et 49,82 % dans les écoles publiques.

Dans la région de Sikasso, les écoles communautaires encadrées par l'ONG Save The Children et ses partenaires avaient un programme spécial en langue nationale et un cycle de 4 ans en langue nationale, avec introduction du français en dernière année. Elles ont adapté récemment leur cursus pour présenter le CFEPCEF, ce qui explique des taux de réussite encore faibles (10 % à la session de juin 1999).

Comparaison des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans l'enseignement fondamental

Les tableaux ci-dessous font apparaître des différences sensibles entre les écoles communautaires et les autres catégories d'écoles.

La proportion de redoublants à la fin de l'année 1996 pour l'ensemble des niveaux est inférieure dans les écoles communautaires (14 %) en comparaison avec les écoles confessionnelles (19 %) et les écoles publiques (21 %). La comparaison des taux par niveau montre un plus faible taux de redoublement de la 2^e à la 5^e année dans les écoles communautaires et un taux comparable à celui des écoles primaires publiques en 1^{re} et en 6^e année.

Tableau 10. Comparaison des taux de redoublement à la fin de l'année 1996-1997

Taux de redoublement (%)	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Écoles communautaires	14,6	8,8	15,3	13,0	19,9	36,3
Écoles catholiques	12,9	15,8	23,2	22	24,3	18,0
Écoles publiques	14,0	14,3	18,7	22,1	27,3	38,8

Les taux de promotion dans les écoles communautaires sont sensiblement inférieurs à ceux des écoles publiques et des écoles catholiques pour la seconde partie du cycle primaire (3^e, 4^e, 5^e années), mais ils restent supérieurs à 50 %. Cela traduit la réelle difficulté des élèves à atteindre le niveau requis en raison des facteurs qui maintiennent un grand nombre d'écoles communautaires à un niveau pédagogique médiocre.

Tableau 11. Comparaison des taux de promotion à la fin de l'année 1996-1997

Taux de promotion (%)	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Écoles communautaires	103,9	80,8	57,6	62,8	53,3
Écoles catholiques	88,7	87,5	80,0	76,4	72,3
Écoles publiques	84,8	81,6	78,2	74,9	68,1

Les taux d'abandon sont très élevés dans les écoles communautaires qui perdent un quart de leurs effectifs de la 3^e à la 5^e année. C'est entre 6 et 8 fois plus que dans les autres ordres d'enseignement. Mais ces données sont à prendre avec prudence. Du fait de la non stabilisation de la collecte des données statistiques en provenance des écoles communautaires, le niveau anormalement élevé des taux d'abandon est peut-être dû au fait que le nombre d'écoles considérées n'était pas le même pour les deux années

scolaires. Ce point devrait être analysé avec soin sur un nombre stabilisé d'écoles pour donner la mesure réelle du phénomène.

Tableau 12. Comparaison des taux d'abandon à la fin de l'année 1996-1997*

Taux d'abandon (%)	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Écoles communautaires	nd	10,4	27,1	24,2	26,8	nd
Écoles catholiques	-1,6	-3,2	-3,2	1,7	3,3	nd
Écoles publiques	1,2	4,1	3,1	3,1	4,6	nd

Tableau 13. Écoles communautaires (année 1996-1997)*

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Année 1996-1997						
Effectifs	11 680	6 422	2 687	1 635	1 039	568
Année 1997-1998						
Effectifs	21 383	1 2695	5 601	1 760	1 233	760
Redoublants	1 708	565	411	213	207	206
Taux de promotion (%)	nd	80,8	57,6	62,8	53,3	nd
Taux de redoublement (%)	14,6	8,8	15,3	13,0	19,9	36,3
Taux d'abandon (%)	nd	10,4	27,1	24,2	26,8	nd

* Le tableau ci-dessus ne tient pas compte des écoles soutenues par Save The Children pour lesquelles la promotion est automatique.

On se reportera en annexe pour les données comparables concernant les écoles publiques et les écoles catholiques. Taux de promotion plus faibles, taux d'abandon plus forts.

II. ANALYSE DU CADRE JURIDIQUE ET RÉGLEMENTAIRE

Le Mali est un des rares pays africains où la création et le fonctionnement des écoles communautaires est régi, depuis 1994, par un ensemble de textes juridiques et réglementaires. Ces dispositions sont regroupées dans un document du ministère de l'Éducation de base intitulé « *Le guide du promoteur de l'école communautaire* ». Ces textes juridiques ont été adoptés en 1994 il s'agit notamment de :

La loi n° 94032 du 25 juillet 1994

La loi n° 94032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé fixe le statut de l'enseignement privé en République du Mali. L'enseignement privé est dispensé dans des établissements scolaires fondés et entretenus par une ou plusieurs personnes physiques ou morales privées. L'enseignement privé comporte les ordres suivants : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, l'éducation spéciale. Il est dispensé dans : les écoles communautaires, les établissements d'éducation préscolaire, les établissements d'enseignement fondamental, les établissements d'enseignement secondaire, les établissements d'enseignement supérieur, les établissements d'éducation physique et sportive, les établissements d'éducation artistique, les établissements d'enseignement spécial, les médersas. Les écoles coraniques et les écoles de catéchisme ne sont pas considérées dans la loi portant statut de l'enseignement privé.

La loi établit que les écoles communautaires sont des écoles privées, créées et gérées par des communautés ou des associations pour permettre au maximum d'enfants d'accéder à un minimum d'éducation.

En raison de leur caractère communautaire les écoles communautaires font l'objet d'une réglementation propre par un décret pris en conseil des ministres.

Le décret n° 94478/PRM 28 décembre 1994

Le décret n° 94478/PRM 28 décembre 1994 portant réglementation des écoles communautaires définit les dispositions générales suivantes. 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. Elles sont créées et gérées par des communautés rurales urbaines ou des associations.

Toute communauté ou association peut ouvrir une école communautaire sur simple décision de ses membres réunis en assemblée générale si elle en ressent le besoin et réunit les moyens nécessaires à son fonctionnement. Elle en fait la déclaration à l'autorité administrative de son ressort. Celle-ci la transmet à l'inspecteur de l'enseignement fondamental compétent qui lui délivre un récépissé de déclaration d'ouverture dans un délai de trois mois. La reconnaissance d'utilité publique peut être accordée aux écoles communautaires. Elle est accordée par décision du représentant de l'État après avis du président du conseil communal lorsque l'établissement satisfait les conditions suivantes :

- avoir un effectif de 20 élèves au moins ;
- disposer d'un domaine scolaire propre ;
- respecter les orientations définies par le ministre chargé de l'éducation de base.

Une fois la reconnaissance d'utilité publique acquise, l'école communautaire peut bénéficier de subventions dans les limites des disponibilités budgétaires.

Les modalités d'octroi de subventions ou toute autre forme d'assistance de l'État ou des collectivités territoriales en faveur des écoles communautaires seront définies sur la base d'une convention entre l'État et les collectivités territoriales et les communautés ou les associations.

L'organe de décision de l'école communautaire est l'assemblée générale des membres de la communauté ou de l'association. Les organes d'administration et de gestion sont le comité de gestion et la direction de l'école. L'école communautaire jouit de la personnalité morale et dispose d'un patrimoine propre. Ses ressources proviennent : des contributions des membres de la communauté, des contributions des parents d'élèves, des subventions, dons et legs. La communauté ou l'association qui crée une école doit adopter soit le programme officiel de l'enseignement fondamental, soit tout autre programme reconnu par les autorités scolaires compétentes. Son choix est dans tous les cas exprimé dans la déclaration d'ouverture. Le choix de la langue d'instruction est laissée à l'appréciation de la communauté ou de l'association intéressée, dans le cadre des orientations fixées par le ministère chargé de l'éducation de base. Les écoles communautaires sont soumises au contrôle et à l'évaluation prévus par la réglementation en vigueur concernant les établissements d'enseignement fondamental. Les enseignants des écoles communautaires bénéficient de l'appui pédagogique du ministère chargé de l'éducation de base.

En attendant la mise en place effective des collectivités territoriales décentralisées, les subventions prévues pour les écoles communautaires peuvent être inscrites au budget de l'État.

L'arrêté n° 94 10810/MEB-CAB 30 décembre 1994

L'arrêté n° 94 10810/MEB-CAB 30 décembre 1994 fixe les modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles communautaires.

Aux termes de cet arrêté, la *déclaration d'ouverture* d'une école communautaire comporte nécessairement les renseignements suivants :

- la dénomination de la structure qui a créé l'école,
- le lieu d'implantation (commune, village, quartier),
- l'aire de recrutement,
- l'organe de gestion,
- le nombre d'enfants scolarisés (filles et garçons),
- le patrimoine de l'école et ses ressources,
- la liste du personnel enseignant avec indication du sexe, du niveau de formation et de qualification.

La reconnaissance d'utilité publique, prévue dans les articles 3, 4 et 5, est accordé sur requête du comité de gestion adressée à un représentant de l'État dans sa circonscription administrative. Ce dernier la transmet sans délai à l'inspecteur de l'enseignement fondamental. Pour l'instruction d'une requête de reconnaissance d'utilité publique, l'administration dispose d'un délai de trois mois pour faire connaître sa décision. Passé ce délai, la reconnaissance d'utilité publique est acquise automatiquement.

Les dispositions applicables aux écoles communautaires apparaissent donc beaucoup plus flexibles et libérales que celles régissant les établissements d'enseignement privé. Pour ces derniers, la procédure de reconnaissance d'utilité publique est subordonnée aux conditions suivantes :

- qu'il y ait un effectif minimum de 60 élèves,

- que les écoles appliquent le programme officiel de l'enseignement public ou un programme autorisé par les autorités compétentes pour les filières de formation n'ayant pas de correspondance dans l'enseignement public,
- qu'ils fonctionnent dans les conditions normales fixées par voie réglementaire,
- qu'ils aient obtenu, dans les différents examens auxquels se présentent leurs élèves, des résultats comparables à ceux des écoles publiques pendant au moins deux ans,
- qu'ils recrutent conformément aux dispositions du Code du travail, un personnel enseignant et administratif permanent et vacataire.

Les établissements d'enseignement privé reconnus d'utilité publique par l'État sont astreints aux règles générales d'organisation matérielle et pédagogique, de gestion et de contrôle appliquées aux établissements publics correspondants, notamment en ce qui concerne le recrutement, la gestion et l'utilisation du personnel enseignant.

Le décret ci-dessus définit en outre, dans le troisième chapitre, les *modalités de recrutement* de l'école communautaire :

- l'âge de recrutement des élèves est fixé par l'assemblée générale des membres de la communauté ou de l'association,
- l'école communautaire est ouverte à tous les enfants de l'âge défini, la priorité étant accordée aux filles. Le décret ne précise pas comment s'applique cette dernière disposition,
- les conditions d'accès des enfants non membres de la communauté sont fixées par le comité de gestion.

Le décret fixe, dans le chapitre quatre, le *cadre de la gestion* de l'école communautaire : « Les écoles communautaires sont gérées par

un comité de gestion composé d'un président, d'un secrétaire administratif, d'un secrétaire à l'organisation, de deux trésoriers, et de deux commissaires aux comptes.

Le directeur de l'école est nommé par le comité de gestion. Il en devient membre de droit. Le directeur est le seul responsable pédagogique de l'école. Il en assure le suivi et établit les rapports réglementaires exigés par l'administration scolaire.

Le comité de gestion, assisté du directeur de l'école, prépare le budget annuel de l'école. Le comité de gestion est l'organe d'exécution de la convention État-collectivités-communautés ou associations ; il rend compte à l'assemblée et propose des amendements ou des modifications. Le mode de mise en place du comité de gestion est propre à chaque communauté ou association ».

En son chapitre cinq, l'arrêté ci-dessus traite du *patrimoine de l'école communautaire*. « Le patrimoine de l'école est constitué de biens meubles et immeubles. Les biens immeubles comprennent le domaine scolaire qui doit être visiblement délimité et comporter un titre pour les zones immatriculées. Pour les autres zones, un acte administratif doit en constater la réalité. »

Le chapitre six traite du *personnel d'encadrement*. « Le personnel de l'école communautaire est recruté par le comité de gestion parmi les enseignantes et les enseignants qualifiés et disponibles. Les recrutements sont négociés individuellement. Chaque enseignante ou enseignant doit signer un contrat avec la communauté ou l'association. A défaut d'enseignant qualifié, toute communauté peut avoir recours aux parents-enseignants. Membres de la communauté, ils assurent l'éducation des enfants et se soumettent obligatoirement aux encadrements pédagogiques initiés à cet effet. »

Les enseignants des écoles communautaires peuvent participer aux différentes formations organisées par le ministère chargé de l'éducation de base. Dans toutes les inspections où il existe des écoles communautaires, un conseiller pédagogique sera spécialement chargé de leur suivi.

La lettre circulaire numéro 0168/MEB-CAB

La lettre circulaire numéro 0168/MEB-CAB du 30 décembre 1994 aux gouverneurs, signée par le Ministre de l'Éducation de base précise : « Les écoles communautaires sont des écoles créées et gérées par les communautés. Elles s'inscrivent parfaitement en droite ligne de la nouvelle école fondamentale. Les écoles communautaires constituent un outil appréciable pour élargir la base de la pyramide scolaire et correspondent à une volonté des communautés de s'impliquer profondément dans la gestion des problèmes d'éducation de leurs enfants. Les services techniques du département de l'éducation de base ne ménageront aucun effort dans cette politique de promotion des écoles communautaires. »

Le guide du promoteur de l'école communautaire : un outil complet

Publié par le ministère de l'Éducation de base en juillet 1994, le guide du promoteur de l'école communautaire rassemble l'ensemble des informations juridiques administratives et des conseils en organisation, nécessaires à la création et à la gestion d'une école communautaire. Cet outil essentiel, assez complet, qui vise à « suggérer des réponses rapides aux questions que peuvent se poser les promoteurs de l'école communautaire » traite en fait l'ensemble des questions relatives au sujet, comme en atteste son sommaire.

Pourquoi et comment créer une école communautaire ? Définition de l'école communautaire. Qui peut créer une école communautaire ? Quelle différence entre l'école communautaire et l'école publique ? Comment peut-on créer une école communautaire ? Comment doter l'école d'un minimum d'équipement ? Comment recruter le personnel enseignant ? Comment déclarer une école communautaire ?

Le financement de l'école communautaire : quel sont les fonds propres à l'école communautaire ? La communauté peut-elle fixer une contribution par imposition ? les jeunes peuvent-ils contribuer ? Les champs collectifs peuvent-ils aider ? Que peut-on attendre de l'État ? Peut-on recourir à l'aide extérieure ? Quels sont les principaux partenaires financiers ? Qu'est-ce que le Fonds d'appui à l'enseignement fondamental ?

Le fonctionnement des écoles communautaires : en quoi consiste la *gestion de l'école* communautaire ? Qui met en place le comité de gestion ? Comment se fait la sensibilisation ? Comment se fait le recrutement des élèves ? Qui peut enseigner dans les écoles communautaires ? Quelles sont les obligations et les droits du directeur de l'école communautaire ? Qui fait partie de l'administration locale ? Quels sont les rapports entre le comité de gestion et l'école ?

En quoi consiste la *gestion du matériel* ? Quelle place les matériaux locaux occupent-ils ? Quelle est l'importance du mobilier scolaire ? Que faut-il prévoir comme fournitures scolaires ?

En quoi consiste la *gestion financière* ? A quel type de fonds l'école peut-elle accéder ? Comment les souscriptions sont-elles mobilisées ? Quel est le type courant de cotisations ? Quelle est la nature de la subvention accordée par l'État ? La coopérative scolaire est-elle

facultative? Quels sont les *registres* que le comité de gestion doit tenir? Quel est le rôle du registre des subventions? Comment tenir le registre des dépenses journalières?

Comment assurer le suivi et l'évaluation des écoles communautaires? Comment assurer la sécurité des enfants? Sur quoi le contrôle pédagogique porte-t-il? Comment l'école fonctionne-t-elle? Comment fonctionne la classe? Comment améliorer la santé-nutrition? Comment prendre en compte la formation des enseignants? Qui décide du recrutement? Comment effectuer le transfert des élèves des écoles communautaires?

Des conseils précieux pour l'organisation des comités de gestion

Le guide du promoteur de l'école communautaire suggère une *organisation des comités de gestion* qu'il définit ainsi : « Le comité de gestion ou APE est composé des membres ou des délégués de la communauté désignés ou élus. Le comité ou APE peut-être composé uniquement des parents d'élèves. Le comité de gestion est composé de personnes compétentes choisies à cause des services qu'elles peuvent rendre à la communauté en plus du fait qu'elles peuvent être parents d'élèves. »

Pédagogique, le document définit les responsabilités et les missions de chacun des membres du comité de gestion : « Le président (ou la présidente) doit être un rassembleur d'hommes. Il doit avoir un esprit ouvert et posséder une bonne expérience en matière d'éducation et de contacts humains. Le président sait faire des choix justes. Il sait écouter, comprendre les partenaires et intervenir au moment opportun pour résoudre les problèmes de l'école... Il sait négocier avec l'administration et obtenir ce que la communauté désire. Il est un homme de compromis. De ce fait, la communauté

doit tout mettre en oeuvre pour choisir l'homme qui l'aidera à mener sûrement son projet à bonne fin. »

« L'organisateur est une personne mobile, organisée, chargée de contacter les membres de la communauté, de les sensibiliser, de les informer et de les organiser en vue de réaliser des tâches fixées. Un organisateur est une personne dynamique, qui a une grande capacité de mobilisation, un homme qui sait bien faire les choses et les faire à temps. »

« Le secrétaire. L'école doit avoir un dossier, des archives. Il faut un homme très ordonné pour rédiger, recevoir et conserver les documents. Pour cela, la personne choisie doit être lettrée, alphabétisée ou les deux à la fois si possible. »

« Le trésorier. La communauté aura besoin de collecter, de conserver et de dépenser de l'argent. Pour cela, elle a besoin d'un homme économe qui sait gérer d'abord son propre argent et l'argent de la collectivité ensuite. Le trésorier doit être capable de rendre compte, sans confondre les dépenses et les recettes. »

■ Les éléments de base d'une bonne gestion de l'école communautaire

Le guide s'attache à définir les modalités de gestion de l'école communautaire et les conditions d'une bonne gestion assurée par le comité de gestion. Une école communautaire est bien organisée lorsque les conditions suivantes sont réunies :

- la sécurité des élèves est assurée (la cour et les bâtiments ne présentent aucun danger pour leur santé),
- les élèves sont dans des conditions de travail acceptables (ils ont accès à l'eau potable et possèdent les outils essentiels pour travailler),
- le mobilier est approprié, même s'il est de fabrication locale,

- les élèves travaillent régulièrement, ils atteignent les objectifs assignés,
- les enseignants reçoivent régulièrement leurs salaires et sont motivés,
- il n'y a pas d'interruption des cours par manque d'argent, d'enseignants ou de matériel.

■ Comment abriter les écoles communautaires en milieu rural ?

Identifier un espace comme domaine scolaire et faire prendre une décision par le comité de gestion, négocier avec les autorités traditionnelles, faire constater l'accord des autorités traditionnelles par un acte administratif, publier cet acte au sein de la communauté, matérialiser la décision sur le terrain en le bornant.

■ Comment doter l'école d'un minimum d'équipement ?

La communauté qui se propose de créer son école doit mettre en place un mobilier suffisant et de qualité, du matériel pédagogique adéquat et des fournitures scolaires.

Le mobilier comprend : les tables-bancs, les bureaux et les chaises pour le maître, les armoires. Le matériel didactique comprend tout ce dont enseignants et élèves ont besoin pour mener les tâches d'apprentissage : le matériel collectif : tableau, règle plate, compas, équerre, rapporteur; les manuels scolaires, particulièrement ceux de première et deuxième année, et les fournitures scolaires.

■ Comment recruter le personnel ?

Le guide suggère de se mettre en rapport avec le directeur de l'école publique la plus proche, avec l'inspecteur ou le conseiller chargé des écoles communautaires au sein de l'IEF, ou encore avec le chef d'arrondissement. L'inspecteur de l'enseignement fondamental aidera à clarifier la situation professionnelle des enseignants

candidats au recrutement, à mettre au point les dossiers nécessaires, donnera son avis sur le contrat proposé. Le guide précise que l'avis de l'inspecteur n'est qu'un conseil et que la décision revient au comité de gestion. Le chef d'arrondissement ou le représentant du conseil communal peuvent renseigner et conseiller sur les dispositions administratives relatives au recrutement des enseignants et des élèves.

■ Quelles sont les certificats professionnels de enseignants ?

Le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) est la qualification professionnelle des enseignants du premier cycle. Ils sont titulaires du DEF et sortants des IPEG. Le certificat d'aptitude pédagogique (CAP) est la qualification professionnelle des enseignants sortant des écoles normales secondaires. Certains sont titulaires du Bac et ont reçu une formation de deux ans. Le guide précise que le choix du type d'enseignant est laissé à l'initiative du comité de gestion. « Lorsque celui-ci a le choix, les enseignants du premier cycle sont préférables : ils ont reçu une formation correspondant aux besoins des communautés. De plus, le salaire de ces enseignants est moins élevé que celui des maîtres du second cycle. »

Le guide précise les éléments devant figurer dans le contrat signé avec les enseignants engagés par l'école communautaire : la qualité de l'enseignant, ses tâches spécifiques, ses devoirs et obligations, les devoirs et obligations du comité de gestion représentant la communauté, la durée du contrat, le montant du traitement, les conditions de rupture du contrat, le préavis étant mis en relief. Le guide du promoteur de l'école communautaire propose également un contrat-type entre l'association des parents d'élèves et le maître.

Contrat-type de recrutement d'un enseignant pour le comité de gestion

« L'association de parents d'élèves du village de [...] s'engage à donner au maître la somme de 250F par mois et par enfant de sa classe et une tin de mil par année; l'association des parents d'élèves s'engage à loger le maître pour le temps de l'année scolaire. Le contrat est signé entre les deux parties pour une période de neuf mois de l'année scolaire (d'octobre à la fin juin). Le maître devra faire une demande écrite de renouvellement du contrat à l'association de parents d'élèves locale pour le 15 juin.

L'association de parents d'élèves locale est l'employeur et le premier responsable de l'école de base. Le maître en est un employé. Le maître s'engage à respecter en tous points les règlements et les programmes fixés par le gouvernement, soit celui des écoles publiques. En cas de faute morale grave, le maître sera exclu. Pour les fautes professionnelles, les avertissements se feront par écrit ou seront signés par les deux parties.

En vue d'aider l'association locale de parents d'élèves, un champ scolaire sera fait chaque année, les revenus de ce champ serviront à aider l'association du village à faire face à ses nombreuses obligations envers le maître, les fournitures scolaires et l'entretien des bâtiments. Après entente entre l'association de parents d'élèves, le maître concerné et les autres maîtres du même établissement, les recettes de scolarité des élèves peuvent être chaque mois divisées équitablement entre les maîtres employés par l'association de parents d'élèves locale. »

■ Les parents-enseignants

Le guide du promoteur de l'école communautaire propose une définition du statut des enseignants des écoles communautaires non professionnels et issus de la communauté. « Lorsque la communauté engage un de ses membres pour encadrer les enfants, cette personne est choisie sur le critère « parent ». À ce titre, le parent d'élève(s) accepte de servir sa communauté et se contente d'une rémunération

qui ne correspond pas nécessairement au traitement d'un enseignant. »

« Est parent-enseignant le membre de la communauté qui aide à encadrer les enfants. La communauté lui propose une compensation. Elle est fixée en rapport avec les moyens de la communauté, elle peut être en nature et en espèces. Des services complémentaires peuvent être rendus au parent-enseignant pour l'encourager. »

■ La déclaration d'une école communautaire

Le guide précise les éléments qui doivent obligatoirement être présents dans la déclaration que le comité de gestion fait à l'administration communale : le nom de la communauté qui crée l'école, la composition du comité de gestion ou du bureau APE choisi, le lieu d'implantation de l'école (village ou quartier) et le nombre de villages et de quartiers desservis par l'école, le patrimoine de l'école : bâtiments, équipements, fournitures ; la liste du personnel enseignant.

■ La reconnaissance d'utilité publique

Lorsque l'école est déclarée, sa reconnaissance d'utilité publique intervient un an après. Celle-ci est acquise sur la base du rapport de l'inspecteur de l'enseignement fondamental (IEF). Aussi, le contact avec l'inspection est-il vivement souhaité. Il faudrait éventuellement attirer son attention sur l'opportunité de sa visite. La reconnaissance d'utilité publique permet à l'école communautaire d'accéder aux services et aux subventions de l'État.

■ Le financement de l'école communautaire

Le guide décrit les diverses sources de financement mobilisables pour le fonctionnement de l'école. « Les fonds propres de l'école communautaire comprennent la contribution des membres du

comité d'initiative, la souscription volontaire, la cotisation par chef de ménage, la cotisation par tête d'élève, la contribution des associations (de jeunes, de femmes). » [...] « La contribution par tête d'imposable acceptée par la communauté est une preuve d'adhésion à l'école communautaire. Avant d'appliquer une telle mesure, il convient de l'expliquer et de la faire adopter. » [...]

Les jeunes peuvent contribuer sous la forme de *ton*, véritable association basée sur la solidarité, qui constitue une structure de financement des projets communautaires. Les revenus de ces associations peuvent aider substantiellement à renflouer les caisses du comité de gestion, aidant ainsi à diminuer la contribution par tête d'élève. « Le champ collectif est aussi le moyen pratique d'utiliser la force des jeunes de la communauté pour constituer le fonds pour le financement de l'éducation: champ d'arachide, de tabac ou de coton, par exemple ».

■ La participation de l'État au financement de l'école communautaire

Le guide reste très allusif sur les financements que l'État peut apporter, sur son budget, au fonctionnement des écoles communautaires. « En attendant l'installation des conseils communaux, la TDRL devait inscrire à son budget les écoles communautaires. Il est prévu que lorsque le conseil communal sera fonctionnel, celui-ci prendra la relève. »

■ L'accès aux aides financières extérieures

En revanche, le document donne de nombreux détails sur l'aide extérieure, qui « comprend de nombreuses formes et varie d'une communauté à l'autre ». « De nombreuses écoles communautaires reçoivent des aides financières à travers leurs liens d'amitié avec des institutions et organisations non gouvernementales. Les partenaires financiers des écoles communautaires interviennent selon leurs

programmes et conventions avec le gouvernement de la République du Mali. » Le guide du promoteur donne la liste des principales sources de financement en 1994 : Banque mondiale, FAC, Coopération du Canada, GTZ, USAID, Save The Children USA, Vision Mondiale, World Education, OMES, Amis Français.

Le guide précise également que le comité de gestion peut avoir accès à une banque : plusieurs lignes de crédit sont disponibles. Le contact privilégié est le Bureau des projets éducation au ministère de l'Éducation de Base. La liste des institutions bancaires est ensuite donnée : BAD, BID, BOAD, OPEP. Les modalités d'accès à ces financements ne sont pas détaillées.

Le guide met en garde les promoteurs de l'école communautaire contre les investissements qui coûtent cher pour être réparés et que la communauté ne pourra prendre en charge par elle-même. « En principe, l'école communautaire doit pouvoir fonctionner sans aide extérieure. Ses promoteurs doivent compter sur leurs propres forces. Les bâtiments doivent être inspirés de la même architecture que celles des maisons de la communauté, si cette dernière veut être en mesure de les réparer et de les remplacer par elle-même. »

■ Les modalités d'accès au Fonds d'appui à l'enseignement fondamental (FAEF)

Le Fonds d'appui à l'enseignement fondamental est une institution multilatérale qui accorde de larges facilités aux écoles privées auxquelles sont assimilées les écoles communautaires. Sa politique consiste à motiver au maximum les promoteurs des écoles privées. Pour accéder au Fonds d'appui à l'enseignement fondamental, les conditions suivantes doivent être remplies :

- prise en charge de l'école par un organe collectif de gestion : comité de gestion ou APE représenté par le président et le trésorier,

- constitution d'un dossier de l'école qui comprend : le titre de l'espace scolaire ; la décision de création et d'ouverture de l'école ; une étude de faisabilité du projet ; l'approbation de l'administration (le maire, le commandant de cercle, où le chef d'arrondissement),
- rapport technique sur l'espace destiné à l'école,
- évaluation de l'enveloppe financière de l'école.

Pour les bénéficiaires du Fonds d'appui à l'enseignement fondamental, l'État a mis au point un type de bail dont les écoles privées et les écoles communautaires peuvent profiter. La démarche est la même pour les écoles du milieu rural et du milieu urbain. Dans ce cas, la communauté n'est pas propriétaire des infrastructures construites sur ressources du FAEF. La municipalité représentant l'État loue le ou les bâtiments pendant une période déterminée : 15 ans. Le guide joint en annexe un modèle de contrat de concession du type FAEF.

Extraits d'un contrat-type de concession

En ce qui concerne les infrastructures scolaires, un contrat de concession signé entre le représentant légal de l'État et les associations locales de parents d'élèves légalise la mise à disposition des bâtiments scolaires destinés à des fins d'éducation de base. Le contrat-type est ainsi libellé :

« Le concessionnaire s'oblige à n'utiliser les locaux qu'à des fins d'éducation de base, à tenir les lieux en bon état général, à les tenir constamment garnis de mobilier scolaire, à acquitter toutes les charges et dépenses relatives à l'exploitation de l'école. »

« Aucune redevance n'est exigée. Le concessionnaire peut accéder à la propriété définitive des infrastructures après une première période d'exploitation si, après évaluation, il est établi que ces infrastructures ont été bien tenues et qu'un enseignement de qualité y est dispensé. L'accès à la

Malheureusement, nous avons pu constater combien ce document fort utile qu'est le guide du promoteur de l'école communautaire a été peu diffusé dans les inspections et auprès des comités villageois promoteurs des écoles communautaires, faute de ressources. Il y a là une lacune qu'il serait important de combler. Les principales dispositions administratives ont néanmoins été portées à la connaissance des inspections de l'enseignement fondamental que nous avons rencontrées. L'interprétation des dispositions réglementaires varie parfois d'une inspection à l'autre : certains inspecteurs n'accordent la reconnaissance et l'appui de l'IEF aux écoles communautaires que lorsqu'elles ont vraiment fait leurs preuves (cette reconnaissance est en principe automatiquement acquise au bout d'un an de fonctionnement de l'école communautaire).

Les IEF ont pu être surprises par l'expansion récente du phénomène des écoles communautaires, absentes des statistiques de l'éducation jusqu'à une période récente. La partie suivante dresse un état des lieux statistique des écoles communautaires en les comparant chaque fois que possible aux autres ordres d'enseignement (privé, publique, franco-arabe).

III. ANALYSE QUALITATIVE

Comprendre la demande éducative des familles maliennes

La création des écoles communautaires semble liée à la difficulté de l'État à créer des écoles primaires sur l'ensemble du territoire national en réponse aux besoins exprimés par les familles. Il est essentiel de tenter de comprendre la nature, l'ampleur et la complexité des aspirations des familles maliennes pour la scolarisation de leurs enfants.

Les entretiens réalisés dans les villages dans le cadre de cette étude montrent que les stratégies éducatives sont fortement différenciées selon les familles : certaines d'entre elles – souvent plus aisées – manifestent clairement la volonté de scolariser le plus grand nombre de leurs enfants. Pour d'autres familles (y compris certaines familles membres des comités de gestion), l'objectif ne semble pas de scolariser tous les enfants dans l'école fondamentale mais au contraire de diversifier les « investissements éducatifs » : certains enfants sont inscrits à l'école communautaire, d'autres fréquentent l'école coranique, ou la médersa franco-arabe, d'autres encore, non scolarisés, sont affectés aux activités agropastorales ou au travail domestique (les petites filles). Il existe une tendance nette à vouloir scolariser les enfants plus jeunes, parce que l'ouverture d'une école dans le village rend plus aisé ce choix et parce que l'on a « assuré » avec les aînés la reproduction et la continuité des activités agropastorales de la famille.

Dans la région de Sikasso, où prédomine la culture cotonnière qui génère souvent des ressources plus élevées qu'ailleurs, la scolarisation de tous les enfants ne semble pas être une priorité des familles. Des sommes importantes sont investies dans des consommations de

confort ou ostentatoires (couverture en tôle de la case du chef de famille en tôle ondulée, moto).

L'existence d'une école qui accueille une partie seulement des enfants semble satisfaire la demande éducative locale. L'enjeu exprimé par les familles ne semble pas de scolariser tous les enfants, mais de bien scolariser certains enfants, qui rendront des services à la famille grâce à leur maîtrise des codes de l'administration et des entreprises agrocommerciales de la zone : savoir vérifier la pesée du coton, lire les bordereaux de livraison, les notices des produits phytosanitaires, voire pouvoir être employé un jour à l'usine d'égrenage du coton. En outre, la demande éducative semble marquée également par la pratique assez répandue des migrations de travail des jeunes adultes, saisonnières ou définitives, hors du village vers les villes (chef-lieu de région, capitale) ou vers la Côte d'Ivoire voisine.

En définitive la demande éducative semble au moins autant liée à des facteurs culturels qu'au niveau de développement économique d'une zone donnée. On en trouve un exemple dans le dynamisme de création d'écoles communautaires dans le cercle de San, où l'on perçoit l'influence des missions chrétiennes et de programmes plus précoces de développement des écoles communautaires⁶.

La demande éducative des familles semble bien évolutive, rationnelle et très liée aux conditions socio-économiques de la zone. La préparation des enfants à la recherche d'opportunités de travail hors du village, à la ville ou dans des zones économiques plus dynamiques semble peser lourd dans la demande éducative des familles rurales maliennes. Il existe ainsi de nombreux cas où l'école communautaire a été impulsée et en partie financée par des ressortissants du village installés à la ville ou dans d'autre pays.

6. Voir Albert Antonioli, op. cit.

Plusieurs observateurs soulignent que les familles demandent une école fondamentale classique, qui recrute les enfants de 6 à 7 ans et assure un cycle de 6 ans avec les mêmes programmes que dans le public. Les familles souhaitent également que l'école puisse apporter des connaissances fondamentales aux jeunes devenus trop âgés pour suivre l'école primaire classique : lecture, écriture, calcul, connaissances de base pour la vie pratique, respect des valeurs du milieu. Leur souhait est que ces jeunes puissent également recevoir un minimum de formation professionnelle qui leur donnera une meilleure capacité d'insertion socioprofessionnelle.

Dans la région de Sikasso, l'évolution de la demande éducative a été très visible sur une période relativement courte. Dans une zone où vivaient des populations déplacées suite à une grande sécheresse, les écoles du village proposaient aux enfants d'âge scolaire une éducation fondamentale dans la langue du milieu en trois ans, exclusivement axée sur la transmission de savoirs et de compétences orientés vers l'insertion des enfants dans les activités agropastorales du milieu. Avec le temps, l'attitude des familles a changé : elles ont souhaité pour leurs enfants d'âge scolaire une éducation fondamentale semblable – par la durée et par le contenu – à celle qui est dispensée dans les écoles primaires. « Les paysans disaient : une école de trois ans, ça donne droit à quoi ? »⁷.

Un interlocuteur de la Cellule d'appui à l'enseignement fondamental (CAEF), qui implante des écoles communautaires dans d'autres régions du pays, a souligné que la contextualisation et l'adaptation de l'école au milieu ne semblent pas être la demande principale des communautés ; elles veulent seulement une école classique. Dans les entretiens avec les villageois, nous avons perçu une nette préoccupation de donner aux enfants scolarisés un bagage

7. Entretien avec Mme Simpara du Cabinet du MEB en octobre 1999.

pour se débrouiller et s'en sortir hors du village, ce qui, semble-t-il, correspond aux parcours d'insertion sociale et professionnelle d'une partie significative des jeunes ruraux maliens. Dans cette perspective, la maîtrise de la langue officielle est un objectif clairement affirmé par les familles.

Les parcours scolaires des enfants des membres des APE rencontrés pour notre étude soulignent la grande diversité des choix éducatifs au sein d'une même famille (école coranique, médersa, école communautaire, école primaire publique, centre d'alphabétisation, non-scolarisation, apprentissage). Dans certaines régions que nous n'avons pas visitées (Gao, Kidal), on nous a signalé que les écoles communautaires ont parfois des difficultés à se remplir. Il conviendrait d'y analyser les raisons de ce qui apparaît comme une résistance à la scolarisation : faiblesse de la demande de scolarisation formelle ? résistance à la scolarisation en français ? insuffisance de ressources ou autres priorités ?

La demande éducative pour des formations qualifiantes destinées aux pré-adolescents et adolescents est grande. Encore faut-il que les familles et les jeunes perçoivent dès le départ la démarche pédagogique proposée. Les CED ont enregistré des défections parce que jeunes ou parents ne voulaient pas attendre la 3^e année pour commencer les formations pratiques et ne comprenaient pas ce que cette forme éducative allait leur apporter.

La création et le fonctionnement des écoles communautaires

Notre enquête, réalisée en octobre 1999, a porté sur 9 écoles, soit 7 écoles communautaires et 2 centres d'éducation pour le développement (dans les villages de Déguéla et de Tégucoura). Schématiquement, l'école communautaire naît d'une demande villageoise non satisfaite de scolarisation formelle. La présence d'une

ONG active dans le milieu joue souvent un rôle instrumental pour apporter au village des informations, des conseils et un soutien pour le lancement de l'école. C'est un rôle catalyseur essentiel. L'émulation intervillageoise amplifie la dynamique, chaque village souhaitant avoir son école. La distance de l'école primaire publique finit par décider la communauté à rechercher les moyens de disposer d'une école dans le village. La disponibilité d'une aide externe pour la construction – dans 7 cas sur 8 – souligne l'importance de ce facteur dans la décision communautaire de créer une école.

Tableau 14. Origine des écoles communautaires visitées

	Origine de l'école	Avant la création de l'école, où les enfants étaient-ils scolarisés ?
Koubwel-Koundia	L'école a été créée à l'initiative de la communauté. (Démarche du chef de village), qui souhaitait une école depuis longtemps, et a pu l'obtenir par l'ONG SCF (UK)	À chaque rentrée, l'administration convoquait les pères des enfants en âge d'aller à l'école. Les parents se déplaçaient à Douentza, à 10 km, pour y chercher des logeurs susceptibles d'accueillir leurs enfants.
Mogui	Un groupe de responsables du village a contacté le projet GTZ à l'IEF de Bandiagara pour obtenir une école communautaire. Une étude de faisabilité a considéré les ressources humaines et économiques du village et a finalement été retenue. Le village s'est engagé à fournir des pierres cassées ; les travaux ont été réalisés en 4 mois en 1997.	Avant la construction, quelques enfants du village se rendaient à Douentza, à 16 km, hébergés chez des logeurs.
Kio	L'école publique était trop éloignée ; il y avait des difficultés d'hébergement ; auparavant 4 personnes seulement pouvaient lire le français dans le village ; « On ne peut comparer un analphabète à un lettré » ; Au départ,	L'école de Bénéna, à 11 km, accueillait les enfants du village. Il n'y avait que 13 enfants de notre village scolarisés.

le village a opté pour la construction en banco, puis un prêtre les a aidés à construire 3 barrages qui ont fait remonter l'eau du puits. Cette eau nous a aidés pour la construction. On a construit deux classes avec des fonds canadiens et 4 classes avec World Vision, par l'intermédiaire du prêtre.

Sinzara	Le village a décidé de créer une école pour les tout-petits. Différents responsables de secteur au village ont envoyé une délégation au commandant de cercle. On a commencé l'école communautaire en 1989 dans une classe banco.	Les enfants partaient à 12 km à l'EPP. Certains faisaient l'école buissonnière.
Bohi	Le projet Save The Children a proposé au village un type d'enseignement pour les enfants. Le village a accepté.	Certains enfants du village allaient à l'école primaire publique de Kebila (5 km). Officiellement tous les enfants y étaient inscrits mais il y a eu beaucoup de renvois.
Diarrala	Le village a fait une demande à un de ses ressortissants, employé de l'ONG Save The Children. Ce dernier a expliqué la procédure et le village l'a suivie.	Les enfants se rendaient à Kara, (6 km). Et auparavant, à Nakouni Corazana
Déguéla	Le village a effectué une démarche auprès de Plan International. Les responsables ont participé à une séance de réflexion sur la stratégie pour construire des CED.	

Les sites scolaires et les infrastructures

Il n'existe pas encore de données d'ensemble sur le type d'infrastructure des écoles communautaires au Mali. Les infrastructures des écoles communautaires visitées dans le cadre de notre étude peuvent être réparties en deux grandes catégories :

- quatre écoles possèdent une infrastructure en dur faite d'un bâtiment de 3 à 6 classes, parfois avec véranda en dur (murs en parpaing de ciment, charpente de bois ou de métal, toiture de tôle), construite aux normes du MEB⁸.
 - il existe parfois un domaine scolaire délimité (norme FAEF),
 - parfois l'école a été construite dans un champ que son propriétaire continue de cultiver, privant l'école d'espace de jeu.

Ces bâtiments en dur ont presque toujours été construits avec le soutien d'une ONG internationale ou d'un projet. A cette catégorie appartiennent les écoles construites dans le cadre des programmes « écoles communautaires » de la CAEF (150 classes), de la GTZ, aux normes techniques du Fonds d'appui à l'enseignement fondamental (FAEF) ;

- quatre écoles possèdent des infrastructures en banco composée d'un bâtiment d'une ou deux classes aux murs en banco, au sol cimenté et dont la couverture de tôle ondulée est soutenue par une charpente de bois. Il existe parfois des fermetures extérieures (portes et volets). Dans les salles en banco, l'éclairage naturel des salles peut s'avérer insuffisant. A cette catégorie appartiennent :
 - les écoles soutenues par l'ONG Save The Children et ses partenaires dans la région de Sikasso - (777 écoles d'une ou deux classes),
 - les centres d'éducation au développement soutenus par l'ONG Plan International, Acodep ou Utah Alliance - (environ 200 CED d'une classe).

8. La proportion de bâtiments en dur dans les écoles que nous avons visitées ne peut être considérée comme représentative, statistiquement.

Ces bâtiments sont construits par la population avec des matériaux locaux et des matériaux industriels (ciment pour le sol, tôles) fournis par l'ONG d'appui.

Tableau 15. Localisation et caractéristiques physiques des écoles communautaires visitées

Village	Cercle	Distance EPP la plus proche	Date de construction	Nombre de salles	Type de construction	Superficie moyenne par classe
Koubwel-Koundia	Douentza	10 km	1997	4	3 classes : dur 1 classe : banco latrines	99 m ²
Mogui	Douentza	16 km ?	1997	3	Dur Bureau maîtres Bloc latrines	54 m ²
Kio	Tominian	11 km	1989	6	Dur Véranda	50 m ²
Sinzara	San	12 km	1989	3	Dur, Bloc latrines.	63 m ²
Bohi	Kolondieba	5 km	1994, 1995, 1996 (1 classe/an)	3	Banco, charpente de bois, tôle	48 m ²
Diarrala	Bougouni	6 km	1996	2	Banco/tôle	40 m ²
Déguéla	Kangaba	Dans le même village	1994	1	Banco/tôle	50 m ²
Téguécour	Kangaba	Dans le même village	1995	1	Banco/tôle	35 m ²

Les domaines scolaires n'existent pas dans toutes les écoles communautaires, mais généralement il existe un espace devant l'école et un terrain de jeu à proximité (6 écoles sur 8). La localisation peut être soit dans le centre du village, soit en bordure du village lorsque l'espace est insuffisant au centre. Plusieurs organismes conditionnent

leur appui aux infrastructures à l'existence d'un domaine scolaire suffisamment spacieux et délimité. Aucun domaine n'est clôturé. Les CED ne comptent qu'une classe et requièrent beaucoup moins d'espace. Ils peuvent être construits à proximité de l'école primaire publique lorsqu'elle existe.

Les statuts fonciers des domaines scolaires varient. La tenure est généralement communautaire (7 sur 8) et garantie par l'assemblée du village dont la décision est rarement déclarée auprès de l'administration (2 cas sur 8).

Tableau 16. Statut foncier du domaine de l'école communautaire des villages visités

Village	Superficie et statut foncier du domaine scolaire
Koubwel-Koundia	Peu d'espace alentour car zone montagneuse ; communautaire. Tenure coutumière ; affectation certifiée par l'administration par procès-verbal.
Mogui	1 ha. communautaire.
Kio	Limité au bâtiment ; statut privé : le domaine scolaire appartient à 3 personnes qui cultivent l'espace contigu au bâtiment ; elles ont donné leur accord pour l'implantation définitive de l'école.
Sinzara	1 ha ; communautaire
Bohi	Communautaire
Diarrala	Communautaire. Terrain donné par le chef de village à l'école; affectation certifiée par le commandant de cercle.
Déguéla (CED)	Peu d'espace ; communautaire.
Téguécoura (CED)	Peu d'espace ; communautaire.

De nombreuses écoles communautaires au Mali bénéficient du soutien d'un organisme privé (ONG, mission) ou d'un projet financé par l'aide publique au développement des agences bi- et

multilatérales. Cette réalité est illustrée par les organismes d'appui aux écoles visitées pour notre étude⁹.

Tableau 17. Organismes d'appui à l'école communautaire dans les villages visités

Village	Financement externe
Koubwel-Koundia	Save The Children UK
Mogui	Projet GTZ
Kio	Mission catholique
Sinzara	FAEF
Bohi	Save The Children US
Diarrala	Save The Children US
Déguéla	Plan International
Téguécoura	Plan International

L'équipement des écoles communautaires est rudimentaire :

- le tableau est toujours présent. Ses dimensions varient selon la qualité du bâtiment. Sa taille est plus petite dans les bâtiments en banco ;
- les tables-bancs sont de quantité et de qualité variables :
 - de bonne qualité et de fabrication professionnelle lorsque l'école a bénéficié d'un financement externe complet,
 - de qualité moyenne à médiocre, d'une fabrication artisanale mal maîtrisée, lorsque les tables-bancs ont été financés sur les ressources propres de la communauté,
 - la quantité est souvent très insuffisante par rapport aux besoins;
- les latrines, les armoires de rangement (pour le matériel didactique et pédagogique) et les points d'eau potable sont rares.

9. La nature de leur appui est détaillée dans la partie sur le financement des écoles communautaires.

Le matériel pédagogique est très insuffisant

Dans l'ensemble, la pauvreté des écoles communautaires en matériel pédagogique et didactique frappe le visiteur. Les cartes, les planches murales, les dictionnaires et les mappemondes sont rares. Dans la plupart des écoles, il n'y a ni bibliothèque, ni matériel de sport, ni trousse à pharmacie. En revanche, le matériel métrique est présent dans toutes les écoles mais pas dans toutes les classes. Les écoles communautaires les plus anciennes finissent par être mieux équipées en matériel didactique, comme en témoigne l'école de Kio qui possède une série de mesures de masse, une série de mesures de capacité, une chaîne d'arpenteur, des mètres (6 unités), des compas (4 unités), des règles graduées (6 unités), un rapporteur, des équerres (3 unités), un globe terrestre et un ballon.

Tableau 18. Équipement pédagogique dans les écoles communautaires des villages visités

Village	Bibliothèque	Matériel métrique et de géométrie	Mappe-monde	Dictionnaire	Cartes murales de géographie	Programme d'enseignement	Boîte à image pour pédagogie convergente
Koubwel-Koundia	Non	Oui, règle, compas, équerre	Non	Non	Non	Pédagogie convergente*	Oui avec lot de 15 rouleaux
Mogui	Non	Oui	Non	Non	Non	Pédagogie convergente *	Oui
Kio	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
Sinzara	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
Bohi	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Diarrala	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	
Déguéla	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Téguécoura	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	

* Pédagogie convergente : il n'y a pas de programme officiel d'enseignement à proprement parler.

Les élèves

Dans les écoles communautaires classiques, l'âge de recrutement des élèves varie de 6 à 9 ans, avec une prédominance pour les 6-8 ans. Dans les CED, l'âge de recrutement est de 9 à 14 ans, avec une prédominance de 9 à 12 ans.

Les effectifs par classe sont très variables : en 1^{re} année, certaines écoles atteignent 50 élèves par classe (Koubwel-Koundia), d'autres se situent entre 20 et 35 élèves (Kio, Sinzara). En 6^e année, les effectifs dépassent rarement 25 élèves.

Bien que les données sont parcellaires sur ce point, on note que la plupart des écoles connaissent une progression annuelle de leurs effectifs liée à l'ouverture de nouvelles classes pour atteindre le cycle complet. À Koubwel-Koundia on a ouvert deux classes de première année en octobre 1997, une seule en octobre 1998 et une encore en octobre 1999. L'école a démarré avec 3 enseignants issus de la communauté, rejoints, à la rentrée 1998 et à la rentrée 1999, par deux enseignants. À Diarrala et à Bohi, le recrutement est biennal. Les filles sont majoritaires dans deux écoles et très minoritaires dans deux autres. Les effectifs moyens dans les écoles visitées : 28 en 1^{re} année, 35 en 2^e année, 43 en 3^e année, 46 en 4^e année, 20 en 5^e année et 16 en 6^e année.

Tableau 19. Effectifs par classe des écoles communautaire visitées en 1999-2000 (6 niveaux assurés)

École	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e		TOTAL	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Sinzara	16	16	32	10	12	25	43	19	28	12	15	6	146	88
Kio	10	3	11	4	12	2	15	2	17	3	10	2	59	16
Koubwel-														
Koundia	25*	25*	14	26	37	43	-	-	-	-	-	-	76	94
Diarrala	-	-	23	19	-	-	23	35	-	-	-	-	46	54
Effectifs moyens	17	11	20	15	20	23	27	19	15	5	12	4	82	63

* Estimation : effectifs non stabilisés

La CPS n'a pas édité la distribution des âges des élèves des écoles communautaires. En ce qui concerne l'âge de recrutement des élèves, il ne semble pas y avoir de différence significative avec l'âge de recrutement des écoles publiques, sauf pour les écoles ouvertes récemment et qui ont dû admettre des enfants dont certains avaient dépassé l'âge réglementaire. En outre, en l'absence d'état civil, il est difficile de considérer comme fiables les données recueillies dans les villages. Dans l'exemple ci-dessous, élaboré par le directeur de l'école de Kio pour l'enquête annuelle demandée par la CPS, l'âge des élèves de son école variait de 7 à 15 ans.

Tableau 20. Distribution des effectifs de l'école de Kio par âge, par sexe et par niveau d'études pour l'année 1998-1999, selon l'enquête scolaire annuelle

École	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e		TOTAL	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1991	3	0											3	0
1990	6	5											6	5
1990			2	1									2	1
1989			3	5									3	5
1989					1	1							1	1
1988					14	1							14	1
1988							3	0					3	0
1987							12	1					12	1
1987									5	1			5	1
1986									3	4			3	4
1984											4	2	4	2
1983											7	5	7	5
Total	9	5	5	6	15	2	15	1	8	5	11	7	63	26

Les enfants de 7 à 12 ans représentent 80 % des effectifs et les enfants de 13 à 18 ans 53 %. Les filles se répartissent équitablement avec 50 % de 7-12 ans et 50 % de 13-18 ans.

Une bonne rétention scolaire

On a vu dans la partie statistique que les écoles communautaires visitées semblent avoir des difficultés à retenir les élèves dans les trois dernières années du cycle. On sait qu'en raison de l'extension récente du nombre d'écoles communautaires, on manque de données fiables pour apprécier l'érosion des effectifs des écoles communautaires et pour les comparer avec celles des autres ordres

d'enseignement. Dans les écoles visitées pour notre enquête, les abandons semblent peu nombreux : pour l'année 1998-1999, on ne nous a signalé que 3 abandons à Sinzara, et aucun à Kio, à Koubwel-Koundia, à Diarrala ou à Bohi. Mais les effectifs par classe chutent pour la 6^e année.

On n'a pas observé de phénomène d'évasion d'effectifs vers d'autres formes d'enseignement, mais plutôt une attraction d'élèves qui se rapprochent des écoles communautaires par commodité. Ainsi, à Koubwel-Koundia, deux élèves ont été retirés de l'EPP, relativement éloignée, et inscrits à l'école communautaire.

Effectifs, fréquentation et rétention scolaire dans les CED

Les 20 premiers CED sont ouverts en 1993-1994 dans le cadre d'un programme UNICEF/DNAFLA. Les effectifs des CED atteignent en 1996 : 6 103 apprenants dans 201 CED, soit 30 apprenants par CED en moyenne, avec quelques disparités. Dans la majorité des cas, une cohorte est composée de 15 filles et de 15 garçons.

Tableau 21. Évolution des effectifs des CED

	1994	1995	1996
Nombre de nouveaux CED ouverts	47	69	85
Garçons admis	765	1 180	1 315
Filles admises	665	920	1 258
TOTAL admis pour l'année	1 430	2 100	2 573
TOTAL cumulé des admissions	1 430	3 530	6 103

Une étude réalisée sur l'évolution des effectifs de 10 CED en 1999, dans le cadre du Programme d'échange sur l'éducation et la formation pour les groupes défavorisés en Afrique francophone¹⁰, a mis en

10. Programme de l'Institut international de planification de l'éducation, en partenariat avec la DNAFLA.

lumière une déperdition de plus d'un quart des participants au cours d'un cycle complet de quatre ans. Sur ces 10 CED, 8 seulement ont commencé en 1994 ; pour ces derniers, la déperdition observée à l'issue de la 4^e année atteint 19 % des garçons, 35 % des filles, soit au total 27 % des effectifs (77 apprenants sur 288) .

Tableau 22. Évolution des effectifs dans huit CED entre 1994 et 1998

CED	1994-1995			1995-1996			1996-1997			1997-1998			Déperdition		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Effectifs															
8 CED	150	138	288	137	124	261	129	106	235	121	89	210	29	49	77
Moyenne	18,8	17,3	36,0	17,1	15,5	32,6	16,1	13,3	29,4	15,1	11,1	26,3	3,6	6	9,6

Ce phénomène d'abandon est corroboré par l'analyse des statistiques d'abandon dans les 84 CED mis en place par l'ONG Plan International qui révèle de grandes disparités des taux d'abandon selon les zones ; l'abandon concerne plus les filles que les garçons.

Tableau 23. La situation des abandons dans les CED soutenus par Plan International

Zones	Nombre de CED	Abandon garçons %	Abandon filles %	Abandon Total (%)
Banamba	20	56,43	64,48	60,49
Kangaba	29	37,68	54,67	46,33
Kati	30	35,21	36,71	35,93
Kita	5	11,29	10,34	10,83
Moyenne abandon		35,15	41,55	38,39

Nos propres observations dans les 2 CED visités ont mis en lumière une nette déperdition scolaire dans les CED : dans le CED de Déguéla, en fin de 4^e année il ne restait en juin 1999 que 16 apprenants (7 garçons et 9 filles). Dans le CED de Tégécoura, il ne restait que 17 apprenants (11 garçons et 6 filles) sur les 30 (15 garçons et 15 filles) de la promotion initiale.

Une autre étude analyse les statistiques de fréquentation de 84 CED mis en place par l'ONG Plan International et fait apparaître que le taux de fréquentation global moyen est calculé à 61,6 % (dont 64,8 % pour les garçons et 58,4 % pour les filles)¹¹.

Les raisons du taux élevé d'abandon nous sont ainsi présentées par le comité de gestion dans le CED de Déguéla (cercle de Kangaba) : « Deux jeunes ont déménagé ; pour les autres, les parents croyaient que Plan allait donner un métier ou une formation professionnelle ; après deux ans, ne voyant rien venir, il n'ont pas encouragé leurs enfants à venir à l'école CED. » « Jusqu'à présent, les gens sont favorables à une inscription au CED ; les parents ne sont pas assez informés ou motivés ou se sont découragés, car l'emploi n'est pas garanti après la formation ; à quoi ça sert de former des chômeurs ? ».

Le niveau élevé des abandons dans les CED mérite une analyse approfondie et des mesures correctives. Les principales causes des abandons semblent être les suivantes :

- l'âge tardif de commencement favorise les abandons des jeunes qui atteignent l'âge de 16 ans, les filles (mariage) aussi bien que les garçons (besoin d'une activité rémunératrice),

11. Évaluation de fin de projet des CED en zone Plan International Mali ; Résumé du rapport final ; Cabinet d'étude pour la formation et l'animation - Foranim-Consult Sarl, juin 1999.

- le démarrage tardif des formations pratiques, en 4^e seulement, alors que l'accès à ces formations semblait être la principale motivation des parents et des jeunes pour l'inscription en CED,
- la déception devant la découverte que les activités pratiques étaient insuffisamment professionnalisantes,
- un déficit d'explication et de communication sur les objectifs des CED, sur leur démarche et leur curriculum, de telle sorte que les jeunes s'y sont inscrits sans avoir bien compris où ils allaient.

Des enseignants d'un niveau faible mais très motivés

Dans les écoles communautaires, les enseignants compensent leur faible niveau scolaire par une motivation, par une volonté de faire aussi bien qu'à l'école publique et d'obtenir de bons résultats pour que le village les maintienne en poste. Les programmes et les compositions scolaires trimestrielles sont identiques pour les écoles publiques et les écoles communautaires ; les enseignants doivent suivre le programme qui est établi mois par mois.

Recrutement des enseignants dans les écoles communautaires

Le niveau de recrutement des enseignants est généralement faible et il n'existe pas encore de statistique nationale sur la distribution des maîtres par niveau d'études. La très grande majorité des enseignants a un niveau inférieur au brevet. Certains n'ont pas achevé le cycle primaire. Quelques enseignants ont effectué une partie du second cycle secondaire. On rencontre également – notamment dans les écoles Save The Children de la région de Sikasso – des anciens auditeurs de centres d'alphabétisation d'adultes, alphabétisés en langue nationale, ou d'anciens moniteurs d'alphabétisation.

La CAEF¹² a fixé au DEF (Diplôme d'enseignement fondamental) le niveau minimum de formation pour les maîtres recrutés dans le cadre de son programme de 150 écoles dans trois régions (Kayes, Mopti et Gao) : sur 46 maîtres de la première vague de recrutement, 18 n'avaient que le niveau 9^e, 28 avaient un niveau égal ou supérieur à la 10^e année ; sur la deuxième vague, 21 maîtres sur 45 n'avaient que le niveau DEF.

Dans les écoles visitées dans le cadre de la mission IPE d'octobre 1999, nous avons rencontré les niveaux de formation suivants :

Tableau 24. Le niveau scolaire des enseignants des écoles communautaires visitées

École	IEF	Néo- alphabète	5 ^e ou 6 ^e année primaire	1 ^{er} cycle secondaire non achevé	DEF (9 ^e année)	Second cycle secondaire
Kio	Tominian			2		1
Sinzara	San			2	1	
Koubwel- Koundia	Douentza		1	3		
Mogui	Douentza			3		
Bohi	Kolondieba		1	2		
Diarrala	Bougouni	1	1	2		
Téguécoura	Kangaba				1	
Déguéla	Kangaba				1	
Total		1	3	14	3	1
%		4,5 %	13,6 %	63,6 %	13,6 %	4,5 %

Les projets de la coopération bilatérale (CAEF, GTZ) ont établi des normes plus élevées pour le recrutement des enseignants (minimum 9^e année DEF). Les écoles sans soutien extérieur ou soutenues par

12. Cellule d'appui à l'enseignement fondamental ; voir infra.

des ONG recrutent à un niveau plus bas. Pour enseigner dans les « écoles du village », il faut un curriculum spécial en langue locale axé sur les connaissances contextuelles. Les écoles soutenues par l'ONG Save The Children US et ses partenaires ont eu une politique de recrutement d'enseignants « aux pieds nus » (néo-alphabètes, moniteurs d'alphabétisation ou seulement le premier cycle fondamental) comme le montre le tableau ci-dessous qui présente le niveau moyen des 1 454 enseignants (par cours enseigné et par ONG) en 1998¹³.

Tableau 25. Niveau moyen de scolarisation des enseignants selon la classe enseignée dans les écoles du village (région de Sikasso)

ONG	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	Nombre d'enseignants
Aadec	7,6	6,5					40
Aidm	5,8	5,0	2,4				94
Amadecom	5,1	4,4					40
Ampj	1,8		3,1	3,6	3,0		147
Amprode/sahel	5,4	2,5					48
Asg	1,8	5,9	4,1	4,5			138
Crade	4,4	3,8	4,0	4,8			138
Fds	4,4	3,5					39
Gads M.	2,5	4,9	5,2				134
Grade-B	5,3	3,4	5,9				93
Grat	6,6	4,0	6,4				100
Padi	5,6	6,4	7,0				81
SC	3,0	3,5	4,6	5,4	5,8	8,7	362
Moyenne	4,6	4,5	4,7	4,6	4,4	8,7	1 454

13. Bakary Keïta : *Communication sur les écoles du village de Save The Children US* au Forum de Bamako sur les écoles communautaires, 17-19 août 1998.

Le recrutement des éducateurs dans les CED

Selon les critères établis pour les CED, l'éducateur (c'est le nom donné aux enseignants dans les CED) doit être originaire du village (natif ou résident), avoir un niveau scolaire de la 8^e ou 9^e année fondamentale ou être néo-alphabète, savoir parler, lire et écrire le français.

Les diverses évaluations conduites montrent que l'appartenance à la communauté villageoise est une réalité dans la très grande majorité des cas. Les niveaux de scolarisation requis sont en général respectés, mais un nombre important d'éducateurs a quitté l'enseignement fondamental depuis une durée de 5 à 10 ans, et ils auraient eu besoin d'une remise à niveau pour l'ensemble des matières enseignées. Il est estimé dans une évaluation qu'au moins 40 % des éducateurs ont un niveau insuffisant pour être éducateur dans le CED.

Dans les deux CED visités pour notre étude, les CED de Déguéla et de Tégucoura (cercle de Kangaba), les éducateurs sont originaires du village : l'éducatrice de Déguéla en poste 4 ans, de 1995 à 1999, avait un niveau scolaire de la 9^e année (DEF). À Tégucoura, l'éducateur a également un niveau 9^e année (sans DEF).

Formation et recyclage des enseignants

On a remarqué que les formations des enseignants des écoles communautaires en poste, souvent assurées par les IEF et les directions régionales de l'éducation (DRE) et cofinancées par les organismes d'appui, donnent des résultats très encourageants. La durée des formations initiales varie de deux à six semaines, les recyclages d'une à deux semaines, mais les enseignants semblent en tirer le plus grand profit. Une forte minorité d'enseignants ne bénéficient encore d'aucune formation ni recyclage.

Dans certains cas, on a remarqué la bonne articulation entre l'ONG d'appui et l'inspection de l'enseignement fondamental. Ainsi, les enseignants de l'école de Koubwel-Koundia¹⁴ ont-ils pu bénéficier du soutien suivant :

- formation initiale de deux fois un mois pendant les congés scolaires,
- visite à l'école d'un conseiller pédagogique une semaine par trimestre,
- visites ponctuelles du conseiller résident de l'IEF,
- visites d'observation de conseillers de l'IPN (spécialistes en pédagogie convergente et en langues maternelles).

Dans l'école de Diarrala, les enseignants ont suivi une succession de cycles de formation pédagogique de deux à six semaines chacun. En outre, ils reçoivent les visites régulières des superviseurs pédagogiques de l'ONG et participent à des recyclages pédagogiques pluriannuels¹⁵.

Les éducateurs des CED bénéficient d'une formation initiale courte, d'environ un mois, où l'on met l'accent sur la maîtrise écrite de la langue du milieu (transcription et méthodologie de l'enseignement). Cette formation est bien évidemment insuffisante pour traiter de l'ensemble des matières, en particulier, le français, l'histoire, la géographie, l'éducation civique et morale. En réalité, le bagage scolaire initial de l'éducateur est déterminant pour assurer une prestation correcte en tant qu'éducateur. Le recyclage est organisé chaque année sur une période de 15 à 45 jours. Les enseignants des deux CED visités dans le cadre de notre étude ont suivi les formations organisées par Plan International. L'enseignant de Tégucoura a suivi six cycles de formation pédagogique de 1994 à 1999 :

14. École soutenue par Save The Children UK et l'IEF de Bandiagara, cercle de Douentza.

15. Voir en annexe le tableau récapitulatif des formations reçues par les enseignants des écoles visitées.

Tableau 26. Durée des cycles de formation pédagogique

1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	TOTAL
30 jours	15 jours	45 jours	30 jours	15 jours	15 jours	120 jours

La Cellule d'appui à l'enseignement fondamental a mis au point un programme de formation dont l'objectif est de « donner aux futurs maîtres une formation initiale de base, leur permettant d'enseigner dans le premier cycle et, plus particulièrement, en 1^{re} année dans un premier temps. » Le contenu, adossé aux programmes et aux instructions en vigueur, aborde les grands domaines de compétences : connaissance du système éducatif et de son fonctionnement ; compétences disciplinaires, compétences dans la didactique des disciplines (classe d'initiation) ; compétences en pédagogie : savoir planifier et préparer son travail, organiser et conduire une classe ; connaissances en psychologie de l'enfant. La durée de ce programme est de 6 semaines.

Tableau 27. CAEF : Programme de formation des maîtres des écoles communautaires

Discipline	Horaire	Objectifs et contenus de la formation
Lecture	55 h	Créer des situations de découverte de l'écrit et élaborer une progression qui permette aux enfants de comprendre le rôle et le mode de fonctionnement de l'écrit et de développer des stratégies de lecture de plus en plus efficaces.
Langage/ production d'écrits/ articulation autres	60 h	Créer des situations fonctionnelles de langage et des disciplines supports écrits afin de rendre les élèves capables de s'exprimer dans des situations simples de communication liées à la vie quotidienne du groupe-classe. Mettre en place des activités spécifiques afin de renforcer les compétences des élèves dans toutes les disciplines.

Mathématiques	60 h	Construire, pour un transfert dans sa classe, des activités prénumériques, géométriques et numériques à partir de ses connaissances académiques et pédagogiques.
Education civique	15 h	Exploiter des situations vécues en classe ou à l'extérieur civique pour développer chez les élèves des comportements de citoyens .
Graphisme/ écriture	20 h	Élaborer les démarches qui prennent en compte les pré-écriture requis nécessaires pour apprendre la graphie des lettres en vue de communiquer efficacement par écrit.
Arts plastiques	15 h	Construire une démarche qui permette aux élèves de s'exprimer en utilisant différentes techniques plastiques en fonction de leurs besoins.
Education	10 h	Apprendre à chanter aux enfants et construire, en relation musicale avec l'EPS, un projet pour sa classe en intégrant plusieurs chants, des danses et de la musique (différents instruments).
Exercices	15 h	Concevoir des exercices destinés à éduquer les sens de sensoriels l'enfant et construire les fiches pédagogiques correspondantes.
EPS	22 h 30	Réinvestir, avec ses élèves, des activités vécues durant la formation. Élaborer une progression annuelle.
Organisation Pédagogique	15 h	Organiser sa classe dans le temps et dans l'espace. Utiliser pédagogique avec ses élèves diverses modalités de travail.
Législation	2 h 30	Connaître l'organisation du système éducatif au Mali et réaliser les tâches à caractère administratif qui en découlent.

Un important effort de formation de maîtres des écoles communautaires a été entrepris par divers organismes d'appui. Il a pu apporter aux maîtres, non professionnels, les bases nécessaires. Malheureusement, il n'existe pas encore d'étude de mesure d'impact de ces formations pour déterminer leur efficacité et les réorientations éventuellement nécessaires. L'analyse de l'expérience pédagogique

et des difficultés rencontrées par les enseignants apportera d'utiles indications dans ce domaine.

L'insertion sociale des enseignants

Les enseignants sont en majorité issus du village (11 sur 18) ou d'un village très proche, parfois mariés dans le village (5 sur 18) et souvent dans un village proche. Ils y sont logés. Ils disent tous n'avoir pas eu de difficulté à se loger. Ils qualifient d'excellentes leurs relations avec les villageois. Ils connaissent tous les parents d'élèves. Étant souvent jeunes (la moyenne d'âge est de 35 ans), la plupart n'ont pas d'autre responsabilité sociale dans le village, sauf une enseignante de Koubwel-Koundia, responsable du groupement féminin d'épargne-crédit.

Tableau 28. Situation des enseignants des écoles communautaires

	Âge	Années d'expérience en 1999	Originaire du village	Distance du village d'origine	Marié dans le village
Koubwel- Koundia	64	1	Oui		Oui
	28	1	Oui		Oui
	34	2	Oui		Oui
	29	2	Oui		Non
Sinzara	42	8	Oui		Non
	30	5	Non	37 km	Non
	36	4	Non	> 500 km	Non
Kio	40	4	Non	15 km	Non
	27	4	Non	10 km	Non
	28	2	Non	22 km	Non
Diarrala	32	3	Non	21 km	Non
	31	3	Oui		Non
	35	3	Oui		Non
Bohi	44	3	Oui		Oui
	31	2	Non	6 km	Oui
	29	3	Oui		Non
Téguécoura (CED)		44	5	Oui	Non
Déguéla	nd	4	Oui		Non

Le mode de rémunération des enseignants

L'échelle des rémunérations des enseignants des écoles communautaires et des CED que nous avons visités varie de 2 000 à 35 000 FCFA. La rémunération moyenne mensuelle est de 13 900 FCFA payés 8,6 mois par an. Il n'y a pas de paiement en nature, mais les enseignants sont également cultivateurs.

Tableau 29. Rémunération des enseignants des écoles communautaires (octobre 1999)

Village	Nombre d'enseignants	Rémunération par enseignant	Nombre de mois	Observation
Koubwel-Koundia	3	10 000	9	Le salaire est payé en retard. « Les 10 000, c'est impossible de les avoir ; ça vient en retard. » « La difficulté, c'est le salaire pendant les vacances. »
Mogui	2	35 00 directeur 20 000 adjoint	10 10	
Sinzara	3	25 000 25 000 2 000	9 9 9	Demandent à être payés douze mois car perte de revenu pendant l'hivernage ;
Kio	3	15 000 15 000 15 000	9 9 9	Activité complémentaire : agriculture. Elles ont des difficultés, mais les familles finissent par payer.
Diarrala	3	11 000	7	Salaire payé au moment de la traite du coton une fois par an.
Bohi	5	8 000	7	
Téguécoura (CED)	1	2 000 à 6 000	6	Au début 6 000, puis cela a baissé, suite aux abandons, jusqu'à 2 000.

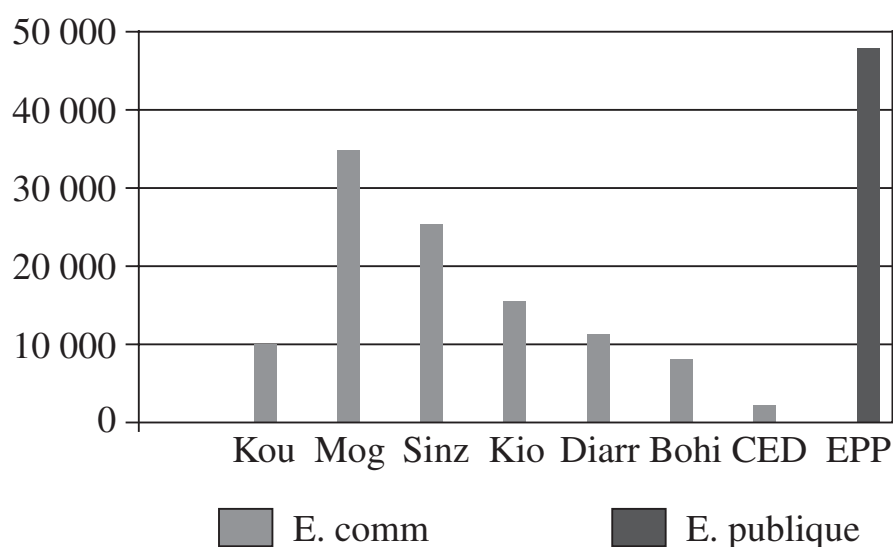
A titre de comparaison, nous présentons ci-dessous les rémunérations, en début et en fin de carrière, de différentes catégories d'enseignants du secteur public. Un enseignant de premier cycle du secteur public en début de carrière reçoit en moyenne par mois 3,47 fois plus que son homologue de l'école communautaire. Sur une année, l'enseignant du public reçoit 4,86 fois plus que l'enseignant de l'école communautaire.

Tableau 30. Rémunérations des enseignants du secteur public en 1999 (FCFA)

	Début de carrière	Fin de carrière
Enseignant premier cycle	48 334	89 390
Enseignant second cycle	54 309	142 431
Professeur d'enseignement secondaire	75 252	205 872

Source : Allocution du président Konaré à la rentrée solennelle des écoles et de l'Université du Mali.

Graphique 4. Comparaison des rémunérations entre écoles communautaires et école publique (début de carrière)



Aspirations professionnelles des enseignants

Dans l'ensemble, les enseignants des écoles communautaires apprécient ce qui est devenu leur métier. Originaires du village, ils se disent en grande majorité prêts à enseigner longtemps. Ils se sentent bien intégrés. La principale revendication porte sur le salaire, qui est généralement considéré comme trop faible et payé avec retard (15 enseignants sur 16 demandent une forte revalorisation de leur rémunération). Les enseignants demandent également à être payés pendant les congés scolaires annuels. Certains expriment une demande explicite d'intégration dans le corps des instituteurs fonctionnaires ; deux enseignants font de l'amélioration de leur situation financière la condition pour rester dans le poste.

La situation de la rémunération est particulièrement critique dans les CED en fin de cycle. Du fait de la forte réduction des effectifs, la contribution communautaire à 250 F/élève/mois devient insignifiante, comme le souligne l'un des éducateurs rencontrés : « Il n'y a pas d'autre gros problème ; l'éducateur peut contribuer à sensibiliser les parents, mais si on demande plus au village, ils vont accepter, mais ce ne sera pas fait. On a proposé que Plan International paie les éducateurs. Le gouvernement a refusé. Pendant 5 ans, on a lutté. Ce n'est pas une question de motivation, c'est le manque de moyens. »

Le conseiller pédagogique de Douentza a relaté un événement survenu à l'école communautaire de Douma (17 km de Douentza). La population comprend des Peuls nomades et des Dogons sédentaires. Si en octobre le salaire des enseignants n'a pas été réglé, c'est trop tard, car les Peuls partent en transhumance saisonnière en novembre après la récolte et ne reviennent qu'en juillet. A cause de cette difficulté d'organisation, un conflit a surgi à l'école communautaire. Faute d'avoir réussi à collecter la contribution de la composante peule du village, le comité de gestion n'a pas versé de salaire aux

enseignants durant toute l'année. Les maîtres ont présenté des réclamations à l'administration qui a demandé à voir les contrats de travail. Mais il n'y avait pas de contrat de travail. Alors les maîtres sont allés à la gendarmerie qui a convoqué les responsables du comité des gestion. Après maintes pressions sur ces derniers, les maîtres ont obtenu que le comité paie la moitié de leur salaire annuel.

D'autres enseignants mettent en avant l'insuffisance de leur formation pédagogique, l'absence de manuels scolaires et de guides pédagogiques, le décalage entre la formation reçue et les programmes enseignés (dans le cas particulier de l'introduction insuffisamment préparée de la pédagogie convergente en langue nationale). Ils soulignent encore leurs difficultés matérielles: le manque de bureaux des maîtres pour stocker leur matériel; le manque ou la précarité des logements des maîtres, qui ne sont guère propices à la préparation des cours.

L'observation pédagogique dans les écoles communautaires

Les pratiques pédagogiques dans les écoles communautaires

Trois types de pédagogie existent dans les écoles communautaires et dans les CED :

- la pédagogie classique dans les écoles communautaires : le programme officiel est enseigné exclusivement en français,
- la pédagogie fondée sur la langue maternelle comme medium d'enseignement : pédagogie convergente dans les écoles communautaires ou pédagogie bilingue dans les ex-écoles du village (région de Sikasso) ; la pédagogie convergente utilise la langue maternelle et le français d'une manière concomitante,

- la pédagogie spécifique des CED : un curriculum spécial enseigné d'abord en langue maternelle, avec l'introduction progressive du français.

Tableau 31. Organisation scolaire des écoles visitées

Village	Enseignants	Élèves	Flux	Recrutement	Pédagogie
Koubwel-Koundia	5	178	normal	annuel	Pédagogie convergente
Mogui	3	176	normal	biennal	Pédagogie convergente
Kio	3	75	DD	annuel	Pédagogie classique
Sinzara	3	234	DV	annuel	Pédagogie classique
Bohi	6	175	normal	annuel	Pédagogie EDV
Diarrala	3	100	DV	annuel ?	Pédagogie EDV
Déguéla (CED)	1	16		Tous les 4 ans	Pédagogie CED
Téguécoura	1	17		Tous les 4 ans	Pédagogie CED

Une école applique la double division (3 enseignants assurent les 6 années du premier cycle fondamental) et deux écoles la double vacation (chaque groupe vient à l'école une demi-journée).

La pédagogie convergente est l'utilisation simultanée des langues nationales et du français dans le système éducatif fondamental. L'expérimentation a été réalisée de 1987 à 1993 dans la région de Ségou. Suite aux évaluations positives, les autorités maliennes ont décidé la généralisation progressive de cette méthode pédagogique. Une partie des écoles communautaires utilise la pédagogie convergente. Dans l'échantillon de notre étude, deux écoles avaient introduit la pédagogie convergente : Koubwel-Koundia, dans l'ensemble de l'école, et Mogui, dans une classe seulement.

La *méthode classique*, utilise le français comme médium et s'inspire des méthodes et des contenus pédagogiques mis en place pendant la période coloniale, le curriculum ayant été profondément remanié lors de la réforme de 1962, deux ans après l'indépendance, pour ancrer l'enseignement fondamental dans les valeurs culturelles maliennes et africaines. Mais le rendement interne de ce système est réduit par l'insuffisante maîtrise de la langue française en milieu rural, par la cassure qui s'est progressivement opérée entre l'école fondamentale et les sociétés rurales et par le manque de ressources publiques pour améliorer qualitativement et quantitativement le système éducatif.

La *pédagogie convergente* est le fruit d'une longue expérience de l'utilisation des langues nationales dans le processus d'apprentissage ; plusieurs études ont attesté que la seule utilisation de la langue française dans les premières années du cursus scolaire constituait un handicap majeur. Des tests standardisés administrés par les équipes de recherche de l'IPN dans les écoles classiques et dans les écoles à pédagogie convergente ont souligné les meilleures performances des élèves des classes à pédagogie convergente par rapport à ceux des écoles à pédagogie classique en mathématiques et en langues. Des résultats comparables ont été obtenus dans une étude portant sur un échantillon d'écoles classiques et sur un échantillon d'« écoles du village » soutenues par Save The Children US et ses partenaires, qui utilisent une démarche et des techniques proches de la pédagogie convergente¹⁶.

Le cycle fondamental dure 6 années dans les écoles communautaires comme dans les écoles primaires publiques. On trouve fréquemment des classes à double niveau, une pratique qui

16. Voir les deux rapports d'évaluation : *Étude comparative entre les écoles classiques et les écoles du village : une expérience de Save The Children*, 1996 et *Étude de la passerelle entre les écoles du village et l'école publique*, 1997, Institut pédagogique national, Bamako.

s'est étendue dans les écoles primaires publiques à partir de 1990 face à la pénurie d'enseignants. Les écoles communautaires à cycle complet ont rarement plus de trois enseignants. Mais la tendance observée est d'affecter un seul niveau par enseignant pour la 5^e et la 6^e années afin de mieux préparer les élèves au CFEE/CEP, ce qui porte à quatre le nombre d'enseignants pour une école communautaire à cycle complet.

Les écoles communautaires choisissent librement la pédagogie qui leur paraît la plus adaptée. Dans un grand nombre d'écoles, on trouve l'enseignement de type classique en français dès la première année. Quelques écoles communautaires appuyées par des ONG ont introduit la pédagogie convergente fondée sur le bilinguisme. La langue du milieu est le principal médium pour les premières années du cycle fondamental, alors que le français est introduit progressivement. Les méthodes actives, largement utilisées dans les écoles à pédagogie convergente, sont soutenues par des outils tels que la boîte à images. Après une phase d'expérimentation, le ministère de l'Éducation de base a décidé de généraliser progressivement ce type de pédagogie dans l'enseignement fondamental.

Les écoles communautaires qui introduisent la pédagogie convergente bilingue (langue nationale et français) sont encore peu nombreuses. Celles qui sont soutenues par des ONG participent aux programmes nationaux de formation des maîtres des écoles à pédagogie convergente. Au niveau national, de 1995 à 1998, la formation des maîtres de l'enseignement fondamental à la pédagogie convergente a touché 917 maîtres de l'enseignement fondamental (toutes écoles confondues) et 75 conseillers pédagogiques. Elle est articulée en trois modules présentés dans le tableau ci-après¹⁷.

17. Youssouf Haidara. 1998. *État des lieux de la pédagogie convergente*. Comité chargé des stratégies d'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente, Forum sur la pédagogie convergente, Bamako, août 1998.

Tableau 32. Formation des maîtres à la pédagogie convergente

Module	Objectifs	Durée
Module I	Sensibilisation à la pédagogie convergente (P.C.) et initiation à la transcription de la langue nationale.	20 jours
Module II	Initiation à l'enseignement du français oral et consolidation de la langue nationale.	20 jours
Module III	Perfectionnement de l'enseignement en P.C. et élaboration de matériel didactique en langue nationale. Tenue d'une classe en P.C. jusqu'en 6 ^e année. Recherche terminologique pour les disciplines d'éveil (sciences, histoire, géographie). Ce module est dispensé aux maîtres qui viennent en formation pour la dernière fois.	20 jours

En 1997-1998, au niveau national, 241 écoles avaient introduit la pédagogie convergente, soit 678 classes, dont 609 jusqu'en 3^e année, 97 jusqu'en 4^e année et 2 jusqu'en 6^e année. Il n'existait pas, fin 1999, de statistique sur le nombre d'écoles communautaires qui avaient introduit la pédagogie convergente.

A Koubwel-Koundia, on applique la méthode de la pédagogie convergente à l'ensemble de l'école : on y utilise fréquemment l'outil de la boîte à images avec les séquences suivantes: présentation des personnages ; présentation muette sur la boîte à images ; dramatisation par les élèves de la situation observée ; les situations sont jouées par les élèves. Dans plusieurs écoles, le processus d'introduction de la pédagogie convergente est en cours. À Mogui, le projet a pris l'initiative d'introduire la pédagogie convergente dans une classe, en 1998-1999, apparemment sans véritable concertation avec la communauté et sans négociation sociale préalable, ce qui a suscité quelques remous ; mais la communauté reste libre de revenir à la pédagogie classique si elle le souhaite.

La pédagogie des « écoles du village » est également fondée sur la langue nationale comme medium d'enseignement. À Kolondieba (IEF de Bougouni 2), les nombreuses écoles encadrées par Save The Children et ses ONG partenaires ont évolué au cours des dernières années.

Dès leur conception, les *écoles du village* sont conçues comme des écoles de proximité, où les frais sont très réduits, qui responsabilisent les parents pour l'éducation de leurs enfants. L'objectif est de créer dans chaque village une école à classe unique qui accueille les enfants et adolescents de 8 à 15 ans. Le programme, dispensé en trois années, utilise la langue nationale bamananka comme medium et donne une importance prépondérante aux connaissances pratiques orientées vers une insertion rapide du jeune dans son milieu. Selon un calendrier scolaire conçu en fonction des activités agricoles, le programme est enseigné de novembre à fin mai, soit sept mois, à raison de 3 à 4 heures par jour, six jours par semaine. L'infrastructure est sommaire, faite d'une ou deux classes en banco, qui accueillent en moyenne deux cohortes de 30 élèves ; les classes sont construites par les communautés avec un appui matériel (tôles, ciment) de l'ONG. L'école, gérée par une association locale de parents d'élèves, diffère d'une école primaire classique : le recrutement est triennal, les horaires flexibles, il n'y a pas de redoublement ni de renvoi. Le coût moyen annuel par élève de l'école du village est faible : 13 750 F/élève, principalement pris en charge par l'ONG.

Par la suite, et sous la pression des familles qui souhaitaient que les enfants acquièrent un niveau équivalent à celui de l'enseignement fondamental et puissent se présenter au CFEE/CEP, *ces écoles ont évolué en écoles communautaires plus classiques* : l'âge de recrutement est ramené de 8-15 ans à 6-8 ans et la durée du cycle portée de 3 à 6 ans, avec une introduction plus précoce du français, à

partir de la 3^e année ; le curriculum se rapproche de plus en plus de celui des écoles primaires classiques. Le programme est construit pour l'acquisition de connaissances générales (lecture/écriture, calcul, histoire, géographie, sciences de l'observation), conformément au programme officiel, et de connaissances pratiques liées à la vie du milieu (agriculture, gestion des ressources naturelles, santé, épargne-crédit, vie sociale), dans le but de doter les apprenants de compétences adaptées à leur insertion locale. La partie connaissances générales est dispensée en langue nationale jusqu'en 3^e année, qui voit l'introduction du français. La partie connaissances pratiques est dispensée en langue nationale jusqu'en fin de cycle. L'ONG Save The Children US assure l'essentiel de la rémunération des enseignants mais espère que les communautés prendront en charge deux enseignants par école.

Les difficultés pédagogiques dans les écoles communautaires

Les principales difficultés des élèves signalées par les enseignants dans les villages visités pour notre enquête concernent :

- l'introduction du français dans les écoles à pédagogie convergente et en particulier le manque de manuels adaptés,
- l'absentéisme des élèves liée à la durée trop longue des fêtes telles que la Tabaski (jusqu'à 10 jours à Bohi),
- l'inadaptation de certains manuels en langue nationale : exemple des manuels dogoso inadaptés à la forme dialectale *najomba* pratiquée dans le village de Koubwel-Koundia, qui contraint les instituteurs à traduire le manuel pour les élèves et fait perdre à ces derniers une partie de l'effet bénéfique de la méthode de la pédagogie convergente,
- le manque de cantine pour les élèves des hameaux distants qui doivent se passer de repas pour la journée,
- le manque de jardins scolaires,

- les domaines scolaires non clôturés qui entraînent des allers et venues incessants qui perturbent le déroulement de la classe¹⁸.

L'approche pédagogique alternative des centres d'éducation au développement (CED)

Complémentaires de l'enseignement fondamental classique, les centres d'éducation au développement (CED) constituent une voie originale de l'éducation non formelle en cours d'expérimentation. Les CED sont une composante du système d'éducation non formelle placés sous la tutelle de la Direction nationale de l'alphabétisation et de la linguistique appliquée (DNAFLA) du ministère de l'Éducation de base.

■ Les objectifs des CED

Les CED visent à apporter une éducation de base aux jeunes de 9 à 15 ans, non scolarisés ou ayant abandonné l'école et à leur apporter les connaissances et les aptitudes à la fois générales et appliquées, théoriques et pratiques favorisant leur insertion socio-économique dans leur milieu. Ils contribuent ainsi à accroître les taux de scolarisation et d'alphabétisation et à encourager la transformation du milieu rural par l'apport d'innovations diffusées par les CED.

Dans la philosophie, le CED est une structure éducative décidée, mise en place et gérée par la communauté villageoise ou le quartier. Les communautés évaluent les besoins éducatifs, déterminent les objectifs des apprentissages et les profils de sortie, assurent la mobilisation des ressources en leur sein en contrepartie de l'aide extérieure qui leur est apportée.

■ L'organisation des CED

L'expérimentation menée depuis 1993-1994, sous l'égide de la Direction nationale de l'alphabétisation et de la linguistique

18. Cf. : Rapport du directeur de l'école de Kio à l'IEF du cercle de San.

appliquée (DNAFLA), concernait en 1996 6 103 apprenants dans 201 CED soutenus par trois ONG : Plan International, Acodep et Utah Alliance. Le cycle de formation par cohortes de 30 apprenants dure quatre ans à raison de quatre heures par jour pendant six mois. Le medium d'enseignement est la langue du milieu (en pratique les CED sont situés dans l'aire linguistique bamananka) ; le français oral est introduit en 2^e année et le français écrit en 3^e année. Le programme est très proche de celui des écoles formelles en histoire, en géographie, en français, en sciences, en agriculture et en hygiène. On utilise en 3^e année une pédagogie différenciée adaptée aux différents niveaux des élèves. C'est une pédagogie correctrice.

Dans certaines matières telles que l'agriculture, la santé et l'histoire, les jeunes sont invités à effectuer des recherches dans leur entourage, à chercher des personnes-ressources dans le milieu. La 4^e année est principalement consacrée à des formations pratiques assurées par des artisans professionnels dans une large gamme d'activités orientées vers l'insertion des jeunes dans leur milieu et sélectionnées à l'issue d'enquêtes participatives auprès des apprenants et de leurs parents : activités artisanales (menuiserie, forge, maçonnerie, mécanique, couture, teinture, fabrique de savon) ou activités de l'agro-élevage et du maraîchage. La formation comprend également des techniques de base de gestion.

Pour optimiser l'utilisation des ressources humaines et matérielles, il existe une tendance à la spécialisation des CED dans une ou deux activités pratiques, les apprenants pouvant se déplacer vers l'activité de leur choix dans les environs.

Dans la mesure du possible, on recrute dans le village un « éducateur » d'un niveau de 8^e à 9^e année fondamentale. Les rémunérations mensuelles, décidées par le comité de gestion, varient généralement de 3 000 à 5 000 FCFA assurés par une cotisation

mensuelle de 100 à 500 FCFA/apprenant, complétées par une contribution communautaire mensuelle de 500 à 1 000F.

Les ONG partenaires ont fourni un gros investissement pour assurer la formation et le suivi pédagogique des éducateurs ou encore produire des manuels en langue du milieu adaptés aux objectifs des CED ainsi que des guides techniques pour toutes les activités pratiques enseignées.

■ La motivation des familles

Les familles apprécient beaucoup cette école de la deuxième chance qui apporte aux pré-adolescents, dans une période relativement brève, à la fois de solides connaissances essentielles (lecture, écriture, calcul, hygiène, observation, éducation civique) et des compétences pratiques de base. Les familles sont également très sensibles à la socialisation qu'apporte le CED aux apprenants et voient leur comportement dans le village et leurs attitudes sociales s'améliorer rapidement. Cependant, les CED peinent à maintenir leurs effectifs au-delà de 16 ou 17 ans, en raison du mariage des jeunes filles et de la recherche d'activités rémunérées par les garçons.

■ Les programmes de formation dans les CED

Le programme d'enseignement est très varié et vise à transmettre à la fois des compétences instrumentales (lecture, écriture, calcul), des connaissances générales et des connaissances pratiques adaptées au milieu.

La progression pédagogique est la suivante : *1^{re} année*, acquisition de connaissances instrumentales en lecture, en écriture, en calcul, en morale et en éducation civique, en langage et en développement sensoriel ; *2^e année*, notions d'histoire et de géographie locales, de santé, d'hygiène et d'assainissement, d'agriculture et d'environ-

nement, de français oral, de lecture et de calcul niveau 2 ; *3^e année*, consolidation des acquisitions précédentes et acquisition de notions sur l'histoire et la géographie du cercle, sur l'agriculture, l'élevage, l'environnement, les sciences de l'observation, la santé, l'hygiène, les arts et métiers, la gestion, l'organisation, l'économie familiale et le français écrit ; *4^e année*, français, production écrite, santé, hygiène, économie familiale, histoire, géographie, maths, environnement, agriculture, élevage, éducation physique, dessin, arts et métiers. Les formations pratiques occupent 50 % du temps en 4^e année.

Tableau 33. Exemple d'emploi du temps d'un CED de 4^e année (proposé par le GREF à Plan et Acodep)

8 h	1 ^{er} jour	2 ^e jour	3 ^e jour	4 ^e jour	5 ^e jour
8 h-9 h	Maths	Lecture et production écrite	Français écrit	Gestion ou économie familiale	Environnement, santé, hygiène et français oral
9h-9h30	Histoire-géographie ou instruction civique et morale	Français oral	Conservation des aliments Agriculture, pépinières Élevage, maraîchage Connaissance des métiers		
9h30-10h	Conservation des aliments Agriculture, pépinières Élevage, maraîchage Connaissance des métiers				
10h-10h15	Récréation				
10h15 12h15	Ateliers de formation préprofessionnelle des garçons et des filles				

Légende :

- Enseignement général : 6 heures hebdomadaires
- Formation pratique des filles et des garçons : 4 heures hebdomadaires
- Formation professionnelle : 10 heures hebdomadaires

**Tableau 34. Programme d'enseignement général
(2^e année de CED)**

Langage et production écrite	Révision du programme 1 ^{re} année La ville Les cours d'eau Les voies de communication Le moyens de transport La santé Jeux et sports Contes, légendes et devinettes	L'agriculture L'élevage La pêche La chasse La protection de l'environnement
Lecture écriture	Selon livret Ali et Sali 2 ^e année DNAFLA	
Éducation civique et morale	Les groupements L'état civil Droits et devoirs Code de la route	
Histoire	Organisation dans l'espace L'école, la classe Le village Le cercle Les saisons	
Français Oral	Dialogues	
Mathématiques	Numération Géométrie Mesures Poids	

Les formations pratiques dans les CED

Plan International est la première ONG à avoir mis en place les pôles de formation pratique dans les CED. Les jeunes en 4^e année ont 2 heures par jour de formation pédagogique et 2 heures par jour de formation pratique auprès d'un artisan. À cette fin, 45 artisans ont été identifiés, formés et équipés au sein des pôles de formation. Plan International a mis en place des formations pratiques dans les CED,

après consultation des apprenants de 3^e année, des éducateurs et des membres des comités de gestion. Cette consultation a déterminé les activités à lancer prioritairement.

Pour 29 CED, 20 pôles villageois de formation spécialisée ont été créés et équipés par Plan International. Les apprenants pouvaient choisir un pôle hors de leur village. Les villageois ont accepté d'accueillir les enfants non résidents. Chaque pôle pouvait accueillir de 15 à 20 jeunes.

Les études pour la formation professionnelle ont été menées par le Rocare. Plan international explique la démarche suivie : « Au début des activités pratiques, on a cherché à adapter la formation aux thèmes agricoles : agriculture, environnement, compostage, pesée-vente du coton. Mais le choix des filières s'est fait au niveau des pôles de formation ; on a laissé les parents et les apprenants définir les pôles d'apprentissage. Lors d'une session de formation des artisans, la menuiserie a attiré beaucoup de jeunes ; sa production était visible. Certains ont abandonné la mécanique et la forge pour la menuiserie. Un éducateur a abandonné la maçonnerie pour la menuiserie. »

On avait prévu 8 pôles pour la zone de Kita (2 pour chaque activité : menuiserie, maçonnerie, mécanique, forge), mais la menuiserie ayant attiré la plus grande partie des enfants, on n'a finalement réalisé que 4 pôles¹⁹. « Il y a beaucoup de leçons à tirer : pour les formations professionnelles, il vaut mieux choisir un artisan du village qui a déjà une expérience artisanale dans le village ; il peut être formé à l'utilisation d'outillage moderne. On doit former les artisans au même moment que les éducateurs des CED car ceux-ci peuvent ensuite articuler la formation dispensée par l'artisan avec leur propre démarche pédagogique. »

19. Entretien avec Mme Djelika Tounkara Togola, responsable des CED à Plan International Mali ; Bamako, 15 octobre 1999.

Plan a organisé pour les artisans une formation d'un mois en novembre 1998 et en novembre 1999. Les formations des artisans ont été assurées par le Centre de formation professionnelle (CFP) ou le Centre d'étude du machinisme agricole (CEMA). La consolidation des acquis de la première année a fait l'objet de 15 jours de recyclage des artisans et des éducateurs, et d'un suivi qui a été assuré par des formateurs du CFP et du CEMA.

Afin de ne pas alourdir les charges pesant sur les familles, plusieurs systèmes d'indemnisation ont été essayés avec les artisans choisis pour animer les pôles de formation professionnelle :

- (a) l'artisan conserve une partie (10 %) du revenu des productions du pôle de formation et en affecte 90 % au comité de gestion du CED,
- (b) le matin (de 8 à 12 h), l'artisan travaille avec les apprenants en groupes et l'après-midi, il travaille pour lui avec le matériel de l'atelier,
- (c) l'artisan est payé au prorata.

Il semble que l'on n'ait pas trouvé encore de formule satisfaisante pour indemniser l'artisan formateur.

Les capacités professionnelles attendues à la fin de la 4^e année

En maçonnerie : lire un plan de maison simple, borner un terrain de forme rectangulaire (angles droits), tracer une maison au sol, aligner, niveler et plomber les briques, réaliser un mur en aggloméré, construire un pilier de briques, exécuter un enduit sur un mur, réaliser un soubassement en moellons, construire une maçonnerie sur soubassement en moellons.

En mécanique : reconnaître et utiliser correctement l'outillage du mécanicien, démonter et remonter un pneu, contrôler une chambre à air et la réparer, nettoyer et régler une bougie, changer une ampoule, régler un phare, changer et régler un câble de frein, changer une courroie et régler sa tension, raccourcir et allonger une chaîne, déboucher un gicleur, déposer un moteur, réaliser le calage d'allumage et le réglage du courant, rédiger une commande de pièces et établir une facture.

En menuiserie : lire la perspective d'un meuble simple, déterminer les débits nécessaires à l'aide des perspectives des pièces, scier transversalement à l'égoïne, dégauchir un parement de faible dimension, dresser un champ, assembler par clouage, assembler par simple emboîtement, finir, poncer un ensemble, vernir un ensemble, établir un prix de revient.

En métallurgie et en forge : scier à la scie à métaux une longueur donnée, cisailer à la main suivant un tracé, tracer au gabarit, découper une tôle au burin suivant un tracé, percer avec un poinçon et une chignole suivant un tracé, assembler par rivetage, plier une tôle suivant un tracé, finir les bords à la lime, planer une tôle au marteau.

Au CED de Tégucourra, les filles ont pratiqué la savonnerie, la teinture, le tricot, le maraîchage ; ces techniques sont considérées comme très utiles dans le village. Pour les garçons étaient proposés 4 pôles : la mécanique, la menuiserie, la maçonnerie et la forge. La mécanique était le seul pôle masculin dans le village : 9 jeunes ont appris la réparation de tamis de batteuse et de bicyclettes ; les

apprenants intéressés par les autres pôles devaient se déplacer vers les autres villages. Les apprenants et les membres du comité de gestion estiment qu'une année ne suffit pas et qu'il faudrait une deuxième année consacrée aux formations pratiques. « Certains jeunes de l'atelier mécanique ont demandé à rester chez le formateur mais les parents avaient besoin de leurs enfants » a signalé l'éducateur du CED.

Au CED de Déguéla, les techniques de savonnerie traditionnelle et de teinturerie ont généré beaucoup d'intérêt pour les filles. « Toutes les teintures se font maintenant au village ; le savon, on en a dans le village. Mais on arrête d'en fabriquer car on n'a pas de fonds pour acheter les matières premières. » Pour les garçons étaient proposés deux pôles de formation : forge et menuiserie. La forge a eu peu de succès. Il n'y a eu que deux jeunes intéressés, dont un a abandonné en cours d'année. « Il n'y a pas eu assez de temps pour apprendre la forge ; il y a des préalables à maîtriser : les techniques du feu ; certaines activités sont réservées aux castes. » En ce qui concerne la menuiserie, le temps de formation n'était pas suffisant et l'effectif était trop important (27 jeunes) ; une minorité d'entre eux a appris à fabriquer des tables, des chaises et un escabeau. « Pour la plupart, ce n'était pas une formation suffisamment solide. » Un jeune du village est allé dans le pôle maçonnerie. Aujourd'hui, il vit à Bamako où il a trouvé une place de maçon.

Le président de l'association villageoise et le président du comité de gestion, qui sont agriculteurs, pensent qu'il serait nécessaire d'ouvrir des pôles de formation sur les techniques agricoles ou d'élevage. L'ONG « ne nous a pas proposé de formation en agriculture-élevage. On a demandé aux apprenants ce qu'ils préféraient, mais pas aux familles ».

Les formations pratiques ont concerné 413 apprenants dans les CED de Plan International. Elles ont généré un enthousiasme certain,

mais également des frustrations réelles liées à la durée insuffisante des formations (environ 240 heures), à la surfréquentation de certains ateliers, à l'éloignement de certains pôles, à l'insuffisante compétence pédagogique des artisans ou à des désistements en cours d'année d'artisans formés par l'ONG, et qu'il a fallu remplacer par des artisans non formés.

- Quelle est l'efficacité de la formation professionnelle ?

L'expérience est encore trop récente pour apprécier les possibilités d'insertion professionnelle des sortants. Certains questionnent la pertinence de formations pratiques qui n'apportent qu'une préqualification, s'il n'y a pas la possibilité d'acquérir par la suite une véritable qualification professionnelle. L'efficacité des formations pratiques est en effet freinée par la courte durée des ateliers de formation pratique (2 heures par jour en 4^e année pendant six mois), par les effectifs pléthoriques de certains ateliers, par l'insuffisance en outillage et en équipement et enfin, par la faible formation pédagogique des artisans.

Les manuels scolaires dans les écoles communautaires

La situation des manuels scolaires dans les écoles visitées est très variée. Dans l'ensemble, les écoles communautaires sont faiblement dotées en quantité et en qualité, sauf quand elles reçoivent l'appui d'une ONG internationale.

- Les manuels scolaires dans les écoles communautaires à pédagogie classique

Quand des ONG appuient le fonctionnement de l'école communautaire, la dotation en manuels est généralement satisfaisante. Dans les autres écoles, la situation est souvent très critique. Dans la plupart des écoles communautaires, on n'utilise guère que le manuel de français. Si l'école de Kio, aux petits effectifs,

est à peu près équipée, l'école de Sinzara n'a que 27 manuels pour 197 élèves. Les manuels de maths, de sciences et d'histoire font particulièrement défaut.

**Tableau 35. Situation des manuels scolaires à Kio 1999
(IEF San)**

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Lecture/IPN ou français	10	10	0	2 1*	1	7
Maths	0	0	1	0	1	1
Sciences	0	0	1	0	1	1
Histoire	0	0	0	1	0	0
Effectifs	13	15	14	17	20	12

* Grammaire française utilisée en 3^e et 4^e années.

**Tableau 36. Situation des manuels scolaires à Sinzara 1999
(IEF San)**

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Lecture, français	0	0	5	5	7	10
Maths	0	10	6	4	10	10
Sciences naturelles	0	0	2			6
Effectifs	32	42	62	40	21	

Dans les écoles communautaires à pédagogie classique, on utilise les mêmes manuels officiels que ceux des écoles primaires publiques. Ils proviennent soit de stocks fournis par l'ONG qui appuie l'école, soit des stocks reçus et diffusés par les IEF dans le cadre des plans officiels d'approvisionnement des écoles de l'enseignement fondamental. Dans la pratique, étant donné que les manuels sont loin de satisfaire les besoins, la plupart des IEF gèrent la pénurie en

donnant la priorité aux écoles primaires publiques. Les écoles communautaires reçoivent donc peu de livres des IEF, comme en témoigne l'exemple ci-dessous.

Tableau 37. Affectation de la dotation en manuels scolaires reçus en avril 1999 pour les écoles fondamentales du cercle de Douentza

Manuels	Calcul 1 ^{re}	Calcul 2 ^e
Total reçus	345	1 100
Affecté EC	90	180
Affecté EPP	255	920
% affecté EC	26 %	16 %

Note : EC = école communautaire ; EPP = école primaire publique.

Source : Conseiller pédagogique résident à Douentza, IEF de Bandiagara.

■ Les manuels scolaires dans les écoles Save The Children US

Dans les écoles Save The Children US, les manuels sont différents de ceux des écoles primaires publiques : le *medium* est le *bamananka* pour les trois premières années et le français pour les trois suivantes. Pour les premières années, les écoles disposent de manuels de lecture, de mathématiques, de géographie, d'une grammaire en *bamananka* et de manuels de lecture en français en 3^e et 5^e années. Les maîtres sont dotés d'un guide pédagogique du français pour chaque année du cycle. Mais il n'y a pas de guide pédagogique pour l'enseignement des mathématiques.

■ Les manuels scolaires dans les écoles à pédagogie convergente

A Koubwel-Koundia, il existe pour chaque élève :

- Un livre de lecture/mathématiques dogoso 1^{re} année,
- Un livre de lecture/mathématiques dogoso 2^e année,
- Un livre de lecture de français en 2^e année.

En outre, l'école possède une boîte à images, et des guides pédagogiques pour les maîtres en français (1^{re}, 2^e, 3^e années) et en mathématiques (1^{re}, 2^e, 3^e années).

Pour les écoles à pédagogie convergente, la production de manuels est un processus lourd : 66 manuels doivent être produits pour assurer le cycle complet dans les 11 langues choisies. L'Institut pédagogique national (IPN) organise un séminaire annuel d'élaboration du curriculum, auquel participent les ONG²⁰. Les manuels ont été produits par l'IPN, la DINAFLA/DRE/Save The Children UK. L'état de la production de manuels scolaires en langue nationale était en 1998 le suivant²¹ :

Tableau 38. Production de manuels scolaires en langue nationale en 1998

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Bamananka	X	X	X	X	X	
Fulfulde	X	X	X	X	X	
Sonjay	X	X	X	X	X	
Tamasheq	X	X	X	X		
Sononké	X	X	X	X		
Dogon	X	X	X	X		
Bomu	X	X	X			
Syenara	X	X	X			
Mamara	X	X				
Khassonke	X	X				
Bozo	X	X				

Le Programme décennal de l'éducation (PRODEC) préconise la répartition suivante de *livres par élève* pour l'enseignement fondamental. On mesure l'effort requis pour équiper toutes les écoles communautaires de l'ensemble des manuels jugés nécessaires.

20. En préparation par IPN et Save The Children GB : un livre de lecture dogoso 3^e année.

21. Youssouf Haidara op. cit.

Tableau 39. Nombre de livres par élèves préconisé

	Français	Langue maternelle	Mathéma- tiques	Histoire	Géogra- phie	Sciences de l'observation	Total
1 ^{re} et 2 ^e années	1	1					2
3 ^e et 4 ^e années	1	1	1			1	4
5 ^e et 6 ^e années	1		1	1	1	1	5

	Maths	Physique	Chimie	Lecture	Gram- maire	Anglais	Sciences nat.	Langue Maternelle	Total
7 ^e et 8 ^e années	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Manuels scolaires dans les CED

Au fur et à mesure que se déroulait l'expérience, les ONG promotrices des CED et leurs partenaires spécialisés des services de l'État (IPN, DNAFLA) ou des ONG (GREF) ont déployé d'importants efforts de production de supports pédagogiques. Ainsi a été conçu un cursus original, synthèse de connaissances scolaires classiques et de connaissances pratiques orientées vers l'insertion locale du jeune. Il en résulte une production très diversifiée de manuels et de fiches pédagogiques en langue bamananka adaptés au public cible des CED et largement reproduits et diffusés dans les CED aux frais des ONG promotrices. En général, chaque élève reçoit un manuel dans les matières suivantes : agriculture, santé, histoire-géographie, calcul. Cette production a été testée. Elle pourrait donc être améliorée sur la base des expériences conduites. Un effort éditorial devrait les rendre plus attrayants grâce à des illustrations. Les formations pratiques ont également donné lieu à l'élaboration de nombreux guides techniques en langue bamananka.

Fournitures scolaires

Dans les écoles communautaires, les fournitures scolaires sont sommaires, mais la quasi-totalité des élèves des écoles que nous avons visitées possédaient le minimum. A Koubwel-Koundia, par exemple, le contenu des « cartables » d'une classe de 2^e année est composé d'une ardoise, d'une craie, d'un chiffon, de 2 cahiers (dogoso et français) et d'un stylo à bille. Ces fournitures sont prises en charge par l'ONG d'appui. Divers systèmes existent pour l'achat et la diffusion des fournitures scolaires. À Diarrala, les parents achètent l'ardoise, le stylo à bille et la règle ; l'ONG d'appui prend en charge les cahiers et les autres fournitures. À Mogui, les parents achètent certains manuels scolaires (pour compléter ceux qui leurs sont remis par l'IEF) et les cahiers ; le projet GTZ finance les autres fournitures scolaires. À Kio, le kit de fournitures de base est financé par la cotisation scolaire. L'APE se charge de l'acheter et de le distribuer à chaque élève (ardoise, craie, stylo, cahier). Les besoins de cahiers scolaires supplémentaires pour la 6^e année sont couverts directement par les parents. À Sinzara, c'est encore une ONG d'appui qui a offert les fournitures scolaires de base (cahier, crayon, règle, ardoise, craie).

Sans une aide externe, les familles peuvent rarement acheter l'ensemble des fournitures scolaires et des manuels nécessaires. La situation est encore plus difficile lorsqu'elles scolarisent plusieurs enfants.

Les difficultés pédagogiques

Les enseignants consultés pour cette étude expriment une grande soif de formation aux techniques pédagogiques (classes multigrades), à la didactique des matières, à l'introduction du français, à l'intégration des matières ou encore à la pédagogie par objectifs opérationnels (OPO). Ils soulignent également l'insuffisante

connaissance des programmes et le manque de guides pédagogiques adaptés.

Tableau 40. Difficultés pédagogiques et souhaits de formation

	Difficultés pédagogiques	Aspirations en matière de formation
Koubwel-Koundia	Enseignement de la langue dogoso (les manuels ne correspondent pas à la variante dialectale utilisée dans le village).	Recyclage en OPO, pédagogie des classes d'orientation et d'aptitude « Maîtriser le métier d'enseigner »
Sinzara	Maîtrise de la classe à double division	Gérer la classe à double division ; Meilleure connaissance du programme ; Organisation du travail ; Gestion administrative de l'école ;
Kio		Techniques pédagogiques, gestion de classe multigrade, organisation du temps de la classe, pédagogie convergente.
Diarrala	Décalage entre la formation reçue et le programme enseigné (pédagogie convergente) ; Pas assez de documents pédagogiques pour appliquer la pédagogie convergente.	Actualisation de la formation à la pédagogie convergente.
Bohi	Introduction du français Gérer les différences d'âge au sein du groupe Connaissance insuffisante du programme	Meilleure connaissance du programme ; gestion des grands groupes ; intégration des matières ; langage par le dialogue ; pédagogie par objectifs pédagogiques opérationnels. « Plus de formation pour les enseignants qui ont quitté l'école il y a longtemps »

La volonté de progresser et de s'améliorer est patente ; les enseignants ont une conscience vive de leurs lacunes, ce qui les met en excellente situation pour apprendre et progresser lors des stages de recyclage. Il existe un certain isolement entre les écoles communautaires. Les enseignants des écoles voisines ne se rencontrent guère pour discuter de leurs difficultés pédagogiques.

Performances pédagogiques des écoles communautaires

Les écoles communautaires se soumettent aux compositions trimestrielles dont les sujets sont élaborés par les IEF. Elles rendent compte de résultats dans leurs rapports périodiques aux inspections. La plus grande partie des écoles communautaires n'avait pas encore de cycle complet en 1999 et ne présentait pas encore de candidats à l'examen de fin de 6^e année. Malgré leurs conditions précaires, une bonne part des écoles communautaires parvient à atteindre d'honorables performances pédagogiques. Dans l'inspection de San, pour l'année scolaire 1998-1999, 16 des 39 écoles communautaires à cycle complet ont obtenu des résultats égaux ou supérieurs à 50 % d'élèves admis au CFEPC/EF (70,4 % des élèves du cercle de San et 48,11 % des élèves du cercle de Tominian). Dans cette inspection de San, près de 54 % des 521 élèves présentés ont été admis à l'examen de fin de 6^e année en juin 1999.

Dans les 505 écoles suivies par World Education, les taux de redoublement pour l'année 1998-1999 se situent à 11 % et le taux d'abandon est inférieur à 4 %. Dans les écoles visitées dans le cadre de cette étude, le pourcentage des redoublants sur les effectifs totaux se situait entre 20 et 30 %. Il n'y a pas de redoublement dans les classes à pédagogie convergente. Lorsque l'école de Sinzara n'assurait que les quatre premières années du cycle, les élèves continuaient à l'école primaire publique la plus proche. Leur niveau était très satisfaisant et ils pouvaient y réussir dans difficulté. L'école de Kio obtient de très bons résultats au CEPCEF : 17 admis sur 21 présentés à la session de 1997-1998 ; 14 admis sur 18 à la session de 1998-1999.

Tableau 41. Promotion et redoublement à l'école communautaire de Bohi (4 niveaux assurés)

Année	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	TOTAL
1998-1999							
Total	Pas de classe	67	50	42	Pas de classe	Pas de classe	159
Admis		48	41	39			128
Redoublants		19	9	3			31 soit 19,4 %
Taux de promotion		71,6 %	82 %	92,9 %			
Taux de redoublement		28,4 %	18 %	7,1 %			

Tableau 42. Effectifs des redoublants à l'école communautaire de Sinzara (6 niveaux assurés)

Année	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	TOTAL
Abandons							
1998-1999			1	1		1	
1990-2000 :							
Effectif Total	32	42	37	62	40	21	234
Dont :							
Redoublants	4	7	19	12	2	11	55 soit 23,5 %

Tableau 43. Effectifs des redoublants à l'école communautaire de Kio (6 niveaux assurés)

Année	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	TOTAL
Abandons							
1998-990	0	0	0	0	0	0	
1990-2000 :							
Effectif total	13	15	14	17	20	12	75
Dont :	3	3	2	3	6	6	21 soit
Redoublants							28 %

Performances pédagogiques des centres d'éducation pour le développement

L'observation pédagogique des CED montre que les apprentissages fondamentaux sont dans l'ensemble bien conduits grâce au soutien pédagogique rapproché assuré par les ONG partenaires. Les programmes sont bien structurés, les fiches pédagogiques bien utilisées. Les enseignements théoriques paraissent efficaces. Les évaluations conduites dans les CED corroborent cette perception. Les formations pratiques rencontrent dans l'ensemble beaucoup d'intérêt, même si la durée d'une année paraît, aux apprenants comme aux artisans, trop courte pour atteindre l'objectif d'une préqualification professionnelle.

Il n'y a pas de redoublement dans les CED, mais l'évaluation de fin d'année est systématique. Les résultats de l'évaluation faite par Plan International dans les 84 CED qu'elle soutient financièrement montrent que, dans l'ensemble, le niveau est supérieur à la moyenne. En ce qui concerne les disciplines instrumentales (lecture, écriture, calcul), sur 2 500 élèves, 1 107 sont arrivés avec un bon niveau. 413 ont suivi une formation préprofessionnelle et acquis des

connaissances technologiques transférables. Acodep conduit ses évaluations avec une équipe pluridisciplinaire (pédagogues du MEB, conseillers pédagogiques des IEF, formateurs régionaux, membres de la cellule de formation).

IV. L'ENCADREMENT ADMINISTRATIF ET PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES CED

L'État s'est engagé à assurer la formation, l'encadrement pédagogique et le suivi des écoles communautaires et des CED. L'encadrement pédagogique et administratif est assuré par les institutions suivantes.

Les institutions nationales d'encadrement

La *Direction nationale de l'enseignement fondamental* met en œuvre, au niveau national, la politique de l'enseignement fondamental. Ses relais sur le terrain sont les directions régionales de l'éducation et les inspections de l'enseignement fondamental.

Le *Bureau des projets éducation*, dont la cellule de suivi des écoles communautaires est chargée d'élaborer un répertoire des écoles communautaires et de développer un partenariat dynamique et fécond entre le ministère de l'Éducation de base et les ONG opérant dans le secteur éducation.

L'*Institut pédagogique national* a compétence sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (écoles publiques, communautaires, médersa et CED). L'IPN produit également des fiches pédagogiques à l'intention des maîtres, assure le suivi des innovations pédagogiques et évalue les rendements scolaires.

La *cellule de planification scolaire* (CPS) collecte les données statistiques, produit l'annuaire statistique, forme les administrateurs de l'éducation aux niveaux central et périphérique à la saisie et au traitement de données statistiques et à l'utilisation de l'outil informatique.

La *Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et des langues appliquées* (DNAFLA) est l'instance de tutelle pour l'enseignement non formel : les centres d'éducation au développement et les centres d'alphabétisation. La DNAFLA a établi des partenariats avec les ONG qui, par délégation et sur leurs ressources propres, mettent en œuvre la politique des CED : création, organisation, gestion et suivi. En s'appuyant sur les ressources pédagogiques spécialisées (IPN), la DNAFLA encadre la conception et l'élaboration des manuels pédagogiques, la formation des éducateurs, l'évaluation annuelle, activités qui sont principalement réalisées par les ONG.

La *cellule de coordination nationale des CED* est l'instance de concertation sur la mise en œuvre des CED. Y participent les divers services concernés du ministère de l'Éducation de base et les ONG promotrices des CED. Cette cellule est un lieu d'échange d'expérience et de négociation sur le cadre opérationnel des CED et sur les moyens à mobiliser. Les ONG ont regretté l'implication insuffisante du ministère, faute de ressources humaines adéquates, alors que l'expérimentation d'un concept éducatif aussi novateur que le CED exigeait une coopération étroite et un soutien mutuel entre les partenaires : la mise en place des formations pratiques par exemple a soulevé diverses difficultés qu'une forte interaction et une implication des acteurs publics auraient aidé à surmonter²².

L'encadrement pédagogique par les inspections de l'enseignement fondamental

Les inspections de l'enseignement fondamental (IEF) ont la responsabilité de l'encadrement administratif et pédagogique des

22. Séminaire IPE de restitution sur le programme d'échange sur l'éducation et la formation pour les groupes défavorisés en Afrique francophone (Burkina Faso, Guinée, Mali), 4-6 octobre 1999, Bamako.

écoles publiques et des écoles communautaires. Il existe en principe dans les IEF un conseiller pédagogique spécialement désigné pour suivre les écoles communautaires. Dans les faits, les IEF entretiennent des relations variables avec les écoles communautaires. Certains inspecteurs (IEF de San) et certains conseillers pédagogiques résidents (cercle de Douentza) connaissent en détail la situation, les caractéristiques et les difficultés des écoles communautaires et y consacrent un rapport spécifique. D'autres n'ont qu'une connaissance imprécise de la situation des écoles communautaires et n'établissent pas de rapport sur cette catégorie d'établissements scolaires. Les rapports de rentrée et de fin d'année des IEF n'intègrent pas encore tous les données statistiques sur les écoles communautaires, ce qui rend difficile la production d'une information statistique fiable au niveau national sur cette catégorie d'établissements.

La supervision administrative et pédagogique

Les directeurs d'écoles communautaires adressent en principe un rapport trimestriel à l'IEF, qui fait le point sur le personnel enseignant (répartition des classes), les effectifs des élèves par classe et par genre, les résultats des compositions trimestrielles par classe (le nombre d'enfants ayant composé et obtenu la moyenne), la situation des locaux scolaires, l'appréciation sur les relations avec les autorités et les APE.

Le ministère de l'Éducation de base adresse aux écoles communautaires les formulaires de l'enquête statistique nationale. Ce questionnaire est destiné à recueillir des renseignements complets sur l'école : localisation et création ; zone de recrutement de l'école, distance entre écoles, environnement de l'école ; statut et organisation des enseignements ; classes et effectifs scolarisés : effectifs totaux par âge, sexe et niveau d'études, redoublants totaux par âge, sexe et niveau d'études ; situation des maîtres ; liste nominative du personnel ; salles de classes, cours, liste et description

précise des infrastructures et des équipements disponibles ; existence d'une cantine scolaire ; les réalisations de l'APE ou des autres partenaires ; recensement du matériel didactique ; disponibilité de manuels pour les élèves. La diffusion et le traitement systématiques de cette enquête permettront à terme de refléter très précisément la situation quantitative des écoles communautaires et permettra des comparaisons avec les autres secteurs d'enseignement.

Aucune inspection visitée en 1999 n'avait diffusé le guide du promoteur de l'école communautaire auprès des APE ou des comités de gestion. Cet outil largement sous-utilisé constituerait pourtant une aide précieuse pour améliorer la rigueur et la qualité de la gestion des écoles communautaires.

La participation des enseignants des écoles communautaires aux sessions de recyclage et aux journées pédagogiques est formellement acquise, mais en pratique soumise à de nombreux aléas. On peut estimer qu'une majorité des écoles a pu envoyer un enseignant au moins en recyclage pédagogique au cours des deux dernières années. On a vu par ailleurs que la quasi-totalité des enseignants des écoles communautaires formulent avec insistance une demande de formation portant sur l'ensemble des domaines de leur activité : remise à niveau et connaissance des programmes, techniques pédagogiques, pratique des classes à double niveau, pédagogie par objectifs, administration scolaire, etc. Des cycles répétés de formation courte, spécialisés pour les enseignants des écoles communautaires, pourraient apporter les réponses à la plupart des difficultés pédagogiques rencontrées. Dans certaines régions (Sikasso), la formation des maîtres des écoles communautaires est organisée sur une large échelle et financée par les ONG²³, avec l'intervention technique des IEF. Ce dispositif a l'avantage d'offrir à un grand nombre

23. Les ONG reçoivent à cet effet d'importants financements de l'aide publique bilatérale ou multilatérale.

d'enseignants des écoles communautaires un cursus complet de formation.

L'encadrement pédagogique des centres d'éducation au développement

Les CED sont normalement suivis sur le plan pédagogique et administratif par les conseillers pédagogiques des IEF, ou les agents de la Section d'alphabétisation fonctionnelle des directions régionales de l'éducation. Cependant, leurs crédits de fonctionnement ne leur permettent pas un suivi rapproché des CED. Ce sont les superviseurs pédagogiques des ONG qui assurent un suivi mensuel régulier des CED couvrant les divers aspects : fréquentation, pédagogie, administration et gestion. Les 201 éducateurs des CED ont été encadrés par 21 superviseurs appartenant aux trois organisations d'appui Acodep, Plan International et Utah Alliance, soit environ un superviseur pour 10 CED. Au sein de chaque ONG, 3 à 5 personnes en moyenne sont chargées de suivre le programme CED. L'une d'elles au moins participe au comité de pilotage établi au sein de la DNAFLA.

Des contraintes budgétaires ont poussé certaines ONG à réduire récemment leurs équipes d'encadrement spécifiquement dédiées aux CED. Plan International Mali a supprimé les superviseurs des CED et a transféré le suivi des CED aux coordinateurs de développement communautaire chargés de l'ensemble des volets de développement dans un nombre limité de villages. Cette réorganisation réduit le temps spécifiquement consacré aux aspects d'organisation et de pédagogie des CED. Dans ce cas, une compensation est recherchée en confiant le suivi à des organisations spécialisées telles que le GREF (Groupement de retraités éducateurs sans frontières) qui effectuent des missions ponctuelles.

À terme il conviendrait de créer dans les inspections de l'enseignement fondamental des postes de conseillers pédagogiques

capables du suivre à la fois la partie théorique et la partie pratique des formations dispensées dans les CED. Cela exige une formation spéciale.

L'évolution du cadre administratif et pédagogique

Selon le directeur national de l'enseignement fondamental²⁴, la transformation des IEF en cellule d'appui pédagogique (CAP) facilitera la décentralisation et l'encadrement de proximité. Les CAP seront invitées à impulser une animation rapprochée par groupes de 10 écoles. Dans le cadre de cette stratégie de proximité et de mobilisation des acteurs, l'accent sera porté sur la mise en place de projets d'école, de projets d'inspection, de conseils scolaires.

Dans le cadre de la décentralisation, la perspective de la DNEF est la suivante : le premier cycle serait géré par les communes avec un appui de l'État. On assisterait à un dépassement des écoles communautaires vers des écoles à statut communal constituées des écoles primaires publiques et des écoles communautaires. Il conviendrait de définir précisément ce qui est transférable au niveau communal décentralisé. La communauté prendrait en charge entièrement l'équipement des écoles.

Bien que la mission d'encadrement des inspections soit clairement définie, il ressort des visites des IEF que les ressources sont très insuffisantes pour apporter un appui significatif aux écoles communautaires : ressources humaines (en conseillers pédagogiques), moyens de déplacement, moyens administratifs qui, quand ils existent, sont souvent mal gérés (ordinateurs installés dans le bureau de l'inspecteur et sous-utilisés). Les inspections sont partout lucides sur les difficultés des écoles communautaires. Mais il manque une vision d'ensemble sur la stratégie d'appui administratif et pédagogique aux écoles communautaires, ses étapes, ses priorités et ses objectifs.

24. Entretien avec le Directeur national de l'enseignement fondamental, Bamako, 15 octobre 1999.

V. ANALYSE RÉGIONALE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES

La diversité des situations régionales des écoles communautaires peut être illustrée à partir de trois inspections de l'enseignement fondamental : Bandiagara (région de Mopti), San (région de Ségou), Bougouni 2 (région de Sikasso).

La situation des écoles communautaires dans le cercle de Douentza (IEF de Bandiagara)

Le cercle de Douentza compte 156 000 habitants. La densité est faible (environ 12 habitants/km²), de culture dogon à 60 % et peule à 40 %. Le cercle de Douentza abrite 35 écoles fondamentales, dont 24 écoles primaires publiques et 11 écoles communautaires. Le taux de scolarisation est faible : le taux brut est estimé par le conseiller pédagogique à 20 % et le taux net à 8 ou 9 %. Pour la région de Mopti dont dépend l'IEF de Bandiagara, le TBS au premier cycle est très bas, calculé à 26,8 % (21,4 % pour les filles et 32,2 % pour les garçons). Dans le cercle de Douentza, il n'y a pas eu d'évolution du nombre d'écoles primaires publiques depuis plusieurs années. À partir de 1997 les écoles communautaires sont ouvertes à l'initiative de projets financés par les coopérations bilatérales (GTZ Allemagne²⁵, PAIB France²⁶) ou d'ONG (Save The Children UK, Royaume-Uni). En 1998-1999, les écoles primaires publiques accueillent 6 417 élèves dans le premier cycle et les écoles communautaires environ 900 élèves, soit 14 % des effectifs du premier cycle fondamental.

25. Le projet Éducation de base en pays dogon s'insère organiquement dans le cadre du PRODEC. Il prend en charge les inspections de l'enseignement fondamental (IEF) de Bandiagara, Koro, de Mopti, et de Tenenkou. 25 écoles (53 classes) ont été construites entre 1996 et 1998.

26. Programme d'appui aux initiatives de base. Ministère des Affaires étrangères, France.

Tableau 44. Écoles communautaires du cercle de Douentza en 1999

Village	Culture dominante	ONG/Projet	Date ouverture de l'école	Effectifs janvier 1999	Nombre de maîtres	Nombre de salles de classe	Observation sur la qualité de l'infrastructure
Douma	dogon	GTZ	oct. 1997	25	2	3	En dur, bon état.
Oualo	dogon	GTZ	oct. 1997	72	2 +1 en 99/00	2	En dur, bon état.
Mogui	dogon	GTZ	oct. 1997	72	2 +1 en 99/00	3	En dur, bon état.
Adia	dogon	GTZ	oct. 1997	72	2 +1 en 99/00	2	En dur, bon état.
Tongo-Tongo	dogon	GTZ	oct. 1997	72	2 +1 en 99/00	2	En dur, bon état.
Andji	dogon	GTZ	oct. 1997	72	3	nd	En dur, bon état.
Manko	bambara	GTZ	oct. 1998	72	2	3	En dur, bon état. + latrines + bureau/magasin
Koirabery	dogon	GTZ	oct. 1998	nd	2	3	En dur, bon état.
Débéré	peule	Save The Children UK	oct. 1997	130	1+1 en 99/00	3	En semi-dur, bon état.
Koubwel-Koundia	dogon	Save The Children UK	oct. 1997	130	3+2 en 99/00	3	En dur, bon état.
Mokara	peule	PAIB	oct. 1997	72	3	3	En dur, bon état. + bureau magasin + éclairage solaire

Sources : Conseiller pédagogique résident de Douentza (IEF Bandiagara).

Les écoles communautaires du projet Education de base en pays dogon, soutenu par la GTZ, assurent un recrutement biennal. 24 maîtres en 1998-1999 prenaient en charge un effectif de 850 à 900 élèves, soit environ 35 élèves/maître. Tous les maîtres sont recrutés sur place dans le cercle. Un seul maître est titulaire du DEF.

La création d'une école communautaire à Koirabery selon le conseiller pédagogique de Douentza

Koirabery est un gros village qui a demandé une école primaire publique depuis plus de dix ans. Le village a fini par se décider à créer son école. Il a construit des classes en banco et choisi deux anciens élèves de Douentza pour faire la classe. Cette année, l'école va ouvrir la 3^e année. Le village a informé l'inspecteur, puis a demandé à ce que son école bénéficie du statut d'école communautaire par l'intermédiaire du commandant de cercle. Ce dernier a adressé la demande à la Direction régionale de l'éducation à Mopti et à l'Inspection de l'enseignement fondamental à Bandiagara. Une réponse favorable est venue rapidement : l'école a été érigée en école communautaire. Par la suite, le projet de la GTZ a apporté son soutien pour la construction en dur d'un bloc de 3 salles de classes, d'un bureau, d'un magasin et d'un bloc latrines.

Dans les écoles du projet GTZ, les rémunérations sont fixées à 25 000 FCFA par mois. La contribution du projet GTZ à la rémunération des enseignants est dégressive à raison de 10 000 FCFA la première année, 7 500 FCFA en deuxième année et s'interrompt à partir de la troisième année. À l'inverse, l'ONG Save The Children UK a choisi de n'apporter aucune contribution financière aux rémunérations des enseignants dans les écoles soutenues par l'organisation. Les enseignants sont entièrement payés par la communauté, moins de 10 000 FCFA, à raison de 250 FCFA/élève et par mois.

Toutes les écoles communautaires du cercle de Douentza bénéficient d'un soutien matériel et pédagogique important, fourni par les ONG ou les Projets d'appui pour la formation des enseignants et celle des membres du comité de gestion.

La situation des écoles communautaires dans l'inspection de Bougouni 2

La particularité de cette région est la densité des écoles communautaires créées à partir de 1992 dans une zone (Kolondieba) suite à un afflux de population provoqué par la vague de sécheresse des années 1980. Une ONG américaine Save The Children US, soutenue par l'USAID, a lancé un important programme éducatif mis en œuvre soit directement, soit par le biais d'une quinzaine d'ONG locales partenaires. Nées dans l'urgence, les « écoles du village » appliquaient au départ un curriculum court (3 ans) en langue bamanan, orienté vers l'insertion des élèves dans leur milieu. Issus du village, les enseignants avaient pour la plupart un niveau scolaire très bas (néo-alphabètes ou scolarisation primaire). L'école du village se compose d'une à deux classes en banco recouvert de tôle. Selon les effectifs des enseignants, une simple ou double vacation d'une demi-journée libère les élèves pour participer aux travaux productifs familiaux. Le cycle productif agricole a déterminé le calendrier des écoles qui ne sont ouvertes que de novembre à juin.

À partir de 1997-1998, les écoles se sont progressivement transformées en écoles communautaires à cycle de 6 années qui préparent le CFEP. Toutes les écoles continuent à utiliser le bamanan (langue bambara) et introduisent progressivement le français comme médium en cours de cycle.

En 1998-1999, la région de Sikasso compte 46 000 élèves dans 777 écoles communautaires suivies par 16 ONG partenaires de Save The Children US. Dans leur très grande majorité, les enfants sont répartis dans les trois premières années du cycle ; à peine 1 % des enfants sont en 6^e année du cycle fondamental mais leur nombre augmentera avec celui des écoles à cycle complet.

En 1999, ces écoles fonctionnaient dans 913 salles de classes. Il existe généralement dans les villages d'autres infrastructures éducatives informelles : 71 % des villages ont un centre d'alphabétisation, 31 % une école coranique. Mais il n'y a pas d'autres école formelle : seulement 2 % des villages ont une école publique de premier cycle et 5 % une médersa. La distance moyenne de l'école publique la plus proche est de 9,1 km, celle de l'école communautaire la plus proche de 5,6 km, et celle du chef-lieu d'arrondissement de 21,1 km.

Dans les écoles communautaires soutenues par Save The Children et ses partenaires 1 524 instituteurs enseignent, dont 8,1 % de femmes. Le ratio élève/enseignant est de 30,2. Le nombre moyen d'années de scolarité des enseignants est de 5,4. 42 % des enseignants ont atteint la 6^e année ou plus. 26 % seulement ont un niveau de 9^e ou plus. Au total, 50 % des enseignants seulement ont plus de 4 années complètes de scolarité. 22 % d'entre eux ne sont jamais allés à l'école et 23 % ont abandonné en cours de scolarité, avant la fin de la 4^e année.

Les comités de gestion des écoles communautaires comptent 4 354 personnes, soit en moyenne 5,6 personnes par comité. 21,4 % des membres sont des femmes. 50 % seulement des membres des comités de gestion sont alphabétisés. En moyenne, leur nombre d'années d'instruction est inférieur à 1 an (0,98 an).

46 % des comités de gestion déclarent avoir reçu un récépissé, 65 % ont recruté un maître qui peut enseigner le français ; 5 % seulement ont d'autres sources de financement extérieur que l'ONG partenaire. 27 % des comités ont établi leurs propres contacts avec les autorités scolaires et 40 % tiennent une réunion par quinzaine²⁷.

27. Source : Save The Children US : *Évolution du projet des écoles communautaires ; rapport pour l'année 1998-1999.*

L'indice de parité fille/garçon atteint en moyenne 90 %, ce qui est un très bon niveau en comparaison avec d'autres régions du Mali. Cela reflète l'efficacité d'une politique volontariste de sensibilisation des populations à la scolarisation de filles²⁸. Les filles représentent 47,4 % de l'ensemble de l'effectif. Le pourcentage de filles dans les classes de la seconde moitié du cycle (4^e, 5^e et 6^e années) est encore assez élevé (46,9 %). Dans l'ensemble, la déperdition scolaire dans les classes les plus élevées affecte également les filles et les garçons, et ne pénalise pas particulièrement les filles²⁹.

Tableau 45. Taille moyenne des classes par sexe

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Filles	25	25	25	22	19	13
Garçons	29	28	26	24	22	17

Source : Save The Children US. Évolution du projet des écoles communautaires

Le nombre moyen d'élèves par salle de classe est élevé (50 élèves) ainsi que le met en valeur le tableau suivant :

Tableau 46. Nombre moyen d'élèves par salle de classe, par inspection et par niveau enseigné

Inspection	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Bougouni 1	51	53	53	46		
Bougouni 2	48	48	49	46	42	30
Koutiala	64					
Sikasso1	56	55				
Sikasso 2	52	55	59			
Moyenne	54	52	52	46	42	30

28. Voir en annexe la Répartition des écoles communautaires par niveau, par sexe et par inspection (année scolaire 1998-1999), région de Sikasso.

29. On peut nuancer ce propos en indiquant que dans l'IEF de Bougouni 2, les filles constituent 47,5 % de l'effectif de 1^{re} année et 42,8 % de l'effectif de 6^e année.

Nombre de filles en 4^e, 5^e, 6^e années : 3 448

Nombre d'enfants en 4^e, 5^e, 6^e années : 7 349.

Une étude de l'ONG Save The Children³⁰ indique qu'il ne semble pas y avoir de corrélation entre le ratio filles-garçons dans une école donnée et la proportion de ses enseignants qui sont des femmes ; (cette corrélation est + 0,04). La corrélation entre le ratio fille/garçon et la proportion des membres des comités de gestion des écoles communautaires qui sont des femmes est - 0,06. Il y a donc une corrélation faible, voire inexistante, dans les deux cas de figure.

Tableau 47. Rythme de création de nouvelles écoles communautaires (région de Sikasso)

1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
3	19	35	119	209	268	124	nd

Le village type compte une population d'environ 600 personnes. À l'ouverture les écoles communautaires n'ont qu'une salle de classe. La seconde salle est construite en principe lorsque la première cohorte atteint la 2^e année. L'allongement du cycle de scolarisation a stimulé la construction de secondes classes. Les 913 salles de classes sont généralement utilisées en double vacation. Deux salles de cours utilisées le matin et l'après-midi par des groupes différents permettent en principe d'accueillir tous les enfants. 130 écoles ont une deuxième salle de classe et 6 écoles en ont une troisième. 78 % des 167 écoles ont atteint le niveau de la 4^e année en 1998-1999.

30. Save The Children US. op. cit.

Tableau 48. Répartition des salles de classe des écoles communautaires par inspection et par niveau enseigné

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
Inspection							
Bougouni 1	31	68	103	35	0	0	237
Bougouni 2	60	96	107	82	35	15	395
Koutiala	48	0	0	0	0	0	48
Sikasso 1	26	59	0	0	0	0	85
Sikasso 2	48	78	16	0	0	0	142
Total	213	301	226	117	35	15	907
%	23 %	33 %	25 %	13 %	4 %	2 %	100 %

Le modèle des écoles communautaires de Save The Children ne prévoit pas de redoublement d'élèves pris individuellement. Le redoublement collectif volontaire est parfois décidé lorsque le nombre d'élèves est trop faible ou en cas de décès ou de départ du maître. 8 % des classes ont connu cette situation entre 1996 et 1999 dans le cercle de Kolondieba. En 1998-1999 on note un autre phénomène, le redoublement collectif des classes de 6^e qui ont échoué au CFEPCEF. Les trois classes de 6^e, en 1997, étaient dans cette situation.

La situation des écoles communautaires dans les cercles de San et de Tominian (IEF de San)

Le cercle de San connaît également un nombre élevé d'écoles communautaires en raison de conditions spécifiques à cette zone : une influence des missions chrétiennes, qui mettent traditionnellement l'accent sur la scolarisation et ont su attirer dans la zone des appuis extérieurs, et l'impact d'un programme spécifique de

31. Cf. Albert Antonioli, op. cit.

développement des écoles communautaires³¹. Dans son rapport de rentrée 1998-1999 sur les écoles communautaires, l'inspecteur de l'IEF de SAN écrit : « l'accroissement des écoles communautaires dans l'IEF de San est important. Il est l'expression d'une forte demande sociale d'éducation et traduit la volonté des populations à prendre en charge « leur » école. Le cercle de San compte 36 écoles communautaires « officiellement reconnues » et le cercle de Tominian 46 écoles, majoritairement implantées dans l'arrondissement de Mandiakuy, soit 82 écoles communautaires dans l'IEF pour 14 écoles privées. » Le nombre d'élèves des écoles communautaires s'élève à 5 732 garçons et 2 146 filles, soit 7 878 au total, ce qui représente 21,77 % des effectifs de l'IEF. Le nombre de maîtres est de 195 enseignants, dont 8 femmes.

Mais l'inspecteur souligne également que ces écoles communautaires se débattent dans d'énormes difficultés :

- le mauvais état des locaux,
- l'insuffisance du mobilier, des fournitures et du matériel didactique,
- le manque de maîtres qualifiés,
- le paiement irrégulier du personnel d'encadrement et le niveau très faible de ses rémunérations.

La faiblesse de l'appui apporté à ces écoles accentue leurs difficultés et pèse sur leurs résultats. Les maîtres des écoles communautaires des arrondissements de Dieli, de Tominian central, de Fangasso et ceux d'une partie de Mandiakuy ont bénéficié de sessions de formation de plusieurs jours organisées à leur intention par l'IEF et l'ONG World Vision.

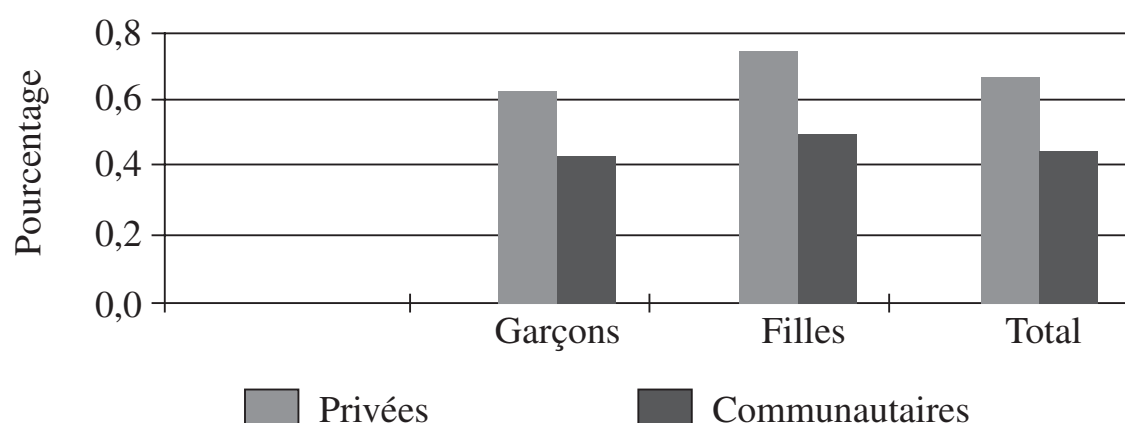
Nous présentons ci-dessous une comparaison des résultats au CFEPCEF entre les écoles privées et les écoles communautaires. Les

écoles communautaires ont des résultats sensiblement inférieurs. Les filles réussissent mieux que les garçons, aussi bien dans les écoles communautaires (50 % contre 43 %) que dans les écoles privées (73 % contre 62 %). Le tableau des résultats par école (en annexe) montre également les performances très inégales des 32 écoles communautaires ayant présenté des candidats à l'examen de fin de cycle fondamental (CFEPCEF) : 12 écoles ont 50 % de réussite ou plus ; 7 ont entre 33 % et 50 % et enfin, 13 écoles ont des résultats inférieurs à 33 %.

Tableau 49. Résultats à l'examen du CFEPCEF pour l'année scolaire 1998-1999 (cercles de San et de Tominian, région de Ségou)

Écoles	Inscrits			Présentés			Admis			Pourcentage		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Privées, catholiques et laïques	276	158	434	259	149	408	161	109	270	62 %	73 %	66 %
Commu- nautaires	476	136	612	440	119	559	191	60	251	43 %	50 %	45 %

Graphique 5. Résultats à l'examen du CFEPCEF IEF de San



VI. LES COÛTS DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

Née d'une carence de ressources publiques, les écoles communautaires visent à atteindre les mêmes objectifs pédagogiques que les écoles publiques et les écoles privées, avec des moyens très sensiblement inférieurs, tant en investissement (infrastructure, équipement) qu'en fonctionnement (rémunération des enseignants).

Le financement des écoles communautaires

Que coûte au juste l'école communautaire ? Le coût de l'investissement varie considérablement selon la qualité technique et la durabilité des infrastructures. La norme en vigueur pour les écoles primaires publiques est celle d'un bâtiment de trois classes en dur (parpaings de ciment), charpente de bois ou de métal, tôle ondulée. Les données recueillies auprès de la Cellule d'appui à l'enseignement fondamental (CAEF) fixent le coût de l'investissement à 20 millions de francs CFA pour une école en dur de trois classes, bureau/magasin et latrines, construite selon les normes techniques du FAEF :

Tableau 50. Coût de l'investissement direct pour la construction d'une école communautaire (FCFA) en 1998

1. INFRASTRUCTURE norme FAEF	17 000 000
3 classes	13 000 000
3 latrines	1 500 000
1 bureau magasin	2 500 000
2. EQUIPEMENT	3 000 000
1 armoire + 1 bureau	
1 chaise + 20 tables-bancs	
3. DOTATION MANUELS SCOLAIRES	750 000
pour 150 élèves (2 livres/élève)	
5000FCFA/livre x 150	
4. FORMATION	240 000
Formation initiale	160 000
Formation continue	80 000
TOTAL INVESTISSEMENT	20 990 000

Source : Projet éducation de la CAEF (1999-2001).

Mobilisation des ressources à la base : création de 150 écoles communautaires.

D'importantes économies peuvent être réalisées lorsque la construction est concentrée dans une même zone (économie d'échelle) et que le maître d'œuvre est une ONG. En général, celle-ci responsabilise la communauté pour une contribution matérielle (main-d'œuvre, matériaux locaux, approvisionnement du chantier en eau), pour le stockage des matériaux de construction industriels (ciment, tôle, fer à béton) et pour la gestion du stock de matériaux dans le village (les matériaux sont remis au tâcheron au fur et à mesure de ses besoins, sous le contrôle du comité villageois). Dans ce cas, la construction est réalisée selon le système du tâcheronnage. Une des

caractéristiques des écoles communautaires maliennes est le niveau de soutien matériel dont elles bénéficient. Toutes les écoles visitées dans le cadre de notre étude avaient bénéficié d'une contribution externe qui a financé les matériaux industriels et les équipements.

Tableau 51. Prise en charge des infrastructures des écoles communautaires

Village	Tables-bancs	Bureau + chaise maître	Bâtiments
Koubwel-Koundia	ONG Save The Children UK	ONG Save The Children UK	ONG Save The Children UK
Mogui	Projet GTZ	Projet GTZ	Projet GTZ
Sinzara	Matériel de la classe d'alphabétisation ; World vision a livré récemment un lot.	nd	mission chrétienne
Kio		World Vision	mission chrétienne
Diarrala	Save The Children US	Save The Children US	Save The Children US
Bohi	Save The Children US	Save The Children US	Save The Children US
Téguécoura (CED)	Plan International	Plan International	Plan International
Déguéla (CED)	Plan International	Plan International	Plan International

Le coût du fonctionnement varie selon le nombre des enseignants, selon leur rémunération, ce qui est le principal paramètre, et selon le niveau d'approvisionnement souhaité en fournitures et en manuels scolaires. Ce niveau est plus important en fin de cycle primaire : les livres sont plus chers, le nombre de cahiers plus élevé, les autres fournitures plus nombreuses. L'ONG World Education a évalué le

coût moyen d'un élève dans les écoles communautaires de la région de Koulikoro et du district de Bamako. Les coûts moyens sont calculés sur la base des éléments suivants :

- 1 maître pour 60 élèves par classe, de la 1^{re} à la 6^e année et un salaire mensuel de 35 000 CFA pour l'enseignant, soit 5 250 F/élève,
- 1 livre de français et un livre de mathématiques par élève sur la base des prix constatés sur le marché (les livres en question n'étant pas en vente officiellement, ce sont des prix officieux de revendeur sur le marché),
- le prix des livres et du matériel didactique constaté à Bamako a été multiplié par 1,18 pour obtenir une moyenne en milieu rural,
- le coût estimé du tableau ne prend pas en compte l'investissement réalisé par les parents pour la construction et l'équipement des salles de classes.

Tableau 52. Coût moyen d'un élève par année d'étude

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	Moyenne
Manuels	4 000	4 500	5 100	6 000	6 500	7 000	5 000
Autres matériels individuels	2 000	2 000	3 000	3 000	3 500	3 500	3 000
Matériel collectif	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
Salaire de l'enseignant	5 250	5 250	5 250	5 250	5 250	5 250	5 250
Total	12 250	12 750	14 350	15 250	16 250	16 750	14 250

Le principal poste de fonctionnement d'une école communautaire est le salaire de l'enseignant. Notre enquête a révélé une très grande disparité des rémunérations des enseignants selon les inspections et les catégories d'écoles communautaires. Nous avons intégré les

enseignants dont le recrutement était en cours pour l'année scolaire 1999-2000.

Tableau 53. Calcul du coût annuel par enfant de la rémunération des maîtres des écoles communautaires

Village	Cercle et IEF	Nombre d'enseignants prévus 1999-2000	Rému- nération par enseignant	Nombre de mois	Coût annuel total des rémunérations	Effectifs prévus 1999-2000	Coût de la rémunération par enfant et par an***
Koubwel-Koundia	Douentza (IEF Bandiagara)	5	10 000	9	450 000	178	2 528
Mogui	Douentza (IEF Bandiagara)	3	35 000 (directeur) 20 000	10	750 000	126	5 952
Sinzara	San (IEF San)	4	25 000 21 000	9	828 000	234	3 538
Kio (IEF San)	Tominian	3	15 000	9	405 000	75	5 400
Diarrala	Kolondieba (Bougouni 2)	3	11 000	7	231 000	100	2 310
Bohi	Kolondieba (Bougouni 2)	5	8 000 8 750	7	290 500	175	1 660
Téguécoura (CED)	Kangaba (IEF Kati)	1	2000*	6	12 000	16	750
Déguéla (CED)	Kangaba (IEF Kati)	1	4 250**	6	25 500	17	1 500

* Au départ, l'éducateur du CED était payé 6 000/mois × 6 mois lorsque que les effectifs atteignaient 30 élèves.

** Au départ, l'enseignante du CED recevait 7 500/mois × 6 mois lorsque les effectifs atteignaient 30 élèves.

*** Calculé sur la base des effectifs d'enseignants et d'élèves prévus pour l'année scolaire 1999-2000.

Beaucoup d'écoles communautaires maliennes reçoivent en réalité des appuis externes d'ONG ou de projets. Cela montre les limites de la capacité ou de la volonté d'autofinancement. On note

cependant que, dans toutes les écoles, les salaires des enseignants sont pris en charge par les communautés seules (sauf à Mogui). Le tableau ci-dessous récapitule les acteurs impliqués dans le financement selon les postes.

Tableau 54. Prise en charge des dépenses récurrentes des écoles communautaires

Manuels scolaires	Fournitures scolaires	Entretien bâtiment + équipement	Rémunération des maîtres	Indemnisation des formations	Coût moyen de la rémunération par enfant et par an (FCFA)
IEF	Familles	APE	APE	ONG	3 500
ONG	individuellement		Association		
Projets	Familles via APE ONG IEF		villageoise		

Les manuels scolaires peuvent faire l'objet d'une attribution dans le cadre des programmes nationaux de manuels scolaires ou de donation ponctuelle d'organismes d'appui. Les fournitures scolaires font l'objet de systèmes très divers : elles peuvent être achetées directement par les familles, achetées collectivement par l'APE à partir de la cotisation scolaire, données par une ONG ou par l'IEF (cahiers seulement). L'entretien du bâtiment est systématiquement à la charge de l'association locale. Les rémunérations des maîtres peuvent être entièrement prises en charge par les parents (5 écoles sur 8), être conjointement prises en charge par les parents et par le projet d'appui (1 cas sur 8) ou être financées sur la ristourne cotonnière (2 sur 8)³².

32. Voir en annexe le détail par école dans le tableau : Prise en charge des dépenses récurrentes des écoles communautaires.

Difficultés dans la mobilisation des ressources

Malgré le niveau élevé de l'aide dont bénéficient beaucoup d'écoles, la plupart des enseignants se plaignent des retards dans le versement de leur rémunération. Certains affirment faire périodiquement intervenir la gendarmerie pour obtenir le paiement des arriérés. Les enseignants demandent l'appui des ONG pour aider à financer leur salaire « pour qu'on puisse être un peu à l'aise » (Sinzara). « Les 10 000 FCFA, c'est impossible de les avoir » (Koubwel-Koundia). Seules les écoles situées dans la zone cotonnière semblent échapper à cette difficulté : à Bohi et à Diarrala (Kolondiéba), l'association villageoise affecte à la rémunération des enseignants la ristourne cotonnière. C'est certainement la manière la plus efficace et la plus indolore de faire face aux coûts récurrents de l'éducation communautaire.

Plusieurs paramètres doivent être pris en compte pour assurer l'équilibre financier de l'école : le degré de prospérité économique de la zone, le montant des dépenses de fonctionnement, largement lié au coût des rémunérations, l'importance des effectifs scolaires, la capacité de l'APE à combiner les cotisations des parents d'élèves avec d'autres ressources collectives ou individuelles (association villageoise, association sportive de jeunes, ressortissants individuels).

Dans les zones pauvres, les familles ont des rentrées irrégulières, souvent insuffisantes, et éprouvent des difficultés à gérer dans la durée les ressources obtenues ; lorsque plusieurs enfants d'une même famille sont scolarisés, la situation est particulièrement difficile. Et en cas de mauvaise année agricole, cela devient hors de leur portée. L'APE de Kio le mentionne explicitement : « Les gens sont conscients de la nécessité d'envoyer les enfants à l'école, mais il n'y a pas assez de ressources pour finir l'année. Ils n'envoient qu'une partie des enfants à l'école. »

Dans les CED, pour les enseignants dont la rémunération dépend exclusivement des cotisations des parents d'élèves, la diminution d'environ 50 % des effectifs crée une situation intenable et non viable à court terme.

L'organisation de la contribution communautaire varie selon les villages. Il existe en général une cotisation par élève de 200 à 500 F/élève et par mois et une cotisation payée par tous les adultes du village, qu'ils aient ou non un enfant scolarisé. Les écoles les plus anciennes (Kio et Sinzara) ont opté pour une contribution unique payée par les parents d'élèves, qui peut être progressive selon le niveau d'enseignement. Certains villages adaptent la rémunération nominale du maître à la baisse ou à la hausse en fonction des ressources. Le montant payé par chaque famille est en général compris entre 2 500 et 8 000 FCFA/élève/an. Dans les régions cotonnières, la collecte auprès des familles est partiellement ou totalement remplacée par le financement de l'association villageoise bénéficiaire de la ristourne cotonnière (calculée en pourcentage des ventes de coton par les producteurs du village, 1 à 2 %, généralement).

Tableau 55. L'organisation de la contribution communautaire

Village	Modalités de contribution communautaire	Observations
Koubwel-Koundia	Deux types de contribution : - 250 F/élève/mois - une contribution volontaire par adulte non fixe. La recette cotisation de 21 000 F/mensuels est complétée « sur les fonds d'une autre caisse et par la générosité du chef de village, ancien salarié de l'ONG internationale Care Mali ».	Un système de groupements d'épargne-crédit renforce les capacités financières des familles.
Mogui	Deux types de contribution : - 250 F/élève/mois × 10 mois (portés à 12 mois à la demande du projet GTZ) : 250 F par élève × 72 élèves = 175 000 FCFA/an	Le projet d'appui GTZ assure une partie de la rémunération des maîtres pour les deux premières années, les manuels

	- cotisation annuelle de la communauté fixée au départ à 200 F/famille, récemment portée à 400 F/famille. Les cotisations de la communauté sont affectées au paiement de l'enseignant, à l'entretien des bâtiments et à la construction de latrines.	scolaires et les fournitures. La contribution du projet GTZ à la rémunération des maîtres est fixée comme suit : 15 000/maître la première année, 7 500 la deuxième année et rien à partir de la troisième année.
Sinzara	Cotisation annuelle par élève fixée à 4 250 F collectée par l'APE (soit 472 F/mois).	La rémunération des maîtres avait été prévue au départ par l'APE à 30 000 F/mois ; mais l'APE n'a pas réussi à mobiliser ce montant. La rémunération a été fixée à 12 000 puis portée à 15 000 puis à 22 000, enfin à 25 000 en 1999.
Kio	Les cotisations sont différenciées selon le niveau de la classe fréquentée par l'élève : 1 ^{re} et 2 ^e années : 250 FCFA/élève/mois 3 ^e et 4 ^e années : 800 FCFA/élève/mois 5 ^e et 6 ^e années : 850 FCFA/élève/mois.	Auparavant, une partie était payée en nature. Par la suite, il a été décidé de tout payer en numéraire.
Diarrala	L'association villageoise (AV) perçoit une ristourne sur la vente annuelle du coton ; l'AV remet à l'APE le montant nécessaire pour la rémunération des maîtres.	
Bohi	Pour les élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années, l'association villageoise paie une contribution calculée sur la base de 150F/mois/élève. Pour les élèves de 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années, le coût de l'enseignant est divisé par le nombre d'élèves. En 1998-1999, les 39 élèves ont contribué, à raison de 2 800F/élève + 8 kg de mil, ce qui a assuré à l'enseignant 17 500F/mois × 7 mois + 300 kg de mil pour l'année.	
Tégucoura (CED)	200 F/élève /mois portée ensuite à 400/élève/mois ; participation du village de 1 000F/mois sur la caisse villageoise.	
Déguéla (CED)	250 F/élève/mois	

Il n'y a pas, dans les villages visités, d'activité collective génératrice de revenu spécialement conçue pour cofinancer le fonctionnement

de l'école communautaire. Paradoxalement, malgré la précarité de l'équilibre financier de l'école communautaire, les APE rencontrées augmentent régulièrement le nombre de maîtres pour ouvrir de nouvelles classes afin d'assurer à l'école communautaire un cycle complet de 6 ans: à Kio, 3 enseignants +1 pour assurer la 6^e, classe d'examen ; à Koubwel-Koundia, 4 +1 ; à Mogui, 2+1 ; à Diarrala : 5 +1. Cette volonté tenace de développer l'école a pu être soutenue par quelques bonnes années agricoles successives ; mais qu'arrivera-t-il en cas de baisse du rendement des récoltes ?

Le coût des centres d'éducation au développement

La composante enseignement théorique du CED est une structure bon marché, tant dans sa partie investissement que dans sa partie fonctionnement : le bâtiment d'une classe en banco et son équipement sont peu coûteux (1 180 000 FCFA) mais pas à la portée des ressources des familles. La composante formation pratique varie considérablement : outillages et matières premières peuvent être évalués de 500 000 à 7 000 000 FCFA.

L'équipement des pôles de formation pratique constitue un coût important qui peut rendre difficile la généralisation de cette formule éducative. L'équipement d'un pôle mécanique, par exemple, est estimé à plus de 7 000 000 FCFA pour un établi, de l'outillage, des espaces de rangement sécurisés et quelques machines telles que motocyclette, motopompe, moulin, groupe électrogène ; des pôles tels que la menuiserie, la teinturerie ou la forge ont un coût très inférieur.

Ce sont les ONG qui apportent l'essentiel des moyens financiers des CED. La part des communautés comprend 5 % de l'investissement et 25 à 31 % des frais de fonctionnement.

Tableau 56. Estimations des coûts d'investissement et de fonctionnement par CED pour 30 apprenants

FCFA			
Investissements		Fonctionnement annuel	
ONG		ONG	
Fourniture et matériels pédagogiques	370 000	Consommables pour les pôles de formation	200 000
Mobilier	450 000		
Matériaux, main-d'œuvre spécialisée pour le bâtiment	380 000	Suivi et supervision de l'éducateur	150 000
Formation de l'éducateur	180 000		
Formation des artisans	100 000		
Matériel pour les pôles de formation	500 000		
Communauté		Communauté	
Main-d'œuvre locale et matériaux locaux	100 000	Rémunération de l'enseignant	12 000 à 50 000
		Fournitures scolaires	90 000
		Entretien bâtiment/équipement	20 000
TOTAL	1 680 000		472 000 à 510 000

Source : Compilation de données et estimations à partir de données de l'ONG Acodep et Plan International³³.

Plan International Mali a l'expérience de la mise en place de 84 CED dans plusieurs régions du Mali et, sur la base de ce nombre, a calculé les coûts unitaires par auditeur, par cycle, par an et par mois. Ce dernier atteint 4 510 FCFA/mois, un chiffre très au-delà de la capacité communautaire dans les régions rurales du Mali. L'ONG a calculé la part effective des communautés à 21,12 % du coût total d'investissement et de fonctionnement d'un CED (en contribution valorisée et en contribution financière).

33. Rapport d'étude IPE/DNAFLA. 1999. *Les centres d'éducation pour le développement au Mali*; Plan International Mali par Foranim-Consult. 1999. *Rapport d'évaluation des CED*.

Tableau 57. Les coûts engagés par Plan International Mali et les communautés pour les CED³⁴

	FCFA			
	Dépenses 84 CED	Coût/auditeur/ cycle	Coût/auditeur/ an	Coût/auditeur/ mois
Fournitures	6 431 000	10 208	2 552	425
Rémunération éducateurs	19 565 000	7 800	1 950	325
Suivi pédagogique	66 378 500	35 120	8 780	1 463
Formation professionnelle *	29 199 000	10 396	2 599	1 732
Construction et équipement **	60 480 000	30 000	7 500	1 250
Formation éducateur ***	65 018 250	6 450	1 612	269
Manuels	20 790 000	8 250	2 062	344
TOTAL	261 352 790	81 224	27 055	4 510

* amortie sur deux cycles : 50 % retenus dans ce tableau

** amortie sur deux cycles : 50 % retenus dans ce tableau

*** amortie sur cinq cycles : 20 % retenu dans ce tableau

Les coûts de conception, et d'administration ne sont pas pris en compte dans ce tableau.

34. Plan International Mali par Foranim-Consult. *Ibid.*

VII. COMMENT DÉVELOPPER ET PÉRENNISER L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ?

L'enquête réalisée dans les villages sur les recommandations et les attentes des parents, des enseignants et des membres des comités de gestion met en lumière quelques thèmes forts :

- développer l'école, couvrir un cycle complet, construire des classes supplémentaires, recruter plus d'enfants par une meilleure sensibilisation des parents, recruter plus d'enseignants,
- enseigner aux enfants la même chose qu'à l'école primaire publique et, en particulier, le français et pas uniquement la langue locale,
- apprendre un métier aux adolescents,
- rechercher un appui de l'État ou d'un partenaire extérieur pour alléger la charge financière qui pèse sur les familles,
- lancer des activités génératrices de revenus.

Tableau 58. Recommandations et attentes des co-acteurs de l'école communautaire

Village	Recommandations, attentes des responsables du village	Recommandations, attentes des parents	Recommandations, attentes des enseignants
Koubwel-Koundia	Souhait d'avoir une cantine qui augmentera le nombre d'enfants inscrits. À cause des ressources insuffisantes du village, difficultés pour payer les enseignants ; aimeraient un appui en ce sens ; souhait d'avoir toujours un partenaire ONG.		Étendre l'école au second cycle. Améliorer les manuels scolaires : dictionnaire français-dogoso ; livre de lecture de 3 ^e année en dogon sou.

Kio	<p>Le principal problème pour un chef de famille est la charge financière de la scolarisation. Les ressources sont insuffisantes après plusieurs années de sécheresse pour scolariser plus d'un enfant par famille. Le village souhaite pourtant avoir le maximum d'enfants à l'école pour améliorer le taux de scolarisation. Le village demande qu'on les aide à approfondir la réflexion pour accroître les moyens de l'école. Il faut sensibiliser davantage sur les bienfaits de l'école pour avoir le maximum d'enfants à l'école.</p>	<p>L'école peut freiner l'exode, améliorer la productivité du village, aider à comprendre les lois et les textes. « La présence d'un lettré aide ». Agriculture, santé, hygiène sont améliorés par l'école. « L'instruction donne le moyen de se prendre en charge. »</p>	<p>Pour aider l'école à bien fonctionner, il faudrait conseiller aux parents de faire des champs collectifs ou de l'embouche.</p>
Bohi	<p>Les parents doivent mieux veiller à l'assiduité des élèves. Le maître doit convoquer les parents chaque fois qu'il y a des difficultés.</p>	<p>Entretien de l'infrastructure près chaque hivernage. Les membres du comité de gestion cherchent un partenaire pour les aider à prendre en charge le salaire de l'enseignant et pour construire une classe en matériaux durables.</p>	<p>Améliorer la rémunération. Renforcer la formation des enseignants (notamment ceux qui ont quitté l'école primaire il y a 25 ans) ; Les parents d'élèves doivent se mobiliser pour que les enfants soient réguliers à l'école ; trop d'enfants sont absents en octobre et en novembre (récoltes et pâturages ; ils sont plus réguliers à partir de décembre.</p>
Diarrala	<p>Construire plus de classes. Créer un centre de santé dans le village, qui aura un impact sur la santé des élèves et complétera l'action préventive de SCF (vitamines A, surveillance ophtalmo). Créer un point d'eau proche de l'école. On cherche un partenaire ; le village peut compléter le financement si nécessaire.</p>	<p>Ouverture d'un second cycle sur place sans reposer le problème de la passerelle. « Les parents ne connaissent pas l'importance de l'éducation »</p>	

Pour la pérennisation de l'école communautaire de Kio, les responsables du comité de gestion placent de grands espoirs dans la décentralisation et dans la mise en place des communes rurales : le siège de la commune est à Bénéna, à 11 km. Le village de Kio a un conseiller dans le conseil communal. « Ce sera une bonne chose. Ceux qui sont élus sont conscients des problèmes de l'école et mieux placés que n'importe qui pour régler ces problèmes au niveau de la commune. On ne se sentira plus seuls. L'école deviendra une affaire communale ». De son côté, le conseiller pédagogique de l'IEF (M. Touré) rappelle que l'école appartient au village ; « il faut que tous les villageois cotisent et pas seulement les parents qui ont des enfants à l'école ».

Tableau 59. Profil de sortie attendu par les parents et par les enseignants

Village	Profil de sortie attendu par les parents	Profil de sortie attendu par les enseignants
Koubwel-Koundia	Continuer et étendre l'école jusqu'à la 9 ^{ème} année. Que leurs enfants deviennent des cadres ; mais il faut un partenaire ONG.	Faire mieux que l'école publique. Avoir un vrai contrat de travail.
Kio	« Faire des enfants les hommes de demain, qu'ils soient utiles au pays et à leur village. »	
Bohi	Les parents ont souhaité porter la durée du cycle de 3 à 6 ans ; « en 3 ans, les acquis ne sont pas suffisamment solides ; avec 6 ans, c'est plus solide ». Se prendre en charge.	Être un jour quelqu'un ; lutter contre l'analphabétisme.
Diarrala	Gestion de documents administratifs pour le village ; Vérifier la vente du coton ; savoir lire toutes les écritures.	Ouverture sur le monde extérieur sans se déplacer. Un enfant instruit fait des émules dans le village. Sortir de l'obscurantisme

Consolider l'expérience et pérenniser les CED

Le CED est une expérience jeune. Le recul est encore insuffisant pour apprécier la capacité d'insertion des sortants de l'ECB dans la vie active. Les familles ont bien compris ce que pouvait apporter la formule CED à la cible des jeunes : éducation fondamentale et formation pratique orientées vers une insertion sociale et professionnelle. Les jeunes qui ont terminé le cycle CED ont mesuré l'importance de ce qu'ils avaient appris au centre. Les demandes des familles visent à renforcer les acquis, à intensifier et à diversifier les enseignements pratiques et à les adapter au contexte local.

Tableau 60. Recommandations, attentes et profil de sortie attendu par les co-acteurs de l'école communautaire

Village	Recommandations, attentes des responsables du village	Recommandations, attentes des parents	Recommandations, attentes des enseignants	Profil de sortie attendu par les parents	Profil de sortie attendu par les enseignants
Déguéla	Prolonger le temps de formation pré professionnelle de 2 à 3 ans ; renforcer le matériel de démonstration ; créer des ateliers pour la teinturerie.	Assurer un recrutement plus régulier pour les CED (annuel ou biennal).			
Téguécoura	Le CED a apporté aux filles « l'hygiène, la confection des savons, la teinture de pagnes. Le respect dû aux parents ; se faire respecter ; l'écriture, le calcul, c'est très utile. Deux anciennes auditrices du CED sont mariées dans le village. Elles ont un « comportement exemplaire ».	Assurer par une année supplémentaire la consolidation des acquis.	Revoir la question de la rémunération. « C'est le plus gros problème ».	« Il y aurait besoin d'un pôle agriculture ; il n'y a jamais trop d'agriculteurs » ; « si le jeune est bien formé, il n'aura pas besoin du moniteur pour mesurer son champ ».	« Un garçon est entré en 7 ^e à l'issue du CED, il a adressé une lettre de reconnaissance à Plan ».

Dans une optique de pérennisation de l'expérience, il conviendrait de répondre aux demandes exprimées par les familles, par les éducateurs ou par les ONG :

... à propos des apprenants

- recrutement annuel ou biennal,
- resserrer l'âge d'admission des apprenants pour réduire les abandons en fin de cycle ;

... à propos des éducateurs

- consolider et capitaliser les acquis pédagogiques,
- revaloriser et assurer une régularité dans la rémunération des éducateurs,
- professionnaliser et fidéliser les éducateurs pour rentabiliser l'investissement effectué dans leur formation ;

... à propos des pôles de formation professionnelle

- adapter l'offre de formation professionnelle aux possibilités d'absorption du marché,
- prendre en compte les activités principales du milieu (filières agropastorales),
- renforcer la formation pratique en accroissant le crédit horaire, voire en la prolongeant d'une année,
- améliorer l'équipement des pôles de formation,
- assurer une meilleure articulation des formations pratiques et des enseignements théoriques ;

... à propos des dispositifs d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes

- prévoir une structure relais compétente pour mettre en œuvre un dispositif d'aide à l'installation des jeunes (crédit, suivi de gestion) ;

... à propos du cycle de formation

- prévoir une évaluation diplômante en fin de cycle ou tout au moins une attestation d'études, avec équivalence avec le CFEPC, qui motiverait les apprenants à aller jusqu'au bout, et consacrerait la reconnaissance sociale apportée à cette formule éducative.

Le rôle déterminant des partenaires

Dans la majorité des cas, les écoles communautaires n'existeraient pas sans les partenaires (ONG, coopérations bilatérales) qui se sont donné l'objectif de renforcer et de structurer le processus de création des écoles communautaires. Les ONG sont les plus actives, quantitativement ; elles attachent une grande attention au développement des capacités communautaires : Save The Children US, Save The Children UK, World Vision, World Education, Plan International, GREF. Les projets de coopération bilatérale sont abrités au sein des IEF concernées (GTZ, coopération allemande, dans l'IEF de Bandiagara, la CAEF, soutenue par la Coopération française dans plusieurs IEF de régions ou de cercles enclavés). La CAEF a en outre mené à bien un programme ambitieux de formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques.

L'appui déterminant de ces partenaires concerne divers volets :

- infrastructures et équipements; construction d'écoles en dur, leur équipement en tables-bancs, en bureaux de maître et en armoires de rangement ;
- financement des fournitures scolaires ;
- formation pédagogique : les enseignants des écoles soutenues par les partenaires externes sont systématiquement recyclés et bénéficient de formation courtes (de 1 à 2 mois) avec des recyclages périodiques. La formation dure parfois plus longtemps;
- diffusion (et parfois production) de matériel pédagogique : manuels scolaires pour la pédagogie convergente (le plus souvent

réalisés par l'Institut pédagogique national), outils pédagogiques pour les CED ;

- renforcement des capacités des comités de gestion ou des APE ;
- dans certains cas (projet GTZ de l'IEF de Bandiagara), les partenaires assurent une contribution dégressive à la rémunération de l'enseignant. Les communautés peinent à prendre le relais ;
- évaluation pédagogique ;
- évaluation périodique des projets ;
- en ce qui concerne les CED, les ONG maîtresses d'ouvrage ont développé par la force des choses une réelle capacité d'ingénierie de projets éducatifs.

Les comités de gestion

La création et la gestion de l'école communautaire constituent bien souvent l'investissement collectif majeur qui mobilise les forces vives du village. Les réalisations du comité de gestion ne peuvent résulter que de l'engagement collectif de l'ensemble de la communauté villageoise qui décide de lui affecter des ressources humaines, matérielles et financières. La décision de création d'une école ne se fait qu'après diverses démarches auprès des autorités administratives pour obtenir l'ouverture d'une école primaire publique dans le village.

L'organisation des comités de gestion

La plupart des comités de gestion des écoles communautaires du Mali ont une structure formelle classique au milieu associatif avec un président, un secrétaire et un trésorier. Des secrétaires thématiques ou des commissions exercent des responsabilités spécifiques. Il n'y a guère de femmes à ces postes de responsabilité. Les comités sont placés sous l'autorité plus large de la communauté ou de l'association villageoise. Le comité de gestion n'est pas une entité autonome : il

agit plutôt en force de proposition à la communauté villageoise qui statue selon les modalités traditionnelles.

On peut illustrer le fonctionnement des comités de gestion à partir d'un exemple : le comité de gestion de l'école communautaire de Koubwel-Koundia. Le comité de gestion a été créé en 1997 et son existence est consignée dans un procès-verbal de constitution. Il décrit ainsi ses principales responsabilités : assurer le recrutement et le suivi des enfants, gérer les difficultés liées à l'école, soumettre les difficultés à l'assemblée du village, superviser les écoles, fixer et collecter les cotisations, recruter, superviser et payer les enseignants (un contrat est signé avec eux) ; suivre les chantiers de construction (participation au concassage des pierres et à la construction des bâtiments scolaires) ; organiser la santé à l'école (conseils d'hygiène aux élèves, achat de comprimés antipaludéens, de pansements. Ce sont les enseignants qui administrent les soins aux élèves, selon les médicaments reçus par le comité). Les enseignants sont choisis parmi les jeunes scolarisés du village. C'est l'assemblée du village qui choisit les enfants les plus indiqués « en voyant qui n'est pas trop chargé », c'est-à-dire en tenant compte des contraintes de travail familial qui pèsent sur les enfants.

Les neuf membres du comité ont été sélectionnés par l'assemblée du village selon le principe coutumier. Une seule femme est membre du comité de gestion qui est ainsi organisé : le président (bachelier), le secrétaire (6^e année de l'enseignement fondamental), le trésorier (6^e année). Tous les membres savent lire et écrire et ont été scolarisés en école fondamentale³⁵ ou à l'école coranique (un seul membre) ; ils occupent les responsabilités de secrétaire à l'information, à la scolarisation, à la scolarisation des filles et des handicapés, à l'environnement scolaire, aux comptes et aux conflits. Tous les

35. Deux membres du comité de gestion ont suivi des études secondaires : l'un est infirmier, l'autre président de la chambre d'agriculture du cercle de Douentza.

membres appartiennent au village centre de Koubwel-Koundia ; le comité dit vouloir faire des efforts pour incorporer des représentants des villages satellites.³⁶ Ces villages ne reçoivent pas de procès-verbal des réunions. Les membres du comité de gestion ont suivi une formation de quatre jours à la formation APE organisée par Save The Children Fund (UK) consacrée à la planification et à la gestion scolaire. « Mais ils affirment n'avoir suivi aucune formation en techniques de mobilisation et de négociation sociale, de planification, de suivi-évaluation, de plaidoyer, ou de montage de projets scolaires. »³⁷

Le comité de gestion n'a pas de règlement intérieur écrit, mais rédige des procès-verbaux des réunions et des assemblées générales. Chaque 10 du mois se tient une réunion au cours de laquelle les propositions du comité sont soumises à l'approbation du village. C'est ce dernier qui décide.

Il existe deux types de cotisations : une contribution par élève fixée à 250 F /élève/mois et une contribution volontaire individuelle de chaque adulte. Le montant n'est pas fixe mais dépend de la décision de l'assemblée. Ce fonds sert à payer les enseignants mais ne couvre pas tous les salaires. Le comité estime que la charge financière est lourde pour les familles qui logent des enfants des hameaux éloignés. « Si la cantine scolaire existait, les hameaux voisins pourraient envoyer plus d'enfants ». Le comité a fixé la rémunération des enseignants à 10 000 FCFA par mois, ce qui représente une charge mensuelle de 30 000 FCFA³⁸.

36. L'école dessert 9 hameaux (Olkia, Askarba, Orodou, Madina, Tabako, Dembeli et Badiari), dont le plus éloigné est à 17 km de Koubwel-Koundia.

37. Cf. Zoumana Koné, Dedo Nortey, Oumar Tiémoko Diarra. 1998. *Revue de la phase pilote du projet de création d'écoles communautaires à Débééré et à Koubwel-Koundia (Douentza)*. Save The Children UK/Mali.

38. Les enseignants se plaignent de retards dans le versement de la rémunération « les 10 000, c'est impossible de les avoir ; ça vient en retard » et de l'absence de rémunération pendant les vacances, mais l'ONG SCF (UK) leur donne une indemnité et assure leur alimentation pendant les formations organisées durant les congés scolaires.

Les principales responsabilités assumées par le comité de gestion :

- recrutement, suivi et supervision des élèves,
- recherche de partenaires associatifs,
- organisation de la participation villageoise aux travaux de construction et de réparation des infrastructures scolaires,
- suivi des dépenses,
- secrétariat et enregistrement des documents,
- comptabilité.

À Mogui, une école soutenue par le projet GTZ, les membres du comité de gestion ont suivi une formation étalée sur trois mois portant sur le contrôle de fréquentation, le suivi et l'entretien des bâtiments et des équipements, la tenue de documents comptables, le suivi administratif de l'école, la gestion financière et le rôle des partenaires.

■ Les comités de gestion des CED

Dans le village, le comité de gestion assume la responsabilité et la gestion de l'activité du CED, comme dans les autres écoles communautaires. Il prend en charge la construction, l'équipement et la gestion du CED avec le soutien technique et financier de l'ONG partenaire.

Les comités de gestion des CED comptent 1 009 personnes, dont 486 femmes. Le comité de gestion est chargé de :

- construire et d'équiper l'infrastructure du CED avec l'ONG partenaire (les constructions, généralement en banco, requièrent une participation matérielle importante de la communauté) ;
- recruter et assurer la prise en charge de l'éducateur ;
- collecter une contribution financière pour l'éducateur (100 FCFA par apprenant et par mois, complétés par une « prime d'encouragement » de 500 à 1 000 F par mois) ;

- recruter les apprenants en tenant compte des critères d'âge (9-15 ans) et de parité filles/garçons ;
- assurer la mobilisation sociale autour du CED ;
- assurer une bonne intégration entre le CED et les autres activités de développement ;
- aider à définir les formations pratiques et à identifier les artisans susceptibles de les réaliser.

Les ONG d'appui ont donné des formations aux responsables des comités de gestion des CED, généralement trois journées de formation pour le responsable et un voyage d'étude de quelque jours³⁹ pour rencontrer d'autres responsables de comités de gestion de CED. Les comités utilisent en principe trois cahiers : le registre des cotisations, le cahier des procès-verbaux des réunions et le cahier de gestion du matériel.

L'effort de formation et de renforcement des capacités des comités de gestion n'a sans doute pas été suffisant pour transférer toutes les compétences nécessaires aux membres des comités de gestion pour faire face, dans la durée, à toutes leurs responsabilités. Plusieurs observateurs des CED ont souligné l'insuffisante appropriation villageoise du CED, malgré la réelle implication de quelques membres des comités de gestion.

Le CED se veut une approche globale sur le développement du village. Sa dynamique doit s'appuyer sur celle du village. Le comité de gestion est une structure de petite taille (trois hommes et deux femmes) qui a souvent du mal à impliquer tout le village ; cela ralentit l'appropriation du CED par le village ou l'ouverture du CED sur le village et les allers-retours incessants qui devraient exister entre les préoccupations du village et les activités du CED.

39. Plan a organisé pour des responsables de comités de gestion une visite de 5 jours à Kita.

Quelle formation donner aux jeunes, pourquoi faire dans le village ? La principale difficulté pour les comités semble avoir été l'absence de modèle auquel se référer. Plusieurs interlocuteurs du GREF (l'ONG qui a suivi les CED de Plan sur le plan pédagogique) ont souligné l'insuffisante appropriation du concept des CED par les comités de gestion et la faible implication des populations. Selon une autre évaluation conduite par l'IIPE en 1999, « ni les villages, ni les communautés ne sont en mesure de mobiliser les moyens financiers nécessaires. Ceux qui ont les moyens rechignent à les consacrer au CED »⁴⁰. Ce point important mériterait d'être approfondi. Au-delà de cette faible implication, on peut se demander s'il n'y a pas en réalité une attente non satisfaite : les familles semblent espérer pour les 9-15 ans soit une éducation générale du type école primaire sanctionnée par le CFEPC, soit une véritable formation professionnelle ; le CED est une formule qui emprunte aux deux options, sans aller au bout d'aucune d'entre elles. Les familles semblent surtout intéressées par les formations pratiques, et le niveau élevé des abandons en cours de cycle (près de 50 % des effectifs dans certains CED) révèle un désintérêt des jeunes ou de leurs familles, ou tout au moins leur préférence pour d'autres activités prioritaires pour leurs adolescents. Une partie des familles exprime une certaine frustration par un faible « investissement » dans l'ECB.

Il serait souhaitable :

- de revoir profondément l'intégration et l'articulation du CED avec les autres activités socio-économiques du village pour donner au CED sa véritable vocation de centre de ressources éducatives en fonction des besoins exprimés ;
- d'intégrer les centres d'alphabétisation (cible adultes) et les CED (cible jeunes) dans un même lieu, mais à des moments différents ;

40. Soumana Kane ; Mamadou Keita ; Souleymane Sarr. 1999. *Les centres d'éducation pour le développement au Mali. rapport d'étude*. IIPE.

- de mener un dialogue approfondi avec les comités de gestion et les familles sur la base du bilan des premières cohortes issues des CED pour déterminer collectivement les priorités futures ;
 - de mieux concevoir la sensibilisation des communautés et la mobilisation sociale autour du CED ;
 - de renforcer l'efficacité des formations techniques selon les indications proposées plus haut.
- Le renforcement des capacités des comités de gestion des écoles communautaires

La formation des responsables des comités de gestion ou APE est une composante essentielle de la consolidation des écoles communautaires. Malgré la forte dynamique communautaire, la légitimité des responsables des comités de gestion et leur indiscutable efficacité pour créer ex nihilo des écoles communautaires par centaines, les limites sont évidentes dans l'organisation, la planification des ressources et des dépenses, l'anticipation et peuvent à terme mettre en cause la pérennité de l'école communautaire.

La formation des comités de gestion doit concerner divers aspects tels que l'alphabétisation, la connaissance de leurs droits et du cadre réglementaire des écoles communautaires, la maîtrise de techniques de base d'animation pour la sensibilisation du village aux enjeux de la scolarisation et convaincre les familles d'envoyer le maximum d'enfants à l'école. La formation doit encore préparer les comités à nommer leurs représentants, apprendre un minimum de planification et de techniques de gestion, apprendre à rechercher des partenaires et à mobiliser auprès d'eux une partie des ressources nécessaires. Des outils de gestion très simples et adaptés doivent être produits et largement diffusés en s'inspirant de l'expérience des ONG pionnières dans ce domaine⁴¹. Ce processus de renforcement des capacités

41. On peut citer les *guides de formation des fédérations d'associations de parents d'élèves* (APE) élaborés par l'ONG World Education (1998) ou ceux de la Fédération africaine des parents d'élèves (FAPE).

communautaires est un processus de longue haleine. Pour consolider les acquis des formations initiales, un suivi adéquat doit être organisé⁴². La formation des APE à une grande échelle exige une très large mobilisation des ONG internationales ou nationales.

On veillera également à la promotion des femmes dans les bureaux comités de gestion. Malgré leur sous-représentation, leur participation à l'effort communautaire en faveur de la scolarisation est généralement décisive, tant est grande leur capacité collective à s'organiser et à se mobiliser pour leurs enfants : sensibilisation de toutes les familles aux enjeux de l'éducation, réalisation d'activités génératrices de revenus destinés à l'école, (champs collectifs et jardins maraîchers), collecte et transport des matériaux de construction destinés à l'école.

Certaines ONG (World Education) se sont donné comme priorité le renforcement des capacités des APE à gérer les écoles publiques ou communautaires par l'amélioration de l'organisation, de la gouvernance démocratique et par l'organisation de formations de responsables.

- Comment renforcer les comités de gestion : l'expérience de World Education et de ses ONG partenaires

Le programme Education de World Education a pour finalité de « contribuer au renforcement du système national des APE, en vue d'une meilleure implication des parents d'élèves dans la planification, la gestion et l'évaluation de l'environnement scolaire afin d'améliorer la demande, l'accès et la qualité de l'éducation dans toutes les régions du Mali ».

42. Les ONG américaines World Education ou Save The Children ont élaboré une véritable méthodologie de la formation, révisée régulièrement, qui semble accessible et adaptée aux besoins des utilisateurs.

Les associations de parents d'élèves ont été créées au Mali pour « aider le ministère de l'Éducation nationale dans sa mission d'éducation des enfants » et, selon le décret de 1970⁴³, le ministère de l'Éducation nationale assure la responsabilité technique des APE, dont il anime, oriente et coordonne les activités. Les associations de parents d'élèves sont organisées depuis le niveau du village (en APE de base) aux niveaux communal (fédération primaire), régional (assemblée régionale) et national (congrès national). Les différentes instances sont dirigées par des bureaux élus en assemblée générale. Les ressources des APE proviennent des taxes de développement local et régional, (TDRL)⁴⁴, des cotisations annuelles, des subventions et dons.

Un état des lieux du cadre institutionnel des APE, de leur mode d'organisation, de leurs ressources et de leurs difficultés a souligné une situation léthargique caractérisée par :

- la méconnaissance des textes, des rôles et des responsabilités des membres des bureaux ;
- le non-respect des statuts, règles et règlements intérieurs et, particulièrement, le mandat illimité des membres des bureaux ;
- le mode d'élection non démocratique des membres et la forte immixtion des autorités administratives, scolaires et politiques surtout sous le régime du parti unique de la deuxième République,

43. Article 27 du décret N°57 PG du 10 avril 1970 modifiant le décret N°235 du 4 octobre 1962 portant organisation de l'enseignement fondamental au Mali.

44. La TDRL, instituée par la loi N°88-64 portant modification du Code général des impôts et la loi 88-65 portant ouverture au budget de l'État d'un compte d'affectation spéciale dénommé Fonds de développement régional et local. La TDRL se substitue aux quatre taxes et cotisations précédentes, dont la cotisation APE ; elle est due par toute personne âgée de 14 ans à 60 ans. Son produit est réparti entre l'arrondissement, le cercle et la région Les comités locaux de développement auxquels participent les APE et les IEF préparent un budget prévisionnel et sont chargés de l'exécuter, mais la faiblesse du taux de recouvrement souvent inférieur à 30 %, réduit les ressources effectivement disponibles. (Source : Paul Esquieu et Serge Péano. 1996. *Fonctionnement et financement de l'enseignement fondamental malien*. Paris: UNESCO/IIEP, p. 11).

- l'absence de communication entre l'APE, l'école et les autres partenaires ;
- le désintérêt et la non-implication des communautés dans la vie de l'école.

Tous ces dysfonctionnements ont entraîné des frustrations.

World Education et ses partenaires ont élaboré un projet dont les objectifs sont les suivants :

- sensibiliser les communautés sur la finalité, la mission de l'APE et sur son rôle de dynamisation de l'école ;
- renouveler et réorganiser les APE par des élections libres et démocratiques ;
- assurer la formation des membres des bureaux à la planification, à la gestion et à l'évaluation de leur environnement scolaire ;
- inciter les APE à présenter un projet aux partenaires financiers et à l'exécuter correctement ;
- mettre en place un système de communication entre tous les partenaires de l'école.

L'ONG a également élaboré un plan de formation à l'attention des fédérations d'associations de parents d'élèves, portant sur les domaines suivants :

- la vie des associations et des organisations communautaires, l'élaboration de statuts et de règlements intérieurs, la reconnaissance légale, le système de distribution du livre, la mobilisation sociale à travers les techniques d'animation ;
- la décentralisation : définition, principes-clés et collectivités décentralisées ; la commune et ses organes ; les rôles et les responsabilités des acteurs ; les collectivités décentralisées et l'éducation ;

- la problématique de l'éducation à travers la technique de résolution de problèmes ; les actions civiques ; le système APE et les partenaires de l'éducation ; la gestion administrative des fédérations primaires ; le profil de l'animateur (fonctions, rôles et tâches).

L'impact du programme est très sensible dans la zone d'intervention et s'est traduit par une multiplication du nombre d'écoles nouvelles ou réhabilitées, encadrées par des APE ou des comités de gestion redynamisés, ayant acquis des compétences nouvelles pour la gestion de l'école après une formation appropriée. Le nombre des comités concernés croît de 342 en 1997 à 592 en 1999-2000. Dans les régions de Koulikoro, de Ségou et dans le district de Bamako, pour l'année scolaire 1998-1999, les APE de 505 écoles communautaires suivies par World Education et une dizaine d'ONG locales avaient réussi à mobiliser 536 845 525 FCFA de diverses sources, soit plus d'un million de francs CFA par école.

VIII. LES ONG D'APPUI AUX ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET AUX CED

Alors que les ressources de l'État s'essoufflent et peinent à faire face à la demande de scolarisation, les organisations non gouvernementales jouent au Mali un rôle très actif dans l'élargissement de l'accès à l'éducation, en particulier en soutenant diverses formes d'éducation communautaire. Les ONG internationales présentent les caractéristiques suivantes :

- leurs ressources combinent des fonds propres collectés auprès du public suite à des appels à la solidarité internationale avec des fonds publics des coopérations bilatérales (USAID, Coopération française) ;
- elles connaissent le « terrain » et ont vocation à agir à la base auprès des populations les plus défavorisées ;
- elles ont acquis une expertise pour travailler avec les populations à la base dans le cadre de démarches respectueuses des dynamiques locales ;
- elles soutiennent et souvent suscitent des ONG locales qui prolongent leur action sur le terrain dans des zones géographiques complémentaires et qui bénéficient de formation, de transfert de compétences en ingénierie de projets, en organisation et en gestion ;
- pour la mise en œuvre de programmes éducatifs, elles collaborent avec les services de l'État dans le cadre de partenariats multiformes.

Nous présentons succinctement ci-dessous l'expérience de quelques ONG.

Save The Children US⁴⁵

Save The Children US est une ONG américaine présente au Mali depuis fin 1986, suite à un appel international du gouvernement malien pour combattre les conséquences de la sécheresse des années 1980. Depuis 1987, elle a lancé dans la zone de Kolondieba un vaste programme de développement intégré multi-composantes : dans l'éducation, dans la santé, dans l'agriculture, dans la gestion des ressources naturelles et dans l'épargne-crédit.

Une intervention auprès de populations particulièrement défavorisées

Les écoles encadrées par l'ONG, couramment appelées écoles du village, sont apparues, on le sait, suite à la grande sécheresse qui a vu l'émigration des populations du nord vers la région de Sikasso au sud, en particulier dans le cercle de Kolondieba qui s'est trouvé confronté au problème d'accueil de ce surcroît de population. Priorité a été donnée à l'alphabétisation des populations et à la création d'écoles. Ces dernières sont construites selon les principes suivants :

- la responsabilisation des communautés pour la gestion et le fonctionnement des écoles,
- les faibles coûts de l'éducation,
- la parité garçons/filles,
- le programme est adapté aux réalités du milieu,
- les horaires sont flexibles ;
- le recrutement est triennal,
- l'enseignement se fait dans la langue nationale ; le français est introduit à partir de la 3^e année ;
- il n'y a ni redoublement ni renvoi,
- un village, une école.

45. Entretien avec l'équipe éducation de Save The Children US au Mali : M. Abibaye Traoré, M. Muogo Mamadou, M. Bakari Keita, M. Danseni Doumbia, Kolondieba et Bamako, octobre 1999.

Le programme a rapidement connu une extension considérable (4 écoles en 1992 ; 777 écoles en 1999) et présente les caractéristiques suivantes :

- une école à coût réduit (les matériaux de construction sont locaux, les enseignants issus du village),
- la communauté participe au financement (construction de la classe, achat d'effets scolaires, recrutement des maîtres, suivi du fonctionnement de l'école),
- la parité entre les filles et les garçons (30 filles et 30 garçons par classe),
- l'enseignement est dispensé en langue nationale.

Dans un entretien avec la mission chargée de l'étude IPE, les responsables du programme éducation de Save The Children US ont présenté l'évolution de leur programme et formulé des perspectives intéressantes que nous rapportons ci-dessous :

Réorganisation du cycle fondamental, statut et rémunération des enseignants

La rémunération des enseignants doit évoluer dans une perspective de soutenabilité des écoles communautaires : au départ, le maître était payé par la communauté à 3 000 F. Cette rémunération devrait être portée à un niveau d'environ 30 000 FCF/mois. En 1999, elles s'est située autour de 10 000 FCFA/mois. Avec l'allongement de la durée de la scolarisation à 6 ans et avec l'introduction du français, des maîtres plus qualifiés sont recrutés ; ils doivent être mieux payés car ce ne sont plus des ressortissants des villages ; ils viennent d'ailleurs. L'introduction du français dans les écoles communautaires exige une qualification supplémentaire et une préparation plus longue. « Au début des écoles du village, le maître ne consacrait que 2 heures par jour à la classe ; il donnait ses cours puis allait aux champs. »

L'intérêt des communautés pour l'école a augmenté quand elles ont vu que les enfants pouvaient passer l'examen de fin de 6^e année de l'enseignement fondamental (CFEPCEF). « Les parents sont plus motivés à cause de la possibilité de concourir à l'examen ». Cette transformation de la demande éducative a entraîné une modification de l'organisation scolaire : auparavant, avec une salle de classe, un seul enseignant assurait l'ensemble du cycle. Aujourd'hui, il faut au minimum deux classes avec deux enseignants qui prennent chacun les élèves de trois niveaux (niveaux 1 à 3, niveaux 4 à 6). « Mais à terme nous devons prévoir trois classes par village, avec trois enseignants, et un recrutement biennal. Ce recrutement biennal constitue un moindre coût ; on doit le préserver. »

L'ONG suggère une organisation du cycle fondamental pour alléger la charge qui pèse sur les communautés. Il s'agit de répartir la charge du premier cycle entre la communauté et l'État : les trois premières années dans les écoles communautaires des villages ; les trois années suivantes dans une école-centre à la charge de l'État. Les néo-alphabètes pourraient enseigner dans les classes de la 1^{re} à la 3^e année ; « ils en sont bien capables ; les études l'ont montré ». Leur rémunération serait à la charge des communautés. L'État prendrait à sa charge les enseignants professionnels des villages-centres à partir de la 4^e année. Il y aurait trois niveaux dans l'école du village-centre, avec trois maîtres bien formés.

Renforcer la gouvernance démocratique et les capacités villageoises à prendre en charge l'école

Dans bien des cas, le village ne manque pas de ressources, mais il y a un problème de formation à la gestion et à l'organisation. Il est impératif de former le comité de gestion pour faire une planification des ressources et de leur utilisation. Il n'y a pas d'études approfondies sur les revenus des communautés. Il faut impliquer largement la structure de développement du village : l'association villageoise (AV).

« Au début, les comités de gestion étaient indépendants. Mais aujourd'hui, nous estimons que l'association villageoise (AV) doit chapeauter toutes les activités éducatives, car il faut faire reposer le financement de l'école communautaire sur les ressources de l'AV, qui perçoit la ristourne cotonnière. Le comité de gestion doit devenir un bras actif de l'AV. Il faut pour cela assainir les relations entre l'AV et les comités de gestion. »

L'école communautaire est créée sous la pression de la communauté ; sa motivation la décide à mettre un certain prix ; les coûts augmentent avec l'exigence de qualité. « L'autonomie financière de l'école communautaire est possible ; la production locale suffit pour faire face aux besoins ; chaque école devrait disposer d'un champ de coton, d'arachide ou d'un verger ». « Le secteur « crédit/agriculture » de notre ONG doit s'impliquer pour donner des moyens aux comités de gestion. » Les communautés ne sont pas dans une position attentiste vis-à-vis de l'État.

Le statut et le règlement intérieur des EC sont élaborés avec les communautés. Lors des négociations avec elles, l'ONG les informe de l'existence des textes officiels. Les guides du promoteur de l'école communautaire ont été distribués aux IEF et aux ONG partenaires. La reconnaissance légale de l'école communautaire vient après la mise en place du comité de gestion.

Rôle de l'ONG auprès des communautés

« Notre rôle est d'aider à la construction de la première salle de classe : l'entretien puis l'amélioration et l'extension de l'école doivent être laissés à l'initiative des communautés. » Les responsables de l'ONG voudraient mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement, sur la pertinence du programme et sur l'accès des filles à l'éducation, et non pas sur les infrastructures et les bâtiments, qui dépendent de la motivation de la communauté. « L'appropriation de l'école par les

communautés est très importante. Certaines communautés veulent garder le contrôle sur l'enseignant, sur les horaires et sur la façon de gérer l'école en général. » Les responsables de l'ONG ne pensent pas qu'il y aura une demande pour transformer les écoles communautaires en écoles publiques.

Suivi pédagogique des écoles communautaires et coopération avec l'IEF

En matière de suivi pédagogique, l'ONG souhaite établir avec l'IEF un partenariat durable fondé sur la complémentarité. « Notre objectif est d'organiser dans les écoles communautaires des visites conjointes entre les conseillers pédagogiques de l'IEF et les assistants pédagogiques de Save. » « Les assistants pédagogiques de Save voient chaque maître deux fois par mois. On devrait renforcer leur rôle, principalement axé sur l'observation de la classe et le conseil aux maîtres. Ils envoient leurs commentaires aux conseillers pédagogiques de l'IEF.

Les conseillers pédagogiques adressent leur rapport d'activité à Save. On pourrait établir avec l'IEF un contrat pour la supervision des écoles communautaires par les superviseurs de Save. L'IEF assurerait la formation des assistants pédagogiques et accepterait l'aide des assistants pédagogiques des IEF, qui pourraient se concentrer sur les 5^e et 6^e années des écoles communautaires, tandis que les assistants pédagogiques s'impliqueraient sur les autres niveaux de la 1^{re} à la 4^e année. » « On a également mis en place l'appui des directeurs des écoles publiques aux enseignants de 6^e année dans les écoles communautaires. Cela fonctionne bien. Il y a un véritable échange entre eux. »

En matière de formation des maîtres, l'ONG a une solide expérience de formation et de recyclage et a développé des outils simples. « Les enseignants sont formés sur un guide de fiches

pédagogiques déjà élaborées ; la formation est très pratique. L'évaluation a montré que, de la 1^{re} à la 3^e année, les écoles communautaires ont de meilleurs résultats que les écoles publiques. »⁴⁶

Évolution des stratégies éducatives des familles dans la zone de Kolondieba

En moins d'une décennie, la demande éducative des populations a évolué, poussant l'ONG à adapter profondément le curriculum de l'école du village. « Au départ, les communautés ne voulaient pas de l'école. Leur expérience était qu'après 4 ou 5 années de scolarisation, les enfants quittaient l'école pour la Côte d'Ivoire. Quand ils revenaient, c'était sur un brancard avec le sida. Pour les communautés, l'école était synonyme de dislocation sociale. Les paysans souhaitaient enraciner les jeunes dans leur milieu. C'est pourquoi nous avons créé les écoles de village. » « Après les premières évaluations, les gens sont devenus plus gourmands. Pourquoi ne pas enseigner le français aussi ? Les jeunes ont appris en deux ans à lire les lettres en bamanan et c'est bien ; pouvoir lire le français, c'est un enrichissement. Pourquoi ne pas aller vers la 5^e ou la 6^e année, ou vers l'examen de fin de cycle ? Après la crainte de l'aliénation que peut apporter l'école aux sociétés traditionnelles, celles-ci voient les avantages que l'on peut tirer des enfants éduqués. On peut en faire des cadres, et ils vont nous aider dans le village. ».

« Il y a eu une grande évolution sur la base de la volonté des communautés. Au départ, trois ans étaient considérés comme suffisants ; par la suite, on a voulu consolider les acquis : le français prépare les jeunes à aller en Côte d'Ivoire, au Sénégal ou à Bamako. Les villageois veulent préparer les enfants pour l'avenir ; ils savent

46. Voir : Joshua A. Muskin: *An evaluation of the Save The Children's community school project in Kolondieba, Mali*, 1997 ; une évaluation en 1997 des performances pédagogiques par une équipe IPN ; un test sur l'ensemble des écoles réalisé en 1998.

que leur univers est plus grand que le village. L'enfant doit être capable de s'exprimer, de s'affirmer partout où il se trouvera. On veut que l'enfant transforme son milieu. On ne veut pas vivre en autarcie. »

« Il y a aujourd'hui deux « passerelles » à considérer : la *passerelle externe* vers l'école publique, qui exige 8 mois de scolarité chaque année. Nous avons dû renégocier les dates d'ouverture des écoles, commencer la scolarisation plus tôt (début novembre) et terminer l'année scolaire plus tôt. La *passerelle interne* de préparation des jeunes à l'insertion ; cela consiste à organiser les ex-scolaires dans les villages : un groupe homogène peut entreprendre des activités d'autodéveloppement, s'équiper pour la production, s'organiser pour les actions sociales dans les villages, initier des activités génératrices de revenus, individuelles ou collectives. »

Cette transformation de la demande sociale d'éducation nous paraît refléter la grande flexibilité des communautés dans leur recherche d'adaptation à un environnement socio-économique local devenu plus difficile au fil des ans. La migration apparaît de plus en plus incontournable et naturelle pour une partie des jeunes du village.

La Cellule d'appui à l'enseignement fondamental (CAEF)

L'objectif de la Cellule d'appui à l'enseignement fondamental est de développer le premier cycle de l'enseignement fondamental et d'améliorer sa qualité par des interventions construites autour de trois objectifs complémentaires :

- améliorer les capacités de pilotage du système éducatif par le renforcement des capacités institutionnelles,
- innover en matière de formation pédagogique, surtout de formation continue des enseignants des écoles fondamentales,

- concevoir, éditer et diffuser des outils didactiques et administratifs.

Création de 150 classes d'écoles communautaires

En ce qui concerne les écoles communautaires, la Cellule d'appui à l'enseignement fondamental a travaillé dans trois axes majeurs :

- contribuer à la formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques,
- contribuer à la formation des enseignants des écoles communautaires,
- créer 150 classes d'écoles communautaires dans 53 écoles.

Cette dernière activité a impliqué la construction et l'équipement de salles de classes, le recrutement et la formation de 150 maîtres au niveau DEF (9^e année), l'organisation à leur intention de deux sessions de six semaines de formation pédagogique initiale ; l'organisation du suivi sur le terrain par les conseillers pédagogiques désignés pour assurer le suivi des écoles communautaires ; l'affectation d'un moyen de transport (motocyclette) ; l'organisation d'un appui aux organisations villageoises pour la prise en charge de la gestion de l'école (avec l'intervention du GREF) ; la délégation aux ONG (AFVP et 9 ONG locales) de l'activité d'encadrement des communautés villageoises.

Limites et risques pour la pérennisation de l'école communautaire

Pourquoi les communautés parmi les plus pauvres devraient-elles durablement payer plus que les autres pour scolariser leurs enfants ? Cette question de principe est posée. N'est-il pas nécessaire que l'État assume ses responsabilités, suggère un conseiller de la CAEF, en réponse à ce problème déontologique ? L'équipe du CAEF souligne certaines fragilités des expériences en cours. La prise en charge

financière de l'école par les populations est extrêmement fragile et à la merci de la moindre chute de revenu (sécheresse) ; au-delà d'un ou deux maîtres, cela représente une charge trop grande. On doit tenir compte de l'accumulation des contraintes financières liées à la prise en charge communautaire des divers services sociaux, et qui dépassent les capacités du revenu paysan : une école et un centre de santé communautaires risquent de représenter un poids trop lourd à supporter par un même village. On doit également considérer les limites sérieuses dans la capacité des organisations communautaires à assurer une gestion durable de l'école. Dans la zone cotonnière, les organisations paysannes ont une plus grande expérience de l'organisation et disposent des ressources provenant des ristournes cotonnières. Ne faut-il pas envisager des aires plus vastes pour les écoles communautaires ? Dépasser l'espace villageois pour considérer une coopération intervillageoise, susceptible de créer les économies d'échelle favorables à un équilibre financier de l'école ? L'école communautaire n'est-elle viable qu'à l'échelle intervillageoise ? sinon n'est-ce pas trop coûteux ?

En matière d'autofinancement communautaire, il est suggéré de diversifier les stratégies et les approches selon les caractéristiques et les spécificités des zones d'intervention. Des ressources issues des ressortissants expatriés sont mobilisables à Kayes mais pas à Gao, par exemple.

Dans certaines régions, les écoles construites par la CAEF (blocs de trois salles de classes) ne sont que faiblement remplies (exemple d'écoles fréquentées par 18 élèves seulement), ce qui pousse à s'interroger sur l'ampleur réelle de la demande éducative. Dans les régions de Gao et de Kidal, on constate une faible demande éducative. Les familles n'investissent que très partiellement dans l'éducation. Le processus de création d'écoles communautaires ne va-t-il pas connaître une pause ?

Pour promouvoir les écoles communautaires, la bonne méthode ne serait-elle pas de commencer par la structuration des capacités communautaires, de travailler le leadership villageois, de former des leaders, plutôt que de commencer par construire les écoles ? Cette suggestion met l'accent sur le fait que l'existence d'une véritable dynamique communautaire en faveur de l'éducation est le préalable et la condition sine qua non de création et de pérennisation de l'école.

Plan International⁴⁷

En 1998, Plan soutient 50 CED en 4^e année et 34 CED en 3^e année. En 1999, tous les CED seront au même niveau de formation professionnelle.

Les partenariats pour la mise en œuvre des CED

La collaboration avec l'État comporte plusieurs dimensions : coopération, apprentissage institutionnel, soutenabilité et pérennisation. Plan International a travaillé en partenariat avec le GREF (Groupement des retraités éducateurs sans frontières), Utah Alliance et Acodep. Avec l'État, Plan a établi une collaboration pédagogique avec l'Institut pédagogique national, la DNAFLA, le Centre de formation professionnelle (CFP), le Centre d'étude du machinisme agricole (CEMA). IPN, DNAFLA et DRE ont assuré la production des documents pédagogiques avec l'appui financier de Plan. Les programmes d'enseignement ont été conçus et finalisés avec l'aide d'une association française de pédagogues retraités, le GREF. La DNAFLA assurait au départ du programme une évaluation annuelle et un appui opérationnel. Plan regrette la faible implication des services de la DNAFLA, en 1998, quand il a fallu démarrer et piloter les modules de formation préprofessionnelle.

47. Entretien avec Mme Djelika Tounkara Togola ; Bamako, 15 octobre 1999.

Perspectives de l'ONG Plan International sur l'extension des CED

Plan International est prêt à participer à l'extension, mais souhaite se donner une année de réflexion pour une large consultation des équipes de terrain et des populations, organiser un séminaire de réflexion avec la participation des partenaires, effectuer une relecture du document conceptuel des CED pour formuler une nouvelle proposition concrète les concernant.

Le taux d'abandon élevé dans les CED

L'une des conséquences des abandons des apprenants est la réduction de la rémunération des éducateurs, ce qui a engendré une démotivation de leur part. La population a demandé un appui des ONG pour les salaires des éducateurs. Ces derniers se sont découragés, ne voyant rien venir. « À un certain moment, on n'a pas dit la vérité aux éducateurs. » « L'âge du recrutement doit être resserré ; certains jeunes ont été recrutés à 15 ans ; quatre ans plus tard, quand ils ont eu 19 ans, il était difficile de les retenir dans le village ; les jeunes filles sont mariées à 14 ans au Mali. Si elles sont recrutées à 12 ans, elles ne seront plus présentes en fin de cycle CED ».

Le suivi interne rapproché a un coût difficile à maintenir à long terme

Il y a également eu des changements internes à Plan, ainsi qu'une restructuration. De la 1^{re} à la 3^e année, on avait mis en place un superviseur pour 10 CED. En 3^e année, Plan a décidé de réduire les effectifs des superviseurs, de les remplacer par deux coordinateurs en éducation pour l'ensemble des villages et des activités éducatives; en 1998, on a supprimé l'un des postes de coordinateur. « Les villages se sont sentis un peu abandonnés. » Après la réorganisation, le suivi des CED a été confié – sous la forme de prestations de services – à

des agents du centre de formation professionnelle et au GREF (15 à 20 CED sont suivis chaque année). Plusieurs interlocuteurs estiment qu'un suivi épisodique est encore insuffisant et qu'il serait souhaitable de revenir au système de suivi rapproché initial.

Suggestions d'adaptation du modèle des CED

- resserrer l'âge de recrutement des apprenants ;
- recruter chaque année pour les CED (au lieu du recrutement quadriennal) ;
- obtenir un engagement écrit de chaque partenaire ;
- adapter le contenu des programmes aux réalités de terrain : les connaissances de l'agriculture devront être incluses dans le programme de base des CED. Un jardin dans 50 % des CED (outillage), lutte anti-érosive, apprendre à faire des cordons pierrés dans le village, acquérir et maîtriser les techniques de transformation des produits agricoles ; cette dernière activité est prévue mais pas encore mise en œuvre faute de moyens de conservation ;
- mettre en cohérence localement les composantes du système éducatif, avec une bonne articulation entre centre d'alphabétisation, école formelle et CED. Le directeur de l'école formelle doit avoir un œil sur le centre d'alphabétisation et sur le CED. Il existe un exemple similaire au Guatemala.

IX. PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION

L'évolution des écoles communautaires doit être inscrite dans les grandes orientations que s'est données le pays dans le domaine éducatif. Le Programme décennal de développement de l'éducation, a été solennellement lancé en novembre 1999 par le président de la République, Alpha Oumar Konaré.

Les orientations du PRODEC

Vaste programme décennal de refondation du système éducatif malien, le PRODEC vise à harmoniser tous les sous-systèmes éducatifs ; il couvre tous les ordres d'enseignement. Il s'inscrit dans la dynamique de la décentralisation administrative en cours pour amener l'autogestion des communautés en matière de développement.

Il est construit autour de 11 axes prioritaires :

- une éducation de base de qualité pour tous,
- un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie,
- un enseignement général et technique rénové et performant,
- 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 du livre et du matériel didactique opérationnelle,
- une politique soutenue de formation des enseignants,
- un partenariat véritable autour de l'école,
- une restructuration et un ajustement institutionnels nécessaires à la refondation du système éducatif,

- une politique de communication centrée sur le dialogue et sur la concertation avec tous les partenaires,
- une politique de financement du développement du système éducatif prenant en compte le cadrage macro-économique, le rééquilibrage des ressources affectées aux différents ordres d'enseignement, la gestion rationnelle des différents budgets et la mobilisation des multiples sources de financement, en particulier celles provenant des collectivités décentralisées, des communautés et du privé.

La rénovation de l'éducation non formelle

Le PRODEC prévoit une rénovation de l'éducation non formelle en encourageant toutes les actions d'alphabétisation et d'apprentissage dans le secteur informel par le biais d'une stratégie adéquate de formation des formateurs et des animateurs et par la mise en œuvre d'une politique efficiente de production de matériel didactique. Le développement des CED se fera à partir du vécu des communautés à la base et dans le cadre d'une politique nationale à la hauteur de la dimension accordée à l'enseignement fondamental. Cette politique vise à :

- redéfinir les finalités assignées aux CED et les conditions de leur expansion dans un contexte de démocratisation et de décentralisation,
- élaborer et appliquer un curriculum approprié,
- définir les modalités d'organisation et de fonctionnement des CED,
- garantir l'encadrement pédagogique des CED.

Les stratégies éducatives dans les CED et celles de l'école formelle devraient s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'un nouveau type d'école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base.

Les **objectifs quantitatifs** assignés à l'éducation non formelle dans le cadre du PRODEC sont ambitieux⁴⁸ :

- permettre, d'ici à l'an 2008, à au moins 50 % des jeunes déscolarisés ou non scolarisés, âgés de 9 à 15 ans, d'accéder à un apprentissage minimum,
- augmenter le taux d'alphabétisation des adultes, qui se situe à 23 % en 1996, à au moins 50 % en 2008, dont au moins 40 % pour les femmes (contre 7 % en 1996).

L'enseignement fondamental à bloc unique

L'innovation majeure du PRODEC est la restructuration de l'enseignement fondamental en un bloc unique. L'enseignement fondamental unifié vise à unir les deux niveaux de l'enseignement fondamental, en sortant de la dichotomie premier cycle (1^{re} à 6^e année) et second cycle (7^e à 9^e année). Pour éviter la régression à un quasi-analphabétisme qui concernerait une proportion importante des sortants du premier cycle, les autorités éducatives ont fait le choix d'un bloc unique de 9 ans (initialement fixé à 8 ans), cycle terminal ou préparant aux études ultérieures »⁴⁹ : il transmet un ensemble de connaissances et de compétences préparant soit à l'insertion à la vie active (emploi, auto-emploi), soit à la poursuite des études dans l'enseignement secondaire. L'enseignement fondamental à bloc unique comprend : deux classes d'initiation (1^{re} et 2^e années), deux classes d'aptitude (3^e et 4^e années), deux classes d'orientation (5^e et 6^e années) et trois classes terminales (7^e, 8^e et 9^e années). L'anglais sera introduit en 7^e année.

48. Primature ; Cellule technique du Comité de pilotage du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) : les amendements apportés aux grandes orientations de la politique éducative. Juin 1999.

49. Cf. : Primature : Programme décennal de développement de l'éducation : Les grandes orientations de la politique éducative, mai 1998, p. 8. Et les amendements apportés aux grandes orientations de la politique éducative, juin 1999, p. 4.

La mise en place de l'enseignement fondamental unifié affectera la dynamique actuelle des écoles communautaires. Si ce nouveau cycle unifié ne doit dépendre que des ressources communautaires, il est quasi impossible d'envisager la création d'un cycle de 9 ans dans les petits villages qui abritent les écoles communautaires. Cette dimension ne peut prendre forme, d'une manière viable, que dans une logique intervillageoise ou communale.

Le PRODEC prévoit de porter en dix ans le taux brut de scolarisation à au moins 75 % et de faire passer le taux brut de scolarisation des filles à 70 % contre 34 % en 1996. Cet objectif exige des investissements considérables : la construction et l'équipement de 18 000 salles de classe, de 6 000 latrines, de 6 000 bureaux, de 3 000 points d'eau, et la réhabilitation de 9 000 salles de classe ; le recrutement annuel moyen de 2 450 sortants des écoles de formation des maîtres et de 1 163 contractuels et volontaires.

Généralisation de l'introduction des langues maternelles et de la pédagogie convergente

Dans une perspective « d'affirmation de l'identité culturelle et nationale » et d'« adaptation de l'école aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant », le programme décennal a fait l'option du multilinguisme fonctionnel comprenant la langue maternelle dominante des apprenants et la langue officielle. Le PRODEC fixe l'objectif d'introduire progressivement les langues maternelles dans le système formel concomitamment avec le français, selon le schéma suivant :

Tableau 61. Organisation du bilinguisme dans le cadre de la pédagogie convergente

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e et 4 ^e années	5 ^e année	6 ^e à 8 ^e année
Medium d'enseignement	Langue maternelle	Langue maternelle	Langue maternelle 50 % Français 50 %	Français	Français
Matière	Langue seconde (Français)			Langue maternelle	Langue maternelle

■ Renforcer la formation des maîtres

Le PRODEC prévoit un institut de formation des maîtres par région. La formation durera trois ans. Les premières cohortes d'enseignants formés devaient commencer en 2001 mais le financement nécessaire n'a pas encore été mobilisé. L'ambition est de former environ 25 000 enseignants nécessaires compte tenu des objectifs de scolarisation affichés par le PRODEC.

Le niveau de recrutement devrait être celui de la 9^e année de l'enseignement fondamental ; l'enseignant devra être locuteur de sa langue du milieu. Pour contrôler la mobilité géographique des enseignants, le PRODEC envisage l'établissement d'un contrat liant l'enseignant à la communauté (deux ans renouvelables). L'introduction de la pédagogie convergente sera systématique dans les programmes de formation initiale des maîtres des écoles publiques et communautaires. La formation continue comprend trois sessions de vingt jours pour les maîtres des écoles publiques et communautaires, avec une attention particulière pour ces derniers (en termes d'effectifs admis par session de formation). Enfin, trois niveaux de suivi pédagogique sont prévus :

- le niveau local par les directeurs d'école (hebdomadaire), le conseiller pédagogique (deux fois par an pour chaque école à pédagogie convergente), l'IEF (une fois par trimestre) ;
- le niveau régional (directeur régional (une fois par an et par IEF), les divisions formation, enseignement fondamental et alphabétisation (une fois par trimestre et par IEF) ;
- le niveau national (équipe nationale IPN, DNAFLA, DNEF enrichie de cadres de la DRE et de l'IEF) : une visite annuelle et un atelier bilan annuel.

■ L'élaboration de nouveaux curricula

Le curriculum prévoit un tronc commun et une partie spécifique à chaque région. Les communautés se sont prononcées sur le profil de sortie de l'école lors des précédentes consultations (PRODEC) ; le noyau central composé de cadres de toutes les inspections a présenté une proposition qui sera finalisée dans chaque région.

■ Réduire les redoublements à l'intérieur du cycle

« Il n'y a pas de pertinence à faire redoubler à l'intérieur de chaque partie d'un cycle. Les classes 1 et 2 : cours d'initiation ; les classes 3 et 4 : cours complémentaire ; les classes 5 et 6 : cours d'orientation. » Un dispositif d'accompagnement devra être mis en place pour faire remonter la pente aux enfants en difficulté. Ce dispositif est prévu, mais il n'a pas encore été appliqué car les parents ne comprennent pas que l'on fasse passer un enfant qui n'a pas le niveau.

Orientations spécifiques du PRODEC pour les écoles communautaires

Dans le cadre de la démarche participative d'élaboration du PRODEC, un groupe thématique⁵⁰ « écoles communautaires » a produit

50. Le groupe comprenait 20 personnes appartenant à des instances officielles (Cellule technique du PRODEC, BPE, CAEF, PDEB/BPE, DNEF, CELSEP/BPE, GP/EB, IPN), à des ONG d'appui à l'éducation de base (World Education, Save The Children USA) ou à la Banque mondiale.

en juin et en juillet 1997 des conclusions qui visent à intégrer de plein droit les écoles communautaires dans l'enseignement fondamental ; ces conclusions sont présentées ci-dessous.

Le sous-groupe enseignant

L'option du cadre politique du PRODEC définit un niveau de recrutement des enseignants du fondamental à Bac + 2 ou DEF + 3. Considérant la pénurie d'enseignants, l'ONG Save The Children US propose de recruter au niveau néo-alphabète et les former en pédagogie pour les 1^{re}, 2^e et 3^e années et réserver plutôt les enseignants professionnels pour la seconde partie du cycle (4^e, 5^e et 6^e années), en sachant que la qualification de ces derniers leur permet d'assurer l'ensemble des niveaux du cycle. Le sous-groupe retient cette dernière proposition qui vise à admettre deux profils complémentaires. Il recommande d'intégrer les instituteurs (éducateurs) qui opèrent déjà dans les écoles communautaires dans la formation des 25 000 enseignants nécessaires aux écoles fondamentales dans le cadre du PRODEC ; de sensibiliser les filles au niveau de la 9^e année de l'enseignement fondamental pour qu'elles acceptent d'enseigner dans les écoles communautaires, pour stimuler la scolarisation et la rétention scolaire des filles ; en outre, il recommande de laisser l'initiative aux communautés en matière de ressources financières.

Ce dernier point appelle une réserve : notre étude montre que sans une aide publique conséquente, il sera très difficile aux communautés d'assurer des rémunérations suffisantes pour recruter ou retenir dans les écoles communautaires des enseignants professionnels du niveau Bac + 2 ou DEF + 3 ; par ailleurs, quelles que soient les qualités des néo-alphabètes, une maîtrise du français est indispensable dans les premières classes car il apparaît trop tardif de n'introduire le français qu'en 4^e année du cycle.

Le sous-groupe communautés

Après avoir analysé le rôle actuel des communautés dans les écoles communautaires, il suggère les futurs rôles suivants :

Décider la création et l'ouverture de l'école ; déterminer le site d'implantation ; planifier les activités scolaires ; construire et équiper l'école, avec ou sans apports extérieurs ; participer à la délimitation du domaine scolaire en fonction des normes pédagogiques ; assurer l'entretien et la sécurité du domaine scolaire, des infrastructures et des équipements scolaires ; participer au processus aboutissant à la reconnaissance d'utilité publique de l'école. Assurer les démarches administratives pour l'acquisition des récépissés ; chercher l'attestation de legs et de don en faveur de l'école. Mettre en place un organe de gestion de l'école avec statut et règlement intérieur ; élaborer le règlement intérieur de l'école.

Recruter les enseignants en recherchant la parité hommes/femmes ; négocier les contrats écrits avec les enseignants ; assurer la motivation des enseignants. Recenser la population scolarisable ; recruter les élèves avec parité garçons/filles ; développer des stratégies de scolarisation et de maintien des filles à l'école.

Déterminer la durée de l'année scolaire et les horaires des cours ; participer à l'évaluation des activités scolaires ; participer à l'activité pédagogique (enseignement modulaire).

Participer à l'élaboration du curriculum et à son adaptation ;

Développer les partenariats autour de l'école ; développer les stratégies de prise en charge pérenne de l'école.

Le sous-groupe curricula

Il s'est inscrit dans une perspective globale de l'enseignement fondamental, tels qu'ils ont été abordés pour un autre groupe thématique du PRODEC, le groupe curricula qui a traité de la finalité de l'enseignement fondamental, des profils de l'élève et de l'enseignant, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, du matériel didactique et de l'utilisation des langues nationales. Il n'y a

donc pas de spécificité dans le curriculum des écoles communautaires, qui reprend à son compte toutes les finalités de l'enseignement fondamental.

La finalité est la formation d'un citoyen patriote, autonome, capable de s'insérer dans son milieu, profondément enraciné dans les valeurs africaines et ouvert aux valeurs universelles. L'objectif général est ainsi formulé : « À l'analyse, la tendance actuelle est de considérer l'enseignement fondamental comme un cycle terminal en ce sens que l'enfant, à la sortie de cet ordre d'enseignement, doit être capable d'agir dans son milieu socio-économique grâce à la formation qu'il aura reçue. » Référence est faite au document « Pour un enseignement fondamental de 8 ans ». Le sous-groupe a adopté les objectifs généraux suivants pour l'enseignement fondamental :

- Développer les capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement et de solution de problèmes.
- Développer les capacités d'utilisation des instruments d'expression et de communication parlée, écrite, graphique et symbolique.
- Créer des occasions susceptibles de stimuler sa créativité et de révéler ou d'éveiller des intérêts artistiques, sportifs, esthétiques, etc.
- Former l'enfant à un savoir polytechnique de base en vue, non pas d'une préparation professionnelle prématurée, mais du développement de la capacité d'analyse, de comparaison et d'appréhension des schémas de fonctionnement communs à plusieurs techniques ou machines, en prévision des fréquents changements auxquels conduit la rapide évolution technique contemporaine.
- Dans l'optique de son éducation permanente, développer sa capacité à planifier, organiser des apprentissages ultérieurs et son perfectionnement culturel.
- L'amener à étudier, à analyser et à apprécier l'histoire et la culture de son pays, les caractéristiques principales de son organisation politique, sociale et économique et l'informer des potentialités et des perspectives de son développement dans un contexte de mondialisation.

- L'entraîner à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique, respectueuse des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen, ouvert à une culture de paix, de justice et de tolérance.
- Développer le sens des valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, du respect de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement.
- Développer la capacité d'utilisation intelligente des ressources informatiques courantes.
- Lui fournir toute information apte à l'orienter sur les débouchés possibles dans la vie active, dont l'auto-emploi, et à faciliter ainsi un choix conscient et responsable de son activité future.

À la sortie de l'enseignement fondamental, l'élève doit présenter le double profil caractérisé par sa capacité à continuer ses études dans le cycle suivant du système éducatif et par son aptitude à s'insérer dans la vie active.

Le medium d'enseignement. La langue du milieu (généralement la langue maternelle ou la première langue de l'enfant) sera le premier medium d'enseignement. Le français sera introduit plus tard et prendra progressivement le pas sur la langue nationale jusqu'à devenir, vers la 6^e année, le seul medium d'enseignement. L'utilisation du bamanankan et du français dans les écoles de village a été citée à titre indicatif. Toutefois, le sous-groupe recommande, à côté de l'exclusivité du français à partir de la 6^e année l'ouverture d'une fenêtre sur les langues nationales sous forme, par exemple, d'un cours de formation d'écrivains villageois, à raison de deux heures environ par semaine.

Le contenu du programme est une combinaison des apports de tous les partenaires : un tronc commun et des modules (communauté, ONG, etc.). Le tronc commun prend en charge le développement des

connaissances de base (lecture, écriture, calcul) et les modules permettent d'adapter le programme au milieu : vie sociale, activités liées à l'agriculture, à la gestion des ressources naturelles et de l'environnement, santé, productivité, etc. Le contenu du programme visera à dispenser un enseignement fondamental unique au Mali.

L'évaluation formative sera privilégiée par rapport à l'évaluation sommative (ou normative) qui se fera tous les deux ans. L'évaluation certificative interviendra en 8^e année. Loin des préjugés habituels sur les programmes ou curricula adaptés au milieu, l'évaluation jouera un rôle régulateur de ceux-ci.

Réflexion prospective sur l'avenir des écoles communautaires⁵¹

Barthelemy Togo, de la Cellule technique du PRODEC pose quelques questions de fond :

- *Comment transférer les acquis des écoles communautaires vers les écoles publiques, notamment le mode de gestion ?* « L'acquis fondamental des écoles communautaires, c'est l'appropriation par les communautés, et la dimension capitale est le mode de gestion, la relation contractuelle du personnel avec la communauté. Dans les écoles publiques, les enseignants sont peu motivés. La population a peur d'interférer. On peint la situation en rose pour la visite de l'école par les officiels. »
- *Comment aider les communautés à prendre en charge financièrement les écoles communautaires ?* « Les capacités de prise en charge par les communautés ne sont pas viables au-delà de trois enseignants. On peut mobiliser la population pour s'impliquer, assurer la nourriture et le logement de l'enseignant et le rémunérer

51. Entretien avec M. Barthelemy Togo, Cellule technique du PRODEC, 15 octobre 1999.

15 000 F/mois. Il faut impliquer les ressortissants du village. Mais la difficulté de prise en charge est réelle si on veut la même qualité (dans l'école communautaire) que dans l'école publique ou privée ; il faut imaginer d'autres modes de prise en charge. »

- *Comment préserver l'équité ?* « En zones défavorisées, il faut tout faire pour ouvrir des écoles publiques. »
- *Quelle articulation entre l'école communautaire et les communes ?* « La commune peut apporter une contribution au développement global et systématique de l'éducation. Mais les communes ont déjà beaucoup de charges. Il faut éviter la confusion de ceux qui pensent que les écoles communautaires peuvent devenir des écoles communales. Il ne faut pas retirer la responsabilité de la gestion de l'école communautaire à la communauté. La commune peut appuyer la communauté. Il est important de trouver un mécanisme pour appuyer de façon équitable les écoles communautaires au même titre que les écoles communales. Faire une planification de l'appui de l'État en termes de ressources. Mais il ne faut pas attendre tout de l'État. L'État peut allouer une aide budgétaire à l'école. »
- *Quel type de statut pour les enseignants recrutés par les collectivités locales ?* « La décentralisation remet en cause le statut des fonctionnaires. C'est un sujet très chaud, les réactions sont vives. L'alternative à rechercher est le recrutement direct des enseignants contractuels par les communautés. Ce serait la même démarche que dans le secteur santé. (...) Le choix est entre 800 enseignants fonctionnaires et 1 550 enseignants contractuels. On est à la croisée des chemins ; il faut une position politique très nette ».
- *Pour une nouvelle répartition des responsabilités.* « On va vers l'universalisation de l'enseignement ; il faut confier la gestion du

personnel éducatif aux utilisateurs. On a besoin d'un système de formation des communautés ; il faut aller par étapes, par niveaux. Ne pas en rester au système fonctionnaire. Le rôle de l'État est de développer la formation des enseignants pour les mettre à la disposition de qui veut les employer. Les IEF deviendront des CAP (Centres d'appui pédagogique), lieu de formation par excellence. Le CAP devra planifier le suivi de *toutes* les écoles. Il faut sensibiliser les inspecteurs pour affecter les ressources à toutes les écoles. »

- *La formation des comités de gestion est une priorité.* La Banque mondiale et l'US AID ont prévu le développement des écoles communautaires et de l'alphabétisation à travers des formations des comités de gestion.
 - Réflexion prospective sur les centres d'éducation pour le développement (CED)⁵²

« En ce qui concerne les CED, un changement est intervenu en 1999. L'amendement de Kayes en 1999 a établi que les CED doivent avoir la même importance que l'enseignement fondamental. À l'instigation du Président de la République, on attache maintenant beaucoup d'importance aux CED, qui doivent être généralisés sur le territoire national ; l'annonce sera lancée dès novembre 1999. Le CED ne doit pas être une roue de secours. Le CED doit être traité sur le même pied d'égalité que l'enseignement fondamental. Le Président a pris contact avec la Banque mondiale et l'US AID à propos des CED. »
« Il faut effectuer un état des lieux des CED ; qualitativement, le CED, c'est quoi ? Il faut aller sur le terrain, dialoguer avec les communautés, savoir ce qu'elles souhaitent. Les cadres nationaux et les organismes qui portent des CED pourraient faire le travail. Il faut prendre en compte les acquis des CED, faire un atelier national, réfléchir avec

52. *op.cit.*

les opérateurs et intéressés. » « Les gens voient dans le CED une passerelle vers le formel ; il y a un déficit de communication sur les nouvelles orientations du PRODEC concernant les CED. Ce ne sont pas des formations au rabais ; il y a des innovations, des choix perfectibles, mais ce n'est pas une alternative ».

Le lancement solennel du PRODEC par le Président de la République

Le Président de la République malienne, en son discours solennel de la rentrée scolaire et universitaire 1999, a souligné, en novembre 1999, l'ambition des autorités du pays.

« Le PRODEC, je le dis très fortement, c'est dès octobre 2000, je dis bien dès octobre 2000 car nous avons perdu beaucoup de temps. Car nous ne pouvons pas accepter des schémas qui nous disent qu'en 2010, encore un Malien sur quatre n'aura aucune chance d'aller à l'école. » « Le PRODEC, pour nous, c'est dès octobre 2000, un village, une école. C'est-à-dire, je le dis très fortement et avec une conviction profonde, *un village avec au moins une école fondamentale ou un centre d'éducation pour le développement. Une école fondamentale refondée et un centre d'éducation pour le développement qui ne soit plus une alternative mais un pilier de l'éducation de base.* » « Le PRODEC, c'est déjà, dès octobre 2000, plus une seule commune du Mali sans au moins une école fondamentale avec un second cycle. Pour tenir ce pari difficile, il nous faut dès maintenant renforcer l'encadrement des communes par des centres d'animation pédagogique, rendre effective l'implantation des instituts de formation des maîtres par zones culturelles et environnementales, renforcer les compétences des directions régionales en les rendant plus professionnelles et plus stables, renforcer aussi des initiatives mutualistes et coopératives dans le milieu scolaire. Il nous faut également faire évoluer les écoles publiques vers une gestion

communautaire. Pour retenir ce pari d'octobre 2000, il faut, dans les régions, avoir un plan de développement des établissements d'enseignement secondaire, surtout d'enseignement secondaire technique et professionnel. Il nous faut fixer le cadre de la nation et l'intégration régionale pour la promotion de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. »

« Pour relever le défi du progrès, il nous faut engager un vaste débat avec les populations de toutes les communes du Mali, avec tous les partis politiques du pays, il nous faut réunir un consensus entre les partenaires de l'école (parents d'élèves et élèves, enseignants, administration) pour bien identifier les ressources nationales à investir. Ressources financières, ressources en nature, investissements humains physiques et sociaux. Il nous faut une base consensuelle et la participation de tous. Le PRODEC n'est pas une oeuvre parfaite. Il est améliorable... On ne développera pas une éducation de base avec des tables-bancs et des tableaux commandés essentiellement hors de nos frontières, même s'ils sont de meilleure qualité que ceux fabriqués localement. On freinera le développement de l'école malienne si on n'encourage pas l'usage de la craie produite localement, avec le souci d'améliorer sa qualité. Il n'est pas possible de réussir le PRODEC en n'ayant en vue que la construction de salles de classe à 4 millions, voire plus, et donc au-dessus de nos moyens. Les classes du PRODEC pourraient être en matériaux locaux réalisées par les populations elles-mêmes, comme ce fut le cas pour toutes ces écoles utilisées par des générations d'élèves de notre pays. »

« Les volontaires de l'éducation, les vacataires de l'éducation doivent certainement voir leurs conditions de travail améliorées et davantage garanties. Mais se poseront à nous des questions qu'il nous faut nécessairement résoudre. Parmi celles-ci figurent l'émergence incontournable, liée à la décentralisation, du fonctionnaire des

collectivités... Il se posera la nécessité de recruter en nombre important des enseignants quand la base de ressources locales et même nationales ne le permet pas. Autrement dit, il n'est pas possible, quelle que soit notre volonté, de recruter au niveau du salaire actuel de la fonction publique les 25 000 enseignants dont nous avons besoin. Les ressources n'existent pas. Alors, que faire ? Laisser les enfants dans la rue ? Quel sens alors donner aux devoirs de génération et à la solidarité entre générations dans ces circonstances ?

Ne devrions-nous pas réfléchir à la création d'un *Fonds de financement de l'éducation de base*, distinct du budget de l'État. Fonds à gestion autonome, avec la participation de tous les partenaires, financé en partie par les ressources de l'État, des collectivités, par d'autres subventions pour, par exemple, financer la construction des écoles, recruter des enseignants, acquérir du matériel didactique. Il faut plus de transparence dans la gestion des ressources affectées à des secteurs-clés tels que l'éducation nationale. Une école, c'est tout l'espace dédié à un projet d'éducation et de formation, avec ses maîtres et ses apprenants. Mais bien plus qu'à la seule école classique, je m'adresse à l'ensemble de notre peuple, engagé de plusieurs manières dans le processus de l'acquisition collective du savoir et du savoir être, à l'école communautaire, à l'école de base, à l'école de formation professionnelle, au cours du soir, aux cours par correspondance, aux centres d'alphabétisation, aux *centres d'éducation pour le développement (CED) enfin, qui mériteraient à eux seuls un discours inaugural...* Le Mali sera demain le chantier bruissant de maîtres et de disciples dialoguant ou il ne sera pas. Le Mali sera un vaste champ de récréation rythmée par le son des cloches, un vaste champ de parfum particulier de sueur juvénile. L'école sera un lieu où les interminables « moi, Monsieur ! » fixent les relations entre enseignants et apprenants en termes de relations filiales mais aussi en termes de relations entre cousins, élèves et maîtres, tous du même âge, de toutes

les religions, de toutes les couleurs, de toutes les conditions. Tel est ce temple du savoir où nous voudrions voir se lever et s'élever de jeunes Maliens et Maliennes, travailleurs pétris d'initiative, de sens de responsabilité, de solidarité, d'humilité et de dignité. »⁵³

Renforcer le principe et la pratique du partenariat

Ce n'est que grâce à un effort considérable et soutenu des diverses composantes de la nation que seront réalisables les ambitions affichées par le PRODEC qui affirme avec force ce principe : « En plus des efforts que doit consentir l'État, une forte implication des collectivités décentralisées, des communautés et des promoteurs privés dans la prise en charge des dépenses de l'éducation est nécessaire. Cette option vient renforcer une tendance déjà observée au cours des dix dernières années, à savoir des efforts importants consentis par les communautés et les promoteurs privés dans la prise en charge des dépenses éducatives au niveau de l'enseignement fondamental. »⁵⁴

Processus fondé sur un large dialogue des acteurs concernés par l'éducation, le PRODEC a érigé en règle d'or la concertation entre les partenaires que sont : l'État, les collectivités territoriales, les communautés, les associations de parents d'élèves et les comités de gestion, les associations de développement, les ONG, les partenaires techniques et financiers, les syndicats d'enseignants, le secteur privé et les associations d'élèves et d'étudiants.

53. Allocution du président Konaré à la rentrée solennelle des écoles et de l'Université du Mali ; *L'essor*, 20-21 novembre 1999.

54. *Les amendements apportés aux grandes orientations de la politique éducative*, PRODEC, 1998, p. 5.

Définir les rôles respectifs des co-acteurs

Pour éviter les pertes d'énergie et de ressources liées à la mauvaise organisation du partenariat et pour s'inscrire dans la politique nationale de gestion décentralisée de l'éducation, il est prévu de « réorganiser le partenariat autour de l'école à partir des potentialités et des capacités des collectivités décentralisées, des communautés et du privé, appelées à jouer un rôle complémentaire à côté de l'État ». Le partenariat, défini comme un espace de concertation de tous les acteurs concernés par le développement de l'école, vise à mettre en synergie les potentialités, à assurer une meilleure circulation de l'information et à instaurer des mécanismes adéquats de fonctionnement. La logique de la refondation du système éducatif malien implique de faire de l'école le point de départ et de rendre aux communautés et aux collectivités la gestion du système éducatif, en relation avec les structures déconcentrées de l'État.

- Une répartition équilibrée des responsabilités pour le renforcement des écoles communautaires

Le partenariat fonctionne dans une logique de complémentarité et d'intérêt réciproque des parties contractantes. Le cahier des charges, des responsabilités, des droits et des devoirs de chacune des parties doit être préalablement et mutuellement accepté. Des changements culturels sont nécessaires pour surmonter la dichotomie entre enseignement formel et non formel pour dépasser l'hégémonie des services centraux de l'éducation et accepter le dialogue et la concertation entre les parties.

La répartition des missions et des responsabilités proposée par le PRODEC nous paraît bien convenir au développement des écoles communautaires :

L'État

- Définition de la politique nationale.
- Appui aux autres partenaires pour la mise en œuvre de la politique nationale.
- Contrôle et coordination de sa mise en œuvre.
- Évaluation du système éducatif.

Les collectivités territoriales

- Élaboration de leurs programmes de développement de l'éducation.
- Participation à la définition de la carte scolaire.
- Participation à l'élaboration des curricula et du calendrier d'éducation.
- Recrutement et prise en charge des enseignants.
- Construction, équipement et gestion de l'école.
- Gestion des compétences transférées par l'État en matière d'éducation.

Les communes

- Dans le cadre de la décentralisation, les communes ont reçu les compétences suivantes : enseignement préscolaire et alphabétisation, et premier cycle de l'enseignement fondamental.
- Participation à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire.
- Recrutement et prise en charge des enseignants.
- Construction, équipement des infrastructures et gestion de l'école.
- Sensibilisation des populations et recrutement des élèves.
- Mobilisation des ressources.
- Identification des sites pour les écoles.
- Participation à l'évaluation des activités scolaires.

Les APE/comités de gestion

- Sensibilisation des populations.
- Construction, équipement, entretien des infrastructures et gestion de l'école.
- Recrutement des élèves.
- Participation au recrutement ou recrutement des enseignants.
- Participation à la définition des contenus des programmes.

À ces définitions du PRODEC, auxquelles on ne peut que souscrire, il apparaît important d'ajouter une définition du rôle des ONG d'appui :

Les ONG

- *Dans la phase d'impulsion d'actions éducatives à la base*
 - Participation à la sensibilisation des populations.
 - Appui à la construction, à l'équipement, à l'entretien des infrastructures et à la gestion de l'école.
 - Appui au recrutement des enseignants.
 - Participation à la définition des contenus des programmes.
 - Renforcement des capacités en moyens logistiques, financiers et matériels.
- *Dans la phase de consolidation des actions éducatives existantes*
 - Appui à la gestion de la transformation éventuelle des écoles communautaires en écoles communales.
 - Formation de relais villageois au sein des communautés.
 - Formation des membres de comités de gestion et des APE.
 - Appui à la mise en place d'activités génératrices de revenus pour l'école.
 - Promotion des partenariats autour de l'éducation au niveau local ou régional.

Structure du partenariat pour les centres d'éducation pour le développement (CED)

Étendre, viabiliser et pérenniser les centres d'éducation au développement, cela exige également une bonne répartition des rôles, dans un domaine où il existe beaucoup moins d'expérience et d'expertise que dans celui de l'éducation formelle.

■ Les communautés assurent

- la mobilisation sociale,
- la mise en place du comité de gestion,
- le recrutement et la prise en charge de l'éducateur,
- la construction et l'entretien du centre,
- l'inscription et le suivi de la fréquentation des apprenants,
- l'intégration du CED avec les autres activités du milieu,
- la gestion des partenariats nécessaires au fonctionnement du CED.

Par exemple, dans le cadre de la mise en œuvre des CED par Plan International, le village s'engage à recruter un éducateur du village ou d'un village voisin, à lui assurer un minimum de rémunération (3 500F/mois pendant 6 mois), à recruter 30 apprenants (15 garçons et 15 filles) et à garantir l'assiduité de ce groupe d'apprenants jusqu'à la fin du cycle.

■ L'État : le ministère de l'Éducation de base

La DNAFLA et l'IPN assurent par leurs services centraux ou par l'intermédiaire des inspections de l'enseignement fondamental :

- la conception des programmes d'enseignement et l'élaboration des manuels,
- la formation des superviseurs, conseillers pédagogiques et des enseignants (éducateurs),
- le suivi pédagogique des éducateurs,
- l'évaluation annuelle des apprenants.

■ Les ONG par leurs coordinateurs de zone et leurs animateurs

- contribuent à la mobilisation sociale de la communauté, à la négociation sociale initiale qui conduit à la décision de création du CED, à la définition de ses objectifs,
- apportent des conseils en organisation du comité de gestion,
- soutiennent le village pour la mise en place et la gestion du CED (appui matériel, appui financier, appui en conseil d'organisation),
- organisent un partenariat avec les services concernés de l'État, la formation et le recyclage des éducateurs et contribuent à son financement,
- recrutent et encadrent les superviseurs des CED,
- financent la production, l'édition et la diffusion du matériel didactique,
- rendent compte de l'évolution aux services concernés du ministère de l'Éducation de base,
- au niveau national, les ONG participent au comité de pilotage dans le cadre duquel existent des moyens de capitalisation et d'échange avec d'autres expériences du même genre.

■ Le nouveau schéma d'encadrement administratif et pédagogique

Au niveau de l'école, un *comité pédagogique* composé des enseignants et de la direction de l'école (qui peut être partiellement déchargé de cours pour mieux assurer ses fonctions) ; le *comité de gestion* est composé de membres du comité pédagogique, de l'APE, des membres de la communauté et, éventuellement, si la communauté le souhaite, d'intervenants ou de personnes-ressources extérieures (ONG, associations, groupements). Le *centre d'animation pédagogique* (CAP), structure d'encadrement rapprochée des maîtres, appelée à remplacer l'Inspection de l'enseignement fondamental (IEF). Les 55 CAP prévus organisent des stages et des séminaires pour les conseillers pédagogiques, les maîtres en service

et les directeurs d'école ; il encadrent les élèves-maîtres stagiaires, participent à l'identification des besoins en matière de formation, évaluent les maîtres, participent à l'organisation des examens scolaires et veillent au respect de la carte scolaire.

Quelques défis à relever pour les écoles communautaires et les centres d'éducation pour le développement

Le développement et la consolidation des écoles communautaires et des centres d'éducation pour le développement (CED) exigent un ensemble de mesures d'appui. À défaut, ces écoles et ces centres ne pourront améliorer la qualité de l'enseignement et assurer leur pérennité.

- Alléger la charge de la rémunération des enseignants, trop lourde pour les communautés

La plupart des comités de gestion rencontrés lors de la mission IPE d'octobre 1999 exprimaient une demande d'appui d'un partenaire externe (ONG) afin que les rémunérations des enseignants (ou des éducateurs des CED) soient couvertes par des ressources externes. En effet, l'extension du nombre de classes ouvertes alourdit au fil des ans la charge qui pèse sur les villageois. Lorsqu'il n'y a pas d'appui externe pour contribuer à la prise en charge des salaires des enseignants, les capacités financières villageoises peuvent rarement aller au-delà de deux, voire trois enseignants. Encouragés par de bonnes récoltes, un nombre significatif de comités de gestion d'écoles rencontrés en octobre 1999 avait décidé le recrutement d'un quatrième enseignant sans savoir si cet effort était réellement soutenable à moyen terme par le village. Une participation de l'État à la prise en charge des salaires des enseignants des écoles communautaires semble aujourd'hui incontournable, en particulier pour la promotion et la pérennisation d'écoles à cycle complet.

- Renforcer la formation et le suivi pédagogique pour surmonter le faible niveau des enseignants

Le niveau scolaire des enseignants des écoles communautaires varie de la 5^e à la 9^e année. Le niveau pédagogique d'ensemble est encore très faible. La formation pédagogique et les recyclages doivent être systématiques et renforcés : rallongement des stages de formation initiale, multiplication des recyclages, supervision pédagogique dans la classe, regroupement de proximité des enseignants pour des journées pédagogiques, jumelage école publique-école communautaire. Les inspections de l'enseignement fondamental et les directions régionales de l'éducation, dotées des ressources adéquates, devraient fortement s'impliquer dans ce processus qui devrait porter en priorité sur la connaissance des programmes, la didactique des matières, la conduite de classes à double niveau, l'administration scolaire. Dans le cadre du PRODEC, le ministère de l'Éducation de base a prévu d'importants efforts en matière de formation de maîtres pour les écoles fondamentales, déjà initiés avec la construction, la rénovation ou l'extension des capacités de quatre centres de formation des maîtres (Karaba, Kangaba, Mopti, Kayes). Le plan prévoit de réhabiliter et d'équiper trois instituts de formation des maîtres pour l'année 2000 et de construire et d'équiper six instituts de formation des maîtres (IFM) pour 2003.

- Créer un statut adapté et motivant pour les enseignants des écoles communautaires

Professionaliser les enseignants par des investissements cumulés dans des cycles de formation exige de leur assurer en retour une certaine stabilité de poste, une évolution progressive de leur rémunération (en numéraire ou en nature), des avantages matériels, de meilleures conditions matérielles de logement ou de travail. Un statut de l'enseignant communautaire pourrait être créé, qui consacrerait la reconnaissance de la catégorie spécifique

d'enseignants qui établissent une relation contractuelle avec les communautés. Des incitations matérielles et financières annuelles – sur les deniers de l'État – encourageraient les enseignants à rejoindre ce nouveau statut et à y persister. On pourrait faire beaucoup sur le plan matériel pour les enseignants des écoles communautaires et des CED qui aspirent à disposer du mobilier nécessaire chez eux pour préparer cours et fiches pédagogiques, pour stocker des documents ; à disposer à l'école de quoi stocker le matériel pédagogique – le trésor de l'école – et préparer les cours ; à disposer d'un équipement pédagogique fonctionnel. Il conviendrait en outre de créer les conditions pour des regroupements de proximité d'enseignants (à l'échelle des écoles voisines) en adaptant l'organisation scolaire et en fournissant des moyens de déplacement légers. Des aides ponctuelles à l'installation matérielle (logement, équipement) des jeunes enseignants pourraient faire partie de la contractualisation.

■ Soutenir l'équipement des écoles communautaires en matériel scolaire

Rareté des manuels scolaires, des guides du maître, absence de planches murales descriptives, de cartes : le sous-équipement pédagogique des écoles communautaires est flagrant⁵⁵, sauf lorsqu'une ONG s'est investie particulièrement dans la production de matériels pédagogiques⁵⁶. La disponibilité de manuels et de guides pédagogiques est une condition essentielle de l'amélioration de la qualité de l'éducation, en particulier lorsque l'enseignant n'a pas de véritable formation pédagogique. La large diffusion de planches murales, d'affiches, de cartes de géographie, de dictionnaires et de globes terrestres contribuera à l'environnement lettré, stimulera la curiosité et l'ouverture intellectuelle.

55. Les manuels scolaires sont rares et chers : 2000 à 2500 FCFA/l'unité ; certains commerçants spéculent sur la rareté de certains livres essentiels qu'ils vendent à 7500 FCFA.

56. Dans les écoles communautaires soutenues par Save The Children UK (Douentza), chaque élève dispose de deux manuels en langue locale : lecture et maths.

- Renforcer les filières d'apprentissage de techniques agropastorales dans les CED

L'adéquation entre les formations pratiques et les possibilités d'insertion dans le milieu exigeraient de donner la priorité aux activités des filières de l'agriculture et de l'élevage, sur des thèmes tels que la conservation et la transformation des productions ou la protection de l'environnement et la lutte anti-érosive, l'organisation collective des producteurs pour résoudre des problèmes d'approvisionnement ou de commercialisation, l'épargne-crédit et la gestion du revenu familial. Les organisations professionnelles paysannes devraient participer activement à la définition des compétences prioritaires à acquérir afin que les formations pratiques soient véritablement ciblées sur des secteurs ou des techniques porteuses à court ou à moyen terme. Les CED pourraient avoir vocation à répondre aux besoins de formation des groupements agricoles (les domaines de spécialisation sont extrêmement variés : maraîchage, reboisement, puisatiers, gestion, banques de céréales).

La préformation aux techniques de l'artisanat utilitaire telles que menuiserie, maçonnerie, forge, mécanique, etc. devrait être réservée aux cas précis où existe réellement un marché de l'emploi (généralement dans les bourgades ou dans les quartiers urbains périphériques). La Fédération nationale des artisans du Mali devrait être étroitement associée à la définition d'une stratégie réaliste et crédible de préformation professionnelle dans cette catégorie de CED.

De véritables cellules école-milieu pourraient associer au CED les personnes qualifiées, nécessaires pour définir et superviser les objectifs et les processus d'acquisition des compétences techniques. Les formations pratiques exigent un minimum d'équipement que les communautés pourront difficilement prendre à leur charge. Une aide externe sera nécessaire.

- Prévoir un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle pour les jeunes sortant des CED

L'aide à l'insertion des jeunes issus des CED est également un domaine essentiel qui n'a pas encore été expérimenté et ne fait l'objet d'aucune expérience. Le dispositif CED devrait être complété pour offrir aux apprenants soit la possibilité de poursuivre leur formation pratique dans un centre de formation technique spécialisé ou en apprentissage chez un artisan, soit de se lancer individuellement ou collectivement dans l'activité productive. Dans ce cas, des dispositifs adaptés devraient leur permettre de s'équiper pour l'activité pratique dans laquelle ils ont été formés (crédit d'équipement et de campagne) et d'être suivis pendant les premières années de leur activité professionnelle.

- Revitaliser les fédérations d'APE

Les comités de gestion et les associations de parents d'élèves des écoles communautaires sont isolés, sans organisation fédérative. De ce fait, ils éprouvent de grandes difficultés à se faire entendre des élus des communes ou des autorités administratives et académiques d'arrondissement, de cercle et de région.

Les fédérations d'APE des écoles publiques qui existent aux différents échelons des circonscriptions administratives ou au niveau national n'ont guère manifesté d'intérêt ou d'appui aux comités de gestion des écoles communautaires dont elles ne partagent pas les préoccupations de survie même de l'école. En outre, les dirigeants semblent coupés de leur base, ce qui les empêche d'être vraiment opérationnels. Plusieurs ONG ont compris l'importance essentielle d'un meilleur fonctionnement des associations locales, de la gouvernance démocratique⁵⁷ et d'une meilleure représentation des

57. Adhésion libre et volontaire, recouvrement des cotisations statutaires, obtention de récépissés de reconnaissance légale auprès de l'Administration générale, élaboration de rapports d'activité, de rapports financiers et des plans stratégiques. Implication de femmes en position de leadership. Il existe souvent des résistances au sein des bureaux des APE à remettre en jeu leur mandat.

associations de parents d'élèves⁵⁸. Il y a là un champ d'action considérable pour des organismes d'appui qui appartiennent eux-mêmes au monde associatif. Le processus de renforcement des capacités des APE ou des comités de gestion exige du temps, de la méthode et du courage, souvent pour remettre en question des mandataires inefficaces mais crispés sur leurs prérogatives honorifiques.

■ Promouvoir une approche communale et une dynamique intervillageoise

Le bon fonctionnement de la dimension intervillageoise et la bonne coopération intracommunale requièrent des APE ou des comités de gestions conscients de leurs droits et de leurs devoirs qu'ils soient aptes à coopérer, à rechercher des synergies pour rendre viables les structures éducatives, à trouver des personnes-ressources et à remplir convenablement le cahier des charge décrit plus haut. Pour compenser la petite taille des écoles communautaires et mieux répartir les charges de la rémunération des maîtres, des mesures incitatives (aides publiques) pourraient encourager les communautés villageoises à s'allier. Les communes rurales établies récemment devraient à moyen terme gérer la carte scolaire communale et jouer un rôle actif dans le soutien aux écoles communautaires. Ce sera vraisemblablement un processus long et difficile. Beaucoup de comités villageois d'écoles communautaires ont exprimé des doutes sur la motivation des élus des chefs-lieux de communes à soutenir financièrement les écoles des villages de la commune.

Au moment du lancement du PRODEC dans la logique de décentralisation en cours dans le pays, deux écoles de pensée semblent exister à propos des écoles communales :

58. Sur le principe d'une adhésion libre et volontaire, les APE de base peuvent devenir membres d'une fédération communale dont elles élaborent les statuts. En trois ans, avec l'appui de World Education, 17 fédérations communales ont vu le jour, dont 7 effectivement formées.

- le maintien des écoles communautaires dans les villages, entièrement gérées par les communautés, et la reprise des écoles primaires publiques par les communes sous la forme d'écoles communales dans le cadre de la décentralisation; l'inconvénient de cette formule étant de laisser peser sur les communauté le poids de la scolarisation primaire et l'avantage en étant de préserver intacte l'actuelle dynamique communautaire. Cette formule n'est viable qu'avec des aides publiques spécifiquement destinées aux écoles communautaires.
- Le dépassement des écoles communautaires et des écoles primaires publiques qui seraient fondues dans un nouveau type d'école communale. Les écoles communales recevraient un appui de l'État, mais seraient entièrement gérées par les communes, les enseignants fonctionnaires de l'État devenant des fonctionnaires municipaux. L'avantage serait d'offrir à tous les enfants les mêmes chances, dans un modèle éducatif rénové et de mieux répartir les charges entre l'État, les communes et les communautés ; cette option renforcerait nécessairement la coopération intervillageoise indispensable pour la création d'écoles à cycle complet dans les zones rurales. Mais elle dessaisit les comités de gestion communautaires de leur initiative. Cet inconvénient peut être amoindri en intégrant un ou deux membres de chaque comité de gestion dans la commission scolaire municipale.

Quel que soit le modèle retenu finalement par les autorités politiques du pays, gardons à l'esprit quelques principes :

- au nom de l'équité, on ne peut faire porter sur les communautés les plus pauvres, dans les zones enclavées, le poids de la scolarisation ; la solidarité nationale exige une répartition équitable des charges de scolarisation dans l'enseignement fondamental par **une politique d'aides publiques adéquate**,

- au nom de l'efficacité, il serait dommageable de perdre ce qui constitue l'acquis essentiel des écoles communautaires : **l'implication des communautés villageoises** dans la création et dans la gestion de l'école fondamentale,
- au nom de la viabilité financière, tout doit être fait pour encourager la nécessaire **coopération intervillageoise** afin d'accroître l'aire de recrutement des écoles fondamentales à cycle complet (de 6, 8 ou 9 années) et de mieux répartir les charges de financement.

La Cellule d'appui aux écoles communautaires⁵⁹ suggère de respecter l'initiative des communautés. Ce serait à elles de décider si l'école communautaire doit devenir une école de la commune rurale ou si elle reste exclusivement sous le contrôle du village. La contribution des communes pourrait être la construction de nouvelles salles de classe, l'extension des écoles communautaires, l'achat de matériel didactique, la prise en charge partielle ou totale de la rémunération des enseignants. Pour assurer la pérennisation, le salaire des enseignants des écoles communautaires pourrait être réparti entre les communautés, les communes rurales et l'État (avec le soutien de ses partenaires techniques et financiers). La décentralisation doit contribuer à une prise en charge des écoles communautaires, en allégeant ainsi le fardeau qui pèse sur les familles à partir de deux catégories de ressources :

- les ressources décentralisées de l'État, déléguées aux communes,
- les fonds régionaux de développement (FRD) ou les fonds locaux de développement (FLD) constitués sur la base des impôts et des taxes.

59. Entretien avec Mme Fily Fofana Traore, responsable de la Cellule écoles communautaires du Bureau projet éducation, octobre 1999.

■ Construire des partenariats pour renforcer la solidité et la crédibilité de l'éducation communautaire

La pérennité, l'efficacité et la crédibilité à terme des écoles communautaires et des centres d'éducation au développement exigent de construire de véritables partenariats pour que leurs missions respectives soient mieux assurées dans la continuité. Les comités de gestion ou leurs fédérations chercheront à mobiliser l'administration scolaire, les autorités publiques territoriales, les conseils communaux, les groupements professionnels et les entreprises actives dans le milieu ou les ressortissants établis à la ville.

Dans les CED, la crédibilité des formations pratiques à terme dépendra de l'implication des organisations professionnelles capables de définir les apprentissages techniques véritablement nécessaires à moyen terme.

La viabilité et l'efficacité des partenariats supposent un intense travail préparatoire structuré autour des axes suivants :

- mise en place d'un cadre de concertation durable aux différents échelons (national, régional) de l'inspection et au niveau de la commune,
- élaboration négociée des cahiers des charges de chaque catégorie d'acteurs,
- prévision des instances de recours en cas de désaccord entre partenaires, et définition précise des procédures de résolution des conflits,
- formation intensive des acteurs du partenariat,
- renforcement des capacités en moyens logistiques, financiers et matériels,
- reconnaissance d'utilité publique des APE,
- mise en œuvre des stratégies de communication adaptées.

Élargir la base de ceux qui contribuent à l'organisation et au financement de l'éducation communautaire : ressortissants du village, commerçants et entreprises de la zone, entreprises agrocommerciales. Créer autour de l'école les animations et fêtes qui diffusent son message, montrent son utilité et suscitent dans son environnement un élan pour lui apporter les ressources nécessaires.

Au niveau central le **rôle stratégique du comité de pilotage national** des CED apparaît nécessaire car il associe les services concernés du ministère de l'Éducation, les ONG, quelques spécialistes en pédagogie et en formation professionnelle, des fédérations paysannes et d'artisans. Ce comité, devra être convenablement doté de ressources pour la coordination, la capitalisation et l'appui-conseil aux ONG opératrices de CED, avec un poids politique suffisant pour faciliter l'implication réelle des services techniques appartenant aux divers ministères concernés. De son dynamisme et de ses moyens dépendront l'impulsion et l'appui à l'organisation et à l'extension de la politique des CED au niveau national.

CONCLUSION

Les écoles communautaires et les centres d'éducation apportent au Mali une contribution significative à l'extension de la scolarisation.

Dans des conditions parfois précaires, les écoles communautaires, accueillent près de 10 % des enfants scolarisés du pays et prodiguent une éducation de base d'une certaine qualité :

- dans l'ensemble, elles enseignent l'essentiel du programme scolaire à des enfants qui seraient autrement privés d'éducation;
- malgré la faiblesse de leurs moyens, on y trouve le minimum nécessaire : un maître assidu, un groupe scolaire à taille humaine avec généralement moins de 40 enfants par classe, un espace scolaire, le minimum d'équipement, de fournitures scolaires, de matériel scolaire, et de supports pédagogiques ;
- les communautés se sont organisées, impliquées et motivées pour gérer l'école communautaire ;
- malgré une rémunération souvent symbolique, les enseignants sont motivés à la fois parce qu'ils enseignent aux fils et aux filles du village et parce qu'ils sont fiers d'exercer le métier d'instituteur ;
- ils sont capables d'assurer des prestations d'une qualité acceptable dans l'ensemble, dès lors qu'ils ont accès à quelques formations pédagogiques dispensées par des services compétents.

Longtemps ignorées de l'administration scolaire, les écoles communautaires reçoivent, depuis 1994, une reconnaissance et un appui croissants. Les inspections de l'enseignement fondamental (IEF) ont reçu mission d'apporter le même type d'appui pédagogique et administratif qu'aux autres catégories d'écoles. Elles ouvrent déjà les

formations pédagogiques aux enseignants des écoles communautaires et certaines IEF dotent les écoles communautaires de manuels scolaires. Les comités de gestion et les APE voient leur efficacité augmentée lorsqu'un partenariat avec une ONG améliore la capacité d'organisation, de gestion, de mobilisation sociale, d'administration ou la gouvernance démocratique.

Cependant, la génération de ressources adéquates et régulières reste le principal enjeu de la pérennisation de l'école communautaire. Les centres d'éducation au développement (CED) constituent une réponse adaptée à la demande d'éducation de base de la seconde chance plus particulièrement orientée vers l'insertion des jeunes déscolarisés. L'expérimentation a montré la faisabilité d'une éducation initiée en langue maternelle et qui introduit le français en cours de cycle. Les éducateurs originaires de villages, rémunérés par les communautés, n'ont pas des capacités égales mais, dans leur majorité, ils ont assuré aux apprenants des CED une éducation viable. La formation pratique, composante importante de l'approche pédagogique des CED, a été lancée avec des artisans du milieu pour des activités choisies par les apprenants. Portée par quelques ONG, l'expérience des CED doit être analysée en détail, capitalisée, afin d'en tirer les nécessaires enseignements à l'heure où le pays décide une extension nationale de cette forme pédagogique.

Parmi les grands défis que devront affronter les écoles communautaires et les centres d'éducation pour le développement, certains paraissent essentiels :

- améliorer la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs ;
- renforcer, étayer la capacité financière des communautés à prendre en charge l'enseignant par une aide financière publique durable ;

- construire des partenariats autour des écoles communautaires et des CED pour consolider leur assise, élargir leur aire de recrutement, diversifier leurs sources de financement, professionnaliser les activités pédagogiques ou de formation préprofessionnelle ;
- associer aux CED, dans le cadre des partenariats, des organisations professionnelles spécialisées (organisations paysannes, organisations d'artisans, centres et services techniques, agents d'encadrement des activités agropastorales) capables de conseiller, d'orienter et de cibler les formations pratiques dans des filières porteuses où l'insertion économique des jeunes sortants des CED est possible ;
- fédérer les écoles communautaires et les CED pour accroître leur capacité d'expression, de plaidoyer et de communication auprès des élus, des décideurs (élus et responsables de l'administration).

RÉFÉRENCES

Ouvrages

Antonioli, A. 1993. *Le droit d'apprendre. L'école pour tous en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

Esquieu, P. ; Péano, S. 1996. *Fonctionnement et financement de l'enseignement fondamental malien*. Rapport de recherche n° 106. Paris: UNESCO/IIPE.

Autres documents

CAEF. 1998. *Mobilisation de ressources à la base : création de 150 classes communautaires*. Principes, état des lieux, perspectives.

Cabinet du Ministre de l'Éducation de base. *Le guide du promoteur de l'école communautaire de base*.

GRAF. *Mission d'appui à l'évaluation finale des CED des zones d'intervention de Plan International Mali*.

Gouvernement du Mali. 1999. *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000*. Rapport préliminaire.

IEF de San, Bougouni II, Bandiagara. *Rapport de rentrée 1998-1999 ; Rapport de fin d'année 1998-1999*.

Kane, S. ; Keita, M. ; Sarr, S. 1999. *Les centres d'éducation pour le développement au Mali*.

Ministère de l'Éducation de base. *Projet de développement de l'éducation de base : actes du séminaire atelier sur le développement des écoles communautaires et de la pédagogie convergente*.

Muskin, J.A. ; Institute for Reform Policy. 1997. *An evaluation for the Save The Children's community school project in Kolondieba*. Bamako : Institute for Reform Policy.

Plan International Mali. 1999. *Évaluation des CED*.

Programme décennal de développement de l'éducation (1998) :

- Les grandes orientations de la politique éducative.
- Rapport général des groupes thématiques.
- Tableau des coûts.
- Processus d'élaboration.

Save The Children UK : Revue de la phase pilote du projet de création d'écoles communautaires à Débéré et à Koubwel-Koundia.

World Education :

- Rapport bilan de l'an III du programme éducation
- Guide de formation des comités de gestion des associations de parents d'élèves, 1995
- Guide de formation des fédérations d'associations de parents d'élèves, 1998.
- Étude sur les ratios élèves/maîtres - livre/élèves, 1998.

ANNEXES

Promotion et redoublement dans les écoles communautaires (année 1996-1997)

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Année 1996-1997*						
Effectifs	11 680	6 422	2 687	1 635	1 039	568
Année 1997-1998						
Effectifs	2 1383	12 695	5 601	1 760	1 233	760
Redoublants	1 708	565	411	213	207	206
Taux de promotion %	nd	80,8	57,6	62,8	53,3	nd
Taux de redoublement %	14,6	8,8	15,3	13,0	19,9	36,3
Taux d'abandon %	nd	10,4	27,1	24,2	26,8	nd

* Le tableau ci-dessus ne tient pas compte des écoles soutenues par Save The Children pour lesquelles la promotion est automatique.

Note : Du fait de la non-stabilisation de la collecte des données statistiques en provenance des écoles communautaires, le niveau anormalement élevé des taux d'abandon semble lié au fait que le nombre d'écoles considérées n'était pas le même pour les deux années scolaires.

Promotion et redoublement dans les écoles catholiques (année 1996-1997)

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Année 1996-1997						
Effectifs	3 105	2 847	2 943	2 861	2 538	2 006
Année 1997-1998						
Effectifs	3 200	3 203	3 173	2 982	2 803	2 197
Redoublants	401	449	683	628	618	362
Taux de Promotion %	88,7	87,5	80,0	76,4	72,3	nd
Taux de redoublement %	12,9	15,8	23,2	22	24,3	18,0
Taux d'abandon %	-1,6	-3,2	-3,2	1,7	3,3	nd

Promotion et redoublement dans les écoles publiques (année 1996-1997)

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Année 1996-1997						
Effectifs	137 252	117 733	112 231	100 182	84 014	71 802
Année 1997-1998						
Effectifs	136 465	133 145	117 053	109 918	97 954	85 082
Redoublants	19 231	16 811	20 963	22 102	22 965	27 891
Taux de Promotion %	84,8	81,6	78,2	74,9	68,1	nd
Taux de redoublement %	14,0	14,3	18,7	22,1	27,3	38,8
Taux d'abandon %	1,2	4,1	3,1	3,1	4,6	nd

Résultats à l'examen du CFEPCEF pour l'année scolaire 1998-1999 : cercles de San et de Tominian, région de Ségou (écoles privées et écoles communautaires)

Écoles	Inscrits			Présentés			Admis			Pourcentage		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
I – Écoles privées catholiques et laïques												
PBDR	25	32	57	25	32	57	21	31	52	84 %	97 %	91 %
Bénéna	45	16	61	42	15	57	21	6	27	50 %	40 %	47 %
Dobwo	29	12	41	27	9	36	12	5	17	44 %	56 %	47 %
Mandiakuy	68	46	114	65	43	108	45	32	77	69 %	74 %	71 %
Touba	26	14	40	24	14	38	23	11	34	96 %	79 %	89 %
Togo	46	13	59	41	12	53	18	6	24	44 %	50 %	45 %
Dalibu	24	13	37	22	13	35	10	9	19	45 %	69 %	54 %
Santoro	13	12	25	13	11	24	11	9	20	85 %	82 %	83 %
TOTAL	276	158	434	259	149	408	161	109	270	62 %	73 %	66 %

**II - Écoles
communautaires**

Écoles	Inscrits			Présentés			Admis			Pourcentage		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Somo	11	14	25	11	13	24	11	12	23	100 %	92 %	96 %
Sinzara	15	6	21	14	6	20	7	3	10	50 %	50 %	50 %
Kourou- badougou	13	4	17	13	4	17	11	2	13	85 %	50 %	76 %
Zamblabla	26	14	40	21	7	28	9	0	9	43 %	0 %	32 %
Bako-Djéguéna	23	3	26	19	3	22	7	0	7	37 %	0 %	32 %
Fio	24	5	29	19	4	23	19	4	23	100 %	100 %	100 %
Dami	4	2	6	3	1	4	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Turula 1	12	4	16	11	1	12	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Turula A	5	0	5	5	0	5	1	0	1	20 %	0 %	20 %
Kouara	8	0	8	7	0	7	3	0	3	43 %	0 %	43 %
Pralo Sokoura	7	3	10	7	3	10	5	1	6	71 %	33 %	60 %
Dodogo	12	3	15	8	2	10	4	2	6	50 %	100 %	60 %
Kourouza	41	8	49	38	8	46	13	3	16	34 %	38 %	35 %
Wara	43	4	47	42	4	46	17	4	21	40 %	100 %	46 %
Somadougou	12	1	13	11	0	11	2	0	2	18 %	0 %	18 %
Kio	11	7	18	11	7	18	8	6	14	73 %	86 %	78 %
Manina	13	6	19	13	5	18	10	4	14	77 %	80 %	78 %
Tiou Tiou	17	11	28	17	10	27	13	6	19	76 %	60 %	70 %
Dabéra	13	1	14	13	1	14	1	0	1	8 %	0 %	7 %
Vanekuy	11	5	16	9	5	14	6	3	9	67 %	60 %	64 %
Tétou	14	3	17	11	3	14	3	0	3	27 %	0 %	21 %
Mougnouni	15	3	18	15	3	18	8	1	9	53 %	33 %	50 %
Soukoure ni	17	0	17	15	0	15	1	0	1	7 %	0 %	7 %
N'Dienso	11	5	16	10	5	15	2	4	6	20 %	80 %	40 %
Sienkou	9	2	11	9	2	11	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Samani	20	5	25	20	5	25	8	1	9	40 %	20 %	36 %
Kankorokuy	16	4	20	15	4	19	4	0	4	27 %	0 %	21 %
Yéré	10	2	12	10	2	12	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Téguéna	10	2	12	10	2	12	3	1	4	30 %	50 %	33 %

Les écoles communautaires au Mali

Kira	19	4	23	19	4	23	8	1	9	42 %	25 %	39 %
Zougoué	6	1	7	6	1	7	5	1	6	83 %	100 %	86 %
Lébékuy	8	4	12	8	4	12	2	1	3	25 %	25 %	25 %
TOTAL	476	136	612	440	119	559	191	60	251	43 %	50 %	45 %

Source :Rapport de fin d'année 1998-1999 ; IEF de SAN.DRE Ségou.

Effectifs des écoles communautaires de la région de Sikasso

Inspection:	Bougouni 1	Bougouni 2	Koutiala	Sikasso 1	Sikasso 2	TOTAL	Indice de parité filles/garçons
1 ^{re} année garçons	829	1 509	1 680	766	1 290	6 074	
1 ^{re} année filles	706	1 368	1 372	638	1 228	5 312	87 %
1 ^{re} année Total	1 535	2 877	3 052	1 404	2 518	11 386	
2 ^e année garçons	1 977	2 395	0	1 716	2 205	8 293	
2 ^e année filles	1 656	2 174	0	1 512	2 031	7 373	89 %
2 ^e année Total	3 633	4 569	0	3 228	4 236	15 666	
3 ^e année garçons	2 841	2 655	0	0	456	5 952	
3 ^e année filles	2 602	2 566	0	0	484	5 652	95 %
3 ^e année Total	5 443	5 221	0	0	940	11 604	
4 ^e année garçons	883	1 971	0	0	0	2 854	
4 ^e année filles	787	1 786	0	0	0	2 573	90 %
4 ^e année Total	1 670	3 757	0	0	0	5 427	
5 ^e année garçons	0	786	0	0	0	786	
5 ^e année filles	0	680	0	0	0	680	87 %
5 ^e année Total	0	1466	0	0	0	1466	
6 ^e année garçons	0	261	0	0	0	261	
6 ^e année filles	0	195	0	0	0	195	75 %
6 ^e année Total	0	456	0	0	0	456	
TOTAL GARÇONS	6 530	9 577	1 680	2 482	3 951	24 220	
TOTAL FILLES	5 751	8 769	1 372	2 150	3 743	21 785	90 %
TOTAL	12 281	18 346	3 052	4 632	7 694	46 005	

Distribution des écoles communautaires par région en 1997-1998

Régions	Écoles de 1 ^{er} cycle	Effectifs totaux
Kayes	17	1 544
Koulikouro	256	10 361
Sikasso	720	51 401
Ségou	133	8 902
Mopti	43	1 965
Tombouctou	5	311
Gao	38	5 060
Bamako	1	20
Kidal	30	3 796
Total	1 243	83 360

Répartition des effectifs des écoles communautaires par région 1997-1998

Régions	Nombre d'écoles	Effectifs		
		Garçons	Filles	Total
Kayes	17	919	625	1 544
Koulikoro	256	8 195	216	10 361
Sikasso	69		1 279	5 396
Ségou	133	4 117	1 629	8 902
Mopti	43	7 273	793	1 965
Tombouctou	5	1 172	129	311
Gao	38	182		5 060
Kidal	1			20
Bamako	30	2 065	1 731	3 796
Sous-Total		23 923	8 352	37 355
Eccles Save The Children USA (Sikasso)*	651	24 220	21 785	46 005
Total	1 243	48 143	30 137	83 360

Les écoles soutenues par l'ONG Save The Children de la région de Sikasso, autrefois appelées écoles du village n'ont été intégrées que récemment dans les statistiques nationales des écoles communautaires.

Effectifs par classe de l'école communautaire de Koubwel-Koundia (1999-2000)					
	Inscrits	G	F	T	Abs.
1 ^{re}	50	nd	nd	50	nd
2 ^e	40	14	26	35	5
3 ^e A	44	19	19	38	6
3 ^e B	42	18	24	37	5
Total	176	51	69	160	16

* Prévission

Les effectifs de cette école décroissent : 106 en 1997, 89 en 1998 et 75 en 1999.

Évolution des effectifs de l'école communautaire de Kio

Année	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e		TOTAL	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1999-2000*	10	3	11	4	12	2	15	2	17	3	10	2	59	16
1998-1999	9	5	5	6	15	2	15	1	8	5	11	7	63	26
1997-1998	13	9	16	2	13	2	5	5	13	7	16	5	76	30

*Effectifs non stabilisés, en cours de recrutement.

Effectifs de l'école communautaire de Sinzara (6 niveaux assurés)

Année	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e		TOTAL	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1999-2000*	16	16	32	10	12	25	43	19	28	12	15	6	146	88

Effectifs de l'école communautaire de Diarrala (2 niveaux assurés)

Année	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e		TOTAL	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1999-2000*			23	19			23	35					46	54

Âge, expérience et formation des enseignants des écoles communautaires

	Âge	Années d'expérience en 1999	Formation pédagogique initiale	Recyclage pédagogique		
			Contenu	Durée		
Koubwel-Koundia	64 28 34 29	1 1 2 2	Oui Oui Oui Oui	Pédagogie convergente, enseignement langues nationales et objectifs pédagogiques opérationnels (O.P.O.)	2 fois 1 mois, pendant les congés scolaires	Visite à l'école d'un conseiller pédagogique une semaine par trimestre ; Visites ponctuelles du conseiller résident de l'IEF ; Visites d'observation de conseillers de l'IPN spécialistes en pédagogie (convergente et en langues maternelles).
Sinzara	42 30 36	8 5 4	Non Oui Non	Pédagogie classique	1 fois 15 jours	Non Non Non
Kio	40 27 28	4 4 2	Oui Oui Non	Pédagogie classique	1 fois 15 jours 1 fois 15 jours	Une fois 15 jours, en 1998, organisé par l'IEF Émission de radio par les pères blancs, 2 fois par semaine. Visite d'un conseiller pédagogique (certaines années).
Diarrala	32 31 35	3 3 3	Oui Oui Oui	Pédagogie « école du village »	15J + 45J + 15J 30J + 20J + 15J 30J + 45J + 15J	Visites régulières des superviseurs pédagogiques de l'ONG Save The Children et de ses partenaires. Recyclages pédagogiques pluriannuels.
Bohi	44 31 29	3 2 3	Oui Oui Oui	Pédagogie « école du village »	15J + 15J + 15J 45J + 15J 20J + 15J + 6J + 15J	Visites régulières des superviseurs pédagogiques de l'ONG Save The Children et de ses partenaires. Recyclages pédagogiques pluriannuels. Formation à l'environnement (PFIE) Pédagogie convergente
Téguécoura (CED)	44	5	Oui	Pédagogie CED	120 jours	Programme CED, didactique des matières
Déguéla	Nd	4	Oui	Pédagogie CED	100 jours	Programme CED, didactique des matières

Aspirations des enseignants des écoles visitées

Village	Satisfaits de leur travail ?	Prêts à enseigner longtemps ?	Se sentent-ils bien, intégrés au village ?	Leur rémunération peut-elle évoluer ?	Que faudrait-il améliorer en priorité ?
Koubwel-Koundia	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	On voudrait Ça ne va pas Ça ne va pas	Sensibiliser les villageois pour pérenniser l'école ; Avoir une aide de la population pour les travaux agricoles pendant nos formations ; Améliorer la formation - pour maîtriser le métier d'enseignant - et le salaire.
Kio	Oui Oui Oui	Oui Oui Cela dépend de l'amélioration des choses	Oui Oui Oui	Augmenter Augmenter Augmenter	Augmenter le salaire ; Renforcer la formation des enseignants ; Entretien du logement des maîtres.
Sinzara	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui, mais comme enseignant fonctionnaire	Oui Oui Oui	Augmenter Augmenter Augmenter	Augmenter la rémunération.
Diarrala 3 enseignants	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Augmenter Stabilité Stabilité	Un soutien financier pendant les 5 mois où l'école est fermée. Décalage entre la formation reçue et les programmes enseignés ; peu de documents pédagogiques.
Bohi 3 enseignants	Non Oui Oui	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Augmenter Augmenter Augmenter	La qualité de l'éducation ; Le matériel pédagogique, (guide du maître, matériel) ; Le salaire ; La sensibilisation des parents ;
Téguécoura 1 éducateur				Augmenter	Le gros problème au CED : La rémunération globale payée par les familles pour chaque élève, diminue lorsque baisse la fréquentation en fin de cycle.
Déguéla 1 enseignante					L'enseignante a abandonné le CED. La faiblesse de la rémunération y est sans doute pour beaucoup.

Organisation scolaire et type de pédagogie pratiquée dans les écoles visitées

Village	Nombre d'enseignants	Effectifs année scolaire 1999-2000			Structure scolaire : Double division Double vacation	Recrutement	Type de pédagogie
		G	F	T			
Koubwel-Koundia	5	49	79	128 pour les 2 ^e et 3 ^e années. Un recrutement de 50 élèves est prévu en 1 ^{re} année.		annuel	Pédagogie convergente
Mogui		12	42	54 pour la 1 ^{re} année		biennal	Pédagogie convergente
		nd	nd	72 pour la 3 ^e année			
Kio	3	59	16	75	Double division	annuel	Pédagogie classique
Sinzara	3	146	88	234	Double division	annuel classique	Pédagogie classique
Bohi	6	nd	nd	175	Non	annuel	Pédagogie EDV
Diarrala	3	46	54	100	Double vacation	annuel ?	Pédagogie EDV
Déguéla (CED)	1	7	9	16	Tous les 4ans		Pédagogie CED
Téguécoura (CED)	1	11	6	17		Tous les 4 ans	Pédagogie CED

Observations :

La campagne de recrutement 1999-2000 des élèves de 1^{re} année n'étant pas achevée au moment de la visite en octobre 1999, certaines données sont estimées ou ne sont pas disponibles. La moyenne des effectifs estimés pour les 6 écoles communautaires visitées est de 148 élèves et de 16,5 élèves dans les 2 CED visités.

Organisation scolaire et type de pédagogie pratiquée dans les écoles visitées

Village	Nombre d'enseignants	Effectifs année scolaire 1999-2000			Structure scolaire : Double division Double vacation	Recrutement	Type de pédagogie
		G	F	T			
Koubwel-Koundia	5	49	79	178		annuel convergente	Pédagogie
Mogui		12	42	176		biennal convergente	Pédagogie
		nd	nd				
Kio	3	59	16	75	DD	annuel	Pédagogie classique
Sinzara	3	146	88	234	DV	annuel	Pédagogie classique
Bohi	6	nd	nd	175		annuel	Pédagogie EDV
Diarrala	3	46	54	100	DV	annuel ?	Pédagogie EDV
Déguéla (CED)	1	7	9	16		Tous les 4 ans	Pédagogie CED
Téguécoura (CED)	1	11	6	17		Tous les 4 ans	Pédagogie CED

Observations :

La campagne de recrutement 1999-2000 des élèves de 1^{re} année n'étant pas achevée au moment de la visite en octobre 1999, certaines données sont estimées ou ne sont pas disponibles. La moyenne des effectifs estimés pour les 6 écoles communautaires visitées est de 148 élèves et de 16,5 élèves dans les 2 CED visités.

**Répartition des écoles communautaires par niveau,
par sexe et par inspection (année scolaire 1998-1999,
région de Sikasso)**

Inspection	Bougouni 1	Bougouni 2	Koutiala	Sikasso 1	Sikasso 2	TOTAL	Indice de parité filles/ garçons
1 ^{re} année garçons	829	1 509	1 680	766	1 290	6 074	
1 ^{re} année filles	706	1 368	1 372	638	1 228	5 312	87 %
1 ^{re} année Total	1 535	2 877	3 052	1 404	2 518	11 386	
2 ^e année garçons	1 977	2 395	0	1 716	2 205	8 293	
2 ^e année filles	1 656	2 174	0	1 512	2 031	7 373	89 %
2 ^e année Total	3 633	4 569	0	3 228	4 236	15 666	
3 ^e année garçons	2 841	2 655	0	0	456	5 952	
3 ^e année filles	2 602	2 566	0	0	484	5 652	95 %
3 ^e année Total	5 443	5 221	0	0	940	11 604	
4 ^e année garçons	883	1 971	0	0	0	2 854	
4 ^e année filles	787	1 786	0	0	0	2 573	90 %
4 ^e année Total	1 670	3 757	0	0	0	5 427	
5 ^e année garçons	0	786	0	0	0	786	
5 ^e année filles	0	680	0	0	0	680	87 %
5 ^e année Total	0	1 466	0	0	0	1 466	
6 ^e année garçons	0	261	0	0	0	261	
6 ^e année filles	0	195	0	0	0	195	75 %
6 ^e année Total	0	456	0	0	0	456	
TOTAL GARCONS	6 530	9 577	1 680	2 482	3 951	24 220	
TOTAL FILLES	5 751	8 769	1 372	2 150	3 743	21 785	90 %
TOTAL	12 281	18 346	3 052	4 632	7 694	46 005	

Calcul du coût annuel par enfant de la rémunération des maîtres des écoles communautaires

Village	Cercle et IEF	Nombre d'enseignants prévus 1999/00	Rémunération par enseignant	Nombre de mois	Coût annuel total des rémunérations	Effectifs prévus 1999-2000	Coût de la rémunération par enfant et par an***
Koubwel-Koundia	Douentza (IEF Bandiagara)	5	10 000	9	450 000	178	2 528
			10 000	9			
			10 000	9			
			10 000	9			
			10 000	9			
Mogui	Douentza (IEF Bandiagara)	3	35 000	10	750 000	126	5 952
			directeur	10			
			20 000	10			
			20 000	10			
Sinzara	San (IEF San)	4	25 000	9	828 000	234	3 538
			25 000	9			
			21 000	9			
			21 000	9			
Kio	Tominian (IEF San)	3	15 000	9	405 000	75	5 400
			15 000	9			
			15 000	9			
Diarrala	Kolondieba (Bougouni 2)	3	11 000	7	231 000	100	2 310
			11 000	7			
			11 000	7			
Bohi	Kolondieba (Bougouni 2)	5	8 000	7	290 500	175	1 660
			8 000	7			
			8 000	7			
			8 750	7			
			8 750	7			
Téguécoura (CED)	Kangaba (IEF Kati)	1	2 000*	6	12 000	16	750
Déguéla (CED)	Kangaba (IEF Kati)	1	4 250**	6	25 500	17	1 500

* Au départ, l'éducateur du CED était payé 6 000/mois x 6 mois lorsque que les effectifs atteignaient 30 élèves.

** Au départ, l'enseignante du CED recevait 7 500/mois x 6 mois lorsque les effectifs atteignaient 30 élèves.

*** Calculé sur la base des effectifs d'enseignants et d'élèves prévus pour l'année scolaire 1999-2000.

Prise en charge des dépenses récurrentes des écoles communautaires

Village	Manuels scolaires	Fournitures scolaires	Entretien bâtiment + équipement	Rémunération des maîtres	Indemnisation des formations	Coût de la rémunération par enfant et par an (FCFA)
	IEF ONG Projet	Familles individuellement Familles via APE ONG IEF	APE	APE	ONG	3 500
Koubwel-Koundia	IEF + ONG Save The Children UK	ONG Save The Children UK	APE	APE	ONG Save The Children UK	2 528
Mogui	IEF + APE + Projet GTZ	APE + Projet GTZ	APE	APE + Projet GTZ	APE + Projet GTZ	5 952
Sinzara	IEF	IEF + Vision Mondiale : cahier, ardoise, règle, crayon	APE	APE		2 730
Kio	IEF	APE + IEF : craie, cahier, ardoise, bic ; les parents ne paient rien directement en dehors de leur cotisation, sauf en 6 ^e année : besoin de plusieurs cahiers ; l'APE n'en paie qu'un ; les autres sont payés par parents.	APE	APE		5 400
Diarrala	ONG	Parents: ardoises + bics + règle ONG : autres fournitures	APE	230 000 par Association villageoise	ONG	2 310
Bohi	ONG	ONG donne le premier lot ; quand il est épuisé, les parents rachètent	APE	105 000 par APE 180.000 par Association Villageoise	ONG	1 600
Téguécoura (CED)	ONG	ONG	APE	APE	ONG	Au départ, 3 500 ; suite aux abandons : 2 250
Déguéla (CED)	ONG	ONG	APE	APE	ONG	Au départ, 700 ; suite à augmen- tation de salaire et aux abandons : 2 117

Publications et documents de l'IIEPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité- contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation - innovations - inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à : **IIEPE, Diffusion des publications** (information@iiep.unesco.org). Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIEPE, à l'adresse suivante : <http://www.unesco.org/iiep>

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Directrice, *Lang Education*, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

Torkel Alfthan

Responsable de l'Unité des politiques de formation et de l'employabilité, Département de l'amélioration des compétences, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.

Eduardo A. Doryan

Vice-Président, Réseau du développement humain (HDN), Banque mondiale, Washington D.C., États-Unis d'Amérique.

Carlos Fortin

Secrétaire-général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Edgar Ortegón

Coordinateur de ILPES et Liaison avec le Bureau du Secrétaire exécutif de l'ECLAC, Institut de la planification économique et social (ILPES) pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Santiago, Chili.

Membres élus :

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'Éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Klaus Hüfner (Allemagne)

Professeur, Université Libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

Faïza Kefi (Tunisie)

Ministre de l'Environnement et de l'Aménagement du territoire, Ariana, Tunisie.

Tamas Kozma (Hongrie)

Directeur général, Institut hongrois pour la recherche en éducation, Budapest, Hongrie.

Teboho Moja (Afrique du Sud)

Professeur invité, Université de New York, New York, États-Unis d'Amérique.

Teiichi Sato (Japon)

Vice-Ministre de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture, Tokyo, Japon.

Michel Vernières (France)

Professeur, Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France.