



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Bureau de Bamako



# Rapport de l'Etude Diagnostic de la Question Enseignante en République du Mali



MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

MINISTRE DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, DE LA JEUNESSE ET DE LA CONSTRUCTION CITOYENNE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Le programme **CapEFA**





Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Bureau de Bamako



# Rapport de l'Etude Diagnostique de la Question Enseignante en République du Mali

**Dr Baba Diané**, Consultant International

**Dr Thierno Ibrahima Diallo**, Consultant International

**Mamadou Diabaté**, Consultant National

Coordination: Pierre Saye, bureau de l'UNESCO à Bamako

Bamako, Mali, Juin 2015



Le programme **CapEFA**



## EPIGRAPHE

*« Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues » (Thompson 1996 : 158)*

### **La formation des enseignants**

*Jacques DELORS « Si le premier maître que rencontre un enfant ou un adulte est insuffisamment formé et peu motivé, ce sont les fondations mêmes sur lesquelles se construisent leurs apprentissages à venir qui manqueront de solidité » (op.cit. : 164).*

## REMERCIEMENTS

L'étude diagnostique sur la question Enseignante en République du Mali n'aurait certainement pas vu le jour sans une forte volonté politique des autorités maliennes en général et l'engagement des Ministres en charge du système éducatif ainsi que celui des Ministères partenaires. Les structures du ministère et les commissions temporaires mises en place ont favorisé la réalisation de cette étude. Dans ce sens, il convient de noter la qualité de l'accompagnement de la cellule de Planification et de Statistique (CPS) et du comité adhoc avec à sa tête le conseiller technique du Ministre de l'Education Nationale, Monsieur Baba Diabé Doumbia.

C'est aussi l'occasion pour nous de remercier très sincèrement les responsables et les professionnels des organisations partenaires qui ont contribué à la réalisation de l'étude. Il s'agit particulièrement de:

- M. Fran Equiza, Représentant de l'UNICEF au Mali
- M. Lazare Eloundou-Assomo, Représentant de l'UNESCO au Mali
- Dr. Yumiko Yokozeki, Directrice de l'UNESCO-IICBA
- Mme Andrea Berther, UNICEF Mali
- Dr. Abdoulaye Barry, UNESCO-IICBA
- M. Mame Omar Diop, UNESCO-IICBA
- M. Pierre Saye, UNESCO Mali
- M. Elmehdi Ag Muphtah, UNESCO Mali
- M. Amadou Guiteye, UNESCO Mali
- Mme Hawa Traoré, UNESCO Mali

Que soit remercié M. Almoudou B. Touré, Directeur National de l'Enseignement Normal. En effet, il a particulièrement contribué à faciliter l'accès aux Instituts de Formation de Maîtres, aux administrateurs scolaires (DAE, DIFM, Provisseurs, DETP), aux enseignants, aux partenaires sociaux (Syndicats, CGS) qui ont fourni des informations à travers les questionnaires et entretiens.

La conduite d'une étude à bon port passe bien entendu par les ressources financières mises à disposition. C'est le lieu d'adresser de grands remerciements à l'UNICEF Mali et au Programme de renforcement des capacités pour l'éducation pour tous de l'UNESCO (CapEFA) pour leur cofinancement.

Enfin, nous exprimons notre profonde gratitude à tous les PTF pour leur appui constant au développement du système éducatif malien.

## PREFACE

Le présent rapport d'étude diagnostique s'inscrit dans le cadre de la préparation du PRODEC 2 au Mali et de l'élaboration d'une politique holistique de la question enseignante. Il emprunte largement la structure suggérée par le guide méthodologique d'analyse de la question enseignante (UNESCO, Janvier 2010) de l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Ce guide est conçu par l'UNESCO pour répondre à la demande des pays membres en vue du développement des politiques enseignantes.

L'UNESCO est déterminée à apporter son appui aux Etats membres pour qu'ils améliorent la qualité et la puissance de leur force enseignante. En cela, ce rapport ne constitue que la première étape de la mise en œuvre d'un vœu si cher au Mali, celui de se doter d'une politique révisée, dédiée au développement professionnel des enseignants, avec pour vocation de contribuer de façon significative à une meilleure qualité de l'éducation.

Pour pallier les insuffisances de l'opérationnalisation du PISE III dues à d'innombrables facteurs dont la crise sécuritaire de 2012, le Ministère de l'Education Nationale a élaboré un Programme Intérimaire 2014-2016. Ledit programme propose l'élaboration d'un second PRODEC qui sera basé sur des études dont celle relative à la question enseignante. Le premier axe prioritaire du PRODEC à savoir "Une éducation de base de qualité pour tous" ne saurait devenir une réalité au Mali si des dispositions ne sont pas prises dans le sens d'une analyse approfondie de cette importante dimension.

C'est dans l'optique de la maîtrise de ce paramètre-clé que le Ministère de l'Education Nationale (MEN), avec l'appui de ses partenaires, s'est résolu de mener la présente étude sur la question enseignante afin de renforcer la qualité du service éducatif offert et le niveau d'acquisition des élèves.

Le bureau de l'UNESCO Bamako a travaillé en bonne intelligence avec les partenaires de l'Education au Mali, notamment avec l'UNICEF pour opérationnaliser le processus de l'étude en vue de documenter l'élaboration du PRODEC 2. L'IICBA pour sa part, a contribué à l'étude en offrant une plate forme et de la visibilité aux pays africains pour l'échange de procédés et d'expériences. A cet égard, la présente étude diagnostique au Mali a été une illustration de la coopération Sud-Sud, car elle a été menée par des consultants internationaux ayant fait un exercice similaire dans leur pays en République de Guinée avec l'accompagnement technique de l'UNESCO et de la Task-Force pour les enseignants pour l'EPT.

La diversité des expertises nécessaire, la disponibilité et le dévouement des cadres des structures administratives nationales, l'accompagnement de qualité des consultants Guinéens (Dr Thierno Ibrahima Diallo et Dr Baba Diané) et Malien (Mr. Mamadou Diabaté) ont permis d'aboutir à ce rapport diagnostic. Aussi, il est le fruit de maintes énergies qui ont été fusionnées pour réaliser un diagnostic impartial. Pour y arriver, la collecte des données a été faite sur la base : (i) d'informations statistiques administratives à divers niveaux (annuaires statistiques, documents de politique éducative, rapports d'évaluation, données fournies par les institutions de formation d'enseignants), (ii) d'enquête au niveau des syndicats, des enseignants, des comités de gestion, des PTF et (iii) d'analyse documentaire.

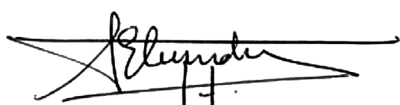
L'analyse des données mobilisées a conduit à un état des lieux exhaustif du système éducatif malien, avec ses forces et ses faiblesses. Cet état des lieux servira à soulever des interrogations qui seront au centre des discussions et réflexions au sein des structures centrales, déconcentrées, décentralisées, en vue d'une appropriation des résultats du diagnostic. Celle-ci permettra à son tour d'offrir un meilleur accompagnement dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique sur la question enseignante du pays.

Ce rapport diagnostic, qui est ainsi mis à disposition, loin de prétendre épuiser tous les sujets et d'aborder toutes les facettes d'un secteur aussi vaste et complexe que le système éducatif, a le mérite cependant, d'interpeller les uns et les autres, pour renforcer les pistes d'amélioration des questions essentielles de l'éducation au Mali. Il est toutefois utile de mentionner que l'élaboration du diagnostic de la question enseignante au Mali s'est tenue à un moment particulièrement important de la vie nationale marquée par une volonté de changement des autorités et populations vers la réalisation d'un développement durable à travers le secteur de l'éducation et de la formation.

Nous exprimons notre gratitude à l'ensemble des partenaires de l'éducation du Mali pour la pertinence et la qualité de leur appui ayant conduit au présent diagnostic de la question enseignante. Ce rapport comporte des recommandations pertinentes que, nous en sommes convaincus, les acteurs et partenaires du secteur malien de l'éducation sont décidés à mettre en œuvre pour le développement du secteur de l'éducation. Cette ambition est légitime au regard de la volonté commune d'assurer une éducation de qualité pour les maliennes et maliens.

Puisse ce rapport servir d'intrant efficace et de source d'inspiration pour la préparation du prochain PRODEC et l'élaboration d'une politique enseignante.

Représentant UNESCO/Mali



M. Lazare Eloundou-Assomo

Représentant UNICEF/Mali



M. Fran Equiza

Directrice, UNESCO-IICBA



Dr Yumiko Yokozeki

## RESUME EXECUTIF

Le Programme d'Investissement dans le Secteur de l'Education (PISE) qui constitue le plan d'opérationnalisation du PRODEC s'est déroulé en trois phases selon les étapes suivantes : (i) une première phase de 2001 à 2004, prorogée jusqu'en 2005, (ii) une deuxième phase de trois de 2006 à 2008 prorogée jusqu'en 2009 et (iii) une troisième phase de 2008 à 2010 et dont la mise en œuvre s'est finalement prolongée jusqu'en 2013.

La mise en œuvre des PISE a permis l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle et la mise en route de la décentralisation de l'éducation.

Le PISE III a connu des difficultés de mise en œuvre dues à d'innombrables facteurs dont la crise sécuritaire de 2012. En vue de pallier les insuffisances de l'opérationnalisation du PISE III, le Ministère de l'Education Nationale a élaboré un Programme Intérimaire 2014-2016. Ce programme propose l'élaboration d'un second PRODEC qui sera basé sur des études dont celle relative à la question enseignante.

Le premier axe prioritaire du PRODEC dont l'objectif est d'assurer "Une éducation de base de qualité pour tous" ne saurait devenir une réalité au Mali si des dispositions ne sont pas prises dans le sens d'une analyse approfondie de la question enseignante.

Ainsi, dans l'optique de la maîtrise de ce paramètre-clé, le Ministère de l'Education Nationale (MEN), avec l'appui de ses partenaires, a décidé de mener la présente étude sur la question enseignante en vue de contribuer au renforcement de la qualité du service éducatif offert et à l'amélioration du niveau d'acquisition des élèves.

L'étude vise à faire un bilan holistique de la question enseignante dans ses aspects formation initiale et continue, gestion administrative, statut, rémunération et gestion de carrière.

Spécifiquement, les objectifs poursuivis sont:

- analyser le contexte d'évolution du secteur et les besoins en enseignants, compte tenu des objectifs de scolarisation fixés dans les grandes orientations de la politique éducative ;
- analyser les questions de formations initiale et continue des enseignants ;
- analyser les questions de gestion administrative (répartition géographique, de l'absentéisme, de mouvements d'affectation/de mutation et de déperdition des effectifs du personnel enseignant) ;
- analyser les questions de statut, de rémunération et de gestion de carrière.

L'étude s'est basée sur une analyse documentaire ainsi que sur des enquêtes auprès des principaux acteurs concernés par la question enseignante. A ce titre, les aspects suivants ont été analysés: (i) le contexte démographique, social, économique et éducatif ; (ii) les besoins en enseignants pour atteindre les objectifs stratégiques ; (iii) la formation initiale et continue des enseignants ; (iv) la gestion des enseignants à travers le recrutement, le déploiement, l'absentéisme, l'attrition, la rémunération ; (v) le contexte professionnel et social à travers le sentiment des enseignants sur leur profession, la satisfaction professionnelle, l'attraction des autres corps de métiers et le dialogue social.

Enfin, il s'est agi de proposer des pistes sur les différents objets d'études pour la mise en place d'une politique holistique de la question enseignante. A cet égard, les recommandations portent entre autres sur :

1. Elaborer une politique de la question enseignante basée sur une approche holistique et cohérente dans une dynamique d'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage qui passerait par :
  - (i) l'amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants,
  - (ii) le développement professionnel des enseignants;
  - (iii) l'amélioration de leurs structures de gestion et d'administration
2. Définir un cadre d'orientation curriculaire unique pour tous les ordres d'enseignement qui donne des orientations concises pour l'élaboration des programmes, les choix pédagogiques et la formation des enseignants
3. Créer dans les IFM des filières de formation des enseignants du non formel toute en offrant l'option pour une formation polyvalente formelle et non formelle
4. Renforcer les capacités des gestionnaires des écoles et institutions de formation en mettant en place des plans de formation en administration scolaire et management des institutions à travers des stratégies variées dont la formation à distance.
5. Elaborer et mettre en œuvre des plans de communication (IEC) et de formation des formateurs à l'utilisation effective : (i) des techniques du micro enseignement, (ii) des TIC pour l'auto-formation et pour l'enseignement (la recherche documentaire, l'aide à la préparation et présentation de leçons, l'évaluation des apprentissages...)
6. Préparer un barème sur le mouvement des personnels.
7. Publier dans l'annuaire statistique de la CPS les données désagrégées relatives établissements (Secondaire technique, professionnel et normal) et aux innovations pédagogiques (Ecole Mobile, centre SSAP)
8. Créer un mécanisme de collaboration entre le Ministère de l'Education et les Ministère des affaires sociales et de la Santé pour rendre possible la formation des éducateurs spécialisés
9. Créer un mécanisme de collaboration entre le Ministère de l'Education et les Ministère des affaires sociales et de la Santé pour rendre possible la formation des éducateurs spécialisés

L'exhaustivité de ces recommandations est donnée à la fin des chapitres et dans la conclusion.

La réalisation de cette étude a été confrontée à un certain nombre de contraintes qui sont des facteurs limitant. Ce sont entre autres : (i) la mobilisation à temps des données et informations; (ii) les visites de terrain ; (iii) la durée relativement courte de l'étude impactant sur la taille des échantillons. Malgré ces contraintes, des résultats obtenus sont à la hauteur des objectifs assignés.

Eu égard à ce qui précède, il est impératif, pour le système éducatif malien et ses partenaires sociaux, techniques et financiers, de tirer les meilleurs enseignements de cette étude. Cela permettrait de maximiser les efforts pour la pérennisation des acquis et la mise en œuvre de nouvelles actions en rapport avec les différentes recommandations de l'étude.



# TABLE DES MATIERES

EPIGRAPHE	2
REMERCIEMENTS	3
PREFACE	4
RESUME EXECUTIF	7
TABLE DES MATIERES	10
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTE DES GRAPHIQUES	14
LISTE DES ENCADRES	14
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	15
INTRODUCTION	18
<b>Chapitre 1 : Contexte sociodémographique et macroéconomique</b>	<b>21</b>
1.1 Présentation du pays	21
1.2 Contexte politique et administratif	23
1.2.1 Contexte politique	23
1.2.2 Contexte sécuritaire :	23
1.3 Dynamique de la population malienne	24
1.3.1 Caractéristiques de la croissance démographique au Mali	24
1.3.2 Dynamique de la population en âge scolaire	26
1.4 Incidence de la pauvreté	29
1.5 Pauvreté et accès à l'éducation et à l'alphabétisation	29
1.6 Contexte Macroéconomique	29
1.7 Dépenses du secteur de l'Education	31
1.8 Allocation intersectorielle	32
1.9 Exécution des dépenses totales de l'Education	33
1.10 Financement du système éducatif malien en 2014	33
1.11 Contexte éducatif	39
1.12 DEFIS DU SYSTEME EDUCATIF	42
1.13 Défis de la Gouvernance	44
Rappel de quelques indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation de Base	45
<b>CHAPITRE 2 : LES BESOINS EN ENSEIGNANTS</b>	<b>48</b>
2.1 Déterminants de l'estimation des besoins en enseignants	47
2.1.1 De la couverture scolaire	48
2.2 Statut des écoles de l'enseignement fondamental 1	50
2.2.1 Le corps enseignant	50
2.3 Objectifs	50
2.3.1 Au premier cycle de l'enseignement fondamental 1	51
2.3.2 Au fondamental 2	52
2.3.3 Au niveau du secondaire :	52
<b>CHAPITRE 3: LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN DEFI IMMENSE, MAIS PAS INSURMONTABLE</b>	<b>59</b>
<b>A. Formation Initiale</b>	<b>58</b>
3.1 Cadre institutionnel et organisationnel de la formation des enseignants au Mali	59
3.1.1 Catégories d'enseignants	59
3.1.2 Situation des écoles, élèves et enseignants du fondamental	59

3.1.3	<i>Situation de l'enseignement du secondaire général selon le statut, le nombre d'écoles, les effectifs des élèves et des enseignants</i>	61
3.2	Des institutions	64
3.3	Diplôme requis pour enseigner	65
3.4	Formation des enseignants du fondamental	65
3.4.1	<i>Mode de recrutement des Elèves-Maitres</i>	66
3.4.2	<i>Filières de formation dans les instituts de formation de maîtres</i>	66
3.4.3	<i>La Formation des Maitres Généralistes :</i>	67
3.4.4	<i>La Formation des Maîtres Spécialistes :</i>	67
3.5	La Formation des Educateurs Préscolaires :	67
3.6	Planification de la formation dans les instituts de formation de maitres	68
3.7	Programmes de formation des instituts de formation de maitres	68
3.8	Evaluation des élèves-maitres	69
	<i>Effectifs :</i>	69
	<i>Gestion :</i>	69
3.9	Analyse critique de la formation en IFM:	69
	<i>Le programme de formation concernant les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques porte sur</i>	71
	<i>La problématique de l'enseignement des langues nationales et de la linguistique dans les IFM</i>	71
	<i>Le profil et les compétences des formateurs (Professeur d'IFM, CP, DE, Maître titulaire)</i>	71
	<i>Le profil d'entrée et de sortie des élèves-maîtres</i>	71
	<i>Insuffisance/manque de formateurs spécialisés (éducation préscolaire et spéciale, absence de filières de formation des éducateurs spécialisés)</i>	72
	<i>Insuffisance d'encadrement pédagogique des stagiaires</i>	72
	<i>L'impact des formations sur le niveau des élèves (EGRA)</i>	73
	<i>Le manque de congruence entre le contenu de la formation initiale et le curriculum du fondamental d'une part et d'autre part entre les deux et le programme de formation au supérieur</i>	73
3.10	Taux de réussite	73
3.11	Les inscrits dans les IFM	74
3.12	Des diplômés des IFM	75
3.13	Institution de formation des enseignants d'ETFP : ENETP	76
3.14	Formation des enseignants de l'Education Non formelle	78
3.15	Proportion d'enseignants n'ayant pas de diplômes professionnels requis pour enseigner	78
3.16	Besoins de formation initiale au regard du nombre d'enseignants à recruter	79
3.17	Une formation initiale à redynamiser	81
3.17.1	<i>Les capacités physiques actuelles des écoles de formation des enseignants</i>	81
3.17.2	<i>Nécessité d'améliorer l'efficacité de la formation initiale</i>	83
3.17.3	<i>Une formation initiale qui ne permet pas toujours de doter les enseignants des compétences à enseigner</i>	83
3.17.4	<i>Une formation initiale dont la valeur ajoutée est à améliorer</i>	84
3.17.5	<i>Formation des formateurs</i>	84
3.17.6	<i>Autres facteurs externes d'inefficience: faible motivation et assiette de recrutement étroite</i>	84
3.18	Estimation des coûts	85
<b>B.</b>	<b>Formation continue</b>	<b>88</b>
3.19	Cadre législatif de la FCE	89
3.20	Organisation de la formation continue	89
3.21	Caractéristiques du public cible au niveau Fondamental	90

3.22 Répartition des enseignants du fondamental	91
<i>Enseignement fondamental 1</i>	91
<i>Enseignement Fondamental 2</i>	91
3.23 Objectif de la formation continue des enseignants	92
3.24 Stratégie	92
3.25 Durées de la formation continue des enseignants	94
3.26 Efficacité de la Formation continue des enseignants	95
3.27 Articulation formation continue et formation initiale	95
3.28 Bilan et défis de la formation continue	95
3.29 Défis de la formation continue des enseignants et recommandations	97
3.30 Recommandations	105
<b>CHAPITRE 4 : GESTION DES ENSEIGNANTS : Recrutement, Déploiement, Absentéisme et Attrition des enseignants</b>	<b>101</b>
4.1 Recrutement des enseignants	102
4.2 Déploiement des enseignants	103
4.2.1 <i>L'affectation des Enseignants</i>	103
4.2.2 <i>Les mutations Nationales, Régionales et Locales</i>	104
Cohérence dans le déploiement des enseignants sur l'étendue du territoire	104
4.3 Absentéisme des enseignants	105
4.3.1 <i>Ampleur de l'absentéisme des enseignants.</i>	105
4.3.2 <i>Le temps Réel d'Apprentissage (TRA)</i>	106
4.3.3 <i>Principales causes de l'absentéisme des enseignants</i>	106
4.3.4 <i>Gestion de l'absentéisme des enseignants</i>	107
4.4 Attrition des enseignants	108
<b>CHAPITRE 5 : GESTION DES ENSEIGNANTS : STATUT PROFESSIONNEL, REMUNERATION ET CARRIERE</b>	<b>111</b>
5.1 Statuts professionnels	111
5.2.1 <i>Nouvelle grille</i>	113
5.2.2 <i>Au niveau de l'enseignement fondamental</i>	114
5.2.3 <i>Au niveau du supérieur</i>	116
5.2.4 <i>Comparaison des rémunérations annuelles dans l'enseignement et d'autres secteurs de l'administration</i>	116
5.2.5 <i>Comparaison des salaires des enseignants maliens avec ceux d'autres pays</i>	118
5.2 Carrière de l'enseignant	118
<i>Titularisation</i>	118
<i>Avancement</i>	118
<i>Transposition</i>	119
<i>Recommandations</i>	119
<b>CHAPITRE 6: CONTEXTE PROFESSIONNEL ET SOCIAL</b>	<b>121</b>
6.1 SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	121
6.1.1 <i>Choix de la carrière</i>	121
6.2 Désir de changer de métier	123
6.3 Proportion d'enseignants désireux de changer d'école	1123
6.4 Liberté d'initiative	124
6.5 Attraction	124
6.6 Degré de satisfaction dans l'enseignement	125
6.7 Opinion des maitres sur leur statut social	125

6.8 Opinion des enseignants sur leur traitement salarial	126
6.9 Opinion sur les conditions contractuelles comme déterminants de la satisfaction professionnelle de l'enseignant malien	126
6.10 PARTENAIRES SOCIAUX DU SYSTEME EDUCATIF MALIEN	1129
6.10.1 Les syndicats	129
6.10.2 Comités de gestion scolaire (CGS)	130
6.11 PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIER	130
6.12 MECANISME DU DIALOGUE SOCIAL	131
6.13 Perception du dialogue par les syndicats	133
6.13.1 Perceptions des syndicats sur le degré de risques de grèves au Mali.	134
6.13.2 Points de convergence et de divergence entre les interlocuteurs	134
Points de convergence entre les interlocuteurs	134
Points de divergence entre interlocuteurs	135
6.13.3 Capacité de négociation et de communication des intervenants, une dimension à améliorer	135
<b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>137</b>
Bibliographie	143
Annexes	145
QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT	145
QUESTIONNAIRE PARTENAIRES	150
QUESTIONNAIRE POUR LES SYNDICATS DE L'EDUCATION	155

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Taille de la population par zone de résidence	25
Tableau 2: Evolution de la population par tranche d'âge au Mali, 2009-2024	27
Tableau 3 :Tranche d'âge de scolarisation	28
Tableau 4: Evolution des dépenses courantes d'éducation et des dépenses totales en % du PIB (2000 à 2013)	31
Tableau 5: Evolution du taux de répartition (%) du budget de l'éducation entre les différents ordres d'enseignement	32
Tableau 6: Situation du budget du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle en 2014 par département et par source de financement (en milliers de FCFA)	33
Tableau 7: Etat d'exécution du Budget ordinaire (en milliers de FCFA)	35
Tableau 8: Exécution par source de financement (en milliers de FCFA)	36
Tableau 9: Etat d'exécution par ordres d'enseignement 2014 (milliers de FCFA)	37
Tableau 10: Répartition Intra-sectorielle du budget de l'éducation	38
Tableau 11: Rappel de quelques indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation de Base	45
Tableau 12: Evolution de la couverture scolaire et de l'ampleur de l'offre privée, 2009-2014	48
Tableau 13: Evolution du TBS de l'Education de base	49
Tableau 14: Projection effectifs des élèves/apprenants et professeurs	52
Tableau 15: Evolution des effectifs des enseignants pour la période 2012 à 2020	54
Tableau 16: Estimation des besoins annuels	54
Tableau 17: Estimation des besoins au public	55
Tableau 18: Estimation des besoins au Privé	55
Tableau 19: Estimation des besoins au communautaire	55
Tableau 20: Estimation des besoins dans les médersas	55
Tableau 21: situation des enseignants du fondamental 1 par catégorie	60
Tableau 22: situation des enseignants du fondamental 2 par	61
Tableau 23: Situation des enseignants suivant le statut de l'école	61
Tableau 24: situation des enseignants par catégorie	62
Tableau 25: Situation des enseignants suivant le statut de l'école	62
Tableau 26: Situation des enseignants du secondaire technique par catégorie	62
Tableau 27: situation des enseignants du secondaire professionnel selon le statut	63
Tableau 28: Situation des enseignants du secondaire professionnel par catégorie	63
Tableau 29: Situation de l'Enseignement normal par statut	63
Tableau 30: Situation des enseignants de l'enseignement normal par catégorie	64
Tableau 31: Institutions de formation initiale des enseignants au Mali	64
Tableau 32: Diplômes requis pour enseigner au Mali	65
Tableau 33: Taux de réussite de l'IFM de Kati	74
Tableau 34: Effectifs des inscrits dans les IFM des 5 dernières années	74
Tableau 35: Effectifs des certifiés des IFM des 5 dernières années	75
Tableau 36: Capacités d'accueil de l'ENTP	77
Tableau 37: Indicateurs Education Non Formelle	78
Tableau 38: Effectif des enseignants sans diplôme professionnel requis pour enseigner	79
Tableau 39: Projection des besoins annuels de 2016 à 2020	80
Tableau 40: Capacités physiques des institutions de formation des enseignants	81
Tableau 41: Capacités Physiques des IFM	82
Tableau 42: Type de bourses des élèves maîtres	85
Tableau 43: Eléments de coût de la formation initiale	87
Tableau 44: Coût unitaire annuel de la formation des enseignants du fondamental au Mali	87
Tableau 45: Structures de la formation continue des enseignants	89
Tableau 46: Nombre d'enseignants du fondamental 1 formés par catégorie	90
Tableau 47: Nombre d'enseignants du fondamental II formés par catégorie	90
Tableau 48: Situation des écoles, des élèves et des enseignants selon le statut des écoles	91

Tableau 49: Situation des enseignants par catégorie	91
Tableau 50: Situation des écoles, des élèves et des enseignants selon le statut des écoles	91
Tableau 51: Situation des enseignants du Fondamental 2, par catégorie	92
Tableau 52: Durées de formation	94
Tableau 53: Procédures et mécanismes institutionnels de recrutement des enseignants maliens	102
Tableau 54: EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS RETRAITES DE 2010 A 2014	108
Tableau 55: Corps et effectifs des enseignants retraités de 2010 à 2014	109
Tableau 56: Statut du personnel et niveau moyen de rémunération pris en charge sur le budget éducation 2008 (unités de PIB par habitant) aux différents niveaux d'études.	113
Tableau 57: Nouvelle grille salariale	114
Tableau 58: Situation de la rémunération des enseignants du fondamental (2008)	115
Tableau 59: Situation salariale et accessoires de salaire (2012)	115
Tableau 60: Rémunération au supérieur	116
Tableau 61: Salaires nets par statut, catégorie et ordre d'enseignement	116
Tableau 62: Comparaison des rémunérations mensuelles dans l'enseignement avec d'autres secteurs (début et plafond par catégorie, marié 01 enfant)	117
Tableau 63: Rémunération mensuelle des enseignants du fondamental 1 et comparaison avec celle d'autres pays (RESEN Mali 2008) en FCFA	118
Tableau 64: Proportion d'enseignants qui choisiraient à nouveau le même métier	122
Tableau 65 : Résultats désir de rester dans le même métier	122
Tableau 66: Désir de changer de métier	123
Tableau 67: Désir de changer d'école	123
Tableau 68: Opinion sur les libertés d'initiative	124
Tableau 69: Niveau d'attraction des autres métiers sur l'enseignant malien	124
Tableau 70: Degré de satisfaction	125
Tableau 71: Synthèse des opinions des maîtres sur leur statut social	125
Tableau 72: Opinion des enseignants sur leur traitement salarial	126
Tableau 73: Avis des enseignants sur les conditions contractuelles	129
Tableau 74: Exemple de protocole d'accord Gouvernement syndicat	133

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Carte administrative de la République du Mali	22
Graphique 2: Répartition de la population	25
graphique 3 : Projection de la population 2009-2024	26
graphique 4 : Tranche d'âge	28
graphique 5 : Dépenses totales d'éducation	32
graphique 6: Répartition par sous-secteur	34
graphique 7 : Parts sou-sectorielles	38
graphique 8 : Evolution du TBS de l'Education de base	49
graphique 9: Effectifs par catégorie	60
graphique 10 : Effectif par catégorie	61
graphique 11: Effectifs des Enseignants retraités	109

## LISTE DES ENCADRES

Encadré 1: Historique de la formation des enseignants du fondamental	57
Encadré 2 : Type de Contrat	128

# LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AE	Académie d'Enseignement
AMO	Assurance Maladie Obligatoire
APC	Approche par Compétence
APD	Aide Publique au Développement
Bac	Baccalauréat
BF	Besoins de Formation
BN	Budget National
BT	Brevet De Technicien
CA	Communauté D'apprentissage
CAF	Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAFE	Centres d'Apprentissages Féminins
CAM	Communauté d'apprentissage des Maîtres
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CED	Centres d'Education Pour Le Développement
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CEI	Centre d'Education pour l'Intégration
CFA	Unité monétaire
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CIEP	Centre International d'étude pédagogique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
COSC-EPT	Coalition des organisations de la société civile pour l'éducation pour tous
CP	Conseiller Pédagogique
CPS	Cellule de Planification et de Statistiques
CSCR	Cadre Stratégique de Croissance et de Réduction de la Pauvreté au Mali
CT	Collectivités Territoriales
CVA	Centres Virtuels d'Apprentissage
CVF	Centres Virtuels De Formation
DAF	Division des Affaires Financières
DCAP	Direction des Centres d'Animation Pédagogique
DEF	Diplôme D'Etude Fondamental
DER	Département d'Etudes et de Recherche
DFM	Directions des Finances et du Matériel
DGC	Direction Générale des Collectivités
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNEFP	Direction Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
DNESRS	Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
Dollars UE	Dollars des Etats Unis
DRH	Division des Ressources humaines
DUT	Diplôme universitaire de technologie
E/M	Elève Maître
ECICA	Ecole Centrale de l'Industrie du Commerce et de l'Administration
ECOM	Ecole communautaire
ECU	Ecole à Classe Unique
EFEP	Ecole de Formation des Educateurs Préscolaires
EGRA	Evaluation Précoce des compétences fondamentales en lecture, écriture dans les petites classes
ELIM	Enquêtes Légères Intégrées auprès des Ménages
ENETP	Ecole Normale d'Enseignement Technique et professionnel
ENF	Education Non-Formelle

ENI	Ecole Nationale d'Ingénieur
ENSUP	Ecole Normale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
EPU	Education Primaire Universelle
ESG	Enseignement Secondaire Général
ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
ETP	Enseignement Technique et Professionnel
FAD	Formation à distance
FAST	Faculté des Sciences et Techniques
FC	Formation continue
FCE	Formation continue des enseignants
FIER	Formation Interactive des Enseignants par la Radio
FIM	Formation Initiale des Maîtres
FLASH	Faculté des Langues et des Sciences Humaines
FORME	Formation et Evaluation des Apprentissages
FSJE	Faculté des Sciences Juridiques et Economiques
FTI	Initiative Fast Track
FTP	Formation Technique et Professionnelle
IEC	Information Education Communication
IES	Institutions d'Enseignement Supérieur
IFM	Institut de Formation des Maitres
IFP	Institut de Formation Professionnelle
IICBA/IIRCA	Institut international de Renforcement des Capacités en Afrique
IIFE	Institut International e Planification de l'Education
INEE	<i>International Network for Education in Emergencies</i> —Réseau International pour l'Education en Situation d'Urgence
IPN	Institut Pédagogique National
IPR	Institut Polytechnique Rural
IPRES	Inspections Pédagogiques Régionales de l'Enseignement Secondaire
ISFRA	Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
IUG	Institut Universitaire de Gestion
LHG	Lettres Histoire Géographie
LMD	Licence-Master-Doctorat
LMP	Législation Morale Professionnelle
LSH	Lettre et Sciences Humaines
MATCL	Ministère de l'Administration du Territoire et des Collectivités locales
MEJCC	Ministère de L'emploi, de la Jeunesse et de la Construction Citoyenne
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MINUSMA	Mission Multidimensionnelle Intégrée Des Nations Unies Pour La Stabilisation Au Mali
MPC	Mathématiques, Physique, Chimie
NA	Non Appliqué
ND	Non disponible
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
PAG	Programme d'Actions du Gouvernement
PAMOFE	Projet d'Appui à l'Amélioration et à la mise en œuvre de la Formation Continue des Enseignants du Fondamental
PASEC	Programme d'Analyse du Système Educatif de la CONFEMEN
PDE	Plan de Développement de l'Education
PEN	Professeur d'Enseignement Normal
PESG	Professeur d'enseignement secondaire général
PHARE	Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education
PIB	Produit Intérieur Brut
PISE	Programme d'investissement du Secteur de l'Education
PPTE	Pays Pauvre Très endetté



PRM	Présidence de la République du Mali
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
PTF	Partenaire Technique et Financier
PV	Procès Verbal
REM	Ratio Elève Maître
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif Nationale
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
RM	République du Mali
SCL	Salle de classe
SNPC	Sciences Naturelles Physique Chimie
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
SSAP	Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle
TAMA	Taux Annuel Moyen d'Accroissement
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TD	Travaux dirigés
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TNS	Taux Net de Scolarisation
TP	Travaux Pratiques
TRA	Temps réel d'apprentissage
TTISA	Initiative pour la Formation des Enseignants en Afrique SubSaharienne
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence Américaine de Développement International
USSGB	Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako
USTTB	Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako
VIH-SIDA	Virus de l'Immunodéficience humaine -Syndrome de l'immunodéficience Acquis
VPN	Réseau Privé Virtuel— <i>Virtual Private Network</i>

# INTRODUCTION

L'éducation est une préoccupation fondamentale du gouvernement malien. C'est pourquoi, depuis 1998, elle fait l'objet d'un des plus grands projets de développement du pays à travers le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC), dont l'axe majeur est la formation des enseignants.

Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) adopté en 1999 est la traduction de la volonté du gouvernement du Mali de refonder tout le système éducatif. Il est construit sur la base des forces et faiblesses du système en termes d'accès, de qualité et de gestion. Il concerne tous les ordres d'enseignement (enseignement fondamental, enseignement secondaire et enseignement supérieur) et tourne autour de onze axes prioritaires :

1. Une éducation de base de qualité pour tous ;
2. Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie ;
3. Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant ;
4. Un enseignement supérieur de qualité adapté aux besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ;
5. Une utilisation des langues maternelles parallèlement à celle du français ;
6. Une politique du livre et du matériel didactique et opérationnel ;
7. Une politique soutenue de formation des enseignants ;
8. Un partenariat véritable autour de l'école ;
9. Une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif ;
10. Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation entre tous les partenaires ;
11. Une politique de financement soutenue, rééquilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

Le PRODEC, ainsi défini, a été réalisé à travers un plan d'opérationnalisation que constitue le Programme d'Investissement du Secteur de l'Éducation (PISE) qui s'est développé en 3 phases, à savoir :

- ✓ Première phase (PISE 1) de 4 ans de 2001 à 2004 qui a été prorogée d'un an en incluant 2005. Elle est caractérisée par une nouvelle culture organisationnelle et la mise en route de la Décentralisation de l'Éducation ;
- ✓ Deuxième phase (PISE 2) de 3 ans allant de 2006 à 2008, prorogée elle aussi d'un an en incluant 2009 et qui a permis le renforcement des acquis de la 1ère phase et enfin
- ✓ Troisième phase (PISE 3) prévue pour 3 ans de 2008 à 2010 dont la mise en œuvre a commencé en 2010 a été prorogée en 2013. Cette phase doit voir l'accélération de la mise en œuvre de la Décentralisation

Tous ces programmes auraient dû permettre une meilleure prise en charge de la question enseignante en embrassant les aspects d'ordre professionnel, environnemental, matériel et financier.

Malgré ces efforts, le Mali fait partie des 20 pays d'Afrique subsaharienne qui se heurtent à une pénurie aigue d'enseignants mieux formés pour réaliser la scolarisation universelle.

C'est dans le souci de faire face à l'ensemble de ces défis par la prise en compte de toutes les dimensions de la question enseignante, que le gouvernement avec l'appui technique et financier de ses partenaires, entend désormais s'engager dans la construction d'un second PRODEC dont l'élaboration a été proposée par le programme intérimaire 2014-2016. Ce PRODEC sera basé sur des études dont celle du diagnostic de la question enseignante.

A ce titre, la production d'un document de politique enseignante susceptible d'apporter des réponses efficaces et cohérentes à toutes les dimensions de la question liée aux enseignants est une condition critique. Pour y arriver, l'élaboration d'une étude Diagnostique complète, cohérente et holistique de la Question Enseignante est nécessaire.

Ainsi, le Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec l'UNESCO, a mené la présente étude diagnostique de Mars à Juin 2015, par une Equipe de consultants nationaux et internationaux, en étroite collaboration avec le comité ad hoc et des experts de IICBA.

L'objectif visé par cette étude est de fournir, dans une perspective analytique, factuelle et participative, un diagnostic complet de la Question Enseignante en vue de l'amélioration des politiques enseignantes dans toutes ses dimensions.

Du point de vue méthodologique, l'approche a combiné les revues et analyses documentaires, les enquêtes sur un échantillon donné, les sessions de partage avec le comité ad hoc.

Le Rapport Diagnostique est organisé autour de six chapitres thématiques :

- ✓ Le chapitre 1 qui traite du contexte global (organisation administrative, cadre démographique, socio-économique, macroéconomique et budgétaire, ainsi que du contexte scolaire) ;
- ✓ le chapitre 2 consacré à l'estimation des besoins quantitatifs en enseignants nécessaires pour l'atteinte des objectifs éducatifs définis pour chacun des ordres d'enseignement ;
- ✓ le chapitre 3 qui porte sur la formation initiale et continue des enseignants en interrogeant les capacités nationales disponibles et l'efficacité des dispositifs de formation ;
- ✓ le chapitre 4, qui analyse la gestion administrative des enseignants à travers les questions de recrutement, de déploiement, d'absentéisme et d'attrition des enseignants ;
- ✓ le chapitre 5 qui aborde les questions de statut, de rémunération et de carrière des enseignants ;
- ✓ le chapitre 6 qui est centré sur la satisfaction professionnelle des enseignants et le contexte social.



# Chapitre 1

## Contexte sociodémographique et macroéconomique

La situation politique au Mali a été généralement stable au cours de la dernière décennie pendant laquelle le Gouvernement s'était attelé à mettre en œuvre des réformes relatives au renforcement de l'accès, à l'amélioration de la qualité et au renforcement de la gestion décentralisée de l'éducation. L'occupation de tout le nord du pays par des groupes armés à partir de janvier 2012 a très largement freiné cet élan.

De l'analyse économique des années avant la crise, il ressort que le Mali a toujours accordé la priorité au secteur de l'éducation dont les parts, comparativement élevées, restaient autour de 4,6% pour le PIB et de 24 % en 2013 pour le budget national. De plus, les charges récurrentes de l'éducation sont passées de 35,67% en 2011 à 36,98% en 2012 et à 37% en 2013.

### 1.1 Présentation du pays

Pays enclavé à l'intérieur de l'Afrique occidentale, le Mali, avec ses 1 241 238 kilomètres carrés, est le plus vaste Etat d'Afrique de l'Ouest après le Niger. Il est traversé par deux grands fleuves : le Sénégal et le Niger. Il fait frontières communes avec sept pays : la Mauritanie, l'Algérie, le Niger, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée et le Sénégal.

Le relief du pays est peu accentué. Les plaines alluviales, très vastes, sont toutefois dominées par quelques plateaux calcaires et de grès. Le pays possède trois zones climatiques : (i) les deux tiers du territoire au nord du pays, entièrement désertiques, appartiennent au Sahara méridional, avec des précipitations annuelles inférieures à 127 mm ; (ii) la région sahélienne au centre, relativement sèche (aux pluies tropicales insuffisantes, entre 200 et 550 mm), est couverte de steppe remplacée progressivement vers le sud par la savane ; (iii) la région soudanaise est une zone avec des précipitations de 1 400 mm. Elle évolue de la savane arborée au nord à la forêt au sud.

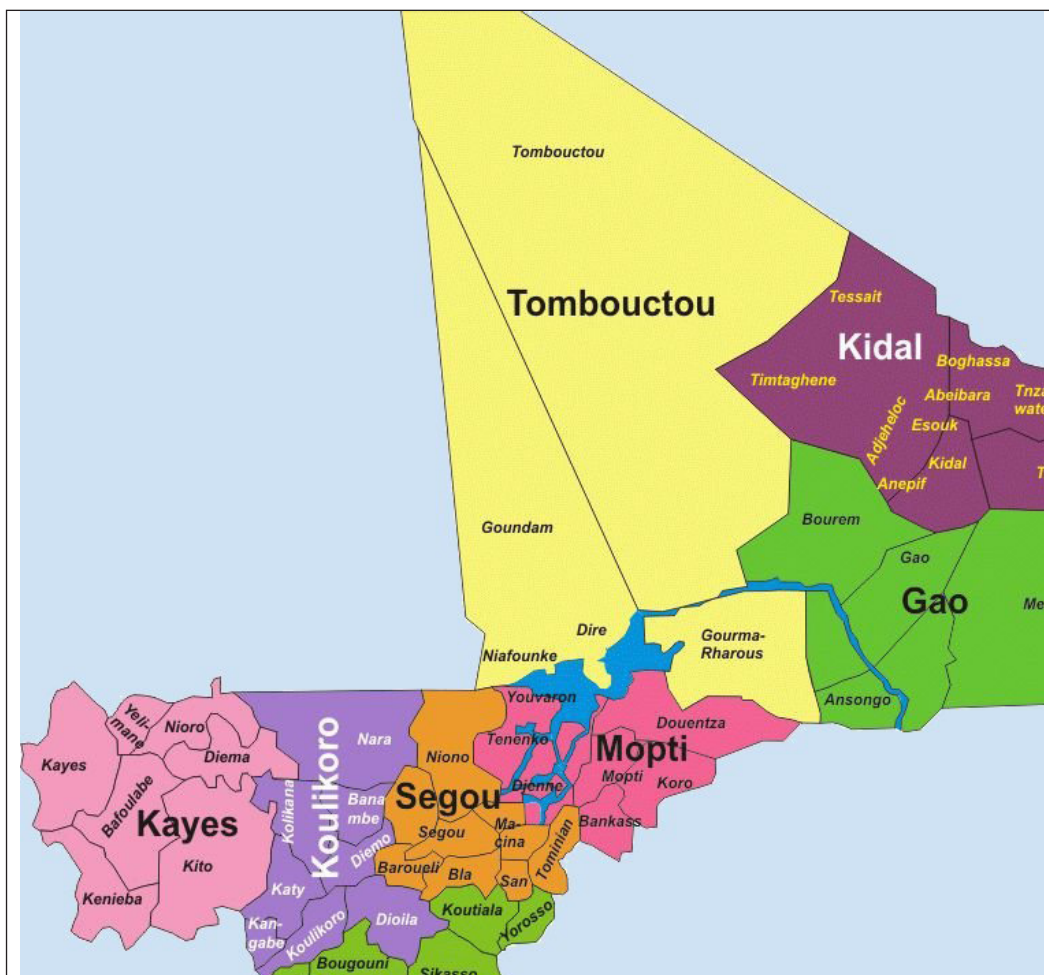
Le Mali est divisé en huit régions, un district et 703 communes dont 666 rurales. Ces subdivisions portent le nom de leur ville principale. Le nord est occupé par les régions de Gao, Kidal et Tombouctou, et le sud est divisé entre les régions de Kayes, Koulikoro, Mopti, Ségou, Sikasso et le district de Bamako.

La population résidente du Mali est estimée, en 2009, à 14 528 662 habitants dont 50,4% de femmes et une forte proportion de personnes de moins de 25 ans (65%).

La densité de la population, très variable, passe de 90 habitants/km<sup>2</sup> dans le delta central du Niger à moins de 5 habitants/km<sup>2</sup> dans la région saharienne du Nord. La population est concentrée dans la partie Sud du pays et le long du fleuve Niger. Les régions de Ségou, Sikasso et Koulikoro abritent 51% de la population tandis que les trois régions du Nord (Gao, Tombouctou et Kidal) comptent seulement 9% de la population totale (RGPH 2009).

L'urbanisation rapide a fait passer la population urbaine (dans le sens de l'administration) de 22% en 1987 à 27% en 1998 puis à 35% en 2009, sans que cette urbanisation ne soit le fait, en premier lieu, d'une industrialisation grandissante<sup>1</sup>.

**Graphique 1** Carte administrative de la République du Mali



L'économie du pays repose principalement sur l'agriculture qui reste de type familial.

Le Mali est une terre de vieilles et grandes civilisations. Son histoire est l'une des mieux connues de l'Afrique subsaharienne, grâce aux documents des chroniqueurs arabes (les Tariks) et cela dès le IX<sup>ème</sup> siècle. L'actuel Mali a été forgé et construit grâce à une dynamique de reproduction et de construction étatique qui a vu se succéder différents empires (Wagadou, Manding, Songhay) et des royaumes (Peulhs du Macina, Kéné Dougou, Khassonké, Bambara, Kaarta). Les principales religions pratiquées au Mali sont l'islam (94,8%), le christianisme (2,4%) et l'animisme (2%) selon les résultats définitifs du RGPH 2009.

<sup>1</sup> Dans le sens de la décentralisation, le taux d'urbanisation est passé de 18% en 1998 à 22,5% en 2009. CSCRP 2012-2017/Mali

Le Mali est une République avec un Parlement unicaméral (système parlementaire à une seule Chambre). Le Pouvoir exécutif est représenté par le Président et son Gouvernement dirigé par un Premier Ministre. La plus haute autorité judiciaire est la Cour suprême.

## **1.2 Contexte politique et administratif**

Le contexte politique et le contexte administratif sont deux éléments distincts mais complémentaires. Le premier concerne la politique éducative et sa place au sein de la politique mise en œuvre dans le pays. Il est utile de voir comment la politique éducative est abordée dans les différents documents avec une attention particulière pour le document de politique éducative (stratégie sectorielle, PRODEC, etc.). Le second tient à l'organisation administrative du pays qui revêt une importance particulière pour la mise en œuvre de la politique éducative. Le découpage administratif en régions, districts, communes, etc. et plus généralement l'organisation du territoire n'est pas sans conséquence pour l'analyse de la question enseignante notamment par exemple pour les questions d'allocation des enseignants dans les établissements scolaires. En outre, le degré de décentralisation administrative est un paramètre majeur dans la mesure où les entités locales vont avoir un rôle plus ou moins important dans la mise en œuvre de la politique enseignante, ce rôle pouvant aller jusqu'au recrutement et à la gestion des enseignants. Autant d'aspects qu'il convient d'analyser soigneusement.

### **1.2.1 Contexte politique**

La situation politique au Mali a été stable au cours de la décennie écoulée, jusqu'à la date du 22 mars 2012, lorsqu'est survenu le coup d'Etat. Après les médiations de la Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et la démission de l'ancien président, les militaires ont accepté de céder le pouvoir à un Premier Ministre et le Président de l'Assemblée Nationale est devenu le Président de la République par intérim pour la durée de la transition. Le contexte politique et sécuritaire a évolué rapidement au cours des derniers mois. La signature en juin 2013 d'un accord préliminaire de paix à Ouagadougou par le Gouvernement de transition et les différents groupes armés présents dans le nord a, d'une part, permis la tenue d'une élection présidentielle sur l'ensemble du territoire et, d'autre part, ouvert la voie à un dialogue inclusif en matière de gouvernance, de justice, de sécurité, et de réconciliation. L'élection présidentielle, qui s'est déroulée sans incident majeur en juillet-août 2013, suivi des législatives en novembre-décembre de la même année, a permis de rétablir l'ordre constitutionnel et a contribué à renforcer la légitimité de l'État à un moment où l'Administration poursuivait son redéploiement dans les régions qui étaient sous contrôle des groupes armés pendant le conflit.

### **1.2.2 Contexte sécuritaire :**

La situation dans le nord s'améliore progressivement, notamment à travers la restauration de l'autorité de l'État et par le déploiement de la Mission multidimensionnelle intégrée des Nations Unies pour la stabilisation au Mali (MINUSMA) entamé le 1er juillet 2013. Toutefois, des poches d'insécurité persistent.

Le gouvernement de transition avait déjà mis en œuvre un programme visant à soutenir les populations déplacées, en particulier les groupes vulnérables. Grâce à l'aide des ONG et des organismes comme le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), un programme de distri-

bution de kits scolaires, de manuels et de fournitures scolaires, de nourriture pour la satisfaction des besoins essentiels de santé a été mis en place. Les fonctionnaires déplacés et ceux restés sur place ont continué de percevoir leurs salaires. Un programme de paiement d'indemnités pour le retour au poste des fonctionnaires et autres personnels des administrations déconcentrées et décentralisées, déplacés vers le sud du pays et dans certains pays limitrophes à cause de la crise sécuritaire, est en vigueur. Ce programme donne des résultats satisfaisants.

### 1.3 Dynamique de la population malienne

La pression démographique reste un défi énorme pour le système éducatif malien. En 2009, d'après le dernier RGPH, le Mali comptait 14 517 176 habitants répartis dans 2 369 866 ménages. La population du Mali a été multipliée par quatre depuis l'indépendance (1960), en dépit d'une forte émigration, passant de 3,5 millions d'habitants en 1960 à 14,5 millions d'habitants en 2009. Elle a connu un accroissement sans précédent au cours des dix dernières années donnant ainsi raison à l'économiste classique Thomas Robert Malthus, qui dans son « *Essai sur le principe des populations* » (1798) faisait remarquer que « la population, si elle n'est arrêtée par aucun obstacle naturel croît de période en période selon une progression géométrique et double tous les 25 ans ». Entre les deux derniers recensements le taux de croissance démographique moyen annuel est passé de 2,2% (1998) à 3,6% (2009).

#### 1.3.1 Caractéristiques de la croissance démographique au Mali

Cet accroissement accéléré de la population du Mali s'explique d'une part, par une baisse rapide de la mortalité et d'autre part, par le maintien, sur une longue période, d'une forte fécondité. Toutes choses qui classent le Mali dans le groupe des pays du modèle «traditionnel», où depuis 20 ans, la mortalité recule mais la natalité reste à des niveaux très élevés<sup>2</sup>.

Les statistiques indiquent une espérance de vie à la naissance estimée à 65 ans en 2010 et un indice synthétique de fécondité de 6,4 enfants en moyenne par femme en 2009 contre 6,6 en 2006. Ces résultats montrent que la première phase de la transition démographique, à savoir la baisse de la mortalité, est assez avancée, tandis que la seconde phase, à savoir la baisse de la fécondité, est à peine entamée.

Les récentes études réalisées au Mali sur « genre, croissance économique, croissance démographique » ont révélé que les femmes sans instruction avaient une fécondité plus élevée que les autres maliennes : 7,0 enfants contre 6,3 enfants chez les femmes instruites au niveau primaire et 3,8 enfants chez les femmes du niveau secondaire.

Selon le RGPH 2009, la taille de la population par zone de résidence est donnée dans le tableau ci-dessous

---

<sup>2</sup> Selon les résultats des recensements généraux de la population et de l'habitat de 1987 et de 2009 au Mali, le taux brut de mortalité a été divisé par 1,6 entre 1987 et 2009 (de 19,5 pour mille à 12,5 pour mille) alors que le taux de natalité est demeuré presque constant sur la même période (de 46,6 pour mille à 43,9 pour mille).



**Tableau 1** Taille de la population par zone de résidence

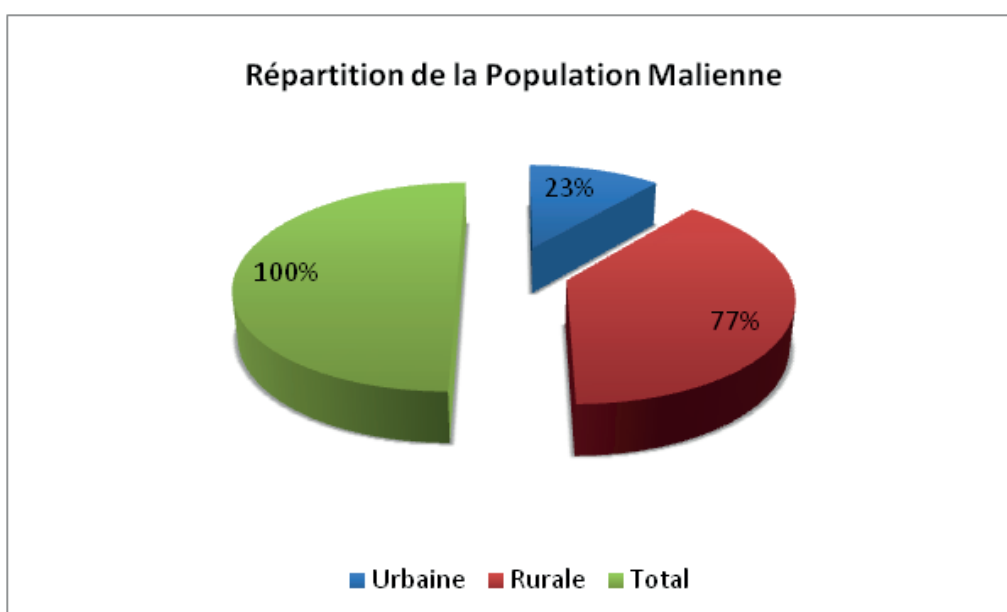
N°	Région	Population en 2009		
		Urbaine	Rurale	Total
1	Kayes	277 955	1 715 660	1 993 615
2	Koulikoro	132 478	2 289 630	2 422 108
3	Sikasso	426 600	2 216 579	2 643 179
4	Ségou	200 468	2 137 881	2 338 349
5	Mopti	199 498	1 836 711	2 036 209
6	Tombouctou	87 552	587 241	674 793
7	Gao	113 841	428 463	542 304
8	Kidal	25 969	41 770	67 739
9	District de Bamako	1 810 366	-	1 810 366
Total population malienne		3 274 727	11 253 935	14 528 662

Source : INSTAT/ RGP 2009

Les régions du Sud du pays (Sikasso, Ségou, Koulikoro, Mopti) ont la plus forte concentration de populations (Cf. tableau ci-dessous). Ces populations représentent en effet plus de la moitié, soit 65% du total. On peut en déduire que ce sont dans ces régions qu'il y a incontestablement la majeure partie des enfants susceptibles d'être scolarisés.

Le graphique 2 donne la répartition de la population malienne selon le milieu de résidence (urbaine et rurale)

**Graphique 2** Répartition de la population

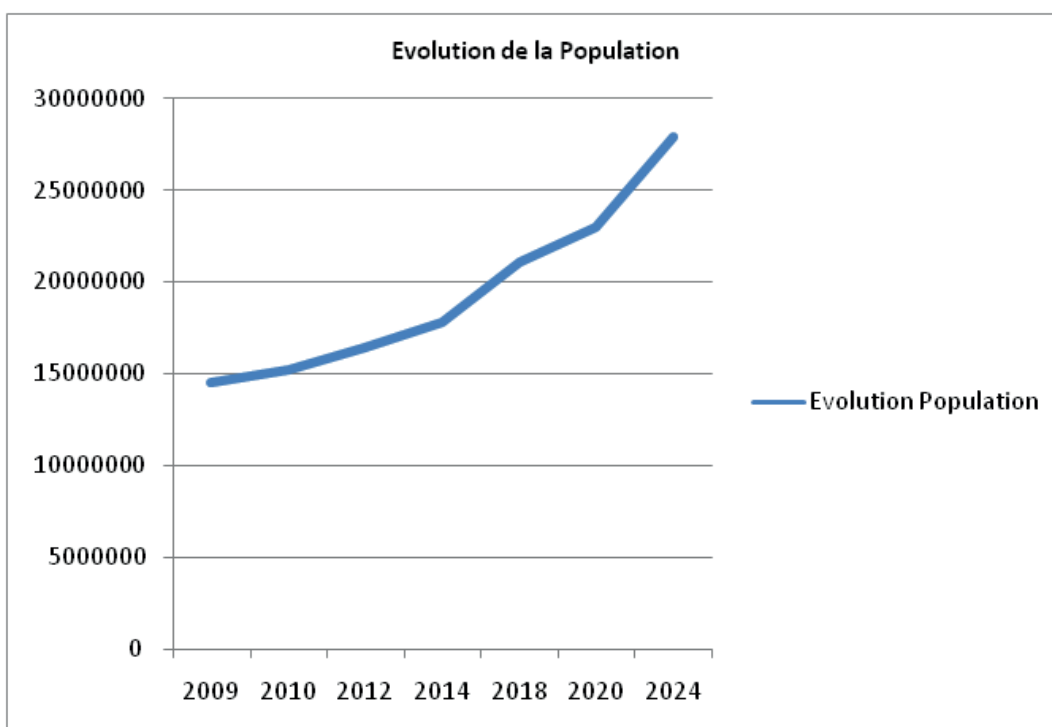


Ce graphique montre une prédominance de la population en milieu rural (77%) contre 23% en milieu urbain. Cela indique les efforts à fournir en termes de scolarisation en zone rurale si l'on s'inscrit dans une dynamique d'équité.

### 1.3.2 Dynamique de la population en âge scolaire

Le tableau 2 ci-dessous donne la projection de l'évolution de la population malienne et de la structure par âge. Le graphique 3 de cette évolution sur la période 2009-2024 est donné ci-dessous :

**Graphique 3** Projection de la population 2009-2024



En définitive, il est à considérer qu'une telle évolution de la population malienne aura des répercussions très importantes sur l'éducation en termes d'effectifs à scolariser, d'infrastructures scolaires, de personnel enseignant, de matériel didactique et de ressources financières.

**Tableau 2** Evolution de la population par tranche d'âge au Mali, 2009-2024

Population en millions	RGPH	Projections					
	2009	2010	2012	2014	2018	2020	2024
Population totale du pays (en milliers)	14 531 976	15 230 533	16 462 208	17 826 073	21 033 231	22 928 446	27 874 358
Taux de croissance de la population (en % annuel)	3,63%	3,63%	3,63%	3,63%	3,63%	3,63%	3,63%
Population scolarisable totale (3-19ans)	7 058 557	7 449 144	8 066 417	8 753 131	10 381 768	11 353 537	14 084 052
<i>dont population scolarisable au</i>							
Préscolaire (3-6 ans)	2 194 680	2 227 241	2 413 066	2 620 428	3 114 878	3 411 651	4 137 226
Fondamental 1 (7-12 ans)	2 611 074	2 789 704	3 021 014	3 278 291	3 888 231	4 252 016	5 316 789
Fondamental 2 (13-15 ans)	1 055 856	1 140 284	1 234 312	1 338 705	1 585 390	1 731 993	2 175 470
Secondaire (16-19 ans)	1 196 946	1 291 915	1 398 025	1 515 707	1 793 269	1 957 877	2 454 566
Population scolarisable en % de la population totale	48,6%	48,9%	49,0%	49,1%	49,4%	49,5%	50,5%
Préscolaire (3-6 ans)	15,1%	14,6%	14,7%	14,7%	14,8%	14,9%	14,8%
Primaire (7-12 ans)	18,0%	18,3%	18,4%	18,4%	18,5%	18,5%	19,1%
Collège (13-16 ans)	7,3%	7,5%	7,5%	7,5%	7,5%	7,6%	7,8%
Lycée (17-19 ans)	8,2%	8,5%	8,5%	8,5%	8,5%	8,5%	8,8%
% population rurale	-	-	-	-	-	-	-
% population de sexe féminin	50,40%	50,38%	50,37%	50,35%	50,32%	50,30%	50,30%

Source : CPS Mali

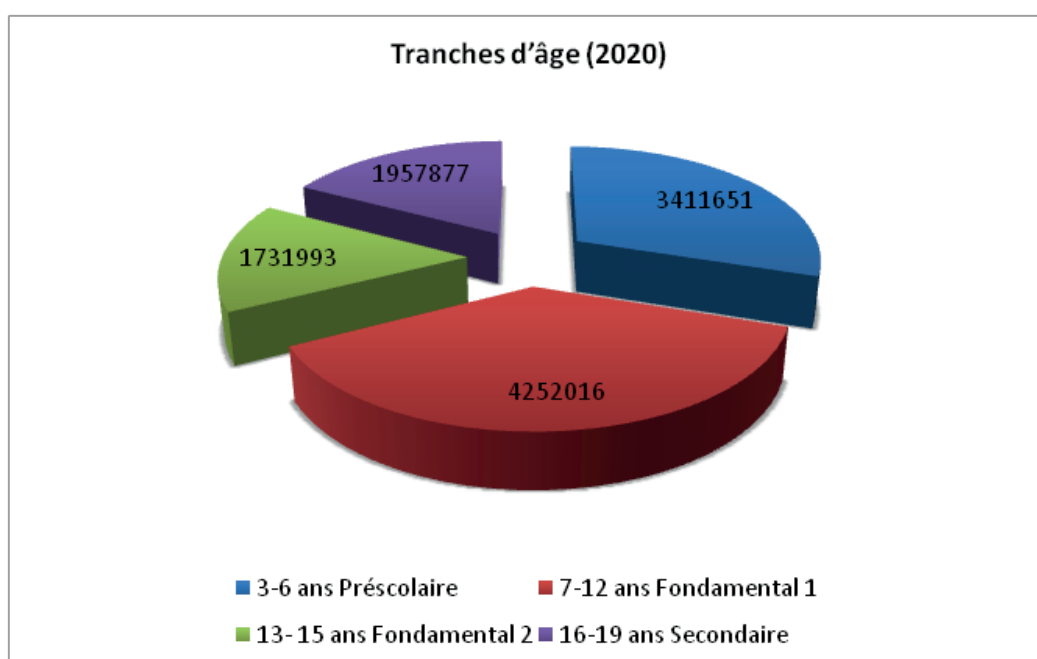
Selon les projections de population du tableau ci-dessus, la population scolarisable (les 3-19 ans) atteindra 11,4 millions en 2020. Ce qui se répartit selon les tranches d'âge comme l'indique le tableau 3 et le graphique 4 ci-dessous :

**Tableau 3** Tranche d'âge de scolarisation

Tranche d'âge	Niveau	Effectif
3-6 ans	Précolaire	3411651
7-12 ans	Fondamental 1	4252016
13- 15 ans	Fondamental 2	1731993
16-19 ans	Secondaire	1957877

Source : Extrait du tableau précédent

**Graphique 4** tranche d'âge



Ceci constituera un défi supplémentaire dans l'atteinte des objectifs de scolarisation du millénaire et nécessitera sans aucun doute la mobilisation d'importantes ressources additionnelles à la fois pour améliorer significativement les taux actuels de scolarisation et la qualité du système éducatif.

Malgré le fort taux d'accroissement enregistré ces dernières années, l'évolution de la pression démographique au Mali peut être perturbée par les facteurs suivants :

- l'amplification de la prévalence de certaines maladies invalidantes telles le VIH/SIDA, la tuberculose et le paludisme ;
- la guerre et l'occupation du Nord par les groupes terroristes armés, entraînant des déplacements massifs de la population du Nord vers le Sud mais aussi vers les pays voisins (65 000).

## 1.4 Incidence de la pauvreté

On appelle incidence de la pauvreté la proportion de la population définie comme pauvre. Au Mali, l'incidence de la pauvreté est passée en 2001 de 55,6% à 47,4% en 2006 et, à 43,6% en 2010, sur la base d'un seuil de pauvreté calculé en termes réels à 165.431 CFA en 2010. On observe alors une baisse de la pauvreté nationale de 8,2 points de pourcentage entre 2001 et 2006 et de 3,8 points de pourcentage entre 2006 et 2010.

Entre 2001 et 2010, la pauvreté a globalement baissé en milieu rural (de 65% à 51%, soit 14 points), dans les autres milieux urbains (de 35% à 31%, soit 4 points) et à Bamako (de 18% à 10%, soit 8 points). Elle a toutefois augmenté dans les autres milieux urbains et à Bamako, entre 2006 et 2010. L'urbanisation galopante pourrait en être la cause.

Cependant, de manière structurelle, la pauvreté demeure au Mali un phénomène essentiellement rural. Ce milieu représente 78% de la population en 2010 et contribue pour 91% à l'incidence de la pauvreté. C'est dans ce milieu également qu'il y a moins d'écoles, moins d'enseignants et moins d'enfants scolarisés.

L'analyse de l'incidence de la pauvreté monétaire par groupe socioéconomique montre que ce sont les agriculteurs (62% de la population en 2010) qui sont les plus pauvres, avec un taux de pauvreté de 57%. Ce groupe contribue à la pauvreté du pays à raison de 81% pour l'incidence, 85% pour la profondeur et 86% pour la sévérité. Toute politique de réduction de la pauvreté en faveur des agriculteurs est bénéfique pour l'ensemble du pays. Les autres catégories socioprofessionnelles les plus pauvres sont les ménages sans emploi et les indépendants non agricoles avec des incidences respectives de 29% et 23%. Elles sont suivies par les salariés du secteur privé (19%).

## 1.5 Pauvreté et accès à l'éducation et à l'alphabétisation

Selon les résultats de l'enquête ELIM 2010, au niveau national, le **Taux Brut de Scolarisation (TBS)** et le **Taux Net de Scolarisation (TNS)** sont respectivement de 75,4% et 54,3% au premier cycle en 2010. Ces deux indicateurs sont restés presque stables comparativement à 2006 (74,5% et 55,2%) mais très variables suivant le milieu et beaucoup moins selon le sexe.

Le TNS est plus élevé en milieu urbain (72,9%) qu'en milieu rural (50,0%), chez les garçons (56,7%) que chez les filles (51,8%). La scolarisation est aussi influencée par les conditions de vie des ménages. En effet, le TNS en 2010 est de 70,9% parmi les enfants issus des ménages les plus riches contre 45,8% pour ceux des ménages les plus pauvres.

Les résultats indiquent aussi que 29,4% des adultes (15 ans et plus) sont **alphabétisés** au niveau national. Cette proportion a connu une amélioration de 2001 à 2010. La proportion de personnes alphabétisées est plus élevée en milieu urbain (53,2%) qu'en milieu rural (21,6%). Le district de Bamako a un taux plus élevé (55,8%) que tous les autres groupes de région. Le taux d'alphabétisation évolue aussi suivant le sexe et le niveau de vie du ménage. Ainsi, il est plus de deux fois plus élevé chez les hommes (41,6%) que chez les femmes (18,8%). De même, les ménages les plus riches ont un taux plus élevé (48,6%) que les ménages les plus pauvres (16,3%).

## 1.6 Contexte Macroéconomique :

Avant la récente crise politique et sécuritaire, le Mali avait maintenu un bon bilan en matière de gestion macro-économique pendant un certain nombre d'années. Le taux de croissance du

produit intérieur brut (PIB) a été en moyenne de 5% par an sur la période 2007-2011, alors que l'inflation a été contenue en général. La croissance du PIB a été également plus stable malgré la vulnérabilité persistante du Mali aux conditions climatiques et aux fluctuations des prix des matières premières. Les cours de l'or, principal produit d'exportation, sont restés à leur valeur la plus élevée pendant plusieurs années.

Après une croissance économique modeste en 2011, en raison des graves sécheresses, le PIB réel a baissé de 3,1% en 2012, reflétant les conséquences dramatiques des troubles politiques. Ces troubles ont particulièrement touché le secteur des travaux publics qui a souffert des coupes drastiques des investissements publics et privés. Il a été également constaté une stagnation des produits de l'élevage, celui-ci étant concentré au nord. Il en est de même pour le secteur du tourisme qui a connu une baisse se traduisant par la diminution considérable des services. Ces résultats négatifs sont en partie compensés par une bonne campagne agricole en 2012, une croissance positive de l'industrie textile et une augmentation de l'extraction d'or stimulée par les cours internationaux. Pour l'agriculture, il était prévu un taux de croissance de 5,9 % en 2012, en raison de la distribution adéquate des semences et des engrais. Toutefois, l'insuffisance de la pluviométrie en 2011/12 n'a pas permis d'atteindre les résultats escomptés.

Le coup d'Etat et la récession économique ont eu beaucoup d'impacts sur l'exécution du budget 2012. La perception des recettes a souffert de la récession économique, alors que les subventions ont diminué de 75 %. En conséquence, les recettes et les subventions totales en 2012 ont diminué de 16 % en termes réels par rapport à 2011. En outre, les possibilités de financement ont diminué après le coup d'Etat, avec une enveloppe financière extérieure baissant de 3 points en pourcentage du PIB (environ 300 millions de dollars EU), alors que les prêts de l'aide publique au développement (APD) ont connu un fléchissement de presque le même niveau. Avec une enveloppe limitée, les dépenses ont été sérieusement coupées. L'investissement dans le secteur public a été le plus touché : il a baissé de 67 % en termes réels. Par contre, les autorités ont protégé les dépenses courantes pour la prestation des services de base (éducation, santé, agriculture) et les transferts sociaux dont le montant a été diminué de seulement 4 % en termes réels. Par conséquent, le déficit fiscal devait diminuer de 3,9 % du PIB en 2011 à 0,9 % en 2012. Aussi, les autorités ont-elles décidé de continuer d'honorer le service de la dette extérieure en dépit de la suspension des programmes d'aide, en vue de faciliter un réengagement rapide des bailleurs de fonds quand les conditions politiques le permettront.

En raison de l'incertitude par rapport à la situation sécuritaire au Mali, le risque de déséquilibre macro-économique est important à court terme. Mais, la relance peut être rapide compte tenu du réengagement des bailleurs de fonds et de la probabilité que les principaux moteurs de la croissance économique (secteurs de l'agriculture et des mines) restent sur une voie favorable. La plupart des bailleurs de fonds sont en train de s'engager à nouveau. Les risques majeurs de dégradation de la situation économique actuelle (malgré les risques liés à la sécurité) sont liés au niveau de la production alimentaire qui a un impact significatif sur la croissance, l'inflation et la balance commerciale.

La mise en œuvre de la seconde génération du Cadre Stratégique de Croissance et de Réduction de la Pauvreté au Mali (CSCR II) pour la période 2007-2011 est terminée. Les résultats ont été jusqu'ici mitigés avec des niveaux limités de réduction de la pauvreté.

En effet, la situation macroéconomique a été caractérisée par un taux de croissance de 2,7% en 2011 (contre 5,8% en 2010), pour une cible de 7,1%. Ce taux de croissance reste cependant supérieur à celui de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), établi à 0,8% en 2011.

Le pays devra relever d'énormes défis structurels et politiques avant de pouvoir s'engager sur une voie qui lui permettra d'atteindre un statut de pays à revenu moyen. Le gouvernement a adopté la troisième génération du CSCR III (2012-2017) au début de l'année 2012 (avant le coup d'Etat). L'objectif primordial du CSCR III est la réduction de la pauvreté grâce à l'accélération de la croissance d'un taux moyen ambitieux de 7 % par an à travers le développement des infrastructures et du secteur productif, la consolidation des réformes structurelles et le renforcement des secteurs sociaux. A cet égard, dès 2012, le budget initial a été totalement harmonisé avec le CSCR.

Cependant, le taux de croissance réel du PIB en 2013 s'est élevé à 1,7% contre 0,0% en 2012. Les taux de croissance économique de ces deux années n'ont pas été suffisamment élevés pour améliorer le niveau de vie des populations, compte tenu de l'accroissement rapide de la population du Mali (3,6% selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH 2009). Avec respectivement 37,9% et 40,0% en 2013, les parts des secteurs primaire et tertiaire restent prédominantes dans le PIB.

### 1.7 Dépenses du secteur de l'Education

La part de l'éducation dans le budget national reflète de toute évidence l'importance accordée au secteur de l'éducation dans le pays. Une référence de 20% a été établie à partir de l'analyse de pays ayant atteint ou étant proches de la scolarisation primaire universelle et a ensuite été proposée comme valeur indicative par l'Initiative Fast Track (FTI).

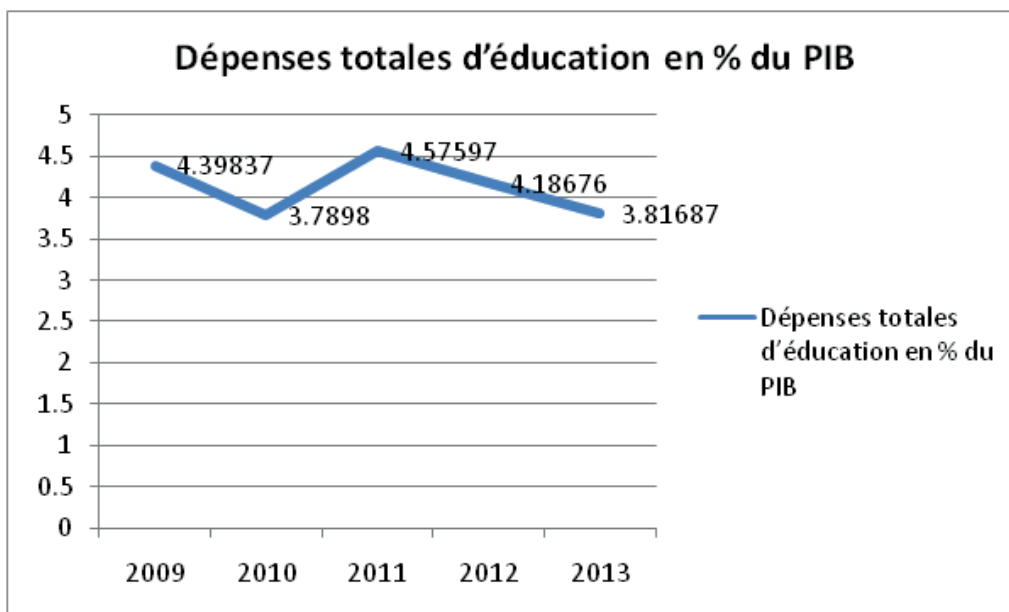
L'effort du Gouvernement sera examiné à travers le budget de l'Etat et la part consacrée à l'éducation dans ce budget dans un premier temps, ensuite l'analyse portera sur la répartition du budget de l'éducation entre les différents ordres d'enseignement.

**Tableau 4** Evolution des dépenses courantes d'éducation et des dépenses totales en % du PIB (2000 à 2013)

1Année	dépenses courantes d'éducation	Dépenses totales d'éducation en % du PIB
2000	49.200.000.000.	3,62371
2001	57.907. .000.000	3,50314
2002	63.177. .000.000	3,3701
2003	75.667. .000.000	4,10313
2004	86.396. .000.000	4,31077
2005	94.548. .000.000	4,14605
2006	110.311. .000.000	Données manquantes
2007	118.100. .000.000	Données manquantes
2008	126.405. .000.000	3,81687
2009	140.668. .000.000	4,39837
2010	167.459. .000.000	3,7898
2011	204.075.000.000	4,57597
2012		4,18676
2013		3,81687

Source : CPS Mali

**Graphique 5** Dépenses totales d'éducation



Les dépenses totales d'éducation en % du PIB, de 2009 à 2013, ont évolué en dents de scie avec un pic en 2011 (4,5%). La baisse observée de 2011 à 2013 pourrait s'expliquer par la crise politique que le pays a connue sur la période.

### 1.8 Allocation intersectorielle

Un autre point essentiel à examiner est de savoir comment les ressources disponibles pour l'éducation sont réparties. On peut regarder tout d'abord la répartition entre les niveaux d'enseignement. En raison de l'accent mis sur l'enseignement primaire universel, il est souvent recommandé d'allouer une part plus importante à l'enseignement fondamental. Le montant indicatif de référence proposé par l'Initiative Fast Track (FTI) sur ce point est de 50%.

**Tableau 5** Evolution du taux de répartition (%) du budget de l'éducation entre les différents ordres d'enseignement

Ordre d'enseignement	2010	2011	2012
Précolaire	0,21%	0,29%	0,34%
Enseignement Fondamental 1	25,28%	38,47%	38,32%
Enseignement Fondamental 2	11,46%	12,83%	14,32%
Secondaire Général+technique+Professionnel	42,31%	25,15%	26,70%
Enseignement supérieur	20,74%	23,26%	20,34%

Source : CPS Mali

Il ressort de ce tableau que la plus grande proportion du budget de l'éducation du Mali est affectée à l'enseignement fondamental 1 (38,32%) en 2012 par exemple. Malgré cet effort, il reste encore en deçà du montant indicatif FTI, requis pour la SPU.



## 1.9 Exécution des dépenses totales de l'Education

Il est tout aussi important d'apprécier le niveau de consommation des ressources mises à la disposition du secteur. En 2011, 91% des ressources mises à la disposition du secteur ont été consommées avec 95% de taux d'exécution pour les dépenses courantes et 30% pour les dépenses d'investissement. La situation des dépenses d'investissement est assez critique car seulement 4% des dépenses totales d'éducation sont dédiées à l'investissement et si c'est seulement 30% qui sont exécutées il y a lieu de s'inquiéter car les investissements permettent d'assurer la pérennité et le développement du système éducatif.

### 1.10 Financement du système éducatif malien en 2014

Le secteur de l'éducation constitue l'une des priorités du Gouvernement dont l'engagement en matière d'allocation des ressources financières croît d'année en année conformément aux orientations retenues lors du forum national sur l'éducation. Ainsi, sur les trois dernières années, la part de l'éducation dans le budget récurrent de l'Etat est passée de 36,64% en 2013 à 37,26% en 2014.

**Tableau 6:** Situation du budget du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle en 2014 par département et par source de financement (en milliers de FCFA)

Département	Budget ordinaire	BSI INT	BSI EXT	ABS 2014	TOTAL
<b>MEN-410</b>	202 695 525	1 810 000	120 000	3 935 742	208 561 267
EPST MEN-ILAB-CNR-ENF	510 818		-		510 818
<b>TOTAL MEN</b>	<b>203 206 343</b>	<b>1 810 000</b>	<b>120 000</b>	<b>3 935 742</b>	<b>209 072 085</b>
MESRS	9 725 506	6 100 000	-	-	15 825 506
EPST MESRS	43 912 513		-	-	43 912 513
<b>TOTAL MESRS</b>	<b>53 638 019</b>	<b>6 100 000</b>	-	-	<b>59 738 019</b>
MEFP	248 765	250 000	-	-	498 765
EPST MEFP					
<b>TOTAL MEFP</b>	<b>248 765</b>	<b>250 000</b>	-	-	<b>498 765</b>
<b>TOTAL SECTEUR EDUCATION</b>	<b>257 093 127</b>	<b>8 160 000</b>	<b>120 000</b>	<b>3 935 742</b>	<b>269 308 869</b>

Source : Loi de Finances 2014 / DGB/MEF

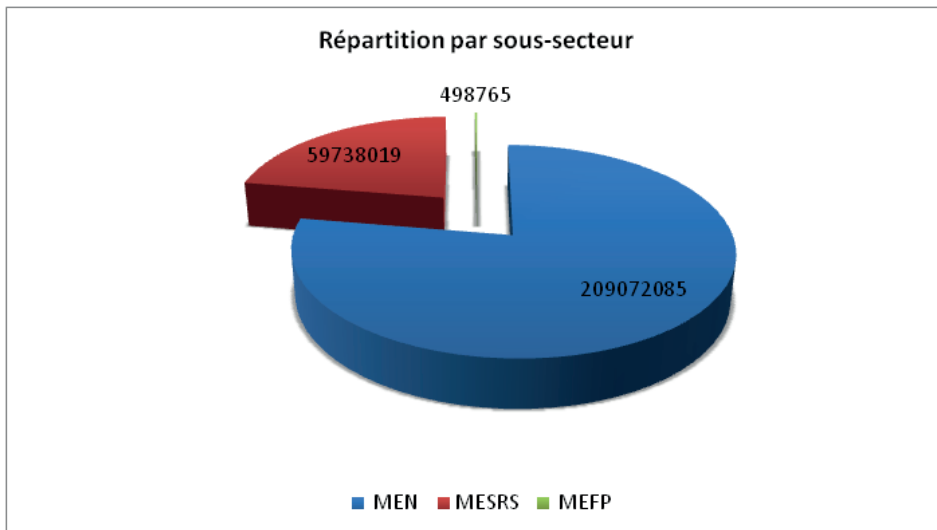
Le budget du Secteur de l'Education et de la Formation Professionnelle en 2014 se chiffre à environ **269,308 milliards** de francs CFA dont : 209,072 milliards de francs CFA pour le MEN, **59,738 milliards** de francs CFA pour le MESRS et **498,765 millions** de francs CFA pour le MEFP.

Le budget ordinaire se chiffre à 257,093 milliards de francs CFA soit **95,42 %**, l'Appui Budgétaire se chiffre à 3,936 milliards de francs FCFA soit **1,46%**, le Budget Spécial d'Investissement extérieur se chiffre à 120 millions de francs FCFA soit **0,04 %** et le BSI intérieur se chiffre à 8, 160 milliards soit **3,03%**.

Il faut noter qu'au niveau du MEFP seules les données budgétaires relatives à la formation professionnelle sont intégrées dans l'analyse à travers la Direction Nationale de la Formation Professionnelle (DNFP), les Centres de Formation Professionnelle, l'Appui à la Formation Professionnelle (AFP) et l'Appui Programme Décennal Emploi Formation Professionnelle.

Le graphique 6 ci-dessous illustre l'état de répartition du Budget du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle

**Graphique 6 Répartition par sous-secteur**



L'état d'exécution du budget ordinaire de l'état se présente ainsi qu'il suit :

**Tableau 7** Etat d'exécution du Budget ordinaire (en milliers de FCFA)

DEPART.	SECTION	Budget Ordinaire				
		Dot.Bud. Révisées	Crédits notifiés	Mandats Admis	Taux de mobilisa- tion	Taux d'Exécu- tion
		(a)	(b)	(c)	(d)=(b)/ (a)	(e)=(c)/ (b)
	<b>Total portion centrale</b>	<b>26 620 178</b>	<b>24 794 786</b>	<b>23 504 437</b>	<b>93,14%</b>	<b>94,80%</b>
	410 MEN	20 070 764	19 616 504	18 553 138	97,74%	94,58%
	412 MESRS	6 287 218	4 916 088	4 690 646	78,19%	95,41%
	323 MEFP	262 195	262 195	260 653	100,00%	99,41%
	<b>Total (EPSTC)</b>	<b>48 650 768</b>	<b>48 645 747</b>	<b>45 790 276</b>	<b>99,99%</b>	<b>94,13%</b>
	<b>Total service déconcentré</b>	<b>186 907 388</b>	<b>186 419 900</b>	<b>183 240 377</b>	<b>99,74%</b>	<b>98,29%</b>
<b>SECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b>	900 District de Bamako	40 416 329	40 416 329	40 370 541	100,00%	99,89%
	901 Kayes	21 429 074	21 179 074	20 535 614	98,83%	96,96%
	902 Koulikoro	31 513 121	31 513 121	31 283 286	100,00%	99,27%
	903 Sikasso	31 849 385	31 849 385	31 676 561	100,00%	99,46%
	904 Ségou	23 972 618	23 965 406	23 275 014	99,97%	97,12%
	905 Mopti	18 562 368	18 554 210	18 105 176	99,96%	97,58%
	906 Tombouctou	8 402 158	8 398 972	7 801 750	99,96%	92,89%
	907 Gao	9 185 673	9 185 329	8 885 207	100,00%	96,73%
	908 Kidal	1 576 662	1 358 075	1 307 227	86,14%	96,26%
	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>262 178 334</b>	<b>259 860 434</b>	<b>252 535 090</b>	<b>99,12%</b>	<b>97,18%</b>

Source : Comptes administratifs 2014

Sur une dotation révisée en budget ordinaire de **262,178** milliards de FCFA, les crédits notifiés se chiffrent à **259,860** milliards de FCFA, soit 99,12 % de taux de mobilisation. La dotation initiale du Budget ordinaire était de **257,093** milliards de FCFA (Loi de Finances Initiale), la différence entre cette dotation et celle révisée s'explique par la mobilisation des ressources additionnelles sur les charges communes (section 990) d'un montant 5,085 milliards de FCFA.

L'exécution des crédits notifiés se chiffre à 252,535 milliards de FCFA soit un taux d'exécution de 97,18 %.

L'état d'exécution par source de financement est donné dans le tableau 8

**Tableau 8** Exécution par source de financement (en milliers de FCFA)

Sources	Prévisions	Décaissements/ Ouvertures de crédits	Exécution	Taux de mobilisation	Taux d'exécution
<b>FINANCEMENT PA</b>					
ABS :	3 935 742	-	-	0,00%	0,00%
Budget National	17 700 218	16 111 367	14 849 216	91,02%	92,17%
Collectivités Territoriales	-	-	-	0,00%	0,00%
Canada	7 735 410	7 735 410	886 184	100,00%	11,46%
AFD	557 991	498 086	-	89,26%	0,00%
BAD	-	-	-	0,00%	0,00%
BID	4 650	4 650	4 650	100,00%	100,00%
Coopération Suisse (EDU)	2 047 036	497 686	12 886	24,31%	2,59%
Coopération Suisse (FP)	3 022 553	3 022 553	-	100,00%	0,00%
GTZ (KFW)	5 772 000	2 847 051	2 847 051	49,33%	100,00%
IDA PAT	442 000	442 000	83 062	100,00%	18,79%
PRRE/Banque Mondiale	1 863 690	-	-	0,00%	0,00%
Japon	-	-	-	0,00%	0,00%
ONG	532 326	125 704	125 704	23,61%	100,00%
PAM	7 868 206	4 162 656	4 162 656	52,90%	100,00%
PNUD	-	-	-	0,00%	0,00%
SCAC	-	-	-	0,00%	0,00%
UNESCO	-	-	-	0,00%	0,00%
UNICEF	3 115 867	916 080	925 381	29,40%	101,02%
USAID	495 578	65 471	65 471	13,21%	100,00%
LUX	15 652	15 652	15 652	100,00%	100,00%
UE	2 472	2 472	2 472	100,00%	100,00%
PME/PUEPT	5 925 382	5 184 538	1 959 079	87,50%	37,79%
Pays BAS	265 709	245 920	278 010	92,55%	113,05%
SUEDE	12 000	12 000	12 000	100,00%	100,00%
FONGIM	2 861 000	2 861 000	2 861 000	100,00%	100,00%
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>64 175 482</b>	<b>44 750 296</b>	<b>29 090 474</b>	<b>69,73%</b>	<b>65,01%</b>

Sources : PTF, DFM & CPS

NB : ces données ne sont pas exhaustives pour certains PTF car ils n'ont pas été en mesure :

- de communiquer leurs situations d'exécution financière et technique,
- de faire la différence entre le décaissement et l'exécution, toute chose qui rend difficile l'exploitation des canevas renseignés.

Le financement prévisionnel des PA 2011 est passé de 56,118 milliards de FCFA à 64,175 milliards, représentant environ 23,82 % du budget global du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle. Cette variation s'explique par des contributions additionnelles des PTF à la faveur de la normalisation de la situation sociopolitique et sécuritaire ainsi que de la reprise effective de la coopération avec l'ensemble des Partenaires Techniques et Financiers.

Sur une prévision de **64,175** milliards de FCFA, le niveau de mobilisation a atteint **44,750** milliards de FCFA soit **69,73%**. L'exécution a été d'environ **29,090** milliards de FCFA soit un taux d'exécution de **65,01 %** sur la base des ressources mobilisées et de **45,33 %** sur la base des prévisions.

La non-mobilisation de l'ABS d'un montant de 3 935 742 000 FCFA est consécutive à la non-confirmation de cet engagement par le Royaume des Pays-Bas.

Les différents écarts s'expliquent par la non-disponibilité de certaines informations, la nature de certaines activités, les délais de passation des marchés, la faible capacité de certaines structures et agences d'exécution.

**Tableau 9** Etat d'exécution par ordres d'enseignement 2014 (milliers de FCFA)

Ordres d'Enseignement	Prévisions	Exécution	Taux d'exécution	Poids dans la Prévision	Poids dans l'Exécution
EDUCATION DE BASE:	52 643 412	21 505 132	40,85%	82,03%	73,92%
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	2 078 562	1 324 131	63,70%	3,24%	4,55%
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	8 294 857	5 406 037	65,17%	12,93%	18,58%
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	568 651	411 624	72,39%	0,89%	1,41%
FORMATION PROFESSIONNELLE	250 000	112 299	44,92%	0,39%	0,39%
RECHERCHE SCIENTIFIQUE	340 000	331 252	97,43%	0,53%	1,14%
<b>Total général</b>	<b>64 175 482</b>	<b>29 090 475</b>	<b>45,33%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Source : CPS/MEN

Un extrait de ce tableau (9) permet de se faire une idée sur la répartition intra-sectorielle du Budget du secteur de l'éducation à travers le poids dans la prévision budgétaire

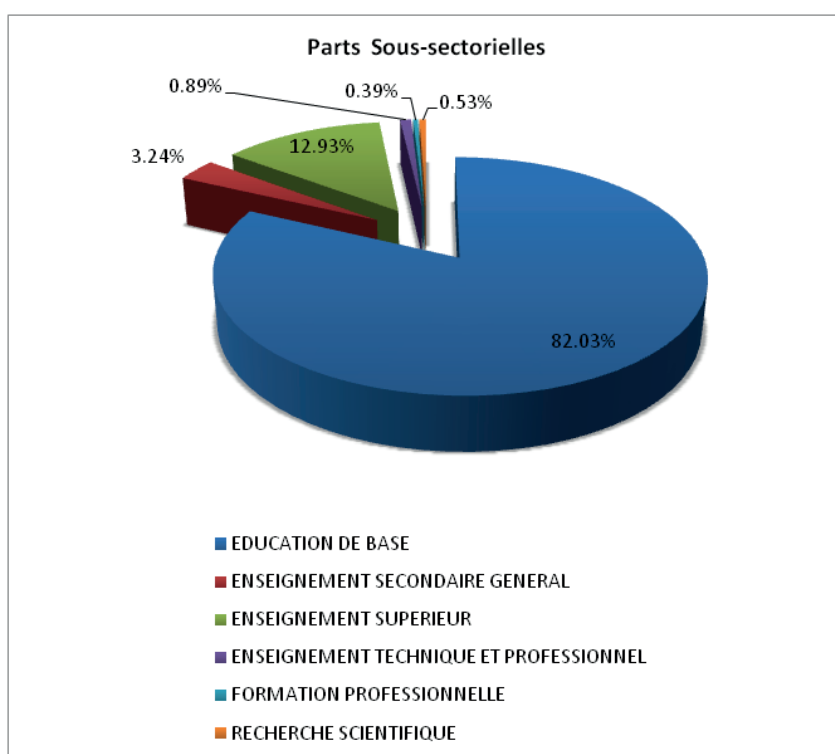
**Tableau 10** Répartition Intra-sectorielle du budget de l'éducation

Ordres d'Enseignement	Prévisions	Poids dans la Prévision
EDUCATION DE BASE	52 643 412	82,03%
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	2 078 562	3,24%
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	8 294 857	12,93%
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	568 651	0,89%
FORMATION PROFESSIONNELLE	250 000	0,39%
RECHERCHE SCIENTIFIQUE	340 000	0,53%
<b>Total général</b>	<b>64 175 482</b>	<b>100,00%</b>

Source : CPS/MEN

Traduite en graphique, la répartition intra-sectorielle du budget de l'éducation et de la formation se présente comme suit :

**Graphique 7** Parts sous-sectorielles



La part allouée à l'éducation de base (82,03%) est tout à fait conforme aux orientations de la politique éducative qui accorde la priorité à l'éducation de base.

## 1.11 Contexte éducatif

A partir de 1996, le Mali s'est engagé dans la refondation de son système éducatif, avec l'élaboration dans un premier temps du PRODEC qui fut adopté en mai 1998. Dans le PRODEC, l'Éducation de Base constitue la première priorité et est le socle du PISE III, initialement conçu en vue d'atteindre la scolarisation universelle en 2015<sup>4</sup>.

Le système éducatif malien comprend les ordres d'enseignement que sont : l'éducation de base (regroupant le préscolaire et l'enseignement fondamental), l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur. L'éducation de base consiste en deux types d'enseignement: le formel et le non formel. Quant à l'enseignement secondaire on y trouve l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique et professionnel.

Le système éducatif comprend également les types d'enseignement que sont : i) l'éducation non formelle, ii) l'éducation spéciale, iii) l'enseignement normal et iv) la formation Technique et professionnelle. La formation technique et professionnelle a pour objet de développer les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier. Elle vise à doter des jeunes et des adultes des compétences appropriées pour leur insertion efficace dans la société.

Le bilan du système éducatif malien, à l'instar de ceux des autres pays de l'Afrique subsaharienne laisse apparaître de nombreuses contraintes qui ne facilitent pas son développement normal. Cependant, l'objectif ultime c'est de disposer d'un système éducatif efficace et performant quand on sait que celui-ci est le soubassement du développement des ressources humaines et aussi du développement économique et social général. En fait, qu'il s'agisse de la situation de l'éducation et de la formation ou même de celle de la fonction enseignante, la question du renforcement des capacités tant humaines qu'institutionnelles se pose avec acuité. C'est pourquoi, la question enseignante dont l'éducation et la formation constituent une composante importante, est devenue un volet essentiel des politiques sectorielles du Gouvernement.

L'attention accordée au secteur de l'éducation par les plus hautes autorités du pays se révèle par les réformes importantes du système éducatif engagées après l'indépendance du pays en 1960. La première grande réforme de l'enseignement a été celle de 1962. La seconde réforme majeure est le PRODEC (Programme Décennal de Développement de l'Éducation) actuellement en cours d'exécution.

Pour gérer la phase de transition entre la fin du PRODEC 1 et la mise en place d'un nouveau Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC 2) à partir de 2017, un programme intérimaire a été élaboré. Il tient compte de la situation post conflit en préparant le système éducatif à comprendre et à produire les réponses appropriées face aux situations d'urgence, couvre l'ensemble du secteur de l'Éducation, développant ainsi avec l'emploi et la formation professionnelle une vision holistique.

Pour arriver sûrement à cette fin, le programme traitera : (i) des aspects liés à l'expansion du système/accès par la construction, la réhabilitation et l'équipement d'infrastructures pédagogiques à tous les niveaux ; (ii) de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages et de l'offre de formation dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle par la fourniture de manuels scolaires, de matériel didactique, d'équipements de laboratoires

4 Cet horizon est reculé pour 2027

et d'ateliers, l'organisation de cours de rattrapage, la formation en didactique, en évaluation de compétences et en utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), de la diversification des filières à la lumière de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) ; (iii) de l'amélioration de la gouvernance globale du secteur à travers notamment, la mise en place de nouveaux modes de pilotage fondé sur le partenariat entre les acteurs concernés, une planification et une gestion efficiente des ressources (humaines, matérielles et financières) du secteur, la mise en place d'un système de suivi-évaluation efficace ; (iv) au renforcement des capacités des acteurs sectoriels à faire face éventuellement aux crises complexes (conflits armés, catastrophes naturelles, autres) à travers la prise en compte des normes du Réseau International pour l'Éducation en Situation d'Urgence (INEE).

Les activités ainsi proposées sont conformes à la stratégie du gouvernement exprimée dans la lettre de politique éducative pour la mise en place du PISE III, à savoir : (i) améliorer les résultats de l'apprentissage et la qualité de l'éducation ; (ii) soutenir l'éducation des filles et la question du genre ; (iii) améliorer l'employabilité des sortants de l'enseignement technique et professionnel par une offre de formation de qualité axée sur les besoins de l'économie ; (iv) appuyer l'insertion professionnelle de personnes non scolarisées, déscolarisées et des adultes analphabètes de 16 à 45 ans ; (v) réguler les flux d'étudiants par la rationalisation des effectifs et la déconcentration (création de pôles universitaires) en vue d'une meilleure adéquation formation/emploi.

Le programme intérimaire permettra de consolider les acquis engrangés dans le cadre de la mise en œuvre des Plans d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE) I, II et III. Il proposera des leviers et des facteurs d'accélération pour l'atteinte des objectifs dans ces domaines.

La revue sectorielle de 2011 a permis de relever une évolution positive des indicateurs témoignant d'une amélioration du système éducatif au Mali. À titre indicatif, le taux brut de scolarisation (TBS) au niveau du primaire a augmenté de 4,6 % par an en moyenne entre 2005 et 2011 pour atteindre 81,5 % en 2011. Il était cependant clairement établi que ce taux d'augmentation ne permettrait pas au Mali d'atteindre l'éducation pour tous (EPT) à l'horizon 2015, ceci, d'autant plus que la revue 2011-2013 du secteur a noté une détérioration des données et indicateurs de scolarisation. Ce faisant, les prévisions actuelles du gouvernement suggèrent que l'EPT sera atteinte en 2027.

L'écart de scolarisation entre les garçons et les filles s'est creusé légèrement entre 2004 et 2010 de 15,2% en 2004/05 à 15,6% en 2009/2010 (87,4% pour les garçons et 71,8% pour les filles en 2009/2010). Cet écart est de 12,4 points de pourcentage en 2014 (76,4% pour les garçons et 64,0% pour les filles).

Le taux d'achèvement des filles en 2011 est de 29,1% contre 43% pour les garçons. Les raisons des taux d'inscription faibles et inéquitables ainsi que les faibles résultats constatés chez les filles sont liées à la fois aux facteurs de la demande et de l'offre, tels que les coûts de l'éducation peu abordables pour les ménages, les longues distances séparant la maison de l'école, la mauvaise qualité des structures physiques, le recrutement biennal en classe de première année dans certaines localités, et le calendrier scolaire inapproprié. En matière de disparité entre filles et garçons, l'écart au plan national est favorable aux filles avec 65,9% en 2011-2012 et 59,2% en 2012-2013. Cette situation, qu'il convient d'observer sur la durée, traduit une amélioration relative de l'accès des filles à l'éducation.



## Décentralisation et déconcentration de l'éducation

L'avènement de la décentralisation dans le secteur de l'éducation est une profonde mutation en termes de partage de rôles de responsabilités entre les structures de l'état et les collectivités. L'exercice de ces rôles et responsabilités par les différents acteurs concourant à la promotion de l'éducation a largement modifié très certainement dans les prochaines années les méthodes traditionnelles d'administration de l'éducation en faveur de «la gestion de l'école en mode décentralisé».

Dans le processus de la gestion de l'école en mode décentralisé, l'objectif recherché est de responsabiliser les populations à la base par leur implication dans le processus de prise de décision concernant le développement de l'éducation. Il s'agira pour elles de s'approprier l'élaboration des plans de développement de l'éducation—PDE- (projets de construction d'écoles, élaboration de cartes scolaires et rédaction de curricula) avec l'appui technique des services déconcentrés de l'administration, dans le cadre du transfert des compétences et des ressources opérées du niveau central vers les collectivités.

Une structure spécifique est dédiée aux questions de décentralisation et de déconcentration. Il s'agit de la Cellule d'Appui à la Décentralisation/Déconcentration de l'Education (CAD/DE).

Elle a pour mission de promouvoir la politique de Décentralisation/Déconcentration de l'Education. A cet effet, elle est chargée de:

- suivre le processus de transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux Collectivités Territoriales en matière d'éducation;
- Proposer aux ministres en charge de l'Education toutes mesures tendant à assurer le transfert des ressources liées à l'exercice des compétences transférées aux niveaux Commune, Cercle, Région et District de Bamako en matière d'éducation;
- concevoir et diffuser les outils d'accompagnement des Collectivités Territoriales dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation;
- participer à la préparation et au suivi des accords de coopération avec les partenaires techniques et financiers;
- promouvoir la décentralisation par des activités d'information et de communication adaptées aux différents publics;
- rechercher les mécanismes de dynamisation et d'animation des comités de gestion scolaires, le cas échéant, préparer les termes de référence des études;
- appuyer les collectivités territoriales et les services déconcentrés des ministères en charge de l'éducation dans la planification et le suivi de l'exécution des infrastructures scolaires;
- appuyer les services centraux et déconcentrés des ministères en charge de l'Education dans la planification de leurs activités liées à la décentralisation;
- produire un rapport périodique sur l'état d'avancement du transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux Collectivités Territoriales en matière d'éducation.

L'effectivité du transfert des ressources financières aux collectivités territoriales, assortie d'actions ciblées de formation, a donné un coup d'accélérateur au processus de déconcentration et de décentralisation. En conséquence, la qualité du pilotage s'en est trouvée relativement renforcée.

### 1.12 Defis du systeme educatif

En dépit des efforts déployés, le système éducatif reste encore confronté à des défis importants, au nombre desquels :

- la faible qualité de l'éducation, impactée notamment, par le manque de livres de lecture et autres matériels didactiques et le niveau de qualification des maîtres. En effet, les résultats obtenus des évaluations nationales des élèves en 2010 montrent que seulement 41,73% des élèves de la classe de deuxième année au Mali ont une bonne performance en langue et communication et seulement 38,2% ont une bonne performance en mathématiques ; les résultats des élèves de la classe de sixième année sont respectivement de 48,62% en français et de 31,83% en mathématique.
- Les données du Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011-2012 corroborent cette situation. Elles montrent que seulement 13% des élèves de 5<sup>ème</sup> année ont un niveau satisfaisant ; seulement 41,73% des élèves de la classe de deuxième année ont une bonne performance en langue et communication et seulement 38,2% ont une bonne performance en mathématiques. Les résultats des élèves de la classe de sixième année sont respectivement de 48,62% en français et de 31,83% en mathématiques ;
- la perte du temps d'apprentissage, qui a une incidence sur les résultats et conditions d'enseignement et d'apprentissage. Une étude récente a conclu que les élèves maliens n'ont eu que 122 jours d'apprentissage en 2009-10 sur un total de 172 jours officiels prévus par le Ministère de l'Éducation. Ils ont donc perdu presque 30% du temps d'apprentissage. Ceci est bien inférieur à la médiane pour l'Afrique subsaharienne (173 jours). Bien que des maîtres et des membres de CGS aient été formés au respect et au suivi du temps réel d'apprentissage, le problème demeure. Des actions visant à assurer le suivi du temps réel d'apprentissage sont envisagées ;
- l'ampleur de l'analphabétisme qui demeure un sujet de préoccupation. En effet, selon les Enquêtes Légères Intégrées auprès des Ménages (ELIM) de 2006 et de 2010, la population de 15 ans et plus ne sachant pas lire et écrire dans une langue quelconque est passée de 4 738 501 personnes à 5 035 502 soit un taux d'augmentation d'environ 5,89% en cinq ans. Par ailleurs, l'accès pour les groupes cibles de l'éducation non-formelle (ENF) à des formations qualifiantes demeure préoccupant. Notons que sur les effectifs encadrés par les Centres d'Éducation pour le Développement (CED), moins de 10% ont reçu une formation professionnelle et il n'existe que quatre centres d'apprentissage féminin (CAFé) sur l'ensemble du territoire ;
- la faiblesse de l'accès et des rendements interne et externe au niveau de **l'enseignement secondaire**. Les séries et filières sont diversifiées en vue d'un meilleur rendement externe pour desservir l'enseignement supérieur ou satisfaire les besoins du marché. Cependant, un

travail important reste à faire pour améliorer l'accès et le rendement interne de cet ordre d'enseignement. En effet, pour ne prendre en compte que l'année scolaire 2012-2013, le taux brut d'admission est de 15.9% et le taux de redoublement de 33.0% ; les taux de réussite sont de 13,03% au Baccalauréat général, 31,99% au Baccalauréat technique, 37,53% au Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) et 36, 90% au Brevet de Technicien (BT). Ici comme ailleurs, la qualité est affectée par la faible qualification des maîtres. L'enseignement des sciences et techniques est livresque. Les établissements publics comme privés ne disposent pas de laboratoires et la matière d'œuvre reste une denrée rare ;

- la multiplication des structures privées d'enseignement qui, bien qu'ayant contribué au relèvement du défi de l'accès dans de nombreuses localités de notre pays, pose des problèmes d'infrastructures mal adaptées ou inappropriées. L'environnement d'apprentissage malsain dans ces établissements impacte négativement sur la qualité des apprentissages. La dépense publique directe qui va dans ces types établissements ne leur a pas permis d'améliorer les conditions d'accueil des élèves réguliers orientés dans les établissements privés de l'enseignement secondaire. Au niveau de ces établissements, on constate également que les personnels enseignants et administratifs sont peu ou mal formés et les contrôles pédagogiques et administratifs y sont insuffisants, voire inexistantes ;
- la faible qualité des enseignements et l'inadaptation des filières de formation au niveau de l'Enseignement supérieur. Dans certaines facultés 80% des étudiants redoublent en 1<sup>ère</sup> année ; 48% du budget sont consacrés aux bourses ; 70% des sortants des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) ne trouvent pas un emploi ; le tiers des étudiants est à la Faculté des Droits et plus des 2/3 dans les humanités<sup>5</sup> ;
- les fermetures d'entreprises et les pertes d'emplois<sup>6</sup>. En 2012, l'Institut National de Prévoyance Sociale (INPS) a enregistré 1755 employeurs qui ont arrêté leurs activités dans les régions du nord et le district de Bamako (707 à Tombouctou, 933 à Gao/Kidal, 78 à Mopti, 37 à Bamako) pour un manque à gagner de 3.956.000.000 francs CFA. En outre, 2069 travailleurs de diverses entreprises ont été licenciés ;
- l'insuffisance des ressources budgétaires qui affecte la gestion du système d'éducation et de formation. La part de l'Education dans le budget récurrent de l'Etat est passée de 36,64% en 2013 à 37, 26% en 2014. Les ressources budgétaires n'ont pas toujours été utilisées de façon efficiente. Bien que 80% du budget de l'éducation soient gérés au niveau déconcentré et décentralisé, il n'a pas été encore possible de faire clairement la remontée des informations financières pour la traçabilité de la dépense publique en éducation. De même que les infrastructures scolaires construites selon le mode décentralisé sont la plupart du temps de très mauvaise qualité, du fait du manque de suivi et de contrôle de la qualité des travaux de construction<sup>7</sup>.

5 Concertation nationale sur l'avenir de l'Enseignement supérieur au Mali, avril 2014

6 Effets économiques et financiers de la crise politique et sécuritaire 2012 au Mali : analyse de la situation et énoncé de mesures conservatoires,

7 Audit des infrastructures, 2010

En outre, la mauvaise gestion des subventions scolaires et des fonds des cantines scolaires<sup>8</sup> exacerbée par la crise sociopolitique et sécuritaire d'autant plus que le système éducatif malien était mal préparé à répondre aux situations d'urgence (conflits armés, catastrophes naturelles, etc.), a entraîné des inefficacités dans le système.

### **1.13 Défis de la Gouvernance :**

Le Mali est confronté à des défis majeurs de gouvernance et de lutte contre la corruption qui minent sa capacité de faire des progrès significatifs vers l'atteinte des objectifs de politique sectorielle. Cependant depuis 2005, le gouvernement du Mali a renforcé son système de contrôle interne pour améliorer la gestion du budget de l'Etat. En plus de la Section des Comptes de la Cour Suprême (en mutation vers une Cour des Comptes), du Contrôle Général des Services Publics, le Vérificateur Général enquête sur la corruption et la fraude et rend compte publiquement de ses résultats. Il y a donc un système de contrôle en marche. Le programme intérimaire compte sur les travaux de l'auditeur interne recruté à cet effet, pour prévenir d'éventuelles indélicatesses tout au long et au-delà du projet. De plus un auditeur externe a été recruté pour auditer annuellement les comptes du projet. Egalement le processus de relecture du manuel de procédures budgétaires est entamé.

Le Programme d'Actions du Gouvernement (PAG) prend en charge les priorités du Président de la République à travers la restauration de l'intégrité du territoire et la sécurisation des biens et des personnes, la réconciliation des maliens et la consolidation de la cohésion sociale, la refondation des institutions publiques et l'approfondissement de la démocratie, la promotion des femmes et des jeunes et la construction d'une économie émergente.

A cet effet, l'action publique sera fondée sur les principes directeurs ci-après :

- une éthique de la responsabilité, exigeant de tous ceux qui détiennent des charges et responsabilités publiques un comportement exemplaire réhabilitant le travail et le mérite ;
- une exigence de qualité et d'accessibilité aux services publics pour le plus grand nombre ;
- la participation active de tous les citoyens à travers le renforcement des institutions démocratiques ;
- la promotion de l'égalité des chances, à travers des politiques publiques de santé et d'éducation qui, en corrigeant les inégalités, offre à chacun la possibilité de réaliser son potentiel par le travail ;
- un aménagement de l'ensemble du territoire qui assure, par la valorisation des potentialités économiques le développement équilibré de toutes les parties du territoire national.

---

8 Rapport d'audit du Fonds National de Stabilisation Economique et Social, 2013.

## Rappel de quelques indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation de Base

Tableau 11 Rappel de quelques indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation de Base

Cycle	Taux Brut de Scolarisation	Taux Brut d'Admission	Taux d'Achèvement	% de Redoublants
Préscolaire	3,30%	-	-	-
Fondamental 1	70, 1%	60, 5%	48,3%	20,1%
Fondamental 2	50, 9%	42, 2%	28, 8%	31%

Ces indicateurs montre que malgré les efforts fournis par le Gouvernement et ses partenaires, la République du Mali est encore loin de la SPU. Les indicateurs d'accès cachent des disparités genre/Zone.

En ce qui concerne l'efficacité interne de l'éducation, les taux d'achèvement et de redoublement en sont une illustration. L'accès et la qualité étant des composantes essentielles du PRODEC, une attention particulière doit être portée sur des stratégies efficaces à mettre en œuvre pour relever le défi d'une SPU de qualité.



# Chapitre 2

## Les besoins en enseignants

La République du Mali, comme d'ailleurs tous les pays africains, ambitionne d'atteindre la scolarisation primaire universelle. Il devient donc important de prendre les dispositions nécessaires pour accueillir et maintenir plus d'enfants à l'école. Lorsqu'on se réfère aux projections de la population scolarisable présentées dans le chapitre précédent, le défi est encore plus important. La contrainte majeure pour beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne est de disposer de suffisamment d'enseignants pour atteindre leurs objectifs en termes d'extension de la scolarisation. Mais avec un taux d'achèvement du primaire de 59 % en 2012, cette contrainte est assez marquée pour le Mali.

Le relèvement de ce défi passe forcément par l'estimation du nombre d'enseignants nécessaires. Cette estimation tiendra compte des objectifs spécifiques que le Gouvernement s'est fixé pour assurer à tous les enfants une éducation équitable et de qualité en termes de taux d'encadrement des élèves, de redoublement, du rôle du secteur privée et des communautés locales.

Le pays est encore loin d'atteindre ces objectifs. Pour relever ce défi il faut mettre à la disposition du système le nombre d'enseignants qu'il faut pour encadrer ces effectifs de plus en plus croissants d'élèves.

Dans ce chapitre, on passera en revue les objectifs éducatifs qu'ambitionne le pays au regard des leçons apprises du passé puis on estimera, à l'aide d'un modèle de simulation, les besoins d'enseignants à tous les niveaux d'enseignement. Enfin, prenant en compte la question inévitable de la soutenabilité financière on devra proposer un scénario qui présente les différentes options réalistes.

### *2.1 Déterminants de l'estimation des besoins en enseignants*

Il convient de noter que les estimations des besoins des enseignants dépendent en grande partie de trois catégories de facteurs :

- (i) La croissance de la population : elle détermine en grande partie l'augmentation de la population d'âge scolaire. Dans le cas de l'enseignement primaire en particulier, il faut définir le nombre d'enfants à inscrire chaque année en vue de parvenir à la scolarisation primaire universelle (SPU).
- (ii) La couverture scolaire : les pays peuvent être plus ou moins éloignés des objectifs de l'EPT, et, par conséquent, nécessiter plus ou moins d'efforts pour atteindre ces objectifs.
- (iii) Les principaux paramètres liés au fonctionnement des systèmes éducatifs, tels que le ratio élèves-maître (REM), l'organisation de la classe (temps de travail, simple ou double), le taux de redoublement, le taux de transition entre les niveaux d'enseignement, l'attrition, et ainsi de suite. Par exemple, en augmentant le REM, les pays peuvent réduire leurs besoins d'enseignants, mais il y a un risque de compromettre la qualité avec des REM très élevés. Inversement, un niveau élevé de redoublement implique mécaniquement plus d'élèves à éduquer et, par conséquent, augmente les besoins d'enseignants.

## 2.1.1 De la couverture scolaire

Depuis 2004 la couverture scolaire s'améliore d'année en année et ce à tous les niveaux. Les progrès remarquables ont été enregistrés aux niveaux secondaire général et supérieur, avec respectivement +14% et +18 % par an. Quant à la couverture de l'enseignement fondamental, elle n'a augmenté que de 3,9 % par an<sup>9</sup>.

Cependant l'enseignement fondamental<sup>1</sup> présente la meilleure couverture avec un taux brut de scolarisation de 80 % mais qui reste néanmoins en dessous de la moyenne des pays d'Afrique Subsaharienne. Malgré cette évolution positive de la couverture scolaire, en 2008 seuls 54 % des enfants achèvent l'enseignement fondamental, la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne étant de 61 %. Cette faiblesse de l'achèvement provient du fait que, dans le contexte malien, 21 % des enfants d'âge scolaire n'ont jamais mis les pieds à l'école et que les abandons précoces sont très importants dans le système (ils sont estimés à 23 % au niveau du fondamental).

En matière de scolarisation, la parité filles/garçons n'est pas encore une réalité et le déséquilibre est frappant entre zone rurale et zone urbaine.

**Tableau 12** Evolution de la couverture scolaire et de l'ampleur de l'offre privée, 2009-2014

DESIGNATION	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Accroissement annuel moyen
<b>Effectifs totaux scolarisés</b>							
Préscolaire	38 584	45 868	54 528	74 267	83 194	91 607	18,9%
Fondamental1	1 926 242	2 018 613	2 138 102	2 134 703	2 068 710	2 181 617	2,5%
Fondamental2	461 339	510 672	570 147	609 272	598 794	647 186	7,0%
Secondaire Général	120 464	131 220	142 937	172 919	173 687	184 745	8,9%
Secondaire professionnel	63 839	71 243	79 505	85 749	93 482	110 499	11,6%
Secondaire technique	2 418	3 223	4 295	4 981	7 510	10 167	33,3%
Supérieur	70 658	71 282					
<b>Taux Bruts de Scolarisation</b>							
Préscolaire	1,0%	1,3%	1,6%	3,1%	3,6%	3,3%	27,2%
Fondamental1	82,0%	79,5%	81,5%	76,1%	71,0%	70,1%	-3,1%
Fondamental2	49,6%	50,8%	54,8%	53,8%	50,9%	50,9%	0,5%
Secondaire général	-	-	-	-	-	-	-
<b>Secondaire technique professionnel</b>							
Elèves pour 100 000 habitants	-	-	-	-	-	-	-
<b>Supérieur</b>							
Etudiants pour 100 000 habitants	-	-	-	-	-	-	-
<b>Proportion d'élèves dans les établissements privés</b>							
Préscolaire	46,9%	44,6%	42,5%	45,6%	40,0%	36,7%	-4,8%
Fondamental1	10,2%	10,8%	11,6%	12,2%	13,5%	14,0%	6,5%
Fondamental2	10,6%	10,8%	12,2%	14,1%	16,1%	17,5%	10,6%
Secondaire général	61,0%	62,7%	64,4%	66,3%	70,2%	70,0%	2,8%
Secondaire professionnel	86,9%	86,2%	85,5%	86,2%	85,5%	83,5%	-0,8%
Secondaire technique	36,5%	41,8%	47,9%	87,3%	77,5%	72,1%	14,6%
Supérieur	-	-	-	-	-	-	-

Source : CPS Mali

9 Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013



L'ampleur du secteur privé est remarquable à presque tous les degrés du système éducatif. A titre illustratif, en 2014 elle est de :

- 36,7% au préscolaire
- 14,0% au fondamental 1
- 17,5% au fondamental 2
- 70,0% au secondaire Général
- 83,5% au secondaire professionnel et
- 72,1% au secondaire technique.

Les données ne sont pas disponibles pour le supérieur ainsi que pour le technique professionnel en ce qui concerne le nombre d'étudiants/apprenants pour 100 000 habitants.

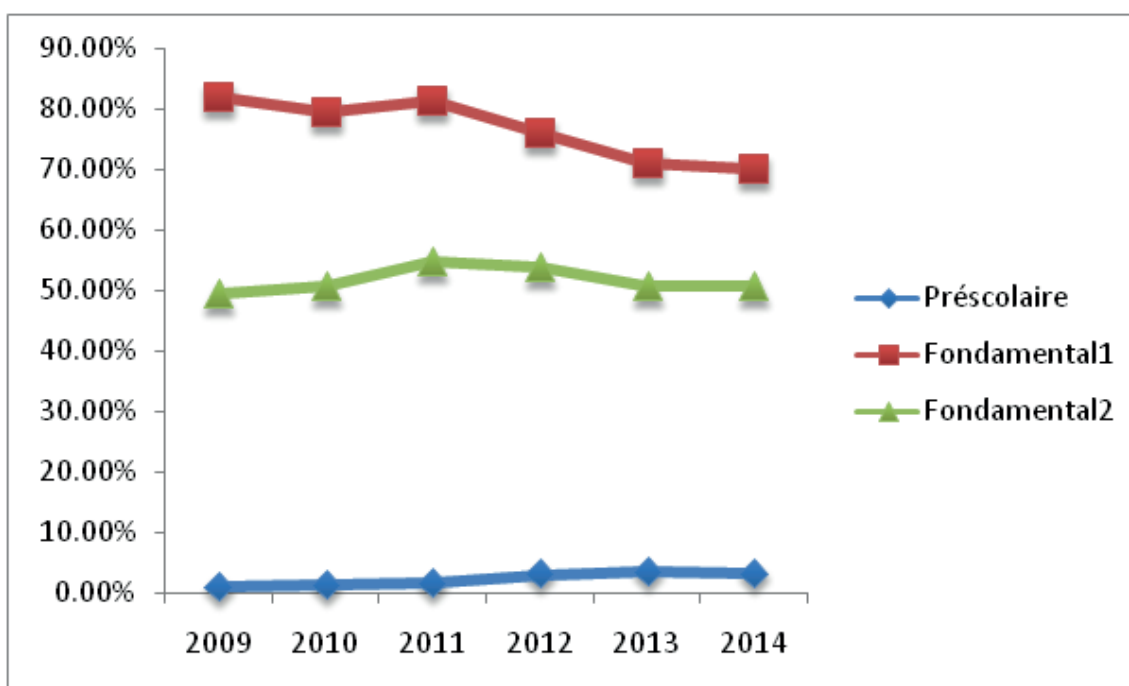
En ce qui concerne le TBS, le tableau 13 et le graphique 8 ci-dessous donnent son évolution de 2009 à 2014 pour l'éducation de base.

**Tableau 13** Evolution du TBS de l'Education de base

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Préscolaire	1,00%	1,30%	1,60%	3,10%	3,60%	3,30%
Fondamental1	82,00%	79,50%	81,50%	76,10%	71,00%	70,10%
Fondamental2	49,60%	50,80%	54,80%	53,80%	50,90%	50,90%

Graphique 4 : Evolution du taux brut de scolarisation (TBS) au niveau de l'éducation de base (en %)

**Graphique 8** Evolution du TBS de l'Education de base



Ce graphique révèle que le taux brut de préscolarisation n'a gagné que 2,3 en cinq ans. Le taux brut de scolarisation au fondamental 1 s'est, quant à lui, stabilisé de 2009 à 2011 autour de 81%. De 2011 à 2014, il a connu une baisse pour atteindre 70,10%.

Au fondamental 2, le TBS est passé de 49% en 2009 à près de 50,9% en 2014 avec un pic en 2011 (54,80%).

Les baisses observées de 2011 à 2013 pourraient s'expliquer par la crise politique que le pays a connue sur la période, comme ce fut le cas pour les dépenses totales d'éducation.

## 2.2 Statut des écoles de l'enseignement fondamental 1

Au Mali, l'enseignement primaire est dispensé par quatre types d'écoles : les écoles publiques gérées par l'Etat, les écoles privées, les écoles communautaires et les medersas. La majorité des écoles du primaire (75%) relèvent du public avec des effectifs par classe plutôt pléthoriques et bien souvent avec des conditions peu favorables à l'épanouissement des enfants. Le privé accueille surtout les enfants des classes riches et moyennes avec des effectifs raisonnables par classe et, quelquefois des enseignants plus motivés.

Le développement des scolarisations s'est effectué par le recours à des modes d'organisation peu optimaux que sont : l'important déficit horaire ; la double vacation ; l'insuffisance de classes, d'amphithéâtres, de laboratoires ; le recours intensif aux vacataires.

L'allocation des enseignants et des manuels par l'Etat n'est pas assez congruente avec le nombre des élèves qui y sont scolarisés. Par ailleurs, la gestion administrative ainsi que la gestion pédagogique constituent des faiblesses du système éducatif malien car les résultats des écoles ne sont point à la dimension des moyens dont elles disposent.

### 2.2.1 Le corps enseignant

Les conditions d'enseignement se sont dégradées depuis 1991, malgré les efforts consentis notamment dans le supérieur. Le ratio élèves par maître a diminué entre 2004 et 2008 au fondamental 1 passant de 63 à 55. Cependant, il reste très élevé (la référence de l'initiative FastTrack est de 40) et il cache d'importantes disparités.

D'une manière générale, on constate une diminution de la part des fonctionnaires, notamment aux premiers échelons de la pyramide éducative. Les fonctionnaires cadres ne représentent plus que 21% des enseignants dans le premier cycle fondamental en 2008, en revanche, à l'université, ils représentent encore plus des trois quarts des personnels

Au Mali, le coefficient de détermination  $R^2$  est de 0,67 pour l'ensemble des écoles publiques et communautaires<sup>10</sup> du premier cycle du fondamental (et de 0,66 pour les écoles publiques seules). Le degré d'aléa dans le processus d'allocation des enseignants mesuré par la valeur  $[1-R^2]$  est donc égal à 0,33 en 2008. La comparaison avec la même mesure en 2004 (0,27) montre une détérioration de la situation concernant l'affectation des enseignants durant les dernières années. Autrement dit, 33% du processus d'affectation des enseignants dans les écoles fonda-

10 L'Etat subventionne des enseignants communautaires pour pallier le déficit en enseignants. Il est donc pertinent d'en tenir compte lorsqu'on mesure la cohérence dans l'allocation des enseignants (la mesure est également calculée sur les écoles publiques seules).

mentales publiques et communautaires de 1er cycle sont liés à d'autres facteurs que le nombre d'élèves présents dans ces écoles (34% lorsque la mesure est calculée sur les écoles publiques). A titre d'exemple, parmi les écoles comptant environ 200 élèves, certaines disposent de 7 enseignants alors que d'autres n'en bénéficient que de 1. De même, on trouve des écoles disposant de 4 enseignants avec des effectifs d'élèves variant de 20 à plus de 700 élèves.

Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'enseignants de rang magistral n'est pas suffisant. Sur près de 150 enseignants à la FSEG, il y a moins de 10% d'enseignants de rang magistral ; à peu près 2% à la FSJP, et moins de 1% à l'IUG. En moins de 10 ans, la quasi-totalité (90%) des enseignants de rang iront à la retraite. Ce qui n'est pas une chance pour l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la proportion d'enseignants de rang A (professeurs, maîtres de conférences) est faible ; par contre, les assistants peu qualifiés sont les plus nombreux.

## 2.3 Objectifs

L'estimation des effectifs d'enseignants est basée d'une part sur le choix de la politique en cours à savoir qu'en moyenne chaque enseignant du fondamental 1 fait la classe à 1,24 groupes pédagogiques dont la taille doit varier entre 43 et 33 de 2008 à 2020, et d'autre part sur le taux de croissance de la population déterminé sur la base des données du recensement général de la population et de l'habitat de 2009.

La population d'âge scolaire (3-19 ans) en 2014, était de 8 753 131 enfants. Cette population va croître pour atteindre 11 353 537 en 2020 avec 4 252 016 enfants de 7 à 12 ans en âge légal de scolarisation.

La politique éducative au Mali accorde la priorité à l'Education de Base, particulièrement à l'Enseignement Fondamental. La mise en œuvre d'une éducation de base de qualité cible particulièrement le fondamental 1. Cependant, une dimension importante du programme de développement du secteur est aussi l'expansion de la couverture dans le second cycle de l'enseignement fondamental. En effet, le gouvernement depuis 2010 a supprimé l'examen d'entrée au second cycle de l'enseignement fondamental. Cette suppression s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre d'un système universel d'enseignement fondamental de 9 années comme prévu dans la Loi N°99 046 du 28 décembre 1999.

La projection des besoins en enseignants, permet d'anticiper sur les capacités de développement du secteur pour atteindre ses objectifs quantitatifs et qualitatifs à l'horizon 2027, au lieu de 2015 initialement.

### 2.3.1 Au premier cycle de l'enseignement fondamental 1

Les perspectives de développement de ce sous-secteur sont l'achèvement universel de ce cycle d'études en 2020 (au lieu de 2015) avec des améliorations du fonctionnement des services, et ce, sur trois plans complémentaires : i) une réduction du rapport élèves-maîtres moyen, qui était en 2011 de 50, pour aller progressivement 47 pour l'année 2015; ii) une utilisation des enseignants en raison 24% dans les classes multigrades; et iii) la réduction, de 11,1 à 8,8 % de la fréquence des redoublements. Cette mesure tendancielle ne permet pas d'accélérer le rythme de la rétention des élèves jusqu'à la fin du cycle.

Le nombre des élèves scolarisés dans ce cycle passerait d'environ 2 181 617 en 2014 à près de 4 252 016 en 2020. Les besoins en recrutement d'enseignants sur la même période passeraient de 54 764 à 90 468, soit un recrutement annuel de l'ordre 15 078 enseignants pour tenir compte des besoins de renouvellement et d'expansion du corps enseignant et réaliser l'objectif quantitatif de couverture avec une cible de 47 pour le rapport élèves-maîtres.

### 2.3.2 Au fondamental 2

Le nombre d'élèves scolarisés dans ce cycle va passer de 647 186 en 2014 à 2 175 470. Dans ce scénario, on envisage que le nombre d'élèves par division pédagogique passerait de 67 à 61; le nombre des enseignants à recruter passerait alors de 9 659 en 2014 à 35 663 en 2020, impliquant un recrutement annuel de l'ordre 4334 enseignants.

### 2.3.3 Au niveau du secondaire :

Le tableau ci-dessous donne la projection des effectifs des élèves/apprenants ainsi que ceux des professeurs du secondaire pour la période de 2014 à 2020.

**Tableau 14** Projection effectifs des élèves/apprenants et professeurs

Niveaux	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	PROF/2015	PROF/2020
SG	184 745	201 187	219 093	238 592	259 827	282 952	308 134	15 967	26 631
ST	10 167	13 553	18 066	24 081	32 101	42 790	57 039	1 513	8 488
SP	110 439	123 250	137 547	153 502	171 309	191 180	213 357	10 964	21 181

Source : Calcul des auteurs sur la base de l'annuaire Statistique CPS 2014

SG : Secondaire Général

ST : Secondaire Technique

SP : Secondaire Professionnel

#### 2.3.3.1 Secondaire général

Il découle du tableau de l'évolution de la couverture scolaire que le taux moyen annuel d'accroissement des effectifs des élèves pour ce niveau est de 8,9%. Selon l'annuaire statistique, l'effectif des élèves du secondaire général était de 184 745 en 2014 pour 15 967 professeurs. Selon ce scénario, ces effectifs devraient respectivement passer respectivement à 308 134 et 26 631.

#### 2.3.3.2 Secondaire technique

Il découle du même tableau de l'évolution de la couverture scolaire que le taux moyen annuel d'accroissement des effectifs des élèves pour ce niveau est de 11,6%. Selon l'annuaire statistique, l'effectif des élèves du secondaire général était de 10 167 en 2014 pour 1513 professeurs. Selon ce scénario, ces effectifs devraient respectivement passer respectivement à 57 039 et 8 488.

#### 2.3.3.3 Secondaire Professionnel

Il découle du même tableau de l'évolution de la couverture scolaire que le taux moyen annuel d'accroissement des effectifs des élèves pour ce niveau est de 33,3%. Selon l'annuaire statistique, l'effectif des apprenants du secondaire professionnel était de 110 439 en 2014 pour 10 964 professeurs. Selon ce scénario, les effectifs du secondaire professionnel devraient respectivement passer respectivement à 213 357 et 21 181.

### 2.3.3.4 Au niveau du supérieur<sup>11</sup>

Les hypothèses concernant le scénario retenu sont i) une diminution progressive du taux d'accroissement des effectifs du secondaire au bac de 20% en 2008-2009 à 5 % en 2019-2020 ; ii) une amélioration des taux de réussite au baccalauréat de 36% en 2009 à 40% en 2020, ; iii) l'admission de 93% de ces bacheliers dans l'enseignement supérieur ; iv) un taux d'accroissement moyen annuel des capacités d'accueil du public de 500 nouveaux étudiants par an.

La répartition des étudiants entrants sera faite entre un bloc constitué de FLASH, FSJE, FAST, Ecole de médecine, Grandes écoles, Filières courtes et l'IUG. La clé de répartition du bloc appliquée par la commission pour donner une prééminence aux études scientifiques est le maintien à 32% du pourcentage d'étudiants entrant en lettres, la diminution du nombre d'étudiants de la FSJE de 58,2 à 48% et l'augmentation du nombre des étudiants de la FAST de 9,8% à 20%. La licence professionnelle sera introduite dans chacune des facultés du bloc de façon à prendre 1000 étudiants par fac à l'horizon 2020.

Les capacités d'accueil de l'école de médecine vont stagner pour accueillir 800 étudiants chaque année. Il en sera de même pour l'IUG qui va maintenir 800 étudiants entrants chaque année. Les effectifs entrants des écoles doctorales vont passer de 29 à 60 en 2020 pendant que les filières professionnelles et scientifiques vont accueillir 3 140 étudiants, les filières courtes de l'ENI vont passer de 100 à 500 entrants. Quant aux grandes écoles, l'ENI va passer de 163 étudiants entrants à 300, l'ENSUP va maintenir ses effectifs à 320 sur la période. Quant à l'IPR, les effectifs vont passer de 208 à 300 en 2020.

Le ratio « étudiants par professeur » va passer en Droit et Sciences économiques de 230 en 2009 à 80 en 2020, en LSH de 129 à 80, en Sciences de 31 à 26, en Médecine de 23 à 15, à l'IUG de 43 à 33, à l'ISFRA le ratio sera maintenu à 8 pendant toute la période. Dans les grandes écoles, le ratio « étudiants par professeur » va passer de 10 à 12 à l'ENSUP, de 7 à 12 à l'ENI, de 5 à 9 à l'IPR. L'amélioration des taux d'encadrement permettrait de faire baisser la proportion des enseignements effectués en heures complémentaires. Le total général besoins équivalents total permanents, vacations et heures supplémentaires va diminuer de 2 519 en 2008 à 1 309 en 2021 correspondant à la création d'environ 55 postes d'enseignants par an de 2012 à 2020.

Les données de projections du modèle de simulation, ont permis de faire un tableau des besoins selon les principaux objectifs nationaux. L'objectif premier est celui de l'achèvement universel au fondamental 1 et 2 avec des services de qualités améliorés. La dimension de l'expansion du secondaire général a aussi été prise en compte, de même que l'ouverture de l'enseignement Technique et Professionnel, à un plus grand nombre de jeunes. Ils peuvent constituer une bonne base de travail autour de laquelle des aménagements peuvent bien évidemment être faits, comme le cas du taux d'attrition qui pour cette simulation a été porté à 3,9 pour le Technique Professionnel et à 3,5 pour les autres. Ils ont pour vertu d'apporter une réponse aux principaux problèmes mis en évidence par la Question enseignante notamment la détermination des besoins en enseignants (recrutement) par an.

Le tableau<sup>15</sup> donne les projections de l'évolution des effectifs des enseignants pour la période 2012 à 2020

11 *Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013*

**Tableau 15** Evolution des effectifs des enseignants pour la période 2012 à 2020

NIVEAUX	STATUT	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TAMA
PRESCO	PU	1 525	909	702	542	418	323	249	193	-0,227947169
	PR	2 030	2 126	2 176	2 227	2 279	2 332	2 386	2 442	0,023372191
	COM	531	1 923	3 659	6 964	13 253	25 220	47 994	91 334	0,903015745
	TOT	4 086	4 958	6 537	9 732	15 950	27 875	50 630	93 969	0,101549658
FOND1	PU	27 544	29 490	30 514	31 573	32 670	33 804	34 978	36 192	0,034722473
	PR	8 103	9 484	10 260	11 100	12 009	12 992	14 056	15 206	0,081864458
	COM	7 664	7 038	6 744	6 463	6 194	5 935	5 688	5 450	-0,041710161
	MED	7 725	8 752	9 316	9 916	10 554	11 234	11 957	12 727	0,064398884
	TOT	51 036	54 764	56 834	59 053	61 427	63 965	66 679	69 577	0,035879567
FOND2	PU	11 816	12 802	13 325	13 870	14 437	15 028	15 642	16 282	0,040887206
	PR	5 543	7 142	8 107	9 202	10 446	11 857	13 459	15 277	0,135108782
	COM	264	384	463	559	674	812	980	1 182	0,206045378
	MED	2 366	3 080	3 514	4 009	4 575	5 219	5 955	6 795	0,140953613
	TOT	19 989	23 408	25 410	27 641	30 131	32 916	36 036	39 535	0,082147899
SECOND GEN	PU	3 089	3 517	3 753	4 004	4 273	4 559	4 865	5 191	0,067031474
	PR	10 763	12 450	13 390	14 401	15 489	16 659	17 917	19 270	0,075518798
	TOT	13 852	15 967	17 143	18 406	19 762	21 218	22 781	24 461	0,073631935
SECOND PROF	PU	754	898	980	1 070	1 167	1 274	1 390	1 517	0,091320958
	PR	9 576	10 066	10 320	10 581	10 848	11 123	11 404	11 692	0,02526562
	TOT	10 330	10 964	11 300	11 651	12 016	12 396	12 794	13 209	0,030230381
SECOND TECH	PU	149	212	253	302	360	429	512	611	0,192819681
	PR	774	1 301	1 687	2 187	2 835	3 676	4 766	6 179	0,296487005
	TOT	923	1 513	1 940	2 488	3 195	4 105	5 278	6 789	0,280320247

Source : Calcul des auteurs sur la base des données de la CPS

En appliquant le TAMA, les besoins annuels sont donnés dans le tableau 16 ci-dessous :

**Tableau 16** Estimation des besoins annuels

NIVEAUX	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
PRESCO	415	503	664	988	1 620	2 831	5 141	9 543	2 713	20 123
FOND1	1 831	1 965	2 039	2 119	2 204	2 295	2 392	2 496	2 168	11 507
FOND 2	1 642	1 923	2 087	2 271	2 475	2 704	2 960	3 248	2 414	13 658
SEC GL	1 020	1 176	1 262	1 355	1 455	1 562	1 677	1 801	1 414	7 851
SEC PRO	259	424	544	698	896	1 151	1 479	1 903	919	6 126
SEC TECH	73	119	152	196	251	323	415	533	258	1 717

Source : Calcul des auteurs

Légende : (i) MA : Besoins Moyens Annuels ; (ii) 2016-2020, besoins en enseignants pour la période de 5 ans

Les tableaux ci-dessous donnent l'estimation des besoins annuels par ordre et statut d'enseignement :

## AU PUBLIC

Tableau 17 Estimation des besoins au public

NIVEAUX	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
PRESCO	-348	-207	-160	-124	-95	-74	-57	-44	-138	-393
FOND1	956	1 024	1 060	1 096	1 134	1 174	1 215	1 257	1 114	5 876
FOND 2	483	523	545	567	590	614	640	666	579	3 077
SEC GL	207	236	252	268	286	306	326	348	279	1 534
SEC PRO	69	82	89	98	107	116	127	139	103	586
SEC TEC	29	41	49	58	69	83	99	118	68	427

Source : Calcul des auteurs

## AU PRIVE

Tableau 18 Estimation des besoins au Privé

NIVEAUX	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
PRESCO	47	50	51	52	53	55	56	57	53	273
FOND1	663	776	840	909	983	1 064	1 151	1 245	954	5 351
FOND 2	749	965	1 095	1 243	1 411	1 602	1 818	2 064	1 369	8 139
SEC GL	813	940	1 011	1 088	1 170	1 258	1 353	1 455	1 136	6 324
SEC PRO	242	254	261	267	274	281	288	295	270	1 406
SEC TECH	229	386	500	648	841	1 090	1 413	1 832	867	5 824

Source : Calcul des auteurs

## AU COMMUNAUTAIRE

Tableau 19 Estimation des besoins au communautaire

NIVEAUX	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
PRESCO	480	1 736	3 305	6 289	11 967	22 774	43 340	82 476	21 546	166 846
FOND1	-320	-294	-281	-270	-258	-248	-237	-227	-267	-1 240
FOND 2	54	79	95	115	139	167	202	243	137	867

Source : Calcul des auteurs

La progression des besoins au communautaire est une logique de projection car dans la réalité et selon la politique officielle les écoles communautaires sont en extinction progressive pour être transformées en écoles publiques. Par ailleurs, la CPS reconnaît que les statistiques du préscolaire ne sont pas toujours fiables à cause du non-retour des fiches de collecte.

## DANS LES MEDERSAS

Tableau 20 Estimation des besoins dans les médersas

NIVEAUX	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
FOND1	497	564	600	639	680	723	770	820	662	3 631
FOND 2	333	434	495	565	645	736	839	958	626	3 743

Source : Calcul des auteurs





# Chapitre 3

## La formation des enseignants : un défi immense, mais pas insurmontable

L'objectif de ce chapitre est d'appréhender les enjeux et défis de la formation des enseignants du système éducatif malien aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue. Un panorama rapide de l'expérience du Mali en matière de formation des enseignants du fondamental est donné dans l'encadré 1.

### Encadré 1 Historique de la formation des enseignants du fondamental

*L'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement a été une préoccupation pour les pays africains dès l'accès à l'indépendance. Dès 1962, le premier principe de la Réforme du Mali était « de faire un enseignement de masse et de qualité ». Cet objectif était d'autant plus difficile atteindre que la plupart de nos pays disposaient de très peu d'enseignants et de très peu d'infrastructures scolaires. De vastes campagnes ont été lancées pour construire des classes et former le plus rapidement des maîtres.*

*Les Cours Normaux existants ont été transformés en 1963 en Centres Pédagogiques Régionaux pour former le maximum d'enseignants. Ces Centres Pédagogiques permettaient de former au bout d'un ou de deux ans les maîtres nécessaires au développement du système éducatif.*

*Les Centres Pédagogiques, à leur tour, ont été remplacés en 1970 par les Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général et les Ecoles Normales qui prirent en charge la formation des enseignants du 1er cycle et du 2nd cycle de l'Enseignement Fondamental. La durée de la formation était de deux ans ; elle a été prolongée à quatre ans à partir de 1986.*

*Pendant deux décennies, la formation des enseignants a été faite dans ces deux structures et les diplômés étaient engagés directement dans la Fonction publique.*

*Dans les années 1980, on a assisté à une réduction des moyens de l'Etat dans le cadre de la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel. Les conséquences ont été la fermeture des établissements de formation de maîtres (à l'exception de deux, les IPEG de Niono et de Kangaba) mais également l'instauration d'un concours d'entrée à la Fonction Publique pour les diplômés.*

*Cette fermeture des structures de formation de maîtres va entraîner au bout de quelques années une véritable pénurie d'enseignants sur le marché au moment où nos pays signaient des engagements en faveur de la scolarisation universelle. Cette situation a engendré la naissance de nouvelles alternatives dans les années 2000.*

*Dans le cas du Mali, pour combler le déficit d'enseignants, a été mise en place la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE) qui consistait à recruter des diplômés des écoles professionnelles titulaires d'un Certificat d'Aptitude Professionnel ou d'un Brevet de Technicien et de leur donner une formation accélérée de 90 jours ou moins pour être enseignant.*

*Une deuxième initiative a consisté à ouvrir des écoles communautaires et à recruter des enseignants dans les villages. A la différence de la SARPE, ces enseignants n'avaient pas besoin de diplômes pour être recrutés. L'existence de certaines ONG à l'époque leur permettait de bénéficier d'une formation rudimentaire.*

*Comme on peut le voir, cette détérioration de la qualité des enseignants va entraîner une dévalorisation de l'école, une baisse significative des performances des élèves.*

*C'est dans ce contexte que les Autorités de la 3ème République ont jugé d'entreprendre une réforme profonde du système d'éducation. Dès 1996, des concertations ont été organisées à l'échelle du territoire avec toutes les couches sociales et tous les acteurs impliqués dans l'éducation pour faire un diagnostic sans complaisance du système éducatif. Suite à ces concertations, de nouvelles orientations ont été données au système sous l'appellation de « Grandes Orientations du Programme Décennal de Développement de l'Education » (PRODEC).*

*Dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC, la formation des enseignants constitue le 7ème axe prioritaire. Aussi, pour redynamiser la formation initiale et continue des enseignants, de nouvelles structures ont été mises à partir de l'année 2000 pour améliorer les compétences des enseignants et les performances des élèves.*

*Ce bref rappel permet de comprendre la diversité des catégories d'enseignants que l'on va rencontrer dans l'enseignement fondamental : sortants des IPEG, sortants des IFM, enseignants contractuels, enseignants des écoles communautaires.*

## A. Formation Initiale

Dans tous les systèmes éducatifs, l'enseignant reste un acteur central dans la transmission des savoirs. C'est en partie ce qui explique l'importance généralement accordée à ses qualifications académiques et professionnelles.

Il devrait disposer d'une bonne connaissance académique et d'une bonne formation professionnelle de qualité visant à le préparer au métier d'enseignant. Cependant, la référence à ce qu'est une bonne formation académique ou une bonne formation professionnelle pour le métier enseignant n'est pas bien définie. De fait, la formation professionnelle constitue avec le niveau académique requis pour enseigner l'une des questions les plus discutées au sein des systèmes éducatifs. Sans occulter ce débat, il ne fait aucun doute que l'enjeu le plus important réside dans la capacité des enseignants à dispenser un enseignement de qualité. Cela suppose (i) qu'ils aient reçu la formation professionnelle requise, et (ii) que cette formation les dote de compétences nécessaires pour délivrer un enseignement de qualité.

Le présent chapitre s'articule autour de 4 sections.

- La première section analyse le cadre réglementaire de la formation des enseignants et passe en revue les exigences académiques et professionnelles ainsi que les taux de qualification professionnelle.
- La deuxième section traite des besoins de formation en identifiant pour chaque catégorie d'enseignants, la nature des besoins, les défis quantitatifs et qualitatifs de formation initiale et continue (en cours d'emploi) auxquels le système devra faire face. En effet, au regard des besoins quantitatifs de formation, une question qu'il faudra sans doute examiner également est celle de savoir si le système dispose des capacités pour pouvoir recruter et former le nombre d'enseignants nécessaires.
- La troisième section aborde la formation initiale, en mettant en perspective les besoins de formation initiale et les capacités de formation du système. Elle aborde aussi la qualité de la formation initiale en examinant le processus, le contenu, les modalités et la durée de formation pour s'assurer qu'ils produisent effectivement de bons enseignants capables d'offrir un enseignement de qualité. Elle se termine par l'estimation des coûts unitaires de formation des enseignants du primaire et du fondamental II dans la perspective de l'analyse de l'efficacité.
- La quatrième section traite de la formation continue et obéit au même schéma d'analyses que la formation initiale, en prenant en compte les éventuels liens et passerelles avec le développement professionnel des enseignants.

### ***3.1 Cadre institutionnel et organisationnel de la formation des enseignants au Mali***

Ici, sont traités entre autres les éléments concernant les institutions de formation, les diplômes requis pour enseigner, la proportion des enseignants du public sans diplômes professionnels requis pour enseigner et l'organisation de la formation.

#### ***3.1.1 Catégories d'enseignants***

Les différentes catégories d'enseignants du système éducatif malien par niveau d'enseignement sont: (i) les fonctionnaires de l'Etat ; (ii) les fonctionnaires des Collectivités Territoriales ; (iii) les contractuels ; (iv) les vacataires et (v) autres. Les effectifs de ces différentes catégories pour l'année scolaire 2013-2014 sont donnés dans la section qui suit :

#### ***3.1.2 Situation des écoles, élèves et enseignants du fondamental***

Depuis la réforme entreprise dans le cadre du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC), l'enseignement fondamental compte un bloc unique de 9 ans.

Pour en faciliter la compréhension, l'enseignement fondamental 1 correspond au cycle primaire (de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année) et l'enseignement fondamental 2 correspond au premier niveau collégial (de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> année).

Les enseignants du fondamental sont formés dans les Instituts de Formation de Maîtres comme maîtres généralistes pour le fondamental et comme maîtres spécialistes pour le fondamental 2.

### 3.1.2.1 Enseignement Fondamental 1:

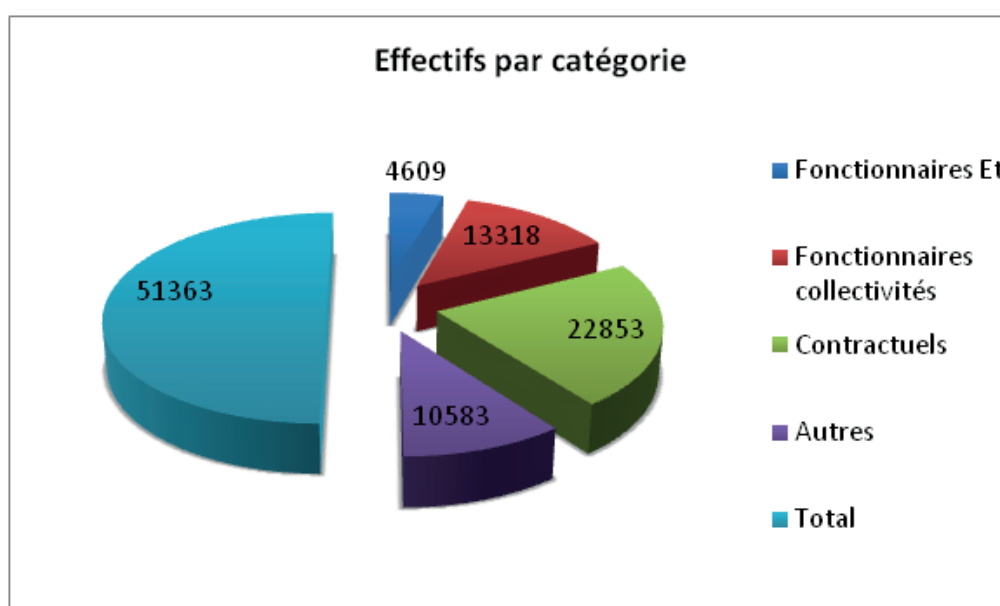
Les effectifs d'enseignants du public pour cet ordre d'enseignement sont les plus importants et dépassent les trois autres catégories réunies.

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 21** Situation des enseignants du fondamental 1 par catégorie

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	4 609
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	13 318
Contractuels	22 853
Autres	10 583
<b>Total</b>	<b>51 363</b>

**Graphique 9** Effectifs par catégorie



Les contractuels sont les plus nombreux au fondamental 1. Ils sont suivis des fonctionnaires des collectivités.

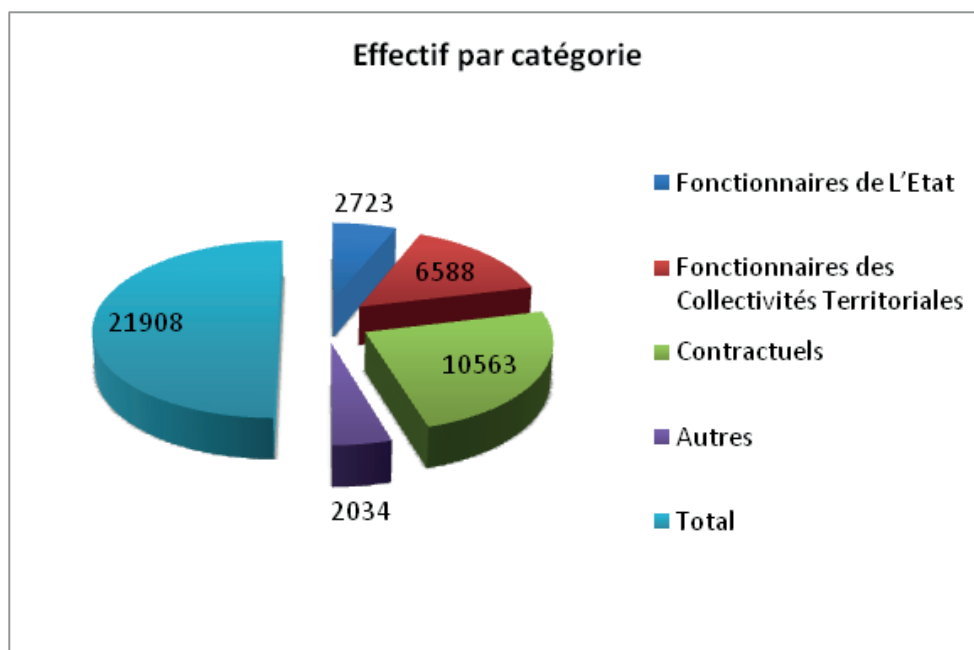
### 3.1.2.2 Enseignement Fondamental 2:

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 22** Situation des enseignants du fondamental 2 par

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	2 723
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	6 588
Contractuels	10 563
Autres	2 034
<b>Total</b>	<b>21 908</b>

**Graphique 10** Effectif par catégorie



### 3.1.3 Situation de l'enseignement du secondaire général selon le statut, le nombre d'écoles, les effectifs des élèves et des enseignants

#### 3.1.3 1 Enseignement Secondaire Général:

L'enseignement Secondaire Général recouvre les lycées où se déroule un enseignement préparatoire à l'Enseignement Supérieur. Le diplôme est le baccalauréat dans les différentes séries.

Les professeurs des lycées sont formés à l'Ecole Normale Supérieure ou à l'Université.

La situation des enseignants suivant le statut de l'école se présente comme suit :

**Tableau 23** Situation des enseignants suivant le statut de l'école

Statut	Nombre Ecoles	Effectif Elèves	Effectif Enseignants
Public	68	55 000	3 517
Privé	633	129 355	12 450
<b>Total</b>	<b>701</b>	<b>184 745</b>	<b>15 967</b>

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 24** Situation des enseignants par catégorie

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	938
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	2 252
Contractuels	1 886
Vacataires	7 267
Autres	3 264
<b>Total</b>	<b>15 967</b>

### 3.1.3.2 Enseignement Secondaire Technique:

L'enseignement Secondaire Technique recouvre les lycées où se déroule un enseignement préparatoire à l'Enseignement Supérieur. Le diplôme est le baccalauréat dans les différentes séries.

Les professeurs des établissements techniques sont formés à l'Ecole Normale Supérieure, à l'Ecole Nationale d'Ingénieurs ou à l'Université.

La situation des enseignants suivant le statut de l'école se présente comme suit :

**Tableau 25** Situation des enseignants suivant le statut de l'école

Statut	Effectif Ecoles	Effectif Elèves	Effectif Enseignants
Public	4	2 833	212
Privé	35	7 334	1 304
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>10 167</b>	<b>1 513</b>

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 26** Situation des enseignants du secondaire technique par catégorie

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	80
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	121
Contractuels	39
Vacataires	488
Autres	785
<b>Total</b>	<b>1 513</b>

### 3.1.3.3 Enseignement Secondaire Professionnel:

L'enseignement Secondaire Professionnel recouvre les établissements où se déroule un enseignement débouchant sur une professionnelle. Les diplômes sont le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) pour le cycle de 2 ans après de Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) et le Brevet de Technicien (BT) pour le cycle de 4 ans après le DEF.

Les professeurs des établissements professionnels sont formés à l'Ecole Normale Supérieure, à l'Ecole Nationale d'Ingénieurs, à l'Université. Les professeurs des lycées sont formés à l'Ecole Normale Supérieure, à l'Ecole Nationale d'Ingénieurs ou à l'Université.

La situation des enseignants suivant le statut de l'école se présente comme suit :

**Tableau 27** Situation des enseignants du secondaire professionnel selon le statut

Statut	Effectif Ecoles	Effectif Elèves	Effectif Enseignants
Public	18	18 283	898
Privé	464	92 216	10 066
<b>Total</b>	<b>482</b>	<b>110 449</b>	<b>10 964</b>

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 28** Situation des enseignants du secondaire professionnel par catégorie

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	231
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	528
Contractuels	1 090
Vacataires	5 158
Autres	3 957
<b>Total</b>	<b>10 964</b>

Les professeurs des lycées sont formés à l'Ecole Normale Supérieure ou à l'Université.

### 3.1.3.4 Enseignement Normal:

L'Enseignement Normal prépare, à travers les Instituts de Formation de Formation de Maîtres (IFM), les enseignants pour l'enseignement fondamental et les éducateurs préscolaires.

La formation des enseignants est une prérogative de l'Etat. Il n'existe donc pas d'institutions privées pour la formation des enseignants.

**Tableau 29** Situation de l'Enseignement normal par statut

Statut	Effectif Ecoles	Effectif Elèves	Effectif Enseignants
Public	20	13 637	530
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>13 637</b>	<b>530</b>

La situation des enseignants par catégorie se présente comme suit :

**Tableau 30** Situation des enseignants de l'enseignement normal par catégorie

Statut	Effectif
Fonctionnaires de L'Etat	87
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	381
Contractuels	29
Vacataires	33
<b>Total</b>	<b>530</b>

### 3.2 Des institutions

La formation initiale des enseignants est dispensée dans les institutions conformément au tableau suivant (tableaux 31):

**Tableau 31** Institutions de formation initiale des enseignants au Mali

N°	Ordres d'enseignement	Institutions	Dates de création	Actes de création
1	Enseignants du préscolaire	EFEP IFM Ségou IFM Sikasso IFM Sévaré	Cf tableau 20	Cf tableau 20
2	Enseignants du Primaire et du fondamental II	Tous les IFM	Cf tableau 20	Cf tableau 20
3	Enseignants du secondaire général	EN Sup	2 010	Ordonnance n°026/P-RM du 4 août 2010
4	Enseignants du secondaire technique et professionnel	ENETP	2 010	l'Ordonnance n°10-032/P-RM du 4 août 2010, ratifiée par la Loi n° 2011-042/P-RM du 15 juillet 2011
5	Enseignants du supérieur	ISFRA		
6	Enseignants du Non Formel	Pas d'institution spécifique	-	-

Sources : Textes législatifs et réglementaires

En ce qui concerne la formation des enseignants du supérieur, il faut noter qu'initialement, c'est le centre pédagogique supérieur (CPS) qui assurait cette formation. Ce centre a été fermé en 1981 pour être remplacé par l'ISFRA qui a dans ses mandats la formation des professeurs du supérieur.

Pour l'éducation non formelle, il n'y a pas d'institution spécifique de formation des formateurs de ce type d'enseignement. Cependant la formation initiale et continue est organisée au niveau des AE. L'académie d'enseignement forme en un mois (généralement en Novembre) les formateurs des ONG, des CAP et de l'AE. En décembre sont organisées les formation des animateurs qui vont intervenir dans les CAF.



### 3.3 Diplôme requis pour enseigner

Le tableau 32 donne le seuil minimum des diplômes professionnels requis pour enseigner au Mali pour les différents ordres d'enseignement.

**Tableau 32** Diplômes requis pour enseigner au Mali

Niveaux	Diplôme professionnel requis	Profil minimum d'entrée	Caractéristiques du diplôme (durée de formation)
Préscolaire	Diplôme de fin de cycle des IFM/EFEP	DEF	4 ans pour les titulaires du DEF
Fondamental 1	Diplôme de Fin de cycle des IPEG	DEF	2ans/4ans pour les titulaires du DEF
	Diplôme de fin de cycle des IFM	DEF BAC	4 ans pour les bacheliers 2 ans pour les titulaires du DEF
Fondamental 2	Diplôme de Fin de cycle de l'Ecole Normale Secondaire, de l'ENETF	DEF	2ans/4ans pour les titulaires du DEF
	Diplôme de fin de cycle de l'INA, de l'INS	DEF	4ans pour les titulaires du DEF
	Diplôme de fin de cycle des IFM	DEF BAC	4 ans pour les bacheliers 2 ans pour les titulaires du DEF
Secondaire général	Licence- Maîtrise- DESS ENsup-Université- Grdes Ecoles- INJS- Institut Balla Fasseké	BAC	1 ans pour les titulaires du BAC
		Diplômes INS et INA-BAC	2 ans pour les diplômés de l'Institut National des Sports
			3 ans pour les diplômés de l'Institut National des Arts
Technique et Professionnel	Licence- Maîtrise- Doctorat	BAC/BT DUT Maîtrise	4 ans pour les titulaires du BAC/BT 3 ans pour les titulaires du DUT 2 ans pour les titulaires de la Maîtrise
Supérieur	DEA- Doctorat	BAC- BT- DUT- Maîtrise	2 ans pour les titulaires de la Maîtrise 3 ans pour les titulaires du DEA 5 ans pour les titulaires du BAC et BT 3 ans pour les titulaires du DUT 2ans pour les titulaires de la Maîtrise
Alphabétisation et Education Non Formelle	NA	NA	NA

Sources : Textes réglementaires. Avant l'implantation du cycle de 4 ans, la durée de la formation à l'EFEP était de 2 ans, soit DEF + 2ans.

### 3.4 Formation des enseignants du fondamental

Actuellement, les enseignants du fondamental sont formés dans les instituts de formation des maîtres (IFM) qui ont été créés par Décret N°00529/P-RM du 26 octobre 2000 en remplacement des Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général dans le cadre du changement institutionnel proposé par le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC).

Les Instituts de Formation de Maîtres ont pour mission de :

- assurer la formation initiale des maîtres destinés à l'Enseignement Fondamental et à l'Education Préscolaire ;
- contribuer à la conception et à l'élaboration des modules de formation continue en rapport avec les besoins identifiés ;
- mettre en œuvre les activités de formation continue des formateurs.

Comme on peut le voir du tableau, Il existe actuellement 19 Instituts de Formation de Maîtres et l'Ecole de Formation des Educateurs Préscolaires pour assurer la formation initiale des enseignants du fondamental et des éducateurs préscolaires.

### **3.4.1 Mode de recrutement des Elèves-Maitres :**

Il existe deux niveaux de recrutements :

- le recrutement par voie de concours pour les élèves titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamentales ;
- le recrutement par voie de concours pour les élèves titulaires du Baccalauréat.

Dans le cas spécifique de la filière préscolaire, il existe deux types de recrutement :

- le recrutement par voie de concours pour les élèves titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamentales ;
- le recrutement par voie de concours d'agents professionnels ayant exercé dans les jardins d'enfants.

Les concours comportent les épreuves suivantes :

- pour les candidats généralistes du niveau DEF : Rédaction – Mathématiques – Dictée et Questions ;
- pour les candidats généralistes du niveau BAC : Culture Générale – Mathématiques – Dictée et Questions ;
- pour les candidats spécialistes DEF : Rédaction – Dictée et Questions – Matières Principales de la filière choisie ;
- pour les candidats spécialistes BAC : Culture Générale – Dictée et Questions – Matières Principales de la filière choisie.

L'admission au concours se fait sur la base d'obtention d'une moyenne égale ou supérieure à 10 et dans la limite de l'enveloppe budgétaire fixée pour les nouveaux élèves-maîtres à recruter.

### **3.4.2 Filières de formation dans les instituts de formation de maîtres :**

L'élève-maître reçoit une formation qui comporte essentiellement deux volets : un volet « culture générale » et un volet « culture professionnelle ». Le dosage de ces apprentissages est différent selon que l'on se destine à être maître généraliste ou maître spécialiste.

Dans la formation du maître généraliste, toutes les disciplines sont prises en compte en raison du fait qu'il aura à les dispenser au niveau du cycle fondamental 1 (1<sup>er</sup> cycle, de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année).

Dans la formation du maître spécialiste, l'accent est mis sur les disciplines qu'il va enseigner au cycle fondamental 2 (2<sup>nd</sup> cycle, de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> année).

### **3.4.3 La Formation des Maîtres Généralistes :**

Au niveau de la culture générale, l'objectif visé est non seulement de rehausser le niveau de l'élève-maître titulaire du Diplôme d'Etudes Fondamentales, mais aussi de garantir une certaine maîtrise des disciplines qu'il va avoir à enseigner. C'est ainsi que pour la formation des généralistes, les disciplines retenues sont celles qui font partie des domaines du curriculum de l'enseignement fondamental : les langues (nationale et française)- les mathématiques - les sciences naturelles et physiques - l'histoire et la géographie - le dessin - la musique - l'économie familiale - l'éducation civique et morale - l'éducation physique et sportive.

S'agissant de la culture professionnelle, les disciplines retenues sont : la psychologie - la pédagogie - la didactique des disciplines - la législation scolaire - la morale professionnelle.

Dans la formation des élèves-maîtres du cycle bachelier, l'accent est surtout mis sur les disciplines professionnelles, en raison de leur niveau acceptable de culture générale.

### **3.4.4 La Formation des Maîtres Spécialistes :**

Il existe quatre profils de spécialistes :

- la section Lettres- Histoire- Géographie (LHG) forme des maîtres devant prendre en charge l'enseignement de la langue, de l'histoire et de la géographie ;
- la section Langues(L) forme des maîtres devant enseigner l'anglais et le français ;
- la section Mathématiques- Physique- Chimie (MPC) concerne les maîtres de mathématiques, de physique et de chimie ;
- la section Sciences Naturelles- Physique- Chimie (SNPC) forme des enseignants chargés de sciences naturelles, de physique et de chimie.

### **3.5 La Formation des Educateurs Préscolaires :**

La filière préscolaire prend en charge la formation des éducateurs et éducatrices préscolaires devant intervenir dans des jardins d'enfants et les Centres de Développement de la Petite Enfance.

S'agissant du programme de formation des éducateurs préscolaires, il comporte des cours de psychologie générale, de pédagogie générale, pédagogie préscolaire, de littérature enfantine, éducation pour la santé, protection sociale de l'enfant, travaux manuels : activités créatrices, théorie des méthodiques, méthodes de l'éducation musicale, économie familiale, activité sensorielle, observation ; initiation aux notions mathématiques élémentaires, langage, méthodes des arts plastiques ; éducation physique.

Trois stages sont organisés pour la formation pratique :

- un stage d'observation d'un mois dans les jardins d'enfants
- un stage de trois mois en milieu urbain
- un stage de quarante cinq jours en milieu rural.

### ***3.6 Planification de la formation dans les instituts de formation de maitres :***

Le cycle de formation est de deux (2) ans pour les détenteurs du Baccalauréat et de quatre (4) ans pour les détenteurs du Diplôme d'Etudes Fondamentales.

Dans le cycle de quatre (4) ans, les deux premières années sont consacrées essentiellement au renforcement de la culture générale en français, mathématiques, sciences et à une introduction à la culture professionnelle (psychopédagogie).

Au cours de la deuxième année cependant s'effectue un stage d'imprégnation permettant à l'élève-maître de prendre contact avec le milieu scolaire.

La troisième année est surtout professionnelle : psychopédagogie, législation, morale professionnelle, didactiques des disciplines. Au cours de cette troisième année, s'effectue pendant un mois un stage d'observation-initiale-participation. Au cours des vacances de troisième année, l'élève-maître participe à un stage d'un mois visant au renforcement de ces compétences dans la didactique des disciplines qu'il doit enseigner. La quatrième année est consacrée au stage en responsabilité de huit mois dans les écoles fondamentales. L'élèves-maître est responsable d'une classe pendant une année scolaire.

Dans le cycle de deux ans, des compléments de culture générale sont offerts pendant la première année ; cependant, en raison du niveau de culture générale des bacheliers, l'accent est surtout mis sur la formation professionnelle. Au cours des vacances de la première année, ils participent au même stage de renforcement des capacités en didactique que les élèves de troisième année du cycle DEF. La deuxième année de la formation, est consacrée au stage en responsabilité de huit mois dans les écoles.

### ***3.7 Programmes de formation des instituts de formation de maitres :***

Comme précédemment évoqué, le programme de formation du maître s'articule autour de l'ensemble des disciplines qu'il aura à enseigner au fondamental 1 (Langues et Communication-Mathématiques, Sciences Physiques et Biologies et Technologie, Sciences Humaines, Développement Personnel, Arts) et des matières professionnelles (Psychopédagogie-Législation Scolaire et Morale Professionnelle-Didactique des Disciplines).

Quant au programme de formation du maître spécialiste, il est axé sur les matières principales qu'il aura à enseigner au fondamental 2 (Mathématiques, Physique et chimie-Lettre, Histoire et Géographie-Sciences Naturelles, Physique et Chimie-Langues) et des matières professionnelles (Psychopédagogie-Législation Scolaire et Morale Professionnelle-Didactique des Disciplines).

### 3.8 Evaluation des élèves-maitres :

L'évaluation se fait sous la forme de compositions semestrielles et d'examens de passage de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année pour le cycle DEF (examen de fin de cycle en 4<sup>ème</sup> année) et de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année pour le cycle BAC (examen de fin de cycle en 2<sup>ème</sup> année) :

- Cycle DEF :
  - La moyenne des notes des deux (2) compositions semestrielles pour les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années ;
  - La moyenne de la note de la composition semestrielle et de la note de stage d'observation-participation pour la classe de 3<sup>ème</sup> année ;
  - La moyenne d'Education Physique et sportive dispensée, de l'épreuve orale de didactique des disciplines et de la présentation du rapport de stage pour la classe de 4<sup>ème</sup> année.
- Cycle BAC :
  - La moyenne de la note de la composition semestrielle et de la note de stage d'observation-participation pour la classe de 1<sup>ère</sup> année ;
  - La moyenne des notes de stage en responsabilité, de l'épreuve écrite de culture générale, d'une leçon d'Education Physique et sportive dispensée, de l'épreuve orale de didactique des disciplines et de la présentation du rapport de stage pour la classe de 4<sup>ème</sup> année.

#### Effectifs :

Les effectifs des élèves-maîtres au cours de l'année scolaire 2013-2014 sont estimés à 13 637 encadrés par 530 professeurs.

#### Gestion :

Chaque Institut de Formation de Maîtres est dirigé par un Directeur Général chargé de la gestion administrative, financière et matérielle. Il est secondé par un Directeur des Etudes en charge des questions financières et assisté par un économiste pour les problèmes d'intendance.

### 3.9 Analyse critique de la formation en IFM:

L'absence d'une politique de la formation initiale validée : on constate encore aujourd'hui qu'une politique et un programme cadre de formation initiale ont été rédigés mais n'ont pas encore fait l'objet d'une validation officielle, ce qui aboutit au manque d'un cadre de référence pour les acteurs.

**Inadaptation des programmes par rapport aux programmes utilisés dans l'enseignement fondamental** : Dans le souci d'une congruence avec le curriculum de l'Enseignement Fondamental, un curriculum de l'Enseignement Normal a été élaboré et validé ; cependant la mise à l'essai de ce curriculum n'a pas été effectuée, les professeurs n'ont pas été formés à son utilisation et les Instituts de Formation de Maîtres continuent d'utiliser les anciens programmes qui datent des années 1980 ; cette situation rend les diplômés des Instituts de Formation de Maîtres inaptes à enseigner dans les écoles à curriculum au fondamental.

**L'insuffisance d'enseignants professionnels** : les professeurs des Instituts de Formation de Maîtres étaient, au départ, des professeurs d'enseignement secondaire formés à l'Ecole Normale Supérieure. On leur reprochait surtout leur insuffisance de compétences dans le domaine de la didactique des disciplines enseignées au fondamental. Cette situation s'est dégradée avec l'insuffisance de ces sortants de l'Ecole Normale Supérieure. L'on a eu recours à ce moment à des enseignants contractuels. Ces enseignants issus des différentes facultés de l'Université (Droit-Economie et Gestion) et des grandes écoles n'ont aucune formation en psychopédagogie ou en didactique. Ainsi, de nombreux professeurs interviennent aujourd'hui dans l'Enseignement Normal sans avoir eux-mêmes bénéficié d'une formation professionnelle de formateurs.

**Insuffisance du suivi et de l'encadrement de proximité** : la formation se fait en alternance entre les cours théoriques et les stages pratiques ; pour les stages d'observation-participation, l'insuffisance de la capacité d'accueil au niveau des écoles fondamentales et l'effectif élevé, il arrive que plus de 10 élèves-maîtres se retrouvent dans la même classe, ce qui rend l'encadrement inefficace. S'agissant des élèves-maîtres stagiaires de fin de cycle, ils effectuent leur stage dans les écoles fondamentales pendant huit mois sous la responsabilité du Centre d' Animation Pédagogique. Il a été constaté un manque de suivi de ce stage par les conseillers pédagogiques des Centres d' Animation Pédagogique et les Directeurs d'école. Il arrive même très souvent que l'élève-maître stagiaire évolue seul dans sa classe, sans aucun encadrement et cela pendant toute une année scolaire

**Effectifs pléthoriques dans les Instituts de Formation de Maîtres** : le souci de répondre à la demande d'enseignants a conduit à l'ouverture de plusieurs Instituts de Formation de Maîtres mais aussi au recrutement de milliers d'élèves-maîtres sans commune mesure avec les capacités d'accueil des établissements. Cette situation a conduit à des effectifs pléthoriques qui ne facilitent pas l'encadrement des élèves-maîtres.

**Insuffisance du matériel didactique approprié** : l'observation de l'enseignement dans les Instituts de Formation de Maîtres prouve à suffisance que cet enseignement est resté théorique. On constate une absence d'utilisation des TIC même dans les Instituts de Formation de Maîtres disposant d'un Centre Virtuel de Formation (CVF).

**Manque de formation du personnel de gestion** : le Mali ne dispose pas de structure de formation des gestionnaires des institutions de formation d'enseignants. A l'instar de tous les autres administrateurs scolaires d'établissements, les directeurs généraux des Instituts de Formation de Maîtres et leurs directeurs des études sont des professeurs disciplinaires formés à l'Ecole Normale Supérieure. Ils sont en général nommés en fonction de leur expérience ou de leur ancienneté de professeur. Ils ne sont pas professionnellement préparés à être des gestionnaires de ces Instituts.

**Insuffisance dans le suivi et dans l'encadrement pédagogiques** : Le système éducatif dispose, à l'heure actuelle, de vingt IFM, répartis sur toute l'étendue du territoire malien et toutes les aires sociolinguistiques sont prises en compte conformément à la configuration des AE.

Il existe depuis 2009 un référentiel de compétences, un programme de formation et l'ensemble des modules de ce programme pour les Conseillers Pédagogiques et les Directeurs d'école :

À partir de ce profil souhaité des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques, un référentiel de compétences a été développé et sert de base pour élaborer les programmes de formation.

## **Le programme de formation concernant les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques porte sur :**

- Didactique des disciplines ;
- Accompagnement de proximité
- Gestion administrative et pédagogique de la formation continue des maîtres
- « Leadership »
- Communication
- Animation.

Si l'organigramme de 9 Conseillers Pédagogiques par Centre d'Animation Pédagogique est respecté, le ratio enseignant/CP est de 63 maîtres par CP. Les maîtres sont très peu encadrés, non seulement à cause de ce ratio, mais aussi à cause du peu de qualification des encadreurs de maîtres. Il apparaît qu'il n'y a pas de données statistiques officiel sur ce ratio produit par la CPS, il n'est donc pas possible de disposer de données réels mais la connaissance du terrain du contexte permet d'affirmer que le ratio est en réalité beaucoup plus élevé.

## **La problématique de l'enseignement des langues nationales et de la linguistique dans les IFM**

Un des problèmes qu'a connus le Curriculum de l'enseignement fondamental est l'enseignement des langues nationales. Les maîtres qui doivent appliquer le curriculum bilingue n'ont pas eu une formation appropriée en matière de langue, sinon, très souvent aucune formation. À ce propos, la meilleure porte d'entrée des innovations restent les Instituts de Formation des Maîtres. Ceci diminuerait le coût de la formation continue si le programme de linguistique et de langues nationales est bien enseigné dans les IFM,. Si les IFM sont établis en tenant compte des aires sociolinguistiques, l'accent devra être mis sur la production de matériels en langues nationales et la formation des formateurs.

## **Le profil et les compétences des formateurs (Professeur d'IFM, CP, DE, Maître titulaire)**

Un des problèmes majeurs relatifs à la question enseignante est la définition d'un profil de formateur pour la formation initiale des enseignants. Actuellement beaucoup de professeurs qui enseignent dans les Instituts de Formation de Maîtres, en dehors du fait qu'ils soient des contractuels des collectivités, ne sont pas de profil enseignant. De plus,, ceux d'entre eux qui sont sortis de l'École Normale Supérieure de Bamako sont parfois amenés à dispenser des disciplines autres que celles relevant de leurs formation de base. Quel que soit le cas de figure aucun critère objectif allant dans le sens de l'expérience en matière d'enseignement ou de l'exemplarité. Dans le programme cadre de la formation initiale des maîtres (FIM), l'objectif de qualité visé nécessite un corps professoral d'IFM qui aura suivi une formation initiale spécifique pour assurer leur mission au sein de l'établissement de formation.

L'inexistence de filière spécialisée dans la formation des formateurs des IFM n'est pas de nature à faciliter le développement des compétences énumérées ci-haut.

## **Le profil d'entrée et de sortie des élèves-maîtres**

Le profil d'entrée de l'élève maître à l'IFM se limite au pallier de recrutement (DEF et BAC). Celui-ci se fait sur la base d'un concours organisé à cet effet et dont le taux d'admission est fonction de l'enveloppe financière disponible et non au nombre de candidats ayant obtenus la moyenne. Ce

dernier dans bien des cas une fois à l'IFM est souvent confronté à des problèmes d'adaptation, d'acquisition ou de compréhension. C'est la raison pour laquelle d'autres critères plus pertinents doivent être envisagés en la matière et portant sur des aspects tels que l'engagement, la motivation, la vocation, la performance et les aptitudes physiques entre autres. La moyenne d'admission au concours devra être rehaussée et les finalistes devront signer un engagement décennal pour servir dans l'enseignement.

De plus en plus dans la formation de l'élève-maître, un accent particulier est mis sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Pour ce faire différents partenaires appuient le Ministère de l'Éducation Nationale. Des jalons ont été posés par le Programme USAID/PHARE à travers l'implantation des Centres Virtuels de Formation (CVF) dans douze (12) IFM (3 CVF sont fonctionnels à ce jour) et la réalisation des cours en ligne à l'endroit des professeurs. De même, le projet FORMÉ est à pied d'œuvre dans le sens de la mise en place d'un Système Intégré de Gestion qui servira de capitaliser et les différentes formations dispensées et toutes les informations relatives aux participants à ces formations en relation avec le système VPN de la CPS déjà installé dans les Académies. Enfin, l'IFADEM qui se donne pour objectif de s'appuyer sur un dispositif de Formation À Distance (FAD) associant autoformation, tutorat, formation présentielle et usage des TIC, ambitionne aussi de travailler avec des instituteurs en service en zone rurale, avec les IFM et le niveau central.

#### **Insuffisance/manque de formateurs spécialisés (éducation préscolaire et spéciale, absence de filières de formation des éducateurs spécialisés)**

Au niveau de l'éducation préscolaire, à part l'IFM-EFEP de Bamako, tous les autres IFM contenant la filière de formation des éducateurs préscolaires à savoir Ségou, Sikasso et Sévaré, souffrent d'un problème criard d'insuffisance de formateurs qualifiés. Le Ministère de l'éducation nationale, à travers la DNEN, est en quête de solutions dans la voie de l'ouverture dans les IFM d'une filière de formation des éducateurs spécialisés mais reste toujours confronté à l'épineux problème d'insuffisance de ressources humaines compétentes nationales.

Dans la politique élaborée dans le domaine de l'Éducation Non Formelle, il n'est pas fait mention d'un dispositif de formation des formateurs (éducateurs/facilitateurs du CED, animateurs/enca-dreurs CAF, CAFé).

#### **Insuffisance d'encadrement pédagogique des stagiaires**

Trois types de stage sont préconisés pour les élèves-maîtres des instituts de Formation de Maîtres :

- Le stage d'observation de 2 semaines pour la 2<sup>ème</sup> année niveau DEF (pratiquement abandonné de nos jours);
- Le stage d'observation-initiation-participation de 2 mois en 3<sup>ème</sup> année niveau DEF et en 1<sup>ère</sup> année niveau Bac ;
- Le stage en responsabilité de 8 mois pour les élèves-maîtres finalistes.

Au cours de chacun de ces stages, les élèves-maîtres doivent bénéficier de l'appui des encad-reurs qualifiés (Directeurs, d'école, enseignants titulaires, conseillers pédagogiques et profes-seurs d'IFM). Seulement la réalité est toute autre. Différents dysfonctionnements sont recensés dans le choix des maîtres titulaires dont le niveau est parfois en deçà de celui des stagiaires, dans le suivi du directeur d'école qui voit souvent le stagiaire plus comme collègue qu'élève à enca-



drer, et dans l'accompagnement des CP et des professeurs d'IFM dont les visites dans les écoles d'application sont très rares. Dans bien des cas, les stagiaires finalistes font les huit mois, seuls, responsabilisés comme directeurs d'écoles et sans être vus par un seul encadreur du CAP même si en fin de stage cette structure fait parvenir au niveau central par voie hiérarchique une note d'examen sanctionnant sa prestation pendant ladite période.

### **L'impact des formations sur le niveau des élèves (EGRA)**

L'examen des résultats de l'évaluation de certaines formations réalisées au Mali donne une image non valorisant des enseignants avant mais aussi après leur formation à certains concepts.

Autrement dit en dépit de la formation reçue, la plupart des enseignants formés appliquent soit moins ou mal les acquis dans leur enseignement chose qui n'améliore pas les performances des élèves.

Toutefois, il convient de noter que les difficultés des enseignants dans la maîtrise des concepts reposent dans une large proportion sur la façon dont les formations sont organisées et surtout par qui elles sont animées. C'est qui ressort de l'étude faite par M Roland LOUIS, Expert canadien en évaluation qui a beaucoup travaillé au Mali sur la question en collaboration avec des agents du Ministère de l'Éducation Nationale.

### **Le manque de congruence entre le contenu de la formation initiale et le curriculum du fondamental d'une part et d'autre part entre les deux et le programme de formation au supérieur**

La formation dans les Instituts de formation de Maîtres se fait essentiellement en deux phases : une phase de formation académique de deux ans pour les détenteurs du Diplôme d'Études Fondamentales ajoutés à deux autres années de formation professionnelle contrairement à un an des deux côtés pour les titulaires du Bac. Les contenus des deux programmes ne sont pas tellement en rapport avec les informations que les sortants des IFM iront dispenser à l'école fondamentale une fois les études achevées ou lors des différents stages qu'il effectue dans des écoles d'application ou en responsabilité. Ce manque de congruence ressort chaque année dans les rapports de stage et tous les encadreurs de stagiaires en sont conscients. Au sortir de l'école dans ces conditions, le nouvel enseignant est désorienté et il convient d'ajouter à cela l'application du curriculum de l'enseignement fondamental dans beaucoup d'écoles fondamentales tout en sachant qu'il n'est pas encore enseigné dans les IFM. Plusieurs innovations pédagogiques devront à leur tour être ajoutées à cette liste de besoins non pris en compte dans la formation initiale.

Le curriculum des IFM doit également être plus flexible afin de pouvoir intégrer les innovations pédagogiques qui sont développées régulièrement dans le système éducatif. A titre d'exemple, l'approche équilibrée, l'approche inclusive, l'action éducative en milieu nomade, ....

Les formateurs des formateurs au niveau de l'ENSUP ne sont pas imprégnés des contenus des programmes de formation des IFM et du fondamental.

### **3.10 Taux de réussite**

Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle est en général supérieur à 90%. Le goulot d'étranglement est souvent constaté au niveau de l'évaluation de passage de la première à la deuxième année.

A titre d'illustration, les taux de réussite de 2013-2014 pour l'IFM de KATI sont donnés dans le tableau 33 ci-dessous :

**Tableau 33** Taux de réussite de l'IFM de Kati

Désignation	Taux de réussite (%)	
	Finalistes	Passage
Généralistes	95,18	47,96
LHG	98,18	60,71
MPC	95,83	82,87

Les finalistes sont des candidats à l'examen de fin de cycle. Les faibles taux de réussite dans les classes de passage pourraient être mis au compte du concours de recrutement dont la situation est à améliorer. **A cet égard, il serait intéressant de tenir compte effectivement des notes obtenues au concours de recrutement et d'instaurer une phase orale.**

### 3.11 Les inscrits dans les IFM

Pour les cinq dernières années, les effectifs des inscrits sont donnés dans le tableau 34 ci-dessous:

**Tableau 34** Effectifs des inscrits dans les IFM des 5 dernières années

N°	Institutions (IFM)	2014	2013	2012	2011	2010
	Tiéman Coulibaly de KAYES	644	609	802	778	992
	Djimé Diallo de KANGABA	708	848	1072	1 187	1 281
	NARA	476	576	703	623	719
	SIKASSO	1 351	1607	1750	1 192	1 034
	Ousmane Bolobo Maïga de BOUGOUNI	1 256	1 677	2 379	1 694	1 769
	Bakary THIERO de NIONO	526	899	1 175	999	1 137
	TOMINIAN	824	1115	1 196	1 140	1 230
	Yéro Assikoula Bakouyaté de MOPTI-SEVARE	819	1 321	1 466	1 199	1 487
	KORO	1016	894	1 009	929	1 014
	DIRE	366	0	0	852	893
	GAO	360	0	0	1 285	1 191
	Hégire de TOMBOUCTOU	0	0	0		
	AGUEL HOC	0	0	0	305	229
	Julius Nyérééré de BAMAKO	967	1 071	1 071	656	236
	NIORO DU SAHEL	682	814	573	220	0
	SEGOU	300	288	252	50	0
	KATI	775	915	587	0	0
	KITA	82	33	0	0	0
	KOUTIALA	605	533	250	0	0
	Ecole de Formation des Educateurs du Préscolaire de BAMAKO	196	122	152	310	523
	<b>Total</b>	<b>11 953</b>	<b>13 322</b>	<b>14 437</b>	<b>13 419</b>	<b>13 735</b>

Sur les 5 dernières années, les IFM ont accueilli 66 866 élèves maîtres.

### 3.12 Des diplômés des IFM

Le tableau 35 ci-dessous donne les statistiques des certifiés des IFM des cinq dernières années.

**Tableau 35** Effectifs des certifiés des IFM des 5 dernières années

N°	Institutions (IFM)	2014	2013	2012	2011	2010
	Tiéman Coulibaly de KAYES	168	185	319	292	210
	Djimé Diallo de KANGABA	315	288	459	470	247
	NARA	134	161	158	175	176
	SIKASSO	291	343	564	264	220
	Ousmane Bolobo Maïga de BOUGOUNI	350	347	736	390	409
	Bakary THIERO de NIONO	145	273	327	289	240
	TOMINIAN	178	309	316	435	256
	Yéro Assikoula Bakouyaté de MOPTI-SEVARE	178	404	489	421	450
	KORO	192	146	330	283	227
	DIRE	0	0	0	244	141
	GAO				290	219
	Hégire de TOMBOUCTOU	0	0	0	60	0
	AGUEL HOC	0	0	0	0	0
	Julius Nyéréré de BAMAKO	301	328	303	124	0
	NIORO DU SAHEL	156	142	67	0	0
	SEGOU	187	202	127	25	0
	KATI	165	156	0	0	0
	KITA	80	30	0	0	0
	KOUTIALA	38	33	0	0	0
	Ecole de Formation des Educateurs du Préscolaire de BAMAKO	0	0	101	183	189
	<b>Total</b>	<b>2 878</b>	<b>3 347</b>	<b>4 296</b>	<b>3 945</b>	<b>2 984</b>

Sources : Données statistiques Instituts de Formation de Maîtres

De 2010 à 2014, 5 cohortes ont été certifiées par les IFM. Elles totalisent 17 450 nouveaux enseignants du fondamental injectés pour la plupart dans le système. Cependant il faut mentionner que ces certifiés sont recrutés sur la base de concours et que pour les contraintes budgétaires tous ne sont pas recrutés.

### 3.13 Institution de formation des enseignants d'ETFP : ENETP

En 1982, il a été décidé de former pour l'enseignement technique et professionnel des cadres maliens afin de palier au départ des enseignants de la coopération internationale. Ainsi, en application de l'arrêté N°1406/MEN-DNESRS du 6 mars 1986, la première promotion a été mise en activité le 1<sup>er</sup> octobre 1988 et a permis de compenser le déficit en enseignants des écoles secondaires professionnelles. A partir de cette date, l'École Nationale d'Ingénieurs s'est investie dans la formation des enseignants de l'enseignement Technique et Professionnel.

En 2005, après une interruption d'un an, l'arrêté N°5-2546/MEN-SG du 21 octobre 2005 portant mise en place et organisation de la formation des professeurs de l'Enseignement Technique et Professionnel à l'ENI a été pris avec les filières suivantes:

- Génie Civile et Mines ;
- Industrie ;
- Techniques administratives et communication ;
- Techniques comptables et de gestion.

Depuis la création de l'Université au Mali, les autorités se sont engagées dans la formation des ressources humaines nécessaires au développement de l'enseignement dans notre pays. C'est ainsi que par ordonnance N°10-32/P-RM du 4 août 2010 a été créée une école dénommée « École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel avec pour sigle ENETP ». L'ENETP est un Etablissement Public National à Caractère Scientifique et Technologique.

L'ordonnance N°10-32/P-RM du 04 août 2010 portant création l'ENETP, ratifiée par la Loi N°2011-042 du 15 juillet 2011 lui assigne les missions suivantes :

- La formation initiale des professeurs d'Enseignement Technique et Professionnel ;
- La formation et le perfectionnement des personnels d'encadrement de l'Enseignement Technique et Professionnel ;
- La formation post universitaire en sciences de l'éducation ;
- L'élaboration et la production des supports pédagogiques et didactiques,
- La formation professionnelle continue de formateurs d'organismes de formation publics et privés ;
- La promotion et le développement de la recherche pédagogique et technologique ;
- La réalisation de prestations de conseils, d'expertise, de production pédagogique et d'application industrielle au profit des partenaires extérieurs, publics ou privés.

Un règlement intérieur des études y afférent a été élaboré dans la dynamique du système LMD. Ce règlement permet de définir les conditions de validation des Unités d'Enseignement et le parcours de l'étudiant.

Les organes d'administration et de gestion de l'ENETP sont: (i) le conseil d'administration ; (ii) le Directeur Général et (iii) les organes de consultation.

Les organes de consultation sont : le conseil pédagogique et scientifique, le conseil de perfectionnement et le conseil de discipline.

S'agissant des conditions d'accès l'ENETP est ouverte :

- à tous les titulaires du Baccalauréat toutes séries confondues;
- aux titulaires du Brevet de technicien deuxième partie en 1<sup>ère</sup> année pour cinq (05) ans d'études;
- aux titulaires du DUT et équivalent sur test en 3<sup>ème</sup> année pour trois (03) ans d'études;
- aux titulaires de maîtrise et les ingénieurs respectivement à la 4<sup>ème</sup> sur test et à la 5<sup>ème</sup> année sur titre.

Il est envisagé que l'ENETP définisse en rapport avec la Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de nouvelles conditions d'accès pour les titulaires des diplômes d'ingénieurs et de maîtrise des écoles et universités du Mali. En termes d'offre de formation l'ENETP a ouvert 4 filières de formation qui sont :

- Génie civil ;
- Industrie ;
- Comptabilité Gestion ;
- Bureautique communication.

La formation se déroule sur 6 semestres pour la licence et 4 semestres pour le Master. Chaque semestre compte pour 30 crédits répartis en plusieurs unités d'enseignement. Le semestre est validé pour une durée totale de 600 heures correspondant à 450 heures de cours, TD et TP et 150 heures de travail personnel de l'étudiant.

Les enseignements pour les 4 filières comprennent des enseignements de base, des connaissances techniques et professionnelles et des enseignements de sciences de l'éducation.

La formation est complétée par des enseignements en Français, en Anglais et en culture générale. Le volume horaire relatif à ces enseignements représente en moyenne 4 crédits par semestre.

Le tableau 36 ci-dessous donne les capacités d'accueil de l'ENETP

**Tableau 36** Capacités d'accueil de l'ENTP

FILIERES	CAPACITES
Génie Civil	52
Industrie	35
Electricité	19
Mécanique	9
Comptabilité Gestion	70
Bureautique Communication	77
<b>Total</b>	<b>262</b>

Il résulte de ce tableau que l'ENEPT, n'est pas en mesure de couvrir les besoins de formation initiale des professeurs d'ETFP. En effet, selon l'estimation des besoins en enseignants (chapitre 2), les besoins annuels des filières Secondaire technique et secondaire professionnel sont respectivement de 919 et 258, soit au total 1 177.

### 3.14 Formation des enseignants de l'Education Non formelle

La situation de l'Education non formelle est donnée dans le tableau 37 ci-après :

**Tableau 37** Indicateurs Education Non Formelle

Type	Centre	Salle de classe (SCL)	Apprenants Auditeurs	Educatrices Animatrices	Ratio	
					Auditeur/Educ	Auditeur/SCL
CED	1 484	1 039	24 979	1 463	17	24
CAF	2 942	2 085	74 557	3 165	24	36
CAFé	4	9	269	34	8	30
TOTAL	4 434	3 133	99 805	4 662	21	32

Source : annuaire statistique 2013-2014

A ce jour, il n'y a pas à proprement parler de formation initiale des animateurs/encadreurs des CAF et des CED. Tout de même, après leur recrutement, ils bénéficient d'une formation de 45 jours tenant lieu de formation initiale. Au niveau de l'éducation non formelle, il n'existe pas non plus de structure spécifiquement chargée de la formation continue des agents animateurs et alphabétiseurs. Néanmoins, celle-ci est assurée ponctuellement avant le démarrage des campagnes d'alphabétisation. En effet, dans la politique de l'Éducation Non Formelle, il n'est pas fait mention d'un dispositif de formation des formateurs (enseignants du CED, animateurs/encadreurs CAF, CAFé).

Le programme intérimaire quant à lui a proposé les stratégies suivantes

- l'amélioration de la capacité d'accueil des structures d'Education Non Formelle ;
- le développement d'un programme d'éducation non formelle adapté permettant le passage à une éducation de base formelle ;
- le renforcement des capacités du personnel d'encadrement de l'ENF et de la formation professionnelle ;
- le développement d'un environnement lettré en langues nationales ;
- l'amélioration de la qualité des programmes ENF.

### 3.15 Proportion d'enseignants n'ayant pas de diplômes professionnels requis pour enseigner

Deux approches peuvent être utilisées pour identifier les enseignants n'ayant pas le diplôme requis pour enseigner. La première est basée sur l'exploitation des données des annuaires statistiques. A cet égard, le tableau 38 récapitule les enseignants n'ayant pas de diplôme professionnel requis au niveau du fondamental.

**Tableau 38** Effectif des enseignants sans diplôme professionnel requis pour enseigner

CYCLE	SARPE moins de 6 mois	SARPE 6 mois	AUCUN	Effectif total enseignants
<b>ENSEIGNANTS SANS DIPLOME 2008-2009</b>				
Fondamental 1	9 025	1 068	19 213	38 413
Fondamental 2	2 084	369	3 177	12 106
<b>ENSEIGNANTS SANS DIPLOME 2009- 2010</b>				
Fondamental 1	8 642	1 584	19 526	40 020
Fondamental 2	2 421	636	3 489	13 702
<b>ENSEIGNANTS SANS DIPLOME 2010- 2011</b>				
Fondamental 1	9 704	1 920	20 757	43 628
Fondamental 2	2 666	862	4 191	15 211

Source : *Annuaire statistiques 2008-2009 ; 2009-2010, 2010-2011*

L'examen du tableau fait ressortir une proportion importante d'enseignants n'ayant pas de diplôme professionnel d'enseignant. Cet effectif augmente d'année en année jusqu'à l'année scolaire 2010-2011. Cependant il faut souligner que à compter 2010-2011, l'instauration du concours national de recrutement à fonction publique des collectivités, a mis fin au recrutement de cette catégorie de personnel dans l'enseignement. Toutefois et même si les données concernant ces catégories d'enseignants ne ressortent pas de nos jours dans les annuaires statistiques de la CPS, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils sont encore en service dans les écoles et pose en conséquence un besoin important de formation continue.

Par ailleurs, aucun diplôme n'est requis pour enseigner au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Une autre approche de détermination du nombre d'enseignants n'ayant pas le diplôme requis pour enseigner au primaire en particulier où la situation est bien plus préoccupante, consiste à faire une analyse comparative entre le nombre de certifiés des IFM et le nombre d'enseignants recrutés. Depuis 2010, il a été instauré le recrutement uniquement que des candidats titulaires d'un diplôme. Cependant, les contraintes budgétaires ont empêché tout recrutement d'enseignants bien que le vivier soit disponible.

### **3.16 Besoins de formation initiale au regard du nombre d'enseignants à recruter**

Le PRODEC avait prévu la mise à disposition de 2450 enseignants par an. Mais ce chiffre est aujourd'hui dépassé et en 2010 - 2011 les IFM ont mis sur le marché 4050 nouveaux enseignants correspondant au tiers des besoins nouveaux en maîtres (Cf. Programme- cadre de Formation Continue des Maîtres).

En effet, les besoins de recrutement annuels sont de 11 386 enseignants pour le premier cycle du fondamental et de 1 972 enseignants pour le second cycle durant la période 2011- 2015. Les 4050 enseignants mis sur le marché à la fois pour le premier cycle et le second cycle de l'ensei-

gnement fondamental sont nettement insuffisants par rapport aux besoins. Toutes choses qui conduisent à admettre que durant la période 2011- 2015, le système éducatif malien va souffrir d'un déficit énorme d'enseignants formés, à moins que des efforts exceptionnels ne soient déployés pour augmenter les capacités d'accueil des instituts de formation des maîtres en en construisant de nouveaux.

Pour pallier le déficit d'enseignants formés sortis des écoles de formation des maîtres, un programme global de formation continue des enseignants avait été élaboré et mis en œuvre par le PRODEC en 1999. Ce programme de formation continue a été actualisé en 2004 par le PAMOFÉ et structuré par catégorie d'enseignants : volet spécifique pour les maîtres issus des écoles de formation de maîtres, un autre pour les maîtres issus de la SARPE et un troisième pour les maîtres des écoles communautaires.

Les besoins de formation continue ou de requalification pour le nombre d'enseignants sans formation professionnelle ne constituent pas le seul défi majeur en matière de formation auquel le système devra faire face. En effet, le chapitre 2 a mis en évidence la nécessité d'un grand nombre d'enseignants à recruter les prochaines années pour répondre à l'expansion croissante que connaît le système mais aussi pour procéder au remplacement des départs de la profession (retraites, décès, etc.).

Si l'on ne souhaite pas alourdir le volet de la formation continue, il est essentiel que les nouveaux enseignants aient une formation professionnelle requise avant de prendre fonction. La formation initiale de ces nouveaux enseignants devient donc un second défi majeur auquel le système devra faire face, au regard du nombre important d'enseignants à recruter pour les prochaines années.

La projection des besoins annuels de recrutement d'enseignant par ordre d'enseignement dans le secteur de 2016 à 2020 est donnée dans le tableau 39 ci-dessous :

**Tableau 39** Projection des besoins annuels de 2016 à 2020

NIVEAUX	2016	2017	2018	2019	2020	MA	2016-2020
PRESCO	988	1 620	2 831	5 141	9 543	2 713	20 123
FOND1	2 119	2 204	2 295	2 392	2 496	2 168	11 507
FOND 2	2 271	2 475	2 704	2 960	3 248	2 414	13 658
SEC GL	1 355	1 455	1 562	1 677	1 801	1 414	7 851
SEC PRO	698	896	1 151	1 479	1 903	919	6 126
SEC TECH	196	251	323	415	533	258	1 717
TOTAL	9643	10918	12884	16083	21544	9886	60982

Source : Extrait d'estimation des besoins en enseignant, chapitre 2



### 3.17 Une formation initiale à redynamiser

La formation initiale en institutions spécialisées (Instituts de Formation des Maîtres, écoles normales supérieures, etc.) est la modalité la plus courante utilisée dans le système éducatif malien pour former les nouveaux enseignants. Au regard des défis quantitatifs de formation initiale mis en évidence dans la section précédente, la capacité de ces institutions à former le nombre d'enseignants nécessaires pour les besoins du système éducatif constitue sans doute un premier élément à examiner. Cependant, la formation initiale ne peut pas être uniquement une affaire de quantité. La qualité de la formation initiale reste un aspect fondamental que nous examinerons également, en questionnant le processus, le contenu, les modalités et la durée de celle-ci.

#### 3.17.1 Les capacités physiques actuelles des écoles de formation des enseignants

Actuellement, la Formation Initiale est assurée par 20 Instituts de Formation des Maîtres (IFM), et à travers la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE).

Au cours de l'année scolaire 2011-2012, 7100 élèves-maîtres ont été accueillis dans les IFM. Mais au cours de la même année, en raison de la crise politique et sécuritaire au Mali, trois IFM ont cessé de fonctionner dans les régions du Nord. Ainsi la capacité d'accueil des IFM a été réduite à 5550 élèves-maîtres.

Le tableau 40 donne les capacités physiques actuelles des institutions de formation d'enseignants au Mali en lien avec les besoins annuels de formation initiale.

**Tableau 40** Capacités physiques des institutions de formation des enseignants

Niveau d'enseignement	Etablissements de formation initiale des enseignants	Durée actuelle de la formation initiale
Préscolaire	EFEP	4 ans titulaires du DEF
Secondaire général	Ecole Normale Supérieure	3 ans pour la licence Pour les titulaires du BAC 2 ans pour les titulaires de la licence
Technique et professionnel	Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel	5 ans pour BAC et BT- 3 ans pour DUT,-2ans pour Maîtrise
Alphabétisation	Pas d'institution de formation spécifique	-

Sources : Textes réglementaires pour les durées de formation

Le détail des capacités des institutions est donné dans le tableau 41 ci-dessous :

**Tableau 41 Capacités Physiques des IFM**

N°	Institutions (IFM)	Capacités physiques normales	Durée actuelle de la formation initiale	Effectifs d'élèves-maîtres en 2013-2014	Flux annuel moyen de sortie	Création	
						Dates	Actes
	Tiéman Coulibaly de KAYE	18	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	644	168	1996	ND
	Djimé Diallo de KANGABA	14	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	708	315	1988	DEC N°1822 MEN-IPN du 31 oct 1988
	NARA	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	476	134	2004	ND
	SIKASSO	14	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	1 351	291	2004	ND
	Ousmane Bolobo Maïga de BOUGOUNI	21	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	1 256	350		ND
	Bakary THIERO de NIONO	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	526	145	1988	DEC N°1822 MEN-IPN du 31 oct 1988
	TOMINIAN	15	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	824	178	2004	ND
	Yéro Assikoula Bakouyaté de MOPTI-SEVARE	18	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	819	178	1997	ND
	KORO	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	192		2004	ND
	DIRE	14	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	366		2001	ND
	GAO	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	360		2001	ND
	Hégire de TOMBOUCTOU	07	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF			1997	Décret N°97147 PRM du 17/04/97
	AGUEL HOC		2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	0	0	2007	
	Julius Nyérére de BAMAKO	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	967		2009	Arrêté N° 09-3558 MEALN-SG du 27 Nov 2009
	NIORO DU SAHEL	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	682	156	2010	Arrêté N° 10-3027 MEALN SG du 21 Sept 2010
	SEGOU	05	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	300	187	2010	Arrêté N° 10-5026 MEALN SG du 21 Sept 2010
	KATI	12	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	775	165	2011	Arrêté N° 2011-3189 MEALN SG du 05Aout 2011
	KITA	09	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	82	80	2011	Arrêté N° 2011-3190 MEALN SG du 05 Aout 2011
	KOUTIALA	09	2 ans pour les bacheliers 4 ans pour les titulaires du DEF	605	38	2011	Arrêté N° 2011-3191 MEALN SG du 05 Aout 2011
	Ecole de Formation des Educateurs du Préscolaire de BAMAKO	06	4 ans pour les titulaires du DEF	196	-	1984	Ord N°8412-PRM du 05 Mai 1984

Sources : Construction des auteurs sur la base des textes législatifs et réglementaire ainsi que les rapports des IFM

Il apparaît de ces tableaux que la capacité globale des institutions de formation initiale est de l'ordre de 4 736 places pour les enseignants du fondamental 1. Cependant, le flux annuel de sortie est de 2385. L'écart avec les besoins du système apparaît donc 2351 pour ce niveau d'enseignement, mais dépasserait encore plus largement ce qui est observé si les besoins annuels dans le sous-secteur privé étaient également pris en compte.

### **3.17.2 Nécessité d'améliorer l'efficacité de la formation initiale**

Former des enseignants capables d'offrir un enseignement de qualité reste sans doute au cœur des objectifs de la formation initiale des enseignants. Dans cette logique, il est intéressant d'examiner si le système de formation initiale, tel qu'il se présente, permet finalement d'atteindre ce résultat.

### **3.17.3 Une formation initiale qui ne permet pas toujours de doter les enseignants des compétences à enseigner**

Une première façon de questionner l'efficacité de la formation initiale serait d'examiner dans quelle mesure les enseignants formés acquièrent des compétences à enseigner les disciplines principales dont ils ont la charge, par exemple le français et les mathématiques dans l'enseignement primaire. Il convient de mentionner que la formation initiale dispensée aux élèves maîtres et aux élèves maîtresses privilégie l'acquisition d'un référentiel de compétences exigées pour enseigner. Les compétences que doivent développer les élèves maîtres et les élèves maîtresses se répartissent entre plusieurs champs. Ce sont notamment :

- Les compétences liées à l'appropriation du curriculum ;
- Les compétences disciplinaires ;
- Les compétences didactiques ;
- Les compétences psychopédagogiques ;
- Les compétences socioculturelles ;
- Les compétences de développement professionnel ;
- Les compétences administratives liées à la fonction.

Pour la revue sectorielle 2015, « en l'absence d'une étude spécifique sur la performance des sortants des IFM selon les critères d'entrée, l'étude réalisée en 2012 dans le cadre du Programme d'Analyse du Système Educatif de la CONFEMEN<sup>12</sup> (PASEC) atteste que : « il n'existe aucun lien entre les performances des élèves (en français tout comme en mathématiques) et le fait que leur maître ait au moins le baccalauréat ou non ». <sup>13</sup> Le dispositif actuel de recrutement des élèves-maîtres s'inscrit dans cette logique. Cependant, il faut noter que beaucoup d'étudiants s'inscrivent à la fois dans les IFM et dans les Universités tout en bénéficiant de bourses d'études des deux côtés ».

Cette critique d'inefficacité interne prend une résonance toute particulière au regard de l'importance maintes fois soulignée de l'accroissement des besoins en enseignants pour les prochaines années. Elle est encore plus lourde de sens si l'on considère que l'insuffisance de la compétence

12 Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage

13 Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012, PASEC.

professionnelle des enseignants est présentée dans toutes les études comme la cause principale de la faiblesse des indicateurs qui déterminent la qualité de l'éducation et que l'efficacité externe est aussi questionnée.

Le double mouvement de régulation devenu nécessaire et, consistant d'une part à réduire les causes d'inefficacité externe et interne et d'autre part, à faire face simultanément à la montée en hausse des besoins, représente un défi difficile qui ne peut se réaliser qu'à moyen terme.

#### ***3.17.4 Une formation initiale dont la valeur ajoutée est à améliorer***

Une seconde façon de questionner l'efficacité des institutions de formation initiale serait d'examiner dans quelle mesure les sortants ont acquis des compétences relativement à leur niveau d'entrée. Mais, du fait de l'indisponibilité des données, cette approche n'a pu être utilisée.

#### ***3.17.5 Formation des formateurs***

En termes d'efficacité et d'efficacité, Il est aussi indiqué de s'interroger sur le profil des formateurs et le coût de la formation initiale. Questionner le profil des formateurs nécessite de mobiliser de l'information sur les formateurs (diplôme académique, formation, etc.) dans le but de s'assurer que ceux-ci disposent d'un profil qui cadre bien avec celui requis. Les informations disponibles permettent de se faire une idée de l'enjeu de la question. En effet comme mentionné plus haut, les PEN n'ont pas été eux même formés à la profession de formateurs d'enseignant. Ce qui impacte négativement l'efficacité de la formation initiale.

#### ***3.17.6 Autres facteurs externes d'inefficacité: faible motivation et assiette de recrutement étroite***

L'un des facteurs des difficultés en amont de l'IFM procède du sentiment diffus dans la population de peu d'attractivité ou de dévalorisation sociale de la profession d'enseignant.

Cet aspect plus le peu de lisibilité des carrières, déterminent une orientation vers le métier, plutôt par défaut après avoir, soit rencontré un échec au Bac, soit manqué de moyens permettant une poursuite de formation. A cet égard, disposer d'une bourse d'études semble être le déterminant principal et à court terme d'une partie des choix professionnels. Il en est fréquemment de même pour les publics bacheliers en échec dans l'enseignement supérieur.

Cette situation qu'une démarche de revalorisation de l'image de la profession ainsi qu'une évaluation de la motivation initiale pourrait améliorer, contribue à restreindre l'assiette quantitative et qualitative des candidatures potentielles.

Un deuxième constat est celui de la faible représentation des filles dans les publics d'IFM L'incitation des filles suppose une analyse spécifique des déterminants de cette situation mais les interviews libres réalisés sur la question laissent supposer que parmi les facteurs culturels, l'âge au niveau du DEF est un obstacle à l'éloignement familial et, d'autre part les perspectives d'affectation hors milieu urbain dans les conditions actuelles n'encouragent pas l'émergence de vocations.

Un troisième déterminant qui ressort des enquêtes, notamment en milieu rural, est le coût des études (malgré la bourse) du fait des frais de logement et de l'éloignement des IFM.

Un autre facteur réside dans l'assiette limitée des titulaires de DEF ou Bac disposant des prérequis nécessaires au concours. A cet égard, une préparation adaptée pourrait améliorer la compétence à l'entrée.

L'enjeu principal est donc d'élargir l'assiette des recrutements. Une stratégie de communication externe en direction du grand public et des viviers potentiels de recrutement des enseignants pourrait être élaborée en vue d'améliorer l'image de la profession, de l'école et de l'enseignant ainsi que des mesures visant à rendre plus accessible la formation. De telles actions pourraient assurément inciter et susciter des vocations mieux affirmées et informées dans des catégories de publics plus diversifiées que les candidats actuels.

Une disposition complémentaire plus structurelle consisterait en l'élargissement des viviers, pour à la fois améliorer la qualité des entrants et contribuer à l'augmentation des effectifs. Toutefois, la modification des viviers devra entraîner corrélativement une adaptation du cursus de formation initiale.

### 3.18 Estimation des coûts

En termes d'analyse de l'efficacité de la formation initiale des enseignants, il est utile d'estimer et d'examiner les coûts unitaires de formation.

Une des composantes du coût est la bourse qui varie suivant le statut de l'élève-maître (passant ou redoublant) l'année d'étude comme l'indique le tableau 42 ci-après:

**Tableau 42** Type de bourses des élèves maîtres

Niveau DEF-BAC	Trousseau	Bourse mensuelle	Bourse annuelle	Bourse de vacances	Prime de stage	Total
Bourse entière	38 000	26 250	236 250	40 000		314 750
Demi-bourse	38 000	13 250	118 125	20 000		176 125
Bourse entière fin de cycle	38 000	26 250	236 250	40 000	70 000	410 500
Demi-bourse fin de cycle	38 000	13 250	118 125	20 000	70 000	259 375

- Tous les élèves-maîtres bénéficient en début d'année scolaire du trousseau (38 000 francs CFA) en vue de leur équipement en fournitures et matériel didactique
- La bourse entière mensuelle (**26 250 francs CFA**) est attribuée à tous les élèves-maîtres en 1<sup>ère</sup> année
- Suite aux évaluations de fin d'année, les élèves-maîtres qui passent en classe supérieure gardent le bénéfice de la bourse entière ; ceux qui redoublent bénéficient de la demi-bourse mensuelle (**13 250 francs CFA**)
- La bourse de vacances (**40 000 francs CFA**) est accordée à tous les élèves-maîtres en 1<sup>ère</sup> année

- Suite aux évaluations de fin d'année, les élèves-maîtres qui passent en classe supérieure continuent à bénéficier du montant de **40 000 francs** ; ceux qui redoublent ont désormais une bourse de vacances de **20 000 francs**
- Seuls les élèves-maîtres de fin de cycle (4<sup>ème</sup> année cycle DEF et 2<sup>ème</sup> année cycle BAC) qui sont pendant toute l'année scolaire en stage de responsabilité bénéficient de la prime de stage de **(70 000 francs)**
- Les élèves-maîtres qui redoublent la dernière année du cycle gardent le bénéfice du trousseau et de la prime de stage mais ont une demi-bourse mensuelle **(13 250 francs)** et la moitié de la bourse de vacances **(20 000 francs)**
- En résumé, le montant annuel de la bourse pour un élève-maître régulier de la 1<sup>ère</sup> année à la 3<sup>ème</sup> année (cycle DEF) et de la 1<sup>ère</sup> année (cycle BAC) est de **314 750 francs**
- le montant annuel de la bourse pour un élève-maître régulier stagiaire de la 4<sup>ème</sup> année (cycle DEF) et de la 2<sup>ème</sup> année (cycle BAC) est de **410 500 francs**
- le montant annuel de la bourse pour un élève-maître redoublant de la 1<sup>ère</sup> année à la 3<sup>ème</sup> année (cycle DEF) et de la 1<sup>ère</sup> année (cycle BAC) est de **176 125 francs**
- le montant annuel de la bourse pour un élève-maître redoublant stagiaire de la 4<sup>ème</sup> année (cycle DEF) et de la 2<sup>ème</sup> année (cycle BAC) est de **259 375 francs**
- Un élève-maître régulier cycle DEF pour 4 années de scolarité coûte au budget national: **314 750 F x 3 + 410 500 F = 1 354 750 F**
- Un élève maître régulier pour 2 années de scolarité cycle BAC coûte au budget<sup>14</sup> : **314 750 F + 410 500 F = 725 250 F**

En plus des bourses, il y a d'autres paramètres qui entrent en ligne de compte dans la détermination du coût unitaire de formation. Pour une question de disponibilité de données, il est ici déterminé le coût unitaire pour un seul IFM, celui de KATI selon l'hypothèse des élèves-maîtres réguliers. Les éléments de coût sont donnés dans le tableau 43 ci-dessous :

14 N.B Il y a lieu de rappeler que dans les années 90, les taux de bourses des élèves – maîtres ont été alignés sur ceux du supérieur en vue d'attirer les jeunes dans le choix de la profession enseignante parce que dans le secteur, il y avait très peu de candidats.

**Tableau 43** éléments de coût de la formation initiale

N°	Désignation	Coût Unitaire (FCFA)	Quantité	Montant (FCFA)
1	Trousse	38 000	775	29 450 000
2	Bourse mensuelle	26 250	6 975	183 093 750
3	Bourse vacance	40 000	775	31 000 000
4	Salaire moyen PEN	185 000	396	73 260 000
5	Fonctionnement	2 652 000	12	31 824 000
6	Matériels didactiques	16 130 000	1	16 130 000
7	Carburant/Lubrifiant	1 650 000	12	19 800 000
8	Transport	1 253 000	12	15 036 000
9	Autres (Santé, Sport )	476 000	12	5 712 000
TOTAL				405 305 750
COUT UNITAIRE ANNUEL			775	522 975
COUT UNITAIRE (ELEVE-MAÎTRE BAC)			2	1 045 950
COUT UNITAIRE (ELEVE-MAÎTRE DEF)			4	4 183 801

Source : calculs des auteurs sur la base des informations collectées à l'IFM de Kati

Sur la base du calcul du coût unitaire de l'IFM de Kati, dans l'hypothèse que les autres IFM ont les éléments de coût semblables à l'exception des effectifs des élèves-maîtres, les coûts unitaires par instituts sont donnés dans le tableau 44 ci-dessous :

**Tableau 44** Coût unitaire annuel de la formation des enseignants du fondamental au Mali

N°	Institutions (IFM)	Effectifs en (2013-2014)	Coût	
			unitaire	annuel
1.	Tiéman Coulibaly de KAYES	644	552 975	356 115 900
2.	Djimé Diallo de KANGABA	708	552 975	391 506 300
3.	NARA	476	552 975	263 216 100
4.	SIKASSO	1351	552 975	747 069 225
5.	Ousmane Bolobo Maïga de BOUGOUNI	1256	552 975	694 536 600
6.	Bakary THIERO de NIONO	526	552 975	290 864 850
7.	TOMINIAN	824	552 975	455 651 400
8.	Yéro Assikoula Bakouyaté de MOPTI-SEVARE	819	552 975	452 886 525
9.	KORO	1016	552 975	561 822 600
10.	DIRE	366	552 975	202 388 850
11.	GAO	360	552 975	199 071 000
12.	Hégire de TOMBOUCTOU	0	552 975	-
13.	AGUEL HOC	0	552 975	-
14.	Julius Nyérére de BAMAKO	967	552 975	534 726 825
15.	NIORO DU SAHEL	682	552 975	377 128 950
16.	SEGOU	300	552 975	165 892 500
17.	KATI	775	552 975	428 555 625
18.	KITA	82	552 975	45 343 950
19.	KOUTIALA	605	552 975	334 549 875
20.	EFEP de BAMAKO	196	552 975	108 383 100
ENSEMBLE				6 609 710 175

Source : Calcul des auteurs sur la base des données statistiques Instituts de Formation de Maîtres

La revue 2015 a constaté que les bacheliers candidats à la formation dans les IFM, s'inscrivent également à l'université pour pouvoir bénéficier de deux bourses. A ce titre, il est nécessaire que la Direction des finances et du Matériel du MEN et celle du MESRS se mettent ensemble pour corriger cette situation. De telles dispositions pourraient diminuer le coût unitaire de formation.

Les bacheliers après leurs formation à l'IFM, acceptent difficilement de servir en régions où le souvent les besoins en enseignants sont les plus importants..

## B. Formation continue

La formation des enseignants constitue un axe majeur du PRODEC. Elle se définit comme une formation en cours d'emploi. Elle vise soit la compensation d'un déficit de la formation initiale, soit l'adaptation au changement, soit le perfectionnement, soit la préparation à la reconversion.

La formation professionnelle continue reçue par un enseignant est un élément essentiel dans la qualification de ses pratiques et son évolution professionnelle, même si ses performances ainsi que celles d'un système éducatif ne sont pas tributaires uniquement du nombre de formations reçues par les enseignants. La formation continue est rendue nécessaire et indispensable compte tenu de la nécessaire adaptation de l'enseignant à son contexte de travail (besoins des enseignants et caractéristiques du milieu), mais aussi de l'évolution rapide des savoirs et des techniques.

La formation professionnelle continue est reconnue un peu partout comme un droit inaliénable des enseignants. Au Mali, ce droit est consacré par l'article 23 de la loi d'Orientation sur l'Éducation, qui stipule que : « les enseignants ont droit à la formation et à l'encadrement ».

Au niveau de l'éducation de base, les structures d'encadrement de la formation continue sont les établissements d'enseignement, les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), les Instituts de Formation des Maîtres (IFM), les Académies d'Enseignement (AE), la Division de l'Enseignement Normal et les organisations non gouvernementales (ONG).

La formation continue à ce niveau vise essentiellement à :

- réduire l'échec scolaire par l'amélioration des résultats scolaires;
- compléter la formation initiale des maîtresses et des maîtres et répondre à de nouveaux besoins;
- mettre en place les communautés d'apprentissage;
- améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignantes et enseignants.

Au Mali, les défis de la formation continue sont d'autant importants que le personnel – tout au moins au fondamental - est marqué par une grande diversité des enseignants (formation initiale ou non, catégories, répartition géographique, etc.) et aux besoins en enseignants dans l'ensemble du système éducatif.

De ce fait, tous les documents fondateurs du PRODEC insistent sur la nécessité de mener une politique de formation continue à tous les niveaux du système éducatif.



### 3.19 Cadre législatif de la FCE:

L'orientation et l'organisation de la formation continue au niveau de l'enseignement fondamental ont été définies par différents documents qui sont :

- La Politique de la formation continue ;
- Le programme de la formation continue ;
- Les plans stratégiques de la formation continue ;
- Le guide de mise en œuvre des communautés d'apprentissage ;
- Les programmes de formation continue ;
- Les modules de formation des maîtres.

### 3.20 Organisation de la formation continue

La formation continue est organisée selon le schéma de l'organisation du système éducatif, verticalement du sommet à la base et horizontalement à la base. Cette organisation est résumée dans le tableau 45 ci-après :

**Tableau 45** Structures de la formation continue des enseignants

N°	Niveau	Structures / Institutions de formation	Nombre	Rôles spécifiques	Public formé	Animateurs
	Local (Ecoles)	Communautés d'Apprentissage des Maîtres (CAM)	2162	- Rôle administratif - <u>Rôle pédagogique (suivi, encadrement pédagogique des enseignants en situation de classes)</u> - Rôle social - Rôle de communicateur	DE, Enseignants	DE, CP, enseignants, et personnes ressources
	IEF (CAP)	Centres d'Animation Pédagogique (CAP)	97 (prévu 118)	- Organiser des stages et séminaires - Participer à l'organisation et au suivi des stages des E/M - Participer à l'encadrement et à l'animation des E/M - Participer à l'identification des besoins de formation ( BF ) des enseignants, des DE et des CP, - Concevoir et élaborer des modules de formation en rapport avec les BF identifiés - Animer les modules de F, - Procéder à l'évaluation des maîtres - Participer à l'organisation des examens scolaires, - Participer à la mobilisation des populations autour des objectifs de scolarisation, - Veiller au respect de la carte scolaire.	Enseignants, DE, CP, E/M	CP, (et formateurs des AE ou des Services Centraux)
	Région / Département	Institut de Formation des Maîtres (IFM)	20	Mise en œuvre de toutes les activités de FC - Perfectionnement continu des CP, - Appui à la conception et à l'élaboration des modules de formation continue.	CP (des CAP), DE	PEN
	National	Instituts de formation des formateurs de l'Enseignement Technique et Professionnel (IFF-ETP)	-	Formation initiale et continue des formateurs des CFP, IFP, Lycées techniques et de l'ECICA	P/IFF-ETP	Cadres des structures du MEN et du secteur privé.
	National	Université	-	Formation initiale et continue	DE, PEN, PESG, IES	Prof d'universités

### 3.21 Caractéristiques du public cible au niveau Fondamental :

Les caractéristiques du public cible ont varié dans le temps et selon les choix politiques qui ont été opérés. De nos jours, il existe dans le système scolaire 4 types d'enseignants :

- les maîtres sortants des IFM,
- les maîtres issus de la SARPE,
- les maîtres d'écoles communautaires, et
- les maîtres des medersas

Si les 3 dernières catégories semblent plus ou moins qualifiées, il existe même dans la première catégorie des enseignants sortant des IFM qui n'ont bénéficié d'aucun recyclage depuis plusieurs années. Cette situation constitue une préoccupation fondamentale pour le département.

Du point de vue formation, ces 4 types d'enseignants se regroupent en trois catégories : les enseignants formés ; les enseignants insuffisamment formés et les enseignants non formés.

#### Situation des enseignants du fondamental (effectifs, formations et statuts)

En 2010-2011, les effectifs de ces différentes catégories au niveau de l'enseignement fondamental sont présentés dans les tableaux ci-dessous :

- **Etat de la formation des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental**

**Tableau 46** Nombre d'enseignants du fondamental I formés par catégorie

N°	Catégorie	Effectifs	%	
1	Enseignants formés (issus des écoles de formation)	10281	24,10	
2	Enseignants insuffisamment formés (SARPE)	11624	27,25	= 75.90%
3	Enseignants non formés (Privé, ECOM, Médersas...)	20757	48,65	
<b>TOTAL</b>		<b>42662</b>	<b>100.00</b>	

Source. : *Annuaire statistique 2010- 2011*

#### Etat de la formation des enseignants l'enseignement fondamental

**Tableau 47** Nombre d'enseignants du fondamental II formés par catégorie

N°	Catégorie	Effectifs	%
1	Enseignants formés (issus des écoles de formation)	5250	63,01
2	Enseignants insuffisamment formés (SARPE)	3082	36,99
3	Enseignants non formés (Privé, ECOM, Médersas...)	N D	-
<b>TOTAL</b>		<b>8332</b>	<b>100.00</b>

Il apparaît que les besoins quantitatifs en formation (enseignants insuffisamment formés, et enseignants non formés) sont très élevés au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental (environ 76% des enseignants de ce niveau).

Au niveau du fondamental 2, les données relatives aux enseignants non formés (Privé, ECOM, Médersas...) ne sont pas disponibles.

### 3.22 Répartition des enseignants du fondamental

En 2013-2014, la situation des enseignants du fondamental 1 (toutes formations confondues) est présentée dans les tableaux ci-après. Il faut rappeler que les enseignants du fondamental 1 sont des généralistes et ceux du fondamental 2 sont des spécialistes.

#### Enseignement fondamental 1

**Tableau 48** Situation des écoles, des élèves et des enseignants selon le statut des écoles

Statut	Nombre écoles	Effectifs élèves	Effectif enseignants	% des enseignants
Public	6 765	1 406 853	29 490	53,8
Privé	1 689	304 889	9 484	17,3
Communautaire	1 860	159 953	7 038	12,9
Medersas	2 205	309 922	8 752	16,0
	<b>12519</b>	<b>2 181 617</b>	<b>54 764</b>	<b>100,0</b>

Source : *Annuaire du fondamental 2013-2014*

Si on considère que les enseignants du privé, du communautaire et des medersas ne sont pas reconnus comme formés, on peut déduire de ce tableau, que 53.8% des enseignants sont formés et sont donc supposés être qualifiés, contre 46.2% qui ne sont pas formés, et sont donc moins qualifiés.

**Tableau 49** Situation des enseignants par catégorie

Statut	Effectif	%
Fonctionnaires de l'Etat	4 609	9,0
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	13 318	25,9
Contractuels	22 853	44,5
Autres	10 583	20,6
<b>Total</b>	<b>51 363</b>	<b>100,0</b>

Source : *Annuaire du fondamental 2013-2014*

#### Enseignement Fondamental 2 :

**Tableau 50** Situation des écoles, des élèves et des enseignants selon le statut des écoles

Statut	Nombre écoles	Effectif élèves	Effectif enseignants	% des enseignants
Public	2 077	483 557	12 802	54,7
Privé	980	113 411	7 142	30,5
Communautaire	92	5 831	384	1,6
Medersas	672	44 387	3 080	13,2
<b>Total</b>	<b>3 821</b>	<b>64 7186</b>	<b>23 408</b>	<b>100,0</b>

Source : *Annuaire du fondamental 2013-2014*

Ici, également on peut faire la même observation. Si on considère que les enseignants du privé, du communautaire et des medersas ne sont pas reconnus comme formés, on peut déduire de cet tableau, que 54.7% des enseignants sont formés et sont donc supposés être qualifiés, contre 45.3% qui ne sont pas formés, et sont donc moins qualifiés.

**Tableau 51** Situation des enseignants du Fondamental 2, par catégorie :

Statut	Effectif	%
Fonctionnaires de l'Etat	2 723	12,4
Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	6 588	30,1
Contractuels	10 563	48,2
Autres	2 034	9,3
<b>Total</b>	<b>21 908</b>	<b>100,0</b>

Source : *Annuaire du fondamental 2013-2014*

En rapprochant les tableaux 48 et 49, puis les tableaux 50 et 51, il apparaît que beaucoup de contractuels se retrouvent dans le public.

Aussi, selon un article de Sikou BAH, paru dans **Info-Matin** du 30 Avril 2013, citant M. MAIGA, de la Coalition des organisations de la société civile pour l'Éducation pour tous au Mali (COSC-EPT / Mali), **57% des enseignants au Mali ne sont pas qualifiés.**

Enfin, dans le document sur « la question enseignante au Mali (avril 2015) », l'UNESCO estime le déficit de personnel actuel à au moins 27.000 enseignants. Ceux qui sont en service reçoivent généralement une formation inadaptée, et moins de la moitié des enseignants du primaire sont formés. Autrement dit, il y a un déficit de plus de 45.000 enseignants formés. Ce déficit de formation est d'autant plus inquiétant que le niveau d'études de beaucoup de recrues est faible.

Au regard de ces proportions d'enseignants non qualifiés, il est aisé de prendre conscience du défi que la formation continue doit relever en vue d'offrir une éducation de qualité aux enfants maliens.

### 3.23 Objectif de la formation continue des enseignants :

Même si les objectifs quantitatifs et qualitatifs des différents PISE ont quelque peu varié dans les détails, selon les contextes, l'essentiel de l'objectif général est resté le même et se résume dans celui du PISE III, à savoir : « **Améliorer la qualité des apprentissages par la mise à niveau des quatre types de public cibles** (enseignants) conformément aux dispositions du plan stratégique (*les maîtres sortants des IFM, les maîtres issus de la SARPE et les maîtres communautaires et des medersas*) ».

### 3.24 Stratégie :

Elle s'est développée à travers les différents PISE, suivant trois axes majeures qui sont : (i) la décentralisation du processus de formation, pour que l'essentiel des activités se réalisent à la base, en faveur des enseignants en situation de classe et le plus près possible de la classe, (ii) le renforcement des capacités institutionnelles (création de nouvelles structures, dotation en équipements et formation des formateurs et des formateurs de formateurs, et (iii) la motivation à travers des mesures d'accompagnement des enseignants formés sur leurs plans de carrière.

Au-delà de ces aspects généraux transversaux, chaque filière de formation continue a développé sa stratégie spécifique.

Afin de s'assurer que l'apprentissage par les élèves continue de s'améliorer dans une situation d'expansion rapide, les stratégies suivantes ont été élaborées dans le cadre du PISE III :

- le renforcement du dispositif de formation continue ;
- la mise en place d'un dispositif de suivi pour le personnel d'encadrement ;
- la mise en cohérence du plan de formation continue des AE et des CAP avec le dispositif du plan stratégique dont la priorité est la formation des maîtres des ECOM ;
- la déconcentration de la gestion de la base de données de la Formation Continue des Maîtres (FCM) ;
- la généralisation progressive de la Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres.
- l'accompagnement de la formation des enseignants par la mise en œuvre du programme de radio scolaire et la généralisation des centres virtuels de formation ;
- la prise en charge des acquis de formation dans le plan de carrière des enseignants.

Afin de réduire le taux d'infection en milieu scolaire et de sensibiliser tous les enseignants et les élèves (dès la 5ème année du Primaire) aux problèmes du VIH et SIDA, les stratégies suivantes seront mises en œuvre :

- L'organisation de journées d'information, éducation et communication (IEC) dans toutes les écoles sur le VIH et SIDA ;
- L'établissement d'un partenariat Ecole/Parents/Communauté pour renforcer les changements de comportements à l'école.
- La formation des enseignants et des pairs éducateurs à l'éducation préventive sur le VIH et SIDA ;
- La formation des enseignants aux modules spécifiques sur le VIH et SIDA ;
- la formation de compétences en matière d'élaboration de modules de formation et de confection de matériels didactiques pour les médersas et les écoles coraniques améliorées ;
- la formation continue des maîtres de médersa et des écoles coraniques améliorées;

Ces stratégies sont déployées à travers les trois filières de formation continue des maîtres, qui sont :

a. *Le Recyclage*

La loi d'orientation de 1999 place l'enseignement dans un contexte de bilinguisme fonctionnel (enseignement concomitant de la langue maternelle et du français). La formation initiale n'a pas préparé le maître à cette nouvelle situation. Pour mieux gérer ce nouveau contexte de bilinguisme fonctionnel et améliorer les performances des élèves, la formation continue s'attachera à développer les capacités des enseignants notamment en linguistique, et en didactique du français.

b. *Formation continue de proximité par les communautés d'apprentissage des maîtres (CAM)*

Les CAM constituent une stratégie fonctionnelle d'appui pédagogique sur le terrain étendue aux écoles publiques du premier cycle du fondamental (généralisation des communautés d'apprentissage). Elles permettent de loger l'essentiel de la formation continue à l'intérieur de l'école. Une Communauté d'Apprentissage des Maîtres (CAM) est constituée des enseignants d'une même école ou des enseignants d'écoles liées par la proximité géographique. Elle développe une nouvelle solidarité entre les enseignants et facilite la réflexion et l'échange entre enseignants, renforçant du coup la cohésion professionnelle du groupe.

Les capacités des Académie d'Enseignement (AE), des Centres d'Animation Pédagogique (CAP) et des écoles à CAM seront renforcées par la formation de leurs agents pour jouer efficacement leur rôle d'encadrement et d'appui pédagogique de proximité, ainsi qu'en moyens de fonctionnement.

c. *Formation continue interactive par voie de radio (radio scolaire)*

La formation continue des maîtres se fait également par voie interactive, à travers la radio scolaire. Cette stratégie permet d'une part de toucher l'ensemble des enseignants du pays et d'autre part de disposer de toute liberté pour étendre le nombre et la durée des émissions en fonction des besoins des différents publics.

Avec l'appui des programmes FIER et PHARE, des séquences ont été élaborées conformément aux programmes et aux techniques pédagogiques en vigueur. Ces séquences sont diffusées aux heures de classe et sont suivies par les enseignements du fondamental 1 et leurs élèves. Ces séquences constituent un véritable matériel d'apprentissage pour le maître et l'aident à améliorer ses pratiques pédagogiques.

De façon transversale, les volets VIH/SIDA et "Enfants à besoins éducatifs spéciaux" sont intégrés dans la formation continue des enseignants afin de réduire le taux d'infection et la discrimination, en milieu scolaire et de sensibiliser tous les enseignants et les élèves.

### 3.25 Durées de la formation continue des enseignants

La durée de la formation continue des maîtres est intimement liée à la catégorie (enseignants formés ou insuffisamment formés ou non formés), qui détermine même leurs statuts.

Tableau 52 Durées de formation

Statut	Fondamental 1		Fondamental 2	
	Formation initiale	Formation continue/an	Formation initiale	Formation continue
Fonctionnaire	DEF + 4 ans Bac + 2 ans	3 jours à 1 mois	DEF + 4 ans Bac + 2ans	5 à 10 jours
Contractuel	DEF + 4 ans Bac + 2 ans	3 jours à 1 mois	DEF + 4 ans Bac + 2ans	5 à 10 jours
Vacataire	DEF et plus	3 jours à 1 mois	-	
Elève maitre (stagiaire)	DEF + 4 ans Bac + 2 an		DEF + 4 ans Bac + 2 ans	
Enseignants communautaires	Sans formation ou DEF et plus	1 mois	Minium DEF	1 mois

### 3.26 Efficacité de la Formation continue des enseignants

Selon « La question enseignante au Mali » (MEN/DNEN, Avril 2015), « Il n'a pas été procédé à une évaluation de l'efficacité de la FCM au Mali. Cependant les constats de l'OCDE, en 1998, du PRODEC dans les Grandes Orientations de la Politique Éducative et l'Étude du CIEP de Sèvres commanditée dans le cadre du PISE II sont très critiques à l'endroit de la FCM au Mali. Mais le MEN ne dispose d'aucune donnée précise sur l'efficacité des formations et leur niveau de réinvestissement dans la classe ».

***A cet égard, il est nécessaire, voire indispensable de mener une étude sur les effets de la formation continue relativement aux pratiques pédagogiques des enseignants et apprentissages des élèves.***

### 3.27 Articulation formation continue et formation initiale :

Il y a plutôt une imbrication, plus qu'une articulation entre la formation continue et la formation initiale. En effet, les IFM assurent à la fois la formation initiale et la formation continue des enseignants. Les formateurs des IFM sont sollicités comme formateurs dans les sessions de formation des CAP. Les universités qui produisent le vivier des formateurs des IFM assurent également la formation continue de ces derniers. Ceci offre l'avantage de mutualisation des ressources, une capitalisation par le réinvestissement des acquis et des innovations. Toutefois, **l'institutionnalisation de l'articulation FI/FC pourrait accroître ces avantages et rendre le système de formation plus efficient.**

#### **Incidence de la formation continue sur le plan de carrière :**

L'objectif trois de la Politique de formation continue des maîtres stipule : « La FCM vise l'amélioration du statut et de la qualification professionnelle des enseignantes et des enseignants ».

S'il est établi que la reconnaissance officielle de la formation continue peut devenir un puissant facteur de motivation et de valorisation de la fonction enseignante, il n'existe actuellement aucun lien entre la promotion de l'enseignant et les compétences acquises par le biais de la Formation Continue des Maîtres.

### 3.28 Bilan et défis de la formation continue

Dans le cadre du PISE I, la situation des enseignants formés est la suivante :

- 1117 maîtres des écoles communautaires ont reçu une formation de 15 jours en septembre 2003.
- Les documents (de formation) ont été distribués dans les Académies de l'Enseignement : un manuel de gestion des stages, un programme de formation et des modules de formation.
- Les compétences des professeurs d'IFM ont été améliorées : approche curriculaire et pédagogie convergente, didactique de l'enseignement de l'oral, informatique, didactique des autres disciplines (juillet 2002 et juillet 2003).
- La politique de formation continue a été élaborée et validée (août 2003).

Les données ne sont pas disponibles pour le PISE II, toutefois on peut noter l'élaboration d'une politique, d'un programme cadre, d'un manuel de gestion, d'un plan stratégique de la formation continue.

En ce qui concerne PISE III (2010-2012), le résultat attendu était le suivant : Les différents types d'enseignants ont bénéficié d'une formation continue ayant contribué à relever leurs niveaux de compétences. Les indicateurs étaient les suivants :

- le nombre d'enseignants ayant suivi au moins une session de programme de formation continue ;
- le nombre d'encadreurs des maîtres ayant suivi au moins une session de programme de formation continue ;
- le nombre d'écoles ayant une Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres.

Même si des formations continues ont lieu dans les CAP dont le nombre est passé de 70 en 2007 à 97 en 2014, il faut déplorer le manque d'un système de monitoring permettant d'avoir les informations capitalisées au niveau AE.

La création d'une base de données au niveau des AE est de nature à assurer un meilleur suivi des activités de formation des CAP.

Suite à l'analyse des besoins des enseignants effectuée par le PRODEC en 1999 et mis à jour en 2004, par le PAMOFÉ, des modules de formation continue ont été élaborés pour les trois catégories d'enseignants retenus, à savoir :

- les maîtres issus des écoles de formation de maîtres,
- les maîtres issus de la SARPE, et
- les maîtres des écoles communautaires (ECOM).

Le programme destiné aux enseignants des ÉCOM, des medersas et des écoles privées, comprend 34 modules de formation totalisant 660 heures. Les modules couvrent les besoins en culture générale (matières scolaires), en pédagogie et en didactique des disciplines.

Le programme adressé aux enseignants issus de la SARPE est structuré comme suit :

- pour les généralistes, il comporte 29 modules totalisant 564 heures.
- pour les spécialistes, il comprend entre 14 et 18 modules (totalisant 243 à 359 heures (selon le type de spécialités).

Tous ces modules accordent une place importante aux différentes didactiques de même qu'aux connaissances de base en pédagogie et sur les innovations pédagogiques.

Le programme destiné aux enseignants sortant des IFM est ainsi structuré:

- dix-sept (17) modules de formation totalisant 277 heures pour les sortants généralistes des IFM ;
- Quinze (15) modules de formation totalisant 265 heures pour les spécialistes.



Ces modules sont prioritairement centrés sur les connaissances de base en pédagogie et sur les innovations pédagogiques et la formation s'étalait sur plusieurs années

Les sessions de formation continue réalisées, notamment dans le PISE II ont fait l'objet d'évaluation auprès des autorités scolaires et des enseignants. Le plan stratégique initié avec la partie canadienne n'a pu être mis en œuvre faute de mobilisation des ressources nationales en faveur de la formation continue.

### **3.29 Défis de la formation continue des enseignants et recommandations**

Les défis sont liés à la forte demande de formation, à l'organisation et à l'efficacité de la formation continue. La forte proportion d'enseignants non formés et des enseignants insuffisamment formés révèle toute l'importance de la formation continue, comme voie unique et incontournable pour conférer aux enseignants les compétences requises, pour relever les défis à la fois de qualité et de quantité de l'éducation.

### **3.30 Recommandations**

Au travers de l'analyse qui précède, quelques remarques essentielles se dégagent et devraient être prises en compte dans toute politique visant à améliorer la qualité du personnel enseignant et par ricochet, la qualité des enseignements dispensés, à savoir : (i) un important besoin de formation initiale ; (ii) un besoin significatif de formation et requalification des enseignants non ou insuffisamment formés, (mais parfois même ceux qui sont formés) ; (iii) un renforcement des capacités des services et institutions de formation dans une dynamique d'actions synergiques.

Eu égard à la grande diversité de niveaux des enseignants et des conditions de travail, de la forte demande de scolarisation, et dans la perspective de l'éducation de qualité pour tous, les recommandations suivantes sont suggérées :

En formation initiale, il est important de procéder :

- à la réorganisation et au renforcement des capacités de la FI, eu égard à la forte demande d'enseignants en quantité et en qualité (extension des capacités des IFM,
- à la professionnalisation des formateurs des IFM,
- à l'introduction du Curriculum dans la formation initiale ;

En formation continue, veiller à :

- la systématisation de la formation continue de tous les enseignants, selon les niveaux de besoin et au document de politique y afférent, (c'est à la fois un droit mais aussi un devoir pour chaque enseignant) ;
- la réactualisation des besoins de formation par catégorie d'enseignants en vue d'offrir des formations adaptées aux groupes de besoins identifiés,
- le respect des calendriers de formation et la tenue effective des sessions de formation ;
- le renforcement de l'encadrement rapproché par une qualification des encadreurs et le

- le suivi systématique des enseignants formés, à travers des programmes de visites / remédiation réalistes,
- l'articulation entre formation initiale et la formation continue dans une logique d'amélioration de l'une par l'autre, autrement dit prise en compte en formation initiale des problèmes récurrents rencontrés en formation continue ;
- la valorisation de la formation continue dans le cadre des plans de carrière et d'autres mesures d'encouragement ;
- le développement des Communautés d'apprentissage et la dynamisation de leur fonctionnement effectif
- l'encouragement et la valoriser les innovations venant des enseignants et des communautés d'apprentissage) ;
- le renforcement des capacités des institutions et des personnels en charge de la formation continue ;
- la diversification des sources de financement de la formation continue par l'apport du BN en plus des contributions des partenaires
- la congruence entre les programmes des IFM et ceux du fondamental. Le cadre d'orientation curriculaire unique serait une condition favorable.
- la mise en place un dispositif de renforcement des capacités en APC des professeurs d'enseignement secondaire général, technique, professionnel et Normal;
- l'élaboration et mettre en œuvre un mécanisme de dynamisation du stage des élèves-maîtres par : (i) l'élaboration d'outils de suivi du stage ; (ii) l'assurance de ressources matérielles, financières et logistiques nécessaires au suivi et à l'encadrement des stagiaires ; (iii) la mise en place d'un mécanisme d'interaction/articulation des IFM et les écoles fondamentales d'accueil des élèves-maîtres
- l'initiation de stratégies d'alternance dans la formation en institution et en milieu de travail (écoles fondamentales) en vue de continger les effectifs pour rendre possible l'utilisation des pédagogies actives dans l'enseignement des IFM.
- le renforcement des capacités d'accueil des stagiaires en augmentant le nombre d'école de stage et en les dotant de ressources humaines conséquentes et de moyens pédagogiques (guide de stage pour les élèves-maîtres, les enseignants et directeurs d'écoles);
- l'actualisation des besoins de formation pour chaque catégorie d'enseignant (y compris les animateurs des CAF et des CEV) et élaborer des plans de formation en fonction des niveaux de besoins identifiés pour les stages de formation ;
- la poursuite de la mise en œuvre et la dynamisation des communautés d'apprentissage dans la formation continue des enseignants à travers : (i) une plus grande implication de l'Etat dans le financement de la formation continue qui ne bénéficie actuellement

que de l'appui des PTF ; (ii) un renforcement des capacités des formateurs ; (iii) une systématisation du suivi des bénéficiaires de la formation continue en vue de garantir le réinvestissement des acquis

- la reconduction du plan stratégique de formation continue des enseignants tout en trouvant les financements requis pour sa mise en œuvre.



# Chapitre 4

## GESTION DES ENSEIGNANTS : Recrutement, Déploiement, Absentéisme et Attrition des enseignants

La gestion administrative du personnel enseignant obéit à la déconcentration et à la décentralisation et est donc réalisée à 3 niveaux :

### 1. Au niveau Central : DRH/MEN- DGC/MEN

Au niveau central, la gestion administrative du personnel est assurée par la Direction des Ressources Humaines du Secteur de l'Education au niveau du Ministère de l'Education et par la Direction Générale des Collectivités Territoriales au niveau du Ministère de l'Administration Territoriale.

### 2. Au niveau Déconcentrée :

La gestion administrative du personnel est assurée au niveau déconcentré par les Académies d'Enseignement, les Centres d'Animation Pédagogique et les Instituts de Formation de Maîtres.

### 3. Au niveau Décentralisée :

En référence au **Décret N°02- 313/ P-RM du 04 juin 2002** fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux Collectivités Territoriales en matière d'éducation.

***Les compétences transférées par l'Etat, en matière d'éducation, sont les suivantes :***

#### ***Au niveau de la Commune :***

- le recrutement et la gestion du personnel enseignant de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement fondamental 1er cycle ;
- la gestion du personnel mis à sa disposition.

#### ***Au niveau du Cercle :***

- le recrutement et la gestion du personnel enseignant de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement fondamental 2nd cycle ;
- la gestion du personnel mis à sa disposition.

#### ***Au niveau des Régions et du District de Bamako :***

- le recrutement et la gestion du personnel enseignant de l'Enseignement Secondaire ;
- la gestion du personnel mis à sa disposition

## 4.1 Recrutement des enseignants

Les modalités de recrutement des enseignants sont définies par l'Arrêté N°04-1878/MATCL-SG du 27 septembre 2004. Conformément à l'esprit de cet Arrêté, depuis 2010, le recrutement des enseignants se fait **par voie de concours ou d'examens professionnels dans les corps de la Fonction Publique des Collectivités Territoriales**. Il est organisé par le Ministère de l'Administration du Territoriale en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale.

Conformément aux compétences transférées aux structures déconcentrées, « les Communautés et les Collectivités font le recrutement des Enseignants des Ecoles Communautaires et des Centres d'Education pour le Développement ». En ce qui concerne les critères de recrutement « ... même si aujourd'hui on peut trouver des maîtres qualifiés dans ces écoles, les textes autorisent le recrutement des enseignants des écoles communautaires à partir d'un niveau minimum qui est celui de la 8<sup>ème</sup> année de l'enseignement fondamental ».

Pour enseigner dans les écoles classiques, la formation professionnelle initiale est obligatoire et elle est sanctionnée par le diplôme de l'IFM ou l'attestation de la SARPE. Les critères de recrutement et les modalités de formation sont présentés dans le tableau ci-après. :

## 4.2 Procédures et mécanismes institutionnels de recrutement des enseignants maliens

**Tableau 53** Procédures et mécanismes institutionnels de recrutement des enseignants maliens

Niveau d'enseignement	Catégorie d'enseignants	Diplôme requis	Formation initiale exigée	Institution en charge du recrutement	Mode de recrutement	Période et fréquence du recrutement
Préscolaire	Educateurs préscolaires Catégorie C Educateurs préscolaires Catégorie B	Diplôme EFEP	DEF +2ans	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation	Concours	Octobre – Novembre Annuel
		Diplôme IFM	DEF+ 4 ans			
Fondamental 1et 2	Maîtres stagiaires Catégorie B	Diplôme IFM	DEF+4ans BAC+2ans	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation	Concours	Octobre – Novembre Annuel
Secondaire Général	Professeurs stagiaires Catégorie A	Licence Maîtrise	BAC+4ans	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation	Concours	Octobre – Novembre Annuel
ETFP	Professeurs stagiaires Catégorie A	Licence Maîtrise	BAC/BT+5ans DUT + 3ans Maîtrise + 2ans	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation	Concours	Octobre – Novembre Annuel
Enseignement supérieur	Professeurs assistants Catégorie A	DEA Doctorat	Licence/Master + 2ans/3ans	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation	Concours	Septembre- Octobre Annuel
Alpha et éducation Non formelle	Animateurs encadreurs	-	-	Collectivités territoriales	Choix des CT	-

Le développement de la population scolarisable, et donc de la demande de scolarisation, la modicité des moyens de l'Etat, l'engagement du pays dans le programme mondial de l'EPT et de la scolarisation universelle à l'échéance (2015), ont conduit l'Etat malien à envisager des modes de recrutements variés d'enseignants. Ce qui se traduit par une sorte de paradoxe dans la gestion des flux (détermination des quotas par IFM) et la gestion décentralisée à travers les déploiements des enseignants recrutés ou en poste. Il apparaît une sorte de conflit de compétences mal géré entre les structures en charge de la gestion des enseignants du fondamental et les structures décentralisées et déconcentrées.

Selon le **Rapport final** de l' « **Etude sur la formation, la gestion, l'affectation et le redéploiement des enseignants du cycle fondamental au Mali** », *Décembre 2009*, « Le transfert des compétences aux collectivités territoriales (cercles et communes pour le fondamental) conduit aujourd'hui à une communauté enseignante très segmentée, caractérisée par une grande hétérogénéité des qualifications, des statuts, des niveaux de rémunération et des autorités de tutelle, qui engendre une grande diversité de situations et de compétences » ; citant le RESEN 2009, le même rapport ajoute : « Il coexiste ainsi dans le système, pour le fondamental, des enseignants fonctionnaires, des enseignants conventionnaires ou contractuels d'Etat, des enseignants contractuels des collectivités territoriales financés par l'Etat sur ressources PPTTE et d'autres financés sur fonds propres des collectivités, des communautaires financés par l'Etat sur ressources PPTTE et d'autres communautaires non financés par l'Etat ».

Au niveau du supérieur, des recrutements sont en cours mais il s'agit de jeunes détenteurs de DEA. Il y a peu de motivation pour les enseignants; primes, indemnités et avantages étant inférieurs à ceux des autres corps de l'administration publique.

Coexistent ainsi dans le système, pour le fondamental, des enseignants fonctionnaires, des enseignants conventionnaires ou contractuels d'Etat, des enseignants contractuels des collectivités territoriales financés par l'Etat sur ressources PPTTE et d'autres financés sur fonds propres des collectivités, des communautaires financés par l'Etat sur ressources PPTTE (0,8 fois le PIB/habitant) et d'autres communautaires non financés par l'Etat, ou encore des élèves – maîtres des IFM.

La proportion d'enseignants fonctionnaires a considérablement diminué entre 2004 et 2008 (de 36 à 21%) ce qui a donc eu comme incidence une diminution du salaire moyen enseignant.

Comme on l'a souligné précédemment, la définition des objectifs éducatifs est un préalable à l'estimation des besoins en enseignants. Ces objectifs sont définis dans la section qui suit.

## **4.2 Déploiement des enseignants :**

Il faut mettre au compte (entendre par) du déploiement l'affectation et la mutation des enseignants.

### **4.2.1 L'affectation des Enseignants :**

L'affectation concerne la répartition des nouveaux enseignants aux différents niveaux des structures. En effet, suite à la proclamation des résultats du concours, les admis sont mis à la disposition du Ministère de l'Education Nationale. L'affectation des enseignants se réalise aussi à 3 niveaux :

- La Direction des Ressources Humaines procède à une répartition nationale des enseignants admis en fonction des besoins en enseignants exprimés par les Académies d'Enseignement ;
- Les Académies d'Enseignement, à leur tour, procèdent à la répartition des admis mis à leur disposition, entre les Centres d'Animation Pédagogique ;
- Les Centres d'Animation Pédagogique affectent les enseignants mis à la disposition dans les écoles.

Etant donné que le nombre d'enseignants admis est toujours inférieur aux besoins exprimés par les Académies d'Enseignement en raison des moyens limités consentis par l'Etat pour les recrutements, il est donc procédé à une pondération en fonction des besoins exprimés.

#### **4.2.2 Les mutations Nationales, Régionales et Locales :**

Les mutations concernent les déplacements des enseignants en exercice d'un poste à un autre, aux différents niveaux.

Les mutations nationales concernent le déplacement d'un enseignant d'une Académie d'Enseignement à une autre.

Quant aux mutations régionales, elles s'effectuent entre deux Centres d'Animation Pédagogique à l'intérieur de la même Académie d'Enseignement.

S'agissant des mutations locales, elles se font d'une commune à l'autre à l'intérieur du même Centre d'Animation Pédagogique.

Pour les enseignants fonctionnaires de l'Etat, les demandes de mutation sont soumises pour avis à l'autorité hiérarchique (directeur d'école, Directeur du Centre d'Animation Pédagogique). Elles sont ensuite acheminées à la Direction des Ressources Humaines sous couvert et avis de l'Académie d'Enseignement.

Pour les enseignants fonctionnaires des Collectivités Territoriales, les demandes sont soumises pour avis, d'une part, à l'autorité hiérarchique (directeur d'école, Directeur du Centre d'Animation Pédagogique), d'autre part, aux Collectivités Territoriales. Elles sont ensuite acheminées à la Direction des Ressources Humaines sous couvert de l'Académie d'Enseignement pour transmission à la Direction générale des Collectivités pour signature.

#### **Cohérence dans le déploiement des enseignants sur l'étendue du territoire.**

Il reste entendu que le déploiement (sous ses deux aspects) constitue l'un des problèmes majeurs de la gestion des enseignants. En effet, le pays est caractérisé par de fortes disparités géographiques, économiques et culturelles, et de tensions politiques, voire de guerre, notamment au Nord. Vis-à-vis de ces zones, les enseignants, notamment les nouveaux, manifestent « évitement, démissions, absentéisme ». Ainsi, si certaines zones sont fortement demandées et bénéficient de taux de couverture élevée, il n'en est pas de même pour les zones dites à contingences spécifiques. Pour pallier aux déficits, les zones les moins sollicitées ont recours à des modes de recrutements « alternatifs » d'enseignants « non ou insuffisamment formés », notamment la SARPE, les contractuels locaux, etc. Ce qui se traduit par une inégale répartition des « compétences » et donc de fortes disparités régionales. Selon RESEN 2009 :



« Des huit régions administratives du Mali, les régions de Mopti, Sikasso et Kidal sont celles ayant les plus faibles accès à l'enseignement fondamental. Les régions de Kidal, Gao, Tombouctou, Mopti sont celles qui présentent les taux d'achèvement les plus faibles ».

Les disparités suivant le milieu de résidence (rural – urbain) sont également très élevées.

Les régions du Nord (Gao, Tombouctou, Mopti, Kidal) apparaissent ainsi comme des zones à soutenir en priorité en particulier pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous ». Même si ces régions sont peu peuplées, elles disposent quand-même de population scolarisable importante.

En termes de ratio Elèves/Enseignant, les données suivantes illustrent la disparité, au premier cycle du Fondamental : « la région de Kidal est la mieux dotée en enseignants (34,6 élèves par maître) alors que le District de Bamako est le moins bien doté (73,1 élèves par maître). Les ratios des autres régions se situent entre 49,9 (Ségou) et 58,3 élèves par maître (Gao). Dans l'ensemble, quatre régions présentent des ratios supérieurs à la moyenne nationale (54,9) et cinq en dessous ». (Rapport TTISSA – Bamako, 2013)

De façon générale cette incohérence est illustrée par ces constats relevés dans le Rapport TISSA (*ibidem cité*) « A titre d'exemple, parmi les écoles comptant environ 200 élèves, certaines disposent de 7 enseignants alors que d'autres n'en bénéficient que de 1. De même, on trouve des écoles disposant de 4 enseignants avec des effectifs d'élèves variant de 20 à plus de 700 élèves. »

Du point de vue de l'allocation des enseignants communautaires, le Rapport précise « Les disparités entre régions dans l'allocation des enseignants voire des iniquités sont constatées également à travers une analyse par catégorie d'enseignants. Au niveau national les communautaires représentent 31% de l'ensemble des enseignants en classe. Cependant, les régions de Gao (1,9%), Kidal (5,4%) Mopti (15,2%) et le District de Bamako (16%) sont les régions qui présentent la moins forte concentration d'enseignants communautaires et, donc la plus grande proportion d'enseignants « publics », gérés par l'Etat. En revanche, les régions de Tombouctou (42,2%), Sikasso (46,3%) et Ségou (51,8%) présentent une forte concentration d'enseignants communautaires. Ces dernières régions souffrent donc plus que les autres d'un manque d'allocation d'enseignants gérés par l'Etat (ou les collectivités).

Les principales difficultés rencontrées dans ces zones sont, entre autres les conditions de vie, les conditions matérielles de travail, et l'environnement culturel. A ce titre, il est nécessaire de :

- Revoir à la hausse les Primes de zones en vue de fidéliser les enseignants dans les zones difficiles
- Sensibiliser les populations rurales sur la scolarisation et toute la considération à accorder aux enseignants affectés dans leurs localités.

## 4.3 Absentéisme des enseignants

### 4.3.1 Ampleur de l'absentéisme des enseignants.

Dans le système scolaire, pour chaque programme d'étude (discipline à enseigner), il est prévu officiellement le temps (généralement en volume horaire) de l'enseignement/apprentissage qui lui est consacré. Ce temps s'impose à l'enseignant (et aux élèves) comme une loi de l'Etat, fixé à travers des arrêtés ou communiqués ministériels et constitue une composante de chaque programme d'étude.

La Décision n°09-03624 du 27 novembre 2009, fixe La durée de l'année scolaire au Mali à 172 jours, déduction faite des congés et vacances scolaires et du nombre de jours fériés. Le programme d'étude arrête le volume horaire de cours par semaine, pour le niveau fondamental 1, à 25 heures et 10 minutes, déduction faite du temps consacré à la récréation (1 heure et 20 minutes)

#### **4.3.2 Le temps Réel d'Apprentissage (TRA)**

Le temps que les élèves passent effectivement en classe, en situation d'apprentissage, est appelé le temps réel d'apprentissage. Il est indicateur du temps consacré effectivement aux apprentissages, au regard du temps officiellement prévu. Ce dernier est défini comme le temps prévu dans le programme ou par les arrêtés ou communiqués ministériels pour l'enseignement du programme d'étude. Dans le cas du Mali, le programme d'étude fixe le volume horaire de cours par semaine, pour le fondamental 1, à 25 heures et 10 minutes en dehors du temps consacré à la récréation (1 heure et 20 minutes). La durée de l'année scolaire est de 172 jours d'après la Décision n°09-03624 du 27 novembre 2009 fixant les dates de congés scolaires et d'après le nombre de jours fériés observés.

En réalité, les élèves bénéficient rarement du temps officiel d'apprentissage. Un pourcentage important du temps théoriquement alloué à l'enseignement est perdu à cause de plusieurs facteurs, entre autres le non-respect des instructions officielles édictées par le Ministère concernant les dates de congés et de jours fériés et les volumes horaires, l'absentéisme des enseignants et des élèves, le non-respect des heures de cours et l'utilisation inefficace du temps de classe. Le temps que les élèves passent effectivement en classe, en situation d'apprentissage, est appelé le temps réel d'apprentissage.

Les résultats montrent que les élèves n'ont bénéficié que de 122 jours d'apprentissage en 2009-2010, sur les 172 jours prévus par le Ministère, soit 71%. Ce pourcentage est supérieur à celui d'autres pays de la sous-région (Burkina Faso 60%; Niger 63%).

Un élève du primaire qui ne bénéficie que de 71% du temps d'apprentissage officiel chaque année ne dispose que de 4,2 ans pour développer les compétences précisées dans un programme qui, selon le Ministère de l'Éducation, nécessitent 6 ans d'école. Si le temps passé en composition est déduit du temps d'apprentissage, l'élève n'a que 3 ans à développer ces mêmes compétences. Ceci pourrait expliquer les faibles taux de réussite aux examens de fin d'année ou de fin de cycle. La situation des élèves à double vacation est encore plus grave. En effet, selon des études menées antérieurement au Mali et dans d'autres pays subsahariens, ces élèves ont en moyenne 32% de moins de temps d'apprentissage que leurs homologues des écoles à vacation simple.

Aussi, constate-t-on que l'absentéisme est plus marqué chez les enseignants de classes à curriculum et ceux des écoles à accès difficile, notamment en zone rurale.

#### **4.3.3 Principales causes de l'absentéisme des enseignants**

Les raisons les plus évoquées de l'absentéisme sont :

- **les grèves** : il existe 14 syndicats d'enseignants formulant seul ou en groupe des doléances qui mettent souvent du temps à être traitées par les Autorités, ce qui conduit très souvent à des situations de grèves ;

- **les formations** : malgré les prescriptions formulées dans le Manuel de Gestion de la Formation Continue, il arrive que des formations soient organisées pendant des jours ouvrables, faisant perdre aux élèves des heures de cours ;
- **les raisons de santé** : cette situation est perçue surtout dans le milieu rural qui ne dispose pas très souvent de structures adéquates de santé ; les enseignants sont donc ainsi obligés de se déplacer dans les centres urbains pour suivre des soins. Cette situation est aggravée par la fréquence des maladies récurrentes telles que le paludisme
- **le paiement des salaires** : cette situation est très courante aussi en milieu rural parce que les enseignants sont obligés de faire le déplacement au niveau du CAP ou au niveau de la perception ou d'une banque pour percevoir leurs salaires et cela de façon mensuelle ;
- **la recherche d'avis des Collectivités Territoriales et des CAP d'accueil** pour les demandes de mutations ».

#### **4.3.4 Gestion de l'absentéisme des enseignants**

Il n'existe aucune donnée relative à la gestion de l'absentéisme des enseignants. Toutefois son ampleur n'est pas négligeable, et ses causes sont multiples et diverses.

Pour la revue sectorielle 2015, « En ce qui concerne le décrochage et l'absentéisme des enseignants, l'analyse met en exergue qu'au Mali, la mise en œuvre du programme d'ajustement structurel a engendré le départ massif d'enseignants qualifiés à la retraite par anticipation, provoquant ainsi un déficit important et la rupture des équilibres fragiles en matière de maillage territorial. Des initiatives ont été développées alors pour réduire le déficit, au nombre desquelles la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant, le recrutement d'enseignants contractuels. Sans que le pays soit totalement au bout de ses inquiétudes, il a noté, impuissant, une vague d'abandon de la profession. Cette érosion non étayée par une étude spécifique, pourrait s'expliquer au Mali par : la conjoncture économique, les exigences professionnelles auxquelles le débutant est brutalement soumis et qu'il ne peut satisfaire tout de suite du fait de son inexpérience, le peu d'attrait de la profession (peu gratifiante) et qui propose pour la durée sacrifices et «précarité», etc. »

Les multiples causes de l'absentéisme montrent qu'il n'y a pas de solution simple et unique au problème. Les autorités éducatives peuvent appliquer deux solutions complémentaires, selon les causes qui engendrent les absences : la première consiste à essayer de réduire l'absentéisme par l'application de mesures administratives, et la seconde à compenser les absences pour les empêcher de porter préjudices aux apprentissages des élèves.

Au fondamental 1, il est possible de mettre en place un mécanisme de remplacement des enseignants absents, par la désignation de maîtres suppléants en fonction du nombre de classes, selon les cas ci-après :

- Au niveau d'une école de 6 groupes pédagogiques le Directeur d'école assure la suppléance en cas d'absence d'un titulaire ;
- Au niveau d'une école de plus de 6 groupes pédagogiques, selon la taille de l'école un ou plusieurs enseignants chevronnés sont désignés pour assurer la suppléance.

En cas d'absence abusive d'un enseignant à son poste, une procédure disciplinaire pourrait être engagée à son encontre qui va d'un simple avertissement jusqu'à la radiation en passant par la suspension, la révocation et le licenciement.

#### 4.4 Attrition des enseignants

L'attrition se définit comme le nombre d'enseignants qui quittent définitivement le système ou le niveau d'enseignement, quelle qu'en soit la raison. Ces départs peuvent être liés à la retraite, aux transferts dans des écoles privées ou d'autres niveaux d'enseignement, à la mortalité, aux migrations ou à d'autres raisons. (Note de recherche de l'ODSEF : Attrition et besoins en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne, Québec, juin 2013).

L'intérêt d'étudier l'attrition est de l'envisager du point de vue des besoins en enseignants ; ces besoins en enseignants sont liés à l'expansion du système éducatif, mais aussi au remplacement des enseignants qui quittent la classe.

Il n'existe pas de données statistiques sur les différents composants permettant de déterminer le taux d'attrition. Toutefois, selon la *Note de Recherche* citée plus haut, il est estimé à 3% pour le Mali.

Quelle est l'incidence de l'attrition sur la gestion des besoins en enseignants<sup>15</sup>?

- Taux de recrutement : 9%
- Pourcentage du recrutement contribuant à l'expansion du corps enseignant : 6% ;
- Pourcentage de recrutement équivalent au taux d'attrition : 3%

Ainsi, le Mali est parmi les pays dont « le recrutement d'enseignants compense l'attrition ».

Toutefois, ces données cachent un problème, celui de la qualification des enseignants nouvellement recrutés, quand on sait qu'une forte proportion d'enseignants moins expérimentés ou d'enseignants peu qualifiés peut avoir un impact négatif sur les apprentissages et la réussite des élèves.

Les tableaux ci-dessous renseignent sur les départs à la retraite pour la période de 2010 à 2014

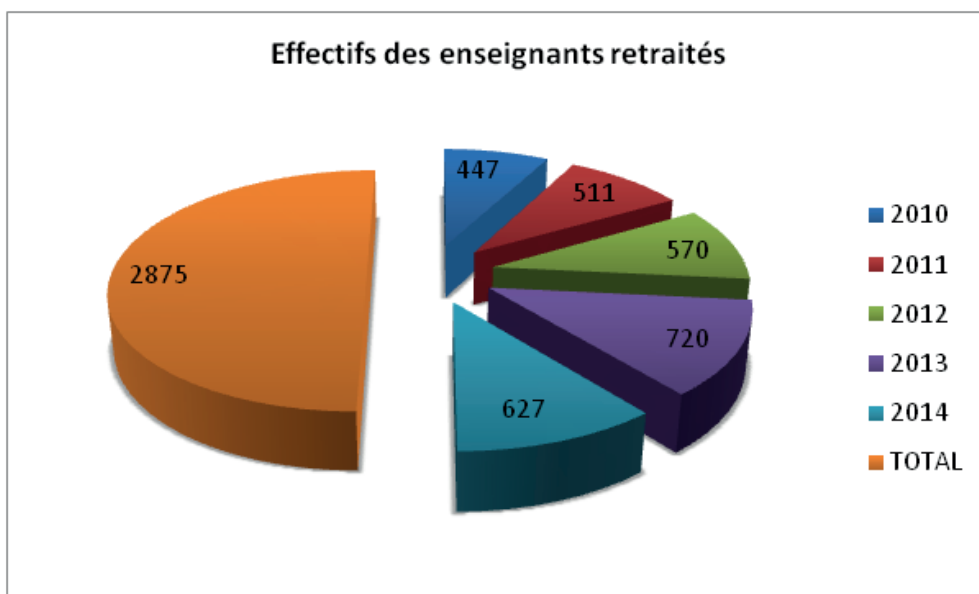
**Tableau 54** Effectifs des enseignants retraites de 2010 A 2014

ANNEE	EFFECTIF
2010	447
2011	511
2012	570
2013	720
2014	627
<b>TOTAL</b>	<b>2 875</b>

Source : Direction Nationale de la Fonction Publique

15 Extrait de la (FIGURE 3. Décomposition du recrutement : attrition et taux de croissance effectif du corps enseignant ; p. 13

**Graphique 11** Effectifs des Enseignants retraités



Il ressort de ce tableau qu'en moyenne, 575 enseignants quittent annuellement pour faire valoir leur droit à la retraite. Il y a donc lieu d'en tenir compte dans les planifications de formation initiale. Les corps concernés sont donnés avec leurs effectifs dans le tableau 55 ci-dessous

**Tableau 55** Corps et effectifs des enseignants retraités de 2010 à 2014

CORPS	EFFECTIF
MAITRE DU SECOND CYCLE	2
PROFESSEUR TITULAIRE ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	1
MAITRE PRINCIPAL ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	2 329
MAITRE TITULAIRE ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	36
MAITRE DU PREMIER CYCLE	27
PROFESSEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	28
MAITRE DE CONFERENCE	7
MAITRE ASSISTANT ET CHEF DE CLINIQUE	4
ASSISTANT	19
PROFESSEUR PRINCIPAL ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	325
PROFESSEUR TITULAIRE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	34
MAITRE PRINCIPAL ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	14
MAITRE TITULAIRE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	5
MAITRE AUXILIAIRE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	7
DIRECTEUR DE RECHERCHE	10
MAITRE DE RECHERCHE	2
CHARGE DE RECHERCHE	4
ATTACHE DE RECHERCHE	21
<b>TOTAL</b>	<b>2 875</b>

Source : Direction Nationale de la Fonction Publique.



# Chapitre 5

## GESTION DES ENSEIGNANTS : Statut professionnel, remuneration et carriere

### 5.1 Statuts professionnels

A l'instar de bien de pays, au Mali les enseignants sont régis par des statuts particuliers.

#### STATUTS PARTICULIERS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les statuts et les conditions de travail des personnels enseignants sont régis par 4 décrets, dont 2 sont relatifs aux statuts et deux relatifs sont relatifs aux conditions de travail et un aux modalités de hiérarchisation des emplois des personnels de l'enseignement secondaire.

#### Statuts

##### *Répertoire des textes statutaires en vigueur relatif aux enseignants*

- **Décret n°03-324/PRM du 06 août 2003 portant statut particulier du personnel enseignant de l'Enseignement Fondamental et de l'Education Préscolaire et Spéciale.**

##### **Cadre du personnel enseignant de l'Enseignement Fondamental et de l'Education préscolaire (2 corps) :**

- Catégorie A : Corps des professeurs de l'Enseignement Fondamental ;
- Catégorie B2 : Corps des maîtres.

##### **Hiérarchie des emplois du corps des professeurs :**

- Professeur titulaire de l'Enseignement Fondamental ;
- Professeur principal de l'Enseignement Fondamental ;
- Conseiller Pédagogique ;
- Inspecteur.

##### **Hiérarchie des emplois du corps des maîtres :**

- Maître titulaire de l'enseignement fondamental ;
- Maître principal de l'enseignement fondamental.

- **Décret n°03- 323/ PRM du 06 août 2003 portant statut particulier du personnel de l'Enseignement Secondaire.**

##### **Cadre du personnel enseignant de l'Enseignement Secondaire (3 corps) :**

- Catégorie A : Corps des professeurs de l'Enseignement Secondaire ;
- Catégories B1 et B2 : Corps des maîtres de l'Enseignement Secondaire ;
- Catégorie C : Corps des Maîtres Auxiliaires de l'Enseignement Secondaire.

### Hiérarchie des emplois du corps des professeurs :

- Professeur titulaire de l'Enseignement Secondaire ;
- Professeur principal de l'Enseignement Secondaire ;
- Professeur agrégé de l'Enseignement Secondaire.

### Hiérarchie des emplois du corps des Maîtres :

- Maître titulaire de l'enseignement secondaire ;
- Maître principal de l'enseignement secondaire.

### 1. Conditions de travail

- **Décret n°05-434/P-RM du 13 octobre 2005 fixant les conditions de travail du personnel enseignant contractuel de l'Etat.**

Ce décret traite de la notation et du reclassement du personnel enseignant contractuel de l'Etat.

- **Décret n°05-435/P-RM du 13 octobre 2005 fixant les conditions de travail du personnel enseignant contractuel des Collectivités Territoriales.**

Ce décret traite du recrutement, de la notation et du reclassement du personnel enseignant contractuel des Collectivités Territoriales.

### Hiérarchisation des emplois

- **Décret n°05-436/P-RM du 13 octobre 2005 fixant les modalités de hiérarchisation des emplois du personnel enseignant contractuel de l'Enseignement Secondaire.**

Ce décret fixe les modalités de hiérarchisation des emplois du personnel de l'Enseignement secondaire pour :

- Les Maîtres Auxiliaires de l'Enseignement Secondaire
- Les Maîtres
- Les Professeurs d'Enseignement Secondaire

## 5.2 Rémunération des enseignants<sup>16</sup>

La rémunération est un aspect fondamental autant que la formation. Il est superflu de rappeler qu'elle est un élément de motivation essentiel qui détermine la position des enseignants et même de la société sur la « corporation ». Elle permet également de mesurer, en partie, l'importance que l'Etat accorde à son système éducatif.

La rémunération du personnel (enseignants en situation de classe et personnel administratif dans les établissements et dans les services) représente en moyenne 55% de l'ensemble des dépenses courantes du système et varie de moins d'un quart du budget dans les instituts de formation des maîtres, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur à plus des deux tiers (2/3) dans les autres niveaux d'enseignement.

---

16 *Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013*



De façon générale, le niveau moyen de rémunération croît non seulement avec le niveau d'études mais également en fonction du statut.

L'une des caractéristiques du système éducatif malien est qu'il existe, à chaque niveau d'enseignement, une forte variabilité des statuts du personnel et des niveaux de rémunération.

Toutefois, il est important de noter que les différences de rémunérations des personnels entre fonctionnaires, conventionnaires ou contractuels des collectivités financés sur ressources PPTE sont surtout dues à des questions d'ancienneté dans le système, l'ancienneté étant plus grande chez les personnels fonctionnaires et moins élevée chez les conventionnaires et les contractuels des collectivités (financés sur ressources PPTE). En effet, ces dernières années, des rapprochements ont été réalisés dans le traitement de ces personnels et les différences de salaires à ancienneté égale dans le système sont extrêmement faibles. Par contre, la subvention accordée aux communautaires (0,8 PIB/habitant) est identique pour tous les enseignants communautaires subventionnés et ne tient nullement compte de l'ancienneté de ceux-ci.

**Tableau 56** Statut du personnel et niveau moyen de rémunération pris en charge sur le budget éducation 2008 (unités de PIB par habitant) aux différents niveaux d'études.

Catégorie de statut	Cycle Fondamental 1		Cycle Fondamental 2		Enseignement Secondaire		ETP / FP		Université	
	% per-sonnels	Salaire moyen	% per-sonnels	Salaire moyen	% per-sonnels	Salaire moyen	% per-sonnels	Salaire moyen	% per-sonnels	Salaire moyen
Fonctionnaires cadres	20,9%	7,8	29,2%	7,9	43,4%	8,9	38,5%	8,0	79,4%	17,1
Conventionnaires	8,7%	5,8	7,9%	5,7	23,8%	5,5	23,8%	5,6	20,6%	7,4
Sous total	29,6%	7,2	37,1%	7,4	67,3%	7,7	62,2%	7,1	100,0%	15,1
Contractuels des collectivités (PPTE)	33,2%	4,5	37,6%	4,5	32,7%	5,6	37,8%	5,6		
Contractuels des collectivités (sur ressources des collectivités)	2,8%	0,0	3,1%	0,0						
ECOM (PPTE)	27,1%	0,8	9,6%	0,8						
ECOM (non subventionnés)	3,7%	0,0	9,4%	0,0						
Elèves maîtres	3,6%	0,0 <sup>2</sup>	3,2%	0						
Ensemble	100%	3,8	100%	4,4	100%	6,2	100%	6,5	100,0%	15,1

Sources : Direction Générale du Budget du Ministère des finances, solde, CPS/Ministères en charge de l'éducation, DAF/Ministères en charge de l'éducation, DNSI, calcul des auteurs

### 5.2.1 Nouvelle grille

La nouvelle Grille du Statut Général des fonctionnaires pour compter du 01-01-2014 est donnée dans le tableau 57 ci-dessous :

**Tableau 57** Nouvelle grille salariale

GRADES	ECHELONS	CLASSEMENT INDICIAIRE							
		A		B2		B1		C	
		Ancien	Nouveau	Ancien	Nouveau	Ancien	Nouveau	Ancien	Nouveau
3 <sup>ème</sup> classe	1	351	<b>360</b>	244	<b>250</b>	215	<b>220</b>	151	<b>155</b>
	2	376	<b>390</b>	267	<b>273</b>	237	<b>242</b>	172	<b>176</b>
	3	401	<b>420</b>	290	<b>296</b>	259	<b>264</b>	193	<b>197</b>
	4	426	<b>450</b>	313	<b>319</b>	281	<b>286</b>	214	<b>218</b>
	5	451	<b>480</b>	336	<b>342</b>	303	<b>308</b>	235	<b>239</b>
	6	476	<b>510</b>	359	<b>365</b>	325	<b>330</b>	256	<b>260</b>
2 <sup>ème</sup> classe	1	498	<b>545</b>	370	<b>392</b>	333	<b>354</b>	264	<b>282</b>
	2	528	<b>580</b>	395	<b>419</b>	256	<b>378</b>	284	<b>304</b>
	3	558	<b>615</b>	420	<b>446</b>	379	<b>402</b>	304	<b>326</b>
	4	588	<b>650</b>	445	<b>473</b>	402	<b>426</b>	324	<b>348</b>
1 <sup>ère</sup> classe	1	600	<b>690</b>	458	<b>505</b>	411	<b>453</b>	331	<b>371</b>
	2	640	<b>730</b>	488	<b>537</b>	436	<b>480</b>	351	<b>394</b>
	3	680	<b>710</b>	518	<b>569</b>	461	<b>507</b>	371	<b>417</b>
Classe Exceptionnelle	1	800	<b>820</b>	535	<b>605</b>	476	<b>538</b>	384	<b>441</b>
	2	850	<b>870</b>	580	<b>641</b>	513	<b>569</b>	417	<b>465</b>
	3	900	<b>920</b>	625	<b>677</b>	550	<b>600</b>	450	<b>489</b>

Source : DFM/MEN

Cette grille de salaire est valable pour tous les fonctionnaires. Le niveau de rémunération diffère et croit non seulement avec le niveau d'études mais également en fonction du statut et de l'ancienneté.

### 5.2.2 Au niveau de l'enseignement fondamental

En 2008, la situation de la rémunération des enseignants du fondamental se présentait ainsi qu'il suit :

**Tableau 58** Situation de la rémunération des enseignants du fondamental (2008)

Catégorie	Salaire annuel (FCFA)	% du PIB/habitant	Source de financement
<b>Fondamental</b>			
enseignant fonctionnaire de l'Etat Fondamental 1	2 262 911	7,8	BN
enseignant fonctionnaire de l'Etat Fondamental 2	2 274 025	7,9	BN
Contractuels Fondamental 1 et 2	1 666 000	5,7	Fonds PPTTE
contractuels des Collectivités Fondamental 1 et 2	1 298 534	-	Fonds PPTTE
Contractuels secondaire	2 560 015		-
Enseignants communautaires	225 000		Communautés
Elèves-maîtres	322 395	1,1	-
<b>Secondaire</b>			
Fonctionnaires	2 560 010	8,9	BN
contractuels des Collectivités Territoriales	1 620 938	6	Fonds PPTTE
<b>Privé catholique</b>			
Fondamental	1 570 000		
enseignant du secondaire	2 033 000		

Source : Pôle de Dakar

En 2012, les contractuels de l'Etat comme ceux des Collectivités perçoivent les mêmes salaires que les fonctionnaires à diplôme égal. Il en est de même pour les indemnités ; les données se résument dans le tableau suivant :

**Tableau 59** Situation salariale et accessoires de salaire (2012)

Niveaux	Début de carrière	Fin de carrière	Prime	
			Montant	% du salaire
<b>Fondamental 1</b>				
Enseignant catégorie B	88 154	223 070		
<b>Fondamental 2</b>				
professeurs titulaires de catégorie B	118 031	223 070	31 000	41%
professeurs principaux			41 000	35%
<b>Secondaire</b>				
Professeurs titulaires	152 006	291 052	50 500	33%
Professeurs principaux			58 000	20%

### 5.2.3 Au niveau du supérieur

Tableau 60 Rémunération au supérieur

Corps	Salaire mensuel		Primes/indemnités
	Début de carrière	Fin de carrière	
Assistants	329 244	445 641	180 333
Maîtres-assistants	352 577	468 974	203 666
Maîtres de conférences	355 911	472 308	207 000
Professeurs	365 911	482 308	217 000

Ces primes et indemnités qui sont supprimées à la retraite, sont égales ou supérieures à la moitié du salaire. Aussi, les contractuels payés sur les ressources des Collectivités Territoriales et les enseignants communautaires n'ont par contre pas droit à ces primes et indemnités.

### 5.2.4 Comparaison des rémunérations annuelles dans l'enseignement et d'autres secteurs de l'administration

Le tableau 61 ci-dessous fait présente une comparaison entre les traitements

Tableau 61 Salaires nets par statut, catégorie et ordre d'enseignement

Statut/catégorie	Fondamental		Secondaire Général, Technique prof et normal		Supérieur				
	Cycle I	Cycle II		Titulaire	Principal	Assistant	M. Assistant	M. de Conf	Professeur
		Titulaire	Principal						
<b>Etat</b>									
F cat A				152006 (Début)	291052 (plafond)	Débutant 329 244	Débutant 352 577	Débutant 355 911	Débutant 365 911
F cat B	881 154 (début)	118 031 (début)	223 070 (plafond)						
F cat C						Plafond 445 641	Plafond 468 974	Plafond 472 308	Plafond 482 308
Contractuel A	171 531 (plafond)								
Contractuel B		118 031 (début)	223 070 (plaf)						
<b>Collect. Territoriale</b>									
F cat A				152 006 (début)	291 052 (plaf)				
F cat B	88 154 (début)	118 031 (début)	223 070 (plaf)						
F cat C									
Contractuel A	171 531 (plaf)	223 070 (plaf)		152 006 (début)	291 052 (plaf)				
Contractuel B									

Source : Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013

**Légende** (i) F. cat A : fonctionnaire catégorie A ; (ii) F. cat B : fonctionnaire catégorie B ; (iii) F. cat C : fonctionnaire catégorie C

Catégories		Secteur Education marié 1 enfant			Secteur Santé marié 1 enfant			Secteur Administration marié 1 enfant		
		Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net	Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net	Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net
Catégorie A	Débutant	180 542	54 000	152 006	157 042	29 000	134 656	131 542	3 500	77 400
	Plafond	385 966	61 500	291 052	354 966	29 000	267 739	329 466	3 500	174 260
Catégorie B	Débutant	130 466	42 500	118 031	117 216	27 750	103 281	95 966	6 500	103 052
	Plafond	272 823	47 500	223 070	254 573	27 750	240 219	233 323	6 500	234 827

**Tableau 62** Comparaison des rémunérations mensuelles dans l'enseignement avec d'autres secteurs (début et plafond par catégorie, marié 01 enfant)

Annuellement cette situation se présente comme suit :

Catégories		Différents secteurs (annuels)								
		Secteur Education marié 1 enfant			Secteur Santé marié 1 enfant			Secteur Administration marié 1 enfant		
		Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net	Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net	Salaire à l'engagement	Prime et indemnité	Net
Catégorie A	Débutant	2 166 500	648 000	1 824 072	1 884 500	348 000	1 615 872	1 578 500	42 000	928 800
	Plafond	4 631 589	738 000	3 492 624	4 259 589	348 000	3 212 868	3 953 589	42 000	2 091 120
Catégorie B	Débutant	1 565 595	510 000	1 416 372	1 406 595	333 000	1 239 372	1 151 595	78 000	1 236 624
	Plafond	3 273 881	570 000	2 676 840	3 054 881	333 000	2 882 628	2 799 881	78 000	2 817 924

Source ; Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013

Les données de ces tableaux montrent en 2012 qu'un enseignant marié avec un enfant, en début comme en fin de carrière est mieux rémunéré (en salaire et indemnité) que son homologue aussi bien dans le secteur de la santé que dans l'administration. Autrement dit les pouvoirs publics consentent beaucoup d'effort pour améliorer les conditions de vie des enseignants. Ainsi, un jeune enseignant marié avec un enfant de catégorie A perçoit au début un salaire mensuel brut de 180 542 FCFA et une indemnité de 54 000 FCFA contre un salaire de 157 042 FCFA et une indemnité de 29 000 FCFA pour un fonctionnaire de même statut et catégorie dans le secteur de la santé. Dans l'administration publique le même agent perçoit 131 542 FCFA de salaire brut et 3 500 FCFA d'indemnité.

Cet avantage financier devrait contribuer à fidéliser les enseignants dans leur métier ; malheureusement on note beaucoup de cas d'attrition à leur niveau.

Pendant qu'un assistant débute à l'indice 502, un magistrat débutant est à l'indice 485. Mais alors que l'assistant n'a qu'une indemnité de 180 333 FCFA, le magistrat touche 200 000 FCFA d'indemnité dépassant ainsi l'enseignant, pour un même niveau académique.

### 5.2.5 Comparaison des salaires des enseignants maliens avec ceux d'autres pays

Selon le RESEN le salaire moyen (toutes catégories confondues et payées directement sur le budget éducation) observé au Mali se situe légèrement au-dessus de la moyenne de ces pays soit 103 000 FCFA pour le Mali alors que la moyenne des pays comparateurs est 76 000 FCFA.

**Tableau 63** Rémunération mensuelle des enseignants du fondamental 1 et comparaison avec celle d'autres pays (RESEN Mali 2008) en FCFA

Pays	Fonctionnaires	Non fonct. Payés sur budget éducat	Communautaires subventionnés sur budget éducat.	Moyenne salaire
Mali (2004)	138 833	88 833	18 750	86 667
<b>Mali (2008)</b>	<b>187 750</b>	115 500	18 750	103 500
Bénin (2006)	159 583	48 167	30 417	91 917
Burkina (2006)	125 917	80 083	-	99 333
Burundi (2004)	33 833	23 083	-	33 083
<b>Cameroun (2002)</b>	<b>186 167</b>	49 167	28 083	87 667
Congo (2005)	177 667	79 917	53 333	125 417
Guinée (2007)	54 500	30 500	-	40 167
Guinée- Bissau (2006)	38 583	27 917	-	35 500
Madagascar (2006)	61 167	-	11 500	35 833
Niger (2008)	161 337	80 167	-	96 757
RCA (2005)	99 250	-	5 833	61 917
<b>Sénégal (2004)</b>	<b>253 250</b>	84 417	-	158 667
Tchad (2003)	105 583	-	24 917	55 583
Togo (2007)	100 750	68 750	19 833	66 833
<b>Moyenne</b>	<b>119 814</b>	57 217	24 845	76 052

RESEN, 2008

L'examen de ce tableau révèle que l'enseignant malien fonctionnaire n'est pas le moins rémunéré par rapport aux enseignants de la sous région. Il vient après le Cameroun et le Sénégal. Par contre les enseignants communautaires du Mali se classent parmi les moins nantis de la sous-région.

### 5.3 Carrière de l'enseignant

Le plan de carrière de l'enseignant malien comporte trois étapes fondamentales :

#### Titularisation :

La première année de fonction est une année de stage pour l'ensemble des fonctionnaires. Au cours de cette année, l'enseignant est soumis à un examen composé des épreuves pratiques dans la didactique des disciplines qu'il enseigne et d'épreuves en Législation scolaire et en Morale Professionnelle. L'admission à cet examen consacre la titularisation de l'enseignant dans son emploi.

#### Avancement :

Suite à la titularisation, l'enseignant est soumis au même système de notation annuelle que les autres fonctionnaires. L'outil utilisé pour cette notation est un bulletin qui est attribué aux agents notés « très bon » et aux agents notés « passable ». L'autorité de notation fait une liste des agents notés « implicitement bon ». Ont droit à l'avancement les fonctionnaires notés « bons » et « très bons » au cours d'une année.

Après 3 ans dans la fonction, le maître titulaire peut vouloir accéder au grade de « Maître Principal ». Pour ce changement, il doit se soumettre à un contrôle pédagogique de l'Autorité.

Ce contrôle pédagogique comporte une épreuve de pratique de classe (exécution d'une leçon) et une épreuve de Législation Scolaire et de Morale Professionnelle. L'admission à ce contrôle pédagogique confère à l'enseignant le statut de « Maître Principal ».

Suite à la notation annuelle et aux différents examens professionnels, les dossiers sont transmis par la voie hiérarchique à la Direction des Ressources Humaines du Secteur de l'Education pour prise en compte dans la carrière des intéressés.

#### **Transposition :**

**La loi du 10 août 2009** « déterminant les conditions d'intégration de contractuels de l'administration dans les fonctions publiques d'Etat et des Collectivités Territoriales » ouvre le chantier de l'intégration des enseignants contractuels des collectivités territoriales dans la fonction publique.

Éléments de dossier pour le passage de Contractuel à Fonctionnaire de l'Etat ou des Collectivités :

- demande manuscrite ;
- acte de naissance ;
- diplômes (BAC- CAP-BT) ou test d'aptitude pour les non détenteurs de diplôme (épreuves en didactique et en LMP) ;
- décision des tests (maître titulaire- maître principal) ;
- copie du contrat (ou décision de recrutement) ;
- certificat de prise de service.

Le dossier est à adresser par la voie hiérarchique à la DRH qui transmet à la DGC.

Il convient de noter que la transposition ne concerne que les contractuels.

#### **Recommandations**

- Mettre en place un plan de carrière qui prendrait en compte les acquis de la formation continue ;
- Mettre en place une base de données dynamique pour le suivi/évaluation des acquis de formation de chaque enseignant de tous les niveaux et types d'enseignement.
- Créer une synergie entre les structures concernées (déconcentrées et décentralisées) par la gestion des personnels pour une meilleure application des dispositions relatives aux mutations et affectations d'enseignants.





# Chapitre 6

## Contexte professionnel et social

Les aspects liés au contexte général macroéconomique, aux besoins croissants des enseignants, à leur formation en institution et en cours d'emploi, à leur répartition géographique sur le territoire national et aux problèmes récurrents qui en découlent, à l'absentéisme et à la déperdition des effectifs, au statut des enseignants, à leur rémunération ainsi qu'à la problématique des carrières dans la profession enseignante, ont été largement traités par les chapitres précédents.

Il reste cependant d'autres aspects non moins importants, que toute politique éducative, pour être holistique ne peut passer sous silence. Il s'agit d'interroger les enseignants sur leur sentiment vis-à-vis de la profession qu'ils pratiquent, parfois par libre choix, mais d'autres fois aussi par contraintes indépendantes de leur volonté.

A ce niveau également, de nombreuses questions restent à résoudre, pour obtenir de l'enseignant le maximum de rendement possible et pour le fidéliser à son poste de travail. Il est en effet important de savoir quelle satisfaction lui procure sa profession, de quelle marge de manœuvre dispose-t-il et avec quelles mesures d'accompagnement concrètes, pour s'adapter aux changements d'ordre méthodologique et aux innovations pédagogiques, nés du désir de qualification du système.

Comment l'enseignant apprécie-t-il le rôle et l'action de ceux qui sont chargés de porter ses difficultés au niveau des décideurs ; quels problèmes de la vie courante son traitement salarial lui permet-il de résoudre. Enfin, quelle attraction les autres corps de métier exercent sur lui.

C'est à ces questionnements liés à la vie de l'enseignant, que le chapitre 6 cherche à apporter des réponses. Pour y parvenir, la stratégie a consisté à mener une enquête auprès de 126 enseignants, administrateurs scolaires, conseillers, partenaires techniques et sociaux (syndicat, parents d'élèves, comités de gestion....). Les résultats de ces enquêtes ont été comparés à ceux d'études passées sur la question notamment celles de l'IPE (1993) et de la CONFEMEN (1990).

Ces échantillons qui peuvent paraître insuffisants d'un certain point de vue, se sont avérés réellement édifiants et n'ont fait que confirmer les conclusions des études antérieures.

### **6.1 Satisfaction professionnelle des enseignants**

Différentes dimensions liées notamment à la formation et à la gestion du personnel enseignant ont été cernées dans les sections précédentes. Celle-ci s'intéresse à un défi non moins important : la satisfaction professionnelle, la promotion du dialogue social et la recherche de consensus autour des différents problèmes qui se posent au corps enseignant.

#### **6.1.1 Choix de la carrière**

Le tableau 64 ci-dessous présente la proportion d'enseignants maliens qui choisiraient à nouveau le métier par rapport à ceux de certains pays d'Afrique.

**Tableau 64** Proportion d'enseignants qui choisiraient à nouveau le même métier

Burkina Faso	Cameroun	Cote d'Ivoire	Guinée	Madagascar	Mali	Niger	Sénégal
56,7%	55,8%	45,8%	70%	65,5%	64,7%	59,4%	40,6%

Source Enquêtes PASEC, p 30 1993

De ce tableau, on constate que le taux d'enseignants maliens désireux de rester dans la même profession en 1993 était de 64,7%. De nos jours ce taux a évolué. En effet, les enquêtes menées par questionnaire sur un échantillon de 103 enseignants répartis entre les différents niveaux et types d'enseignement ont donné les résultats consignés dans le tableau 65

**Tableau 65** Résultats désir de rester dans le même métier

Choix	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	%	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Oui !	10	91%	17	85%	14	93%	30	79%	10	100%	4	100%	89	87%
Non !	1	9%	3	15%	1	7%	8	21%	0	0%	0	0%	14	13%
Total	11	100%	20	100%	15	100%	38	100%	10	100%	4	100%	103	100%

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

Ce tableau fait ressortir que 87% des enseignants Maliens choisiraient encore le même métier s'il leur était donné d'en choisir. Toutefois, il est à signaler que les formateurs du secondaire technique (100%) et du supérieur (100%) tiennent plus à leur métier que ceux des autres niveaux. Cela serait dû aux opportunités pour ces derniers de s'investir dans d'autres activités génératrices de revenus. Ce sont les enseignants du secondaire général, même à 79% de score qui tiennent le moins à leur métier.

Les principaux motifs évoqués par les enseignants pour rester dans le métier sont :

- Amour et noblesse du métier
- Amour des tous petits
- Choix guidé par la vocation
- Sentiment d'utilité publique
- Services rendus à la communauté
- Plaisir de servir le pays

En opposition, ceux qui veulent changer de métier évoquent pour motif :

- L'enseignement a perdu toute sa valeur socialement et économiquement
- Le métier ne nourrit pas son homme
- La précarité et l'absence de plan de carrière
- Délaissement de la profession par l'Etat

Les principaux domaines objet de nouveaux choisis sont :

- Domaine rural
- Justice
- Santé
- Art
- Technologie
- Administration publique
- Humanitaire
- Recherche prospective

## 6.2 Désir de changer de métier

Le tableau 66 renseigne sur le désir des enseignants de changer de métier.

**Tableau 66** Désir de changer de métier

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Oui!	0	0%	3	15%	2	13%	1	6%	1	11%	0	0%	7	9%
Non!	11	100%	17	85%	13	87%	16	94%	8	89%	4	100%	69	91%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

L'analyse de ce tableau fait remarquer que 91% ne sont pas intéressés à changer de métier. Ce résultat corrobore d'ailleurs avec ceux de l'item précédent (nouveau choix de carrière).

## 6.3 Proportion d'enseignants désireux de changer d'école

**Tableau 67** Désir de changer d'école

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Oui!	2	33%	3	15%	2	13%	3	16%	2	25%	0	0%	12	17%
Non!	4	67%	17	85%	13	87%	16	84%	6	75%	4	100%	60	83%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

Dans ce tableau, on constate que c'est seulement 17% des enseignants qui veulent changer d'école. Les 83% ne veulent pas changer. La première raison évoquée pour ne pas changer d'école est évidemment « *le bien être* » traduit par l'expression « *je me sens bien ici* ». La deuxième raison qui s'attache principalement aux zones urbaines concerne les grandes formations scolaires : « *le collectif me plait, je suis bien encadré* ». Parmi les autres raisons, il faut citer l'habitude, la situation géographique de l'école, le travail sérieux qu'on y fait, les raisons familiales, le fait d'être nouvellement arrivé dans l'école.

En conclusion, les motivations à quitter l'école ou à y rester vont à l'avantage de cette dernière. En effet, les raisons de partir sont davantage imputées à l'environnement alors que celles de rester sont en majorité attribuables à l'établissement scolaire.

## 6.4 Liberté d'initiative

Tableau 68 Opinion sur les libertés d'initiative

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Oui!	8	80%	5	25%	6	24%	10	33%	4	40%	3	75%	36	36%
Non!	2	20%	15	75%	19	76%	20	67%	6	60%	1	25%	63	64%
Total	10	100%	20	100%	25	100%	30	100%	10	100%	4	100%	99	100%

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

64% des enseignants ne disposent pas de liberté d'initiatives en vue de proposer des changements d'ordre méthodologiques ou pour mettre en œuvre les innovations pédagogiques nées de la volonté de qualification du système éducatif. Cette situation est plus marquée au fondamental 1 et 2 respectivement 75 et 76%. Elle cultive la dynamique que ce qui se trame en amont met la plupart des acteurs chargés de la mise en œuvre en position de consommateurs passifs de décisions «venues d'en haut », dont ils ne mesurent ni les impacts financiers et budgétaires ni les conséquences pédagogiques et socio professionnelles.

## 6.5 Attraction

Le niveau d'attraction que les autres corps de métier exercent sur les enseignants maliens est donné dans le tableau 69

Tableau 69 Niveau d'attraction des autres métiers sur l'enseignant malien

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Aucun	2	29%	3	43%	5	56%	17	44%	3	33%	1	25%	31	41%
Conditions	2	29%	1	14%	1	11%	10	26%	3	33%	1	25%	18	24%
Profit Economique	1	14%	1	14%	1	11%	4	10%	3	33%	1	25%	11	15%
Pouvoir d'achat	1	14%	1	14%	1	11%	4	10%	0	0%	1	25%	8	11%
Avantage salarial	1	14%	1	14%	1	11%	4	10%		0%		0%	7	9%
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>75</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

Un peu moins de la moitié des enseignants maliens ne sont aucunement attirés par les autres métiers. Cependant, d'autres enseignants sont attirés par :

- Les conditions de vie de certains autres corps de métiers
- Les profits matériels et économiques
- Le pouvoir d'achat
- L'avantage salarial

## 6.6 Degré de satisfaction dans l'enseignement

Le degré de satisfaction des enseignants maliens est donné dans le tableau 70

Tableau 70 Degré de satisfaction

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Très Satisfait	4	36%	5	28%	3	21%	7	21%	3	30%	2	50%	24	26%
Satisfait	4	36%	5	28%	2	14%	17	50%	4	40%	2	50%	34	37%
Pas TS	0	0%	7	39%	6	43%	8	24%	2	20%	0	0%	23	25%
PDTS	3	27%	1	6%	3	21%	2	6%	1	10%	0	0%	10	11%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

Comme l'indique le *tableau*, 37% des enseignants maliens interrogés sont satisfaits.

Si l'on explore les motifs de satisfaction des enseignants mentionnés dans les fiches de réponse de l'échantillon, on constate que certains d'entre eux trouvent du plaisir à contribuer à la formation des hommes (52.6%), d'autres pointent du doigt le renforcement de la formation académique (26.3%), l'existence de formation continue (36.8%), l'amélioration du salaire (31.6%) et la considération sociale (21.1%).

Les causes d'insatisfaction des enseignants ayant choisi de rester dans le métier sont diverses. Mais les principales causes évoquées par ceux-ci sont celles liées à l'insuffisance du salaire (53,8%), aux mauvaises conditions de travail aggravées souvent par l'insuffisance de documents pédagogiques (40%).

## 6.7 Opinion des maîtres sur leur statut social

Le tableau 71 donne la synthèse des opinions des maîtres sur leur statut social:

Tableau 71 Synthèse des opinions des maîtres sur leur statut social

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Très Enviable	2	18%	1	5%	0	0%	2	11%	1	10%	1	25%	7	9%
Enviable	3	27%	9	45%	2	13%	4	22%	2	20%	1	25%	21	27%
Peu Enviable	5	45%	8	40%	8	53%	10	56%	6	60%	2	50%	39	50%
Pas Enviable	1	9%	2	10%	5	33%	2	11%	1	10%	0	0%	11	14%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

Pour la moitié des répondants, le statut, est peu enviable (50%).

l'IPE constate, à la question de savoir si leur condition s'est améliorée, que 41,7% des enseignants en moyenne considèrent que leur statut s'est amélioré au cours de ces 20 dernières années. Les enseignants se sentent investis d'un respect plus grand de la part des communautés où ils enseignent. Les parents d'élèves sont généralement satisfaits de leur travail et sont par ailleurs conscients en ce qui concerne leurs conditions salariales.

Le rapport des enseignants à l'institution n'est pas non plus dénué d'ambiguïté et d'insatisfaction : tout en dénonçant une hiérarchie éloignée et indifférente de leurs problèmes, ils affirment se réfugier derrière les textes et les programmes, pour essayer de justifier leur manière d'agir. Ils se retrouvent ainsi déchirés entre les exigences des instructions officielles et des connaissances requises pour l'examen et la réalité de classes où il faut souvent partir d'un niveau tout autre avant d'aborder le programme. Ils doivent gérer la contradiction existant entre leur propre conception de l'enseignement et les demandes des élèves et des familles qui s'attendent à une démarche utilitariste et à rentabilité immédiate

Signalons également que le manque de plan de carrière et l'iniquité dans la gestion des avancements en grades et échelons créent un certain marasme à tous les niveaux qui se traduit par un traumatisme chez les enseignants.

## 6.8 Opinion des enseignants sur leur traitement salarial :

Les données de terrain recueillies révèlent que 57% des enseignants sont peu satisfaits de leur traitement salarial alors que 35% ne sont pas du tout satisfaits (voir tableau 72)

**Tableau 72** Opinion des enseignants sur leur traitement salarial

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Très Satisfait	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Satisfait	0	0%	1	5%	1	7%	0	0%	3	30%	1	33%	6	8%
Peu Satisfait	0	0%	15	75%	8	53%	14	88%	5	50%	1	33%	43	57%
Pas du Tout Satisfait	11	100%	4	20%	6	40%	2	13%	2	20%	1	33%	26	35%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>75</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

## 6.9 Opinion sur les conditions contractuelles comme déterminants de la satisfaction professionnelle de l'enseignant malien :

De nos jours, la plupart des écoles et des Institutions d'enseignement élaborent des contrats. Cependant, même dans ces cas, on peut relever quelques aspects défavorables à l'enseignant demandeur d'emploi.

L'encadré 2 donne un exemple de contrat dont l'analyse fait ressortir :

Points forts (avantageux pour l'enseignant)

- disponibilité d'un support écrit sur les responsabilités des parties prenantes
- l'enseignant contractuel est classé dans un corps
- référence à des textes réglementaires
- le visa de l'inspecteur du travail qui est responsable du respect de la législation
- .....

Points faibles (en défaveur de l'enseignant)

- aucune mention n'est faite du syndicat
- Possibilité d'abus de l'utilisateur dans la disposition fixant unilatéralement les horaires de travail
- .....

## Encadré 2 : Type de Contrat

### ENCADRE 2 TYPE DE CONTRAT DE TRAVAIL

Entre les soussignés : Ecole XXXX

D'une part

Et Monsieur ..... Née le .....

Fils de ..... et de .....

Nationalité : Malienne

Lieu de résidence : .....

Diplôme et Spécialité : IPEG/IFM

Situation matrimoniale : .....

Carte d'identité N° .....

D'autre part,

Il a été convenu ce qui suit :

ARTICLE 1<sup>er</sup> : Monsieur ..... est engagé en qualité d'Enseignant Généraliste pour un contrat à durée indéterminée à partir du .....

Il est mis à la disposition de Ecole XXXX pour servir à .....

Il assurera principalement les tâches suivantes :

- L'encadrement des élèves de Ecole XXXX;
- Activités de recherche pédagogique, examens et concours, cours de soutien.

ARTICLE 2 :

Monsieur ..... est classé à la catégorie professionnelle suivante : ..... Echelons ....

Total Brut .....

Retenues (INPS + IGR) .....

Indemnité spéciale de solidarité inclus dans le brut .....

Net à payer : .....

ARTICLE 3 :

Le salaire ainsi convenu est dû à compter du premier .....

ARTICLE 4 :

La durée hebdomadaire du travail est celle fixée par la réglementation en vigueur dans les différents ordres d'enseignement.

Les horaires de travail sont déterminés par le service utilisateur en fonction de ses besoins.

Le service utilisateur pourra lui confier toutes autres tâches entrant dans le cadre de ses attributions d'Enseignant.

ARTICLE 5 : Monsieur ..... est engagé à .....

Il pourra bénéficier en ce lieu de ses congés annuels à raison de deux jours et demi par mois de service effectif.

En cas d'expiration ou de rupture de son contrat avant qu'il ait acquis droit de jouissance de ce congé, Monsieur ..... méritera en lieu et place l'allocation d'indemnité compensatrice conformément aux dispositions de l'article 162 du code de travail.

Il jouira en outre des congés scolaires normaux (congés de fin de 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre) et des jours fériés prévus par les textes en vigueur.

ARTICLE 6 : En cas de maladie de l'intéressé, les dispositions du code de prévoyance sociale sont applicables.

ARTICLE 7 : Pour toutes dispositions non précisées explicitement au présent contrat, il est fait expressément référence aux textes suivants :

- loi N° 92-020/AN-RM du 23 septembre 1992 portant Code de Travail ;
- loi N° 99-041/AN-RM du 12 août 1999 portant Code de Prévoyance Sociale en République du Mali et les différentes Lois qui l'ont modifiées.

ARTICLE 8 : le présent contrat écrit est exempt de tous droits de timbres et d'enregistrement. Il sera toutefois établi en quatre exemplaires et soumis après visite médicale au VISA de l'Inspecteur du Travail du ressort qui se chargera notamment de l'octroi d'un numéro matricule d'identification de l'employé porté sur les quatre exemplaires du contrat et tenu selon un registre par région.

Fait à ....., le .....

L'EMPLOYEUR

L'EMPLOYE

VISA DU MEDECIN

INSPECTEUR DU TRAVAIL

Le tableau 73 ci-dessous donne l'avis des enseignants interrogés sur les conditions contractuelles. Il ressort que 88% des enseignants maliens estiment que les conditions contractuelles ne sont pas pour eux un motif de satisfaction professionnelle. Cet avis n'est pas partagé par 12% des enseignants même si ceux-ci n'ont énuméré aucune condition.



**Tableau 73** Avis des enseignants sur les conditions contractuelles

Réponses	PRESC		FOND 1		FOND 2		SEC GL		SEC TEC		SUP		TOTAL	
	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX	EFF	TAUX
Oui!	1	9%	2	13%	3	21%	1	6%	1	25%	0	0%	8	12%
Non!	10	91%	14	88%	11	79%	17	94%	3	75%	4	100%	59	88%
Total	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs suite au traitement des données d'enquête

## 6.10 Partenaires sociaux du système éducatif malien :

L'examen du contexte social dans lequel interagissent les enseignants maliens passe par la revue des principaux interlocuteurs du secteur de l'éducation et des conditions dans lesquelles ils évoluent. Pour cela, des entretiens sur la base de questionnaires adaptés au contexte du pays ont été faits pour servir de base de collecte d'informations. Cette section rend compte des résultats obtenus.

### 6.10.1 Les syndicats

Au Mali, comme dans les autres pays en Afrique Sub-Saharienne, le mouvement syndical fait partie des partenaires sociaux. A ce titre le syndicat a été interrogé. Les organisations ci-après ont bien voulu répondre au questionnaire. Ce sont :

- Syndicat National des Professeurs d'Enseignement Fondamental
- Syndicat National des Professeurs d'Enseignement Secondaire
- Syndicat National des Travailleurs de l'Enseignement Privé Catholique
- Syndicat Libre et Démocratique de l'Enseignement Fondamental
- Syndicat National de l'Education de Base

Ces organisations sociales ont été questionnées sur des aspects comme :

- La connaissance des principaux cadres et points de référence stratégiques
- Les consultations et le dialogue social
- La politique de la question enseignante

En ce qui concerne le degré de prise de conscience des membres sur les enjeux de l'EPT, 40% des répondants des organisations syndicales du secteur de l'éducation estiment en être très conscientes et conscientes. 80% des organisations syndicales reconnaissent leur implication au programme national d'EPT. Cette implication est faite à des degrés divers. Informé pour 80% et associé pour 20%.

Les membres des organisations syndicales ont des sentiments favorables (40%) au sujet de la campagne en faveur de l'enseignement primaire universel. Une autre frange de 40% ont des sentiments très peu favorables. Le degré de prise d'adhésion des membres des différentes centrales syndicales relativement aux recommandations OIT/UNESCO concernant la condition du person-

nel enseignant est qualifié de favorable pour 80%. Ces recommandations (OIT/UNESCO) sont non seulement utilisées pour 60% mais aussi font l'objet de point d'examen avec le Gouvernement dans la dynamique de l'amélioration des conditions de travail à travers des plaidoyers sur le dialogue social et la protection sociale.

Toutes les organisations syndicales maliennes du domaine de l'éducation observent la journée mondiale de l'enseignant à travers des réunions nationales et locales. A cet égard, elles participent toutes aux événements organisés à cette occasion. 60% des organisations syndicales du Mali se déclarent consultées au sujet de l'élaboration des politiques, stratégies, plans nationaux concernant les enseignants.

### 6.10.2 Comités de gestion scolaire (CGS)

Les domaines d'intervention ces organes sont entre autres :

- Le suivi de la formation des enfants au niveau du primaire
- Le suivi de l'encadrement des stagiaires des IFM
- La médiation en cas de conflit
- L'appui conseil
- Le financement de séances d'animation de la CA des maîtres

Contrairement aux syndicats, les comités de gestion déclarent ne pas être consultés au sujet de l'élaboration des politiques, stratégies, plans nationaux concernant les enseignants.

### 6.11 Partenaires techniques et financier

Un seul PTF a bien voulu compléter le questionnaire et les réponses données sont les suivantes :

1. **Niveaux d'enseignement couverts par votre institution** : fondamental 1 et 2 au niveau national
2. **domaines d'intervention dans le système éducatif en général et la question enseignante en particulier** : C'est la première intervention dans le secteur et commencera en 2016. Trois composantes: qualité (formation initial, continue et suivi pédagogique des maitres); gestion (appui au système des statistiques du MEN) et accès (support à la stratégie de scolarisation accélérée/passerelle).
3. **domaines d'intervention sur la question enseignante** :
  - formation initiale, continue et suivi pédagogique des maitres fondamental 1 et 2
  - appui au système de gestion des enseignants gérés par la DRH
4. **Comment qualifieriez-vous le degré de prise de conscience des acteurs maliens face aux enjeux de l'éducation pour tous (EPT) et de ses objectifs ?**: Conscients
5. **L'institution a-t-elle été informée ou consulté au sujet du programme national d'EPT?** : Non
6. **Comment qualifieriez-vous les sentiments au sujet de la campagne en faveur de l'enseignement primaire universel (EPU) et des défis qui pourraient en découler ?**

L'Institution n'est pas consultée cependant il ressort la connaissance des problématiques du secteur de la part du ministère de l'éducation. Il est donc nécessaire la mise en œuvre des recommandations et des plans d'action.

7. **Votre institution a-t-elle été consultée au sujet de l'élaboration des politiques/stratégies/plans nationaux concernant les enseignants ?** : Partiellement. Revue sectorielle du mois d'avril 2015 et plusieurs rencontres avec la DNEN. Cependant il est nécessaire une meilleur structuration des interventions et partage d'information même entre les PTF.
8. **Votre institution est-elle consultée au sujet de l'élaboration des principaux plans ou programmes du secteur de l'éducation ?** : oui ! Pour le moment le cadre partenarial a été impliqué dans l'amélioration du programme intérimaire 2015-2016, bien qu'il ne soit pas encore adopté.
9. **Comment qualifieriez-vous le dialogue social dans le secteur de l'éducation ?**: Assez satisfaisant. il est nécessaire de réhabiliter le fonctionnement des groupes sub-thématiques et aussi une plateforme d'échange pour le PTF sur ce que chaque agence fait et apprendre best/worst practices.
10. **Existe-t-il un mécanisme ou une structure de consultation et de dialogue social avec le gouvernement dans le secteur de l'éducation ?**: OUI ! Notre institution est active dans le cadre partenarial du groupe éducation et a aussi proposée des rencontres ciblées sur des thématiques spécifiques.
11. **Avez-vous le sentiment que ce mécanisme/structure est** : UTILE
12. **Avez-vous des suggestions concrètes pour améliorer le dialogue social dans le système éducatif/** OUI avec les suggestions suivantes :
  - relance des groupes de travail sub-sectoriel autour des priorités de la revue sectorielle 2015
  - organisation des séances ad hoc sur thématiques spécifiques avec les services techniques du ministère
  - organisation de séances de travail des PTF sur les activités financés/ ou en programmation/ évaluations/ field visits (visites de terrain) pour une meilleure coordination et division du travail.
13. **Aujourd'hui, quelles sont les trois principales priorités de la question enseignante au Mali ?**
  - qualité de la formation initiale
  - gestion du personnel
  - traitement du personnel enseignant.
14. **Vos recommandations pour l'élaboration d'une politique de la question enseignante au Mali ?**
  - Concertation avec les PTF et les Directions Nationales en charge du dossier afin de pouvoir intervenir de façon efficace sur le système.

### **6.12 Mécanisme du dialogue social**

Pour l'enseignant, l'espoir d'améliorer sa condition professionnelle augmente avec la régularité du dialogue entre les Syndicats de l'éducation et le pouvoir.

Au Mali, il n'y a pas de rencontres formalisées entre les syndicats et le Gouvernement. Cependant, les deux parties se retrouvent de manière ponctuelle pour discuter des problèmes qui les opposent.

En bref, le processus se présente comme suit :

- Dans un premier temps, les problèmes sont recensés depuis la base auprès des enseignants et remontés aux structures faitières pour être logés dans une plateforme de revendications. Cette étape est d'une importance capitale dans le mécanisme du dialogue pour prévenir des réclamations de la base après la négociation.
- Une fois les problèmes recensés, les responsables syndicaux procèdent à la rédaction d'une plateforme de revendications au nom de leurs syndiqués
- Une réunion des responsables syndicaux, parfois élargie aux syndiqués locaux qui le désirent examinent l'ensemble des questions préoccupantes, fixe les modalités de déclenchement d'un mouvement d'ensemble en misant généralement sur des périodes critiques et sensibles pour les dirigeants
- Un préavis de grève est ensuite adressé au Gouvernement, en précisant les motifs et la période de mise à exécution de la grève envisagée
- Les tenants du pouvoir reçoivent le préavis de grève et cherchent d'abord les voies et moyens d'empêcher le déclenchement du mouvement
- Généralement, après 72 heures d'attente, s'il n'y a aucune réaction de la part du Gouvernement, les responsables syndicaux lui adressent l'avis de grève, qui est l'étape ultime avant le déclenchement du mouvement. Cet avis de grève rappelle les motifs et la période du mouvement envisagé
- A la date indiquée, le mouvement est automatiquement déclenché avec, pour consigne donnée aux enseignants, d'observer une rupture ou une cessation de leurs activités professionnelles jusqu'à une date donnée ou jusqu'à l'obtention de la satisfaction de leurs revendications
- Une fois le mouvement déclenché, le Gouvernement l'inscrit à l'ordre du jour d'un Conseil ministériel, en vue de solutions à trouver
- Si les revendications sont reconnues pertinentes, une commission gouvernementale de négociation est aussitôt désignée pour rencontrer les responsables syndicaux sur ces revendications. Une commission de médiation est également désignée de commun accord, pour faciliter le dialogue avec les représentants des syndicats
- Finalement de concession en concession, les négociations finissent par arriver à des points d'accord et une liste de ces points d'accord est publiée à l'intention de la base. Certaines satisfactions peuvent intervenir immédiatement, tandis que d'autres satisfactions sont échelonnées sur le court, moyen et long terme.
- En fonction des avancées, les organisations syndicales font une déclaration pour lever le mot d'ordre de grève.

Enfin, les différents conflits opposant les syndicats et le Gouvernement débouchent toujours sur des négociations qui sont finalisées par des protocoles d'accords signés des deux parties.

Il donné dans le tableau ci-dessous un extrait du protocole d'accord signé entre la Coordination des Syndicats de l'Enseignement secondaire (CO.S.E.S.) suite à deux préavis de grève déposés le 30 septembre et le 21 novembre 2014. Une commission de conciliation a été mise en place. A l'issue des travaux de cette commission, la situation se présente dans le tableau 74 ci-dessous:

**Tableau 74** Exemple de protocole d'accord Gouvernement syndicat

N°	Points d'accord	Points d'accord partiel	Points de désaccord
1	Signature des arrêtés d'avancement des enseignants du secondaire de 2013 et 2014	La diligence du concours d'agrégation au niveau de l'Enseignement secondaire	Intégration effective de tous les enseignants dans la fonction publique de l'Etat
2	De la régularisation de la situation administrative et financière des sortants de l'ENSUP (nouvelle formule), au même titre que ceux de l'ENI et de l'IPR-IFRA	La dotation des CP des CAP en moyens matériels et logistiques pour le suivi pédagogique et l'octroi de primes aux DAE adjoints et aux DCAP adjoint	Réparation de la disparité de traitement provoquée par l'intégration dans les fonctions publiques de l'Etat et des collectivités
3	De la formation et de la dotation de tous les enseignants du secondaire en kits pédagogiques conformément aux exigences de l'APC	L'Octroi des primes d'encadrement des élèves-professeurs stagiaires aux professeurs encadreurs de l'enseignement secondaire	Le strict respect du caractère volontaire de l'AMO, l'arrêt immédiat du prélèvement sur les salaires des non adhérents et le remboursement intégral des sommes indument prélevées
4	-	Amélioration du statut particulier du personnel de l'enseignement secondaire	Création de passerelle entre le secondaire et le supérieur
5	-	Le paiement sans délai de tous les arriérés de primes de hiérarchisation, intégration, avancement, heures supplémentaires	-
6	-	Hiérarchisation sur titre des professeurs du secondaire recrutés de 2006 à 2010	-
7	-	L'approvisionnement correct et régulier des établissements d'enseignement technique en matériels didactiques et en matières d'œuvre et d'outillages	-

Source PV de médiation relatif au préavis de grève déposé par la CO.S.E.S en date du 30/9/ et 21/11/2014

La conclusion du protocole est ainsi libellée : « compte tenu de toutes ces avancées constatées à ce jour dans le traitement de ces revendications et de la disponibilité des autorités à poursuivre la recherche de solutions dans le cadre d'un dialogue courtois, franc et sincère, la CO.S.E.S. décide de suspendre son mot d'ordre de non évaluation à compter de ce jour samedi 4 avril 2015 et invite tous ses militants à participer activement à toutes les évaluations (à venir) dans tous les établissements d'enseignement secondaire général, technique, professionnel et de l'enseignement normal.

### 6.13 Perception du dialogue par les syndicats

Il ressort des enquêtes que 80% des membres des syndicats interrogés considèrent le dialogue avec le gouvernement comme assez ou pas satisfaisant. Par ailleurs, les responsables des syndicats de l'éducation estiment généralement que le mécanisme mis en place pour instaurer le dialogue social est utile (50%), parfois même très utile (40%).

Pour l'améliorer, ils suggèrent entre autres :

- la mise en place un cadre formel des rencontres périodique avec le gouvernement
- la prise en compte des conclusions des protocoles
- la motivation et la formation des enseignants ;
- la réduction des effectifs dans les salles de classe ;
- l'institutionnalisation d'un mécanisme de concertation par la détermination d'une périodicité de celle-ci ;
- la Redynamisation du partenariat entre le gouvernement et le syndicat ;
- le dialogue et la sensibilisation des différents acteurs.

Comme on le voit, l'importance des problèmes soulevés, de par leur impact sur la vie socio professionnelle des enseignants a fait du syndicat un partenaire incontournable avec lequel il faut toujours compter.

Les modalités de leur participation dans le mécanisme de dialogue social se résument principalement en :

- leur implication dans la résolution des conflits ;
- leur représentation au niveau des différents ministères en charge de l'éducation ;
- leur participation à des journées de concertation à travers des représentants mandatés ;
- la concertation entre les syndicats de l'éducation et le Gouvernement ;
- la remontée des réflexions du syndicat de la base vers le sommet ce qui reflète une certaine démocratie dans le système de prise de décision ;
- l'invitation par écrit à participer aux concertations.

### ***6.13.1 Perceptions des syndicats sur le degré de risques de grèves au Mali.***

La non satisfaction des points de revendication pousse les syndicats à utiliser la grève comme arme privilégiée pour arracher les résultats escomptés : l'acceptation des revendications liées à l'amélioration des conditions de vie des travailleurs ou tout au moins les promesses.

Les données des enquêtes montrent que 20% des syndicalistes interrogées estiment que le risque de grève est très élevé et élevé pour 40%, sans avoir toujours une idée précise sur la façon de redynamiser le dialogue social. Ils insistent toutefois sur le caractère graduel des revendications, la grève n'étant que le dernier recours.

### ***6.13.2 Points de convergence et de divergence entre les interlocuteurs***

Toutes les actions de revendication des syndicats de l'éducation au Mali sont menées en harmonie avec les autres partenaires. Malgré cette harmonie, il existe entre eux des points de convergences et de divergences.

#### **Points de convergence entre les interlocuteurs :**

S'il existe entre les partenaires sociaux et le gouvernement un point commun, c'est celui de la volonté partagée d'édifier un système éducatif qui favorise l'émergence et la participation d'une ressource humaine de qualité propice à la construction, au développement socio-économique et culturel de la nation.

Cela est en conformité avec les dispositions des textes de politique sectorielle qui fixent les grandes orientations du secteur de l'enseignement public et privé : « LE PRODEC ».

En plus de ce qui précède l'attitude commune des acteurs à créer un cadre idéal pour l'épanouissement de tous les intervenants dans le secteur, il faut citer entre autres points :

- la volonté de réaliser l'éducation pour tous pour 2027;
- la reconnaissance de la nécessité du dialogue social pour la prévention des crises ;
- la revalorisation de la fonction enseignante à en croire les discours politiques.

#### **Points de divergence entre interlocuteurs :**

Au-delà de ces points de convergence, des éléments opposent les partenaires sociaux de l'éducation au Gouvernement au regard surtout des objectifs visés par les uns et des moyens dont disposent l'autre pour satisfaire les attentes. Des divergences se situent également à d'autres niveaux. Il s'agit notamment de celles qui opposent les partenaires sociaux, les cadres des structures de base et les autorités éducatives dans l'adoption des programmes et des innovations pédagogiques. Il faut signaler en outre que des oppositions peuvent exister au sein des enseignants eux-mêmes dans les perceptions qu'ils se font de ces innovations. On peut citer entre autres :

- l'institution du système LMD dont l'application se heurte à des difficultés pédagogiques et de gouvernance.
- la résistance au relèvement du double défi de rajeunissement du corps professoral et d'augmentation du nombre d'enseignants chercheurs qualifiés pour faire face à l'expansion du sous-système du supérieur aussi bien dans le public que dans le privé ;
- les multiples méthodes et stratégies pédagogiques introduites par une multitude de partenaires éducatifs évoluant chacun dans une zone exclusive et qui ne font pas l'unanimité ;
- la mauvaise gestion des carrières des enseignants
- la définition des priorités dans la plateforme des revendications : l'une des sources de conflits entre partenaires sociaux est le choix des priorités dans le dialogue institué entre eux et le gouvernement. En effet ces acteurs n'accordent pas toujours la même importance aux problèmes soulevés ainsi qu'aux propositions à dégager pour y faire face.

#### **6.13.3 Capacité de négociation et de communication des intervenants, une dimension à améliorer**

Comme signalé plus haut, les visées des acteurs sociaux sont souvent antinomiques. La gestion de leurs divergences relève parfois de leur connaissance des politiques éducatives du pays ou même parfois du rôle qu'ils ont joué antérieurement dans l'élaboration de ces politiques. Un travail d'harmonisation des points de vue est donc chaque fois nécessaire pour toute résolution efficiente des problèmes qui se posent dans la recherche d'un cadre de vie décent pour les enseignants en tenant compte des normes internationales mais aussi de la conjoncture économique qui prévaut dans le pays.

Retenons que c'est d'ailleurs dans l'esprit de promouvoir le dialogue social, seul gage de la paix et de la quiétude, que les départements en charge de l'éducation se doivent d'associer leurs partenaires privilégiés que sont les syndicats, les parents, les Comités de gestion à toutes les prises de décision et cela à tous les niveaux.

A la fin de ce chapitre, il est aisé de constater qu'au Mali, les études réalisées dans le domaine de la satisfaction des enseignants et du contexte socio professionnel dans lequel ils travaillent sont rares et anciennes.

Comme tout métier de vedette, celui d'enseignant n'apporte pas toujours des honneurs. Les 13% d'enseignants qui changeraient de métier, s'il leur était donné de le faire, constituent, de par leur nombre relativement élevé, une justification suffisamment éloquente du climat d'insatisfaction dans lequel ils évoluent. Il existe certes des motifs d'encouragement qu'il s'agit d'identifier et de développer sur la base de recherche-action et de mise en œuvre de projets de vie centrés sur des développements professionnels personnalisés.

Les différents partenaires sociaux qui constituent les meilleurs interlocuteurs au niveau de l'Education Nationale gagneraient à être formés à la maîtrise de leurs rôles et responsabilités et à être réorganisés afin qu'ils maîtrisent leurs rôles, de mettre en synergie leur action. Leur poids dans le dialogue social dépendra de la manière dont ils entendent focaliser leur action vers la défense d'intérêts communs.

Enfin, mentionnons que pour la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (Avril 2015), l'image de l'école et des enseignants s'est dégradée en raison de :

- l'inefficacité accrue de l'école qui n'obtenait plus que de piètres résultats, surtout à la fin des cycles;
- la banalisation de la fonction enseignante dans l'opinion publique, suite au recrutement d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants sans qualifications;
- la dégradation continue du pouvoir d'achat des travailleurs, y compris ceux de l'enseignement.

À la longue, l'école est devenue, aux yeux d'un grand nombre de maliens des villes et des campagnes, un mal nécessaire.

Les citoyens n'ont jamais rejeté l'école ni le personnel enseignant. La majorité des habitants de la ville pensent que le devenir de leurs enfants dépend essentiellement de l'institution scolaire et des enseignants.

Dans les zones rurales, par contre, la confiance en l'école et le personnel enseignant n'a jamais été totale. La plupart des paysans continuent de considérer l'école moderne comme un lieu de perte et de désadaptation des jeunes à la vie rurale. L'école est, à leurs yeux, le principal facteur de la dissolution des mœurs à la campagne et de la transformation de l'exode rural en véritable fléau national.

Cette mentalité négative concernant l'école et le personnel enseignant est plus généralisée et plus forte dans les zones rurales du Nord que dans celles du Sud du pays. Elle doit être nécessairement prise en compte par les maîtresses et les maîtres affectés dans les écoles de la campagne.

Actuellement, la sensibilisation soutenue des divers milieux par l'État, les ONG et les responsables des structures décentralisées a amené les populations à accepter et à soutenir l'école et les enseignants avec de moins en moins de réserve. Ainsi, elles participent au puissant mouvement de création de nouvelles écoles.



## Conclusion et recommandations

Le présent rapport d'étude diagnostique sur la question enseignante en République du Mali a été une opportunité de constater plusieurs points forts qui sont à capitaliser d'une part et d'autre part d'importants défis à relever. Sans insister sur les points forts, il est décrit ci-dessous les principaux défis à relever. Cette description est assortie de recommandations pouvant servir de pistes pour l'élaboration de la politique enseignante et du prochain PRODEC.

**1. L'absence d'une politique de formation initiale et continue des enseignants** : il existe une politique de formation continue qui a été validée en 2003 et une politique de formation initiale rédigée mais non validée. Ces politiques, même finalisées et validées, ne prennent pas charge l'ensemble des dimensions de la question enseignante dont mention est faite dans la présente étude.

### **Recommandation :**

- ✓ *élaborer une politique de la question enseignante basée sur une approche holistique et cohérente qui passerait par l'amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants, l'amélioration de leurs structures de gestion et d'administration, l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages et du développement professionnel des enseignants.*

**2. Inadaptation des programmes de l'enseignement normal par rapport à ceux utilisés dans l'enseignement fondamental** : dans le souci d'une congruence avec le curriculum de l'Enseignement Fondamental, un curriculum de l'Enseignement Normal a été élaboré et validé. Cependant la mise à l'essai n'a pas été effectuée, les professeurs n'ont pas été formés à son utilisation et les IFM continuent d'utiliser les anciens programmes qui datent des années 1980. Cette situation rend les diplômés des IFM inaptes à enseigner dans les écoles à curriculum au fondamental et, les élèves-maîtres, dès leur sortie, tombent directement dans la logique des stages de formation continue.

L'utilisation du curriculum de l'enseignement fondamental nécessite de la part de l'enseignant une maîtrise des langues nationales. Malgré la création des IFM en fonction des aires linguistiques, aujourd'hui encore les élèves-maîtres ne bénéficient pas d'une bonne formation en langues nationales. L'approche curriculaire utilise les langues nationales avant la langue française.

### **Recommandations :**

- ✓ *Réviser le programme de formation des IFM en le mettant en adéquation avec le curriculum du fondamental ;*
- ✓ *Définir un cadre d'orientation curriculaire unique pour tous les ordres d'enseignement ;*
- ✓ *Redynamiser la formation des élèves-maîtres en langues nationales.*

**3. L'insuffisance d'enseignants professionnels** : les professeurs des IFM, formés à l'Ecole Normale Supérieure pour enseigner dans les lycées, n'ont pas de compétences en didactique des disciplines enseignées au fondamental. Il en est de même des enseignants contractuels issus

des différentes facultés de l'Université, et recrutés par les CT. Ainsi, de nombreux professeurs interviennent aujourd'hui dans l'Enseignement Normal sans avoir eux-mêmes bénéficié d'une formation professionnelle de formateurs.

A l'Ecole Normale Supérieure, il n'y a pas de filières de formation pour les professeurs de l'Enseignement Normal qui doivent prendre en charge la formation des enseignants du fondamental, des animateurs du préscolaire et des encadreurs de l'éducation non formelle.

Au niveau de l'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel, tous les programmes ont été révisés selon l'APC. Par contre, les professeurs du secondaire n'ont pas été suffisamment outillés pour l'application de l'approche.

Aussi, faudrait-il remarquer une insuffisance d'activités de formation continue, en dehors des interventions ponctuelles de certains projets, pour assurer la mise à niveau des enseignants aux innovations du système.

#### **Recommandations :**

- ✓ *Créer à l'école normale supérieure, la filière de formation des professeurs d'Enseignement Normal pour une meilleure maîtrise de la didactique des disciplines et des langues nationales.*
- ✓ *Mettre en place un dispositif de renforcement des capacités des différents publics concernés par l'APC (secondaire général, technique et professionnel)*
- ✓ *Créer dans les IFM la filière de formation animateurs/encadreurs du non formel*
- ✓ *Organiser systématiquement des sessions annuelles de formation complémentaire en didactique des disciplines enseignées au Fondamental en faveur des PEN en cours d'emploi*
- ✓ *Poursuivre et dynamiser les communautés d'apprentissage dans la formation continue des enseignants à travers : (i) une plus grande implication de l'Etat dans le financement de la formation continue qui ne bénéficie actuellement que de l'appui des PTF ; (ii) un renforcement des capacités des formateurs ; (iii) une systématisation du suivi des bénéficiaires de la formation continue en vue de garantir le réinvestissement des acquis ;*
- ✓ *Actualiser le plan stratégique de formation continue des enseignants tout en trouvant les financements requis pour sa mise en œuvre ;*
- ✓ *Créer un mécanisme de collaboration entre le Ministère de l'Education et les Ministères des Affaires Sociales et de la Santé en ce qui concerne la formation des éducateurs spécialisés.*

**4. Insuffisance du suivi et de l'encadrement de proximité des stagiaires:** Les stages pratiques souffrent de l'insuffisance des capacités d'accueil au niveau des écoles fondamentales à cause des effectifs élevés des élèves-maîtres. Pendant les stages en responsabilité, ils sont coupés de l'IFM car effectuant le plus souvent le stage dans l'Académie d'Enseignement de leur choix.

En outre, il a été constaté une insuffisance de suivi du stage par les Directeurs d'Ecoles et les conseillers pédagogiques des CAP .

### Recommandations :

- ✓ *Stimuler les stages des élèves-maîtres par : (i) l'élaboration et/ou la révision d'outils de suivi de stage ; (ii) la mise en place d'un mécanisme d'interaction/articulation des IFM et les écoles fondamentales d'accueil des élèves-maîtres ; (iii) la mise à disposition de ressources matérielles, financières et logistiques nécessaires au suivi et à l'encadrement des stagiaires.*
- ✓ *Initier des stratégies d'alternance dans la formation en institution et en milieu de travail (écoles fondamentales) en vue de continger les effectifs pour rendre possible l'utilisation des pédagogies actives dans l'enseignement des IFM ;*
- ✓ *Renforcer les capacités d'accueil des stagiaires en augmentant le nombre d'écoles de stage tout en les dotant de ressources humaines conséquentes et de moyens pédagogiques (guide de stage pour les élèves-maîtres, les enseignants et directeurs d'écoles).*

**5. Insuffisance du matériel didactique approprié :** l'observation de l'enseignement dans les IFM prouve à suffisance que cet enseignement est resté théorique. On constate une absence d'utilisation des TIC même dans les Instituts de Formation de Maîtres disposant d'un Centre Virtuel de Formation (CVF). Tous les centres sont connectés et disposent d'un matériel complet de micro-enseignement. La formation insuffisante des formateurs à l'utilisation de ce matériel en est une explication.

### Recommandation :

- ✓ *Elaborer et mettre en œuvre des plans de communication (IEC) et de formation des formateurs à l'utilisation effective : (i) des techniques du micro enseignement, (ii) des TIC pour l'auto-formation et pour l'enseignement (la recherche documentaire, l'aide à la préparation et présentation de leçons, l'évaluation des apprentissages...)*

**5. Manque de formation du personnel de gestion :** le Mali ne dispose pas de structure de formation en administration scolaire. Ainsi, les administrateurs des institutions à tous les niveaux sont le plus souvent nommés en fonction de leur expérience ou de leur ancienneté. Ils ne sont pas professionnellement préparés à être des gestionnaires d'institution.

En somme, ils ne bénéficient d'aucune formation pour assurer leurs missions pédagogiques, administratives, financières et matérielles. Ils se forment tous sur le tas.

### Recommandation :

- ✓ *Renforcer les capacités des gestionnaires des écoles et institutions de formation en administration scolaire et management des institutions par la mise en place de plans de formation à travers des stratégies adaptées et variées dont la formation à distance.*

**6. Les stages de formation continue:** Les stages de formation se font sous forme de regroupement d'enseignants pour une formation à un ou plusieurs modules. Les animateurs des formations sont des conseillers pédagogiques des CAP qui peuvent, à l'occasion, être appuyés par des formateurs des AE ou des services centraux, suivant les thèmes abordés. Ces formations sont programmées de façon annuelle dans les plans d'actions des CAP et se déroulent généralement pendant les grandes vacances et les vacances de fin des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestres.

Même si un programme de formation continue adapté à chacune des catégories d'enseignants a été élaboré après une analyse des besoins, il n'en demeure pas moins vrai que les enseignants (sortants généralistes des IFM, généralistes contractuels de la SARPE, enseignants des écoles communautaires) n'ayant pas bénéficié de la même formation initiale, ont en conséquence des besoins différents.

**Recommandation :**

- ✓ *Actualiser les besoins de formation continue pour chaque catégorie d'enseignant (y compris les animateurs des CAF et des CED) et élaborer des plans adaptés de formation pour les stages;*

**7. Les Communautés d'Apprentissage des Maîtres :** « L'expression communauté d'apprentissage est utilisée pour désigner la communauté que constituent les enseignants d'une école ou d'un groupe d'écoles avec leur directeur et la communauté environnante, afin d'analyser les pratiques pédagogiques ayant cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre des actions de formation appropriées »<sup>17</sup>.

La communauté d'apprentissage permet aux enseignants d'apprendre les uns des autres et d'améliorer leurs pratiques. Au niveau des écoles, les séances d'animation de la communauté d'apprentissage se déroulent les après-midi du mercredi et du jeudi et dans la matinée du samedi. Il existe actuellement 2162 écoles à communauté d'apprentissage. Avec l'appui de la coopération canadienne, on tend présentement vers une généralisation progressive des communautés d'apprentissage.

Les besoins de formation continue sont énormes et les ressources insuffisantes notamment, celles de l'Etat. Les défis à ce niveau se résument à la limitation de la couverture du territoire par les CAM, le suivi des enseignants formés pour en évaluer le niveau de réinvestissement, et l'absence d'outil de capitalisation des actions de formation continue.

**Recommandations :**

- ✓ *Poursuivre l'implantation des communautés d'apprentissage avec une plus grande implication de l'Etat dans le financement du plan stratégique de la formation continue*
- ✓ *Dynamiser les CA par un renforcement des capacités des formateurs et une systématisation du suivi des bénéficiaires de la formation continue en vue de garantir le réinvestissement des acquis ;*
- ✓ *Mettre en place une base de données dynamique pour le suivi/évaluation des acquis de formation de chaque enseignant de tous les niveaux et types d'enseignement.*

---

17 Extrait du « Guide pratique de la CA des Maîtres ».

**8. Le plan de carrière :** La participation aux activités de formation n'a actuellement aucune incidence sur le plan de carrière de l'enseignant. La motivation ne se situe qu'au seul niveau des per diem au cours des stages de formation continue. Dans le cadre du PAMOFÉ appuyé par le Canada, un projet avait été élaboré visant à créer un lien entre la participation aux activités de formation continue et l'avancement dans la carrière. Ce projet n'a pas pu être mis en œuvre. L'avancement des enseignants dans la carrière continue se fait à travers le contrôle pédagogique et les notations.

**Recommandation :**

- ✓ *diversifier les critères de promotion dans la carrière en prenant en compte les acquis de la formation continue.*

**9. La gestion du personnel :** la gestion du personnel enseignant (affectation et mutation) est actuellement faite par le Ministère en charge de la Décentralisation et les Collectivités Territoriales. Cette gestion échappe au Ministère de l'Éducation Nationale, aux Académies d'Enseignement et aux Centres d'Animation Pédagogique qui pourtant sont les services techniques capables d'une meilleure évaluation des besoins et d'une répartition efficace des enseignants. Théoriquement, les Collectivités Territoriales doivent prendre l'avis technique des services déconcentrés (AE et CAP) mais dans la pratique, les choses se passent autrement. Ainsi, il devient difficile de procéder à une gestion rationnelle du personnel.

**Recommandations :**

- ✓ *Préparer un barème sur le mouvement des personnels. Ce barème, outil de classement des demandes de mutations volontaires ou contraintes, permet de gérer l'ensemble des candidatures au mouvement en pondérant les différents éléments de la situation professionnelle, administrative, personnelle et familiale des postulants ;*
- ✓ *Créer une synergie entre les structures concernées par la gestion des personnels pour une meilleure application des dispositions relatives aux mutations et affectations d'enseignants.*

**10. Des données statistiques du secteur de l'éducation:** les données statistiques sont des aides à la prise de décisions pour le pilotage du système éducatif. L'analyse documentaire révèle les constats suivants : l'absence de données statistiques désagrégées du secondaire technique et professionnel, la faiblesse des analyses y compris celles des inefficiences (transformation des ressources en résultats), le retard dans la production des annuaires des statistiques de l'enseignement supérieur/recherche scientifique et du préscolaire dû aux difficultés dans la collecte des données. La non publication dans l'annuaire des données sur les innovations pédagogiques (Ecoles Mobiles, centre SSAP, ECU).

**Recommandations :**

- ✓ *Produire des statistiques exhaustives, de qualité et à temps, aussi bien aux niveaux de tous les ordres, niveaux et types d'enseignement;*
- ✓ *Publier dans l'annuaire statistique de la CPS les données désagrégées relatives aux établissements (Secondaire technique, professionnel et normal) et aux innovations pédagogiques (Ecole Mobile, ECU, SSAP)*

Pour terminer, force est de reconnaître que, malgré les contraintes liées à la crise sécuritaire, le Gouvernement à travers le Département de l'Éducation Nationale ne ménage aucun effort pour traduire en acte concret sa volonté politique de faire de l'éducation un levier du développement. A cet égard, on peut noter que la part du budget de l'éducation s'est accrue entre 2013 et 2014 passant de 36,64% à 37,26%. La répartition intra-sectorielle de ce budget est en faveur de l'éducation de base. Ce qui est conforme aux objectifs de la SPU même si l'horizon de 2015 n'a pas été tenu. Cet horizon est reculé pour 2027.

Même pendant les années de crise, le service éducatif ne s'est pas arrêté, y compris dans les zones occupées. Le plan intérimaire de relance de l'éducation (2014-2015) a permis la poursuite des activités éducatives et proposé l'élaboration du second programme décennal (PRODEC 2). La construction de ce PRODEC 2 requiert un certain nombre d'études à réaliser dont l'étude diagnostique de la question enseignante.

Cette étude a analysé plusieurs aspects liés à l'enseignant dans son environnement et a formulé des recommandations de nature à baliser l'élaboration de la politique holistique de la question enseignante qui elle-même est un intrant pour la préparation du PRODEC 2.

Pour la couverture sectorielle de l'étude, il est nécessaire d'approfondir le diagnostic au niveau des volets Education Non Formelle et Enseignement supérieur.

# Bibliographie

1. Aide Mémoire de la revue conjointe du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle, Avril 2015, 21 pages
2. Aide-mémoire 5<sup>ème</sup> mission conjointe du suivi du PISE- Résumé exécutif, Décembre 2004, 7 pages
3. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Education Non Formelle, 2011-12, CPS 43 pages
4. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Education Non Formelle, 2012-13, CPS 43 pages
5. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Education Non Formelle, 2013-14, CPS 53 pages
6. Annuaire succinct national des Statistiques de l'éducation Préscolaire, 2011-12, CPS 156 pages
7. Annuaire succinct national des Statistiques de l'éducation Préscolaire, 2012-13, CPS 164 pages
8. Annuaire succinct national des Statistiques de l'éducation Préscolaire, 2013-14, CPS 200 pages
9. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement fondamental, 2011-12, CPS 154 pages
10. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement fondamental, 2012-13, CPS 155 pages
11. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement fondamental, 2013-14, CPS 195 pages
12. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement secondaire et Normal, 2011-12, CPS 72 pages
13. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement secondaire et Normal, 2012-13, CPS 69 pages
14. Annuaire succinct national des Statistiques de l'Enseignement secondaire et Normal, 2013-14, CPS 69 pages
15. Cadre Logique du PISE 2 2006-2008, 10 pages
16. Cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté (CSCR) 2012-2017, Décembre 2011, 117 pages
17. Effectifs des écoles – écoles – enseignants, Avril 2015, 4 pages
18. Etude sur la formation, gestion, affectation et redéploiement des enseignants du cycle fondamental au Mali CIEP, Décembre 2009, 93 pages
19. Etudes sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali Février 2011, 38 pages

20. Evaluation à mi-parcours du PISE/Composante Amélioration de la qualité de l'Enseignement, Rapport provisoire Décembre 2003, 117 pages
21. Gestion administrative du personnel enseignant, avril 2015, 7 pages
22. Gouvernance du Système éducatif et de la Formation Professionnelle dans un contexte de décentralisation, 47 pages
23. Guide d'analyse des politiques enseignantes dans les pays d'Afrique Subsaharienne
24. La question enseignante au Mali, Avril 2015, 25 pages
25. Manuel de gestion de la Formation Continue des Maîtres Avril 2005, 101 pages
26. Note explicative du CDMT 2003, 32 pages
27. PRODEC, les Grandes Orientations de la Politique Educative, Janvier 2000, 72 pages
28. Professionnalisation des filières et employabilité des jeunes : Cas du LMD, 10 pages
29. Programme d'Investissement pour le secteur de l'éducation (PISE), Descriptif de la seconde phase (2006-2008) version finale, 21 pages
30. Programme d'Investissement pour le secteur de l'éducation (PISE), Descriptif de la troisième phase (2010-2012), 99 pages
31. Programme Décennal de développement de l'Education /Les grandes orientations de la politique éducative Janvier 2000, 76 pages
32. Programme INTERIMAIRE DE RELANCE du secteur de L'EDUCATION et DE la formation professionnelle (2015-2016), 56 pages
33. Proposition de Plan d'actions pour la mise en œuvre accélérée du PISE 2 pour la Scolarisation Primaire Universelle, Octobre 2006, 64 pages
34. Rapport d'étape sur l'analyse de la question enseignante TTISSA-Mali, 2013, 77 pages
35. Rapport de Suivi Technique et Financier, RSTF 2013, 26 Pages
36. Rapport de Suivi Technique et Financier, RSTF 2014, 42 Pages
37. Réduire les barrières pour les enseignants des écoles communautaires pour devenir des enseignants qualifiés, Mai 2011, 48 pages
38. Renforcement des capacités dans la formation des enseignants/Une analyse des capacités et des contraintes à leur renforcement, Constats provisoires, 22 pages



# ANNEXES

## QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

### (POUR LE DIAGNOSTIC DE LA QUESTION ENSEIGNANTE AU MALI)

Il est en effet important de savoir quelle satisfaction procure à l'enseignant sa profession, de quelle marge de manœuvre dispose-t-il et avec quelles mesures d'accompagnement concrètes, pour s'adapter aux changements d'ordre méthodologique et aux innovations pédagogiques, nés du désir de qualification du système éducatif. Comment l'enseignant apprécie-t-il le rôle et l'action de ceux qui sont chargés de porter ses difficultés au niveau des décideurs ; quels problèmes de la vie courante son traitement salarial lui permet-il de résoudre. Enfin, quelle attraction les autres corps de métier exercent-ils sur lui.

---oOo---

Date de l'entretien :.....

#### Informations relatives à la personne interrogée

1. Nom :.....

2. Position :

- En activité

- En situation de classe /\_\_\_/

- Dans l'encadrement /\_\_\_/

- En détachement Oui ! /\_\_\_/ Non ! /\_\_\_/

3. Si Oui !, indiquez votre occupation

.....  
.....

- Autres (A préciser)

.....  
.....

4. Votre diplôme le plus élevé au moment de l'quête :.....

.....

5. Institution: .....

6. Téléphone :.....

7. Adresse e-mail :.....

8. A quel niveau d'enseignement évoluez-vous ?

- Préscolaire /\_\_\_/
- Fondamental 1 /\_\_\_/
- Fondamental 2 /\_\_\_/
- Secondaire général/\_\_\_/
- Secondaire technique /\_\_\_/
- Supérieur /\_\_\_/
- Autre /\_\_\_/
- (A préciser).....  
.....

9. Comment avez-vous été recruté dans l'enseignement ?

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

10. Si vous aviez l'opportunité de choisir de nouveau une carrière, choisiriez-vous encore le métier d'enseignant ?

Oui ! /\_\_\_/

Non ! /\_\_\_/

8. Donnez les raisons de votre réponse

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

11. Si vous devriez changer, quel autre domaine préféreriez-vous ?

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

12. Donnez les raisons de votre choix

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

13. Comment qualifieriez-vous le degré de satisfaction que vous procure votre profession d'enseignant

- Très satisfait /\_\_\_/
- Satisfait /\_\_\_/
- Pas très satisfait /\_\_\_/
- Pas du tout satisfait /\_\_\_/

14. Disposez-vous de liberté d'initiatives en vue de proposer des changements d'ordre méthodologiques ou pour mettre en œuvre les innovations pédagogiques nées de la volonté de qualification du système éducatif ?

Oui /\_\_\_/ Non /\_\_\_/

Motivez votre réponse : .....

15. Si Oui, de quelles mesures d'accompagnement bénéficiez-vous ?

.....

16. Comment appréciez-vous le rôle et l'action de ceux qui sont chargés de porter vos difficultés au niveau des décideurs

.....

17. Qui sont selon vous, ceux qui sont chargés de porter vos difficultés au niveau des décideurs

.....

18. Quelle attraction les autres corps de métier exercent-ils sur vous ?

.....

19. Quels sont vos motifs de satisfaction dans l'enseignement?

.....

20. Quels sont vos motifs d'insatisfaction dans l'enseignement?

---

---

---

---

---

---

21. Souhaiteriez-vous changer de métier ?

Oui /\_\_\_/      Non /\_\_\_/

Motivez votre réponse

---

---

22. Souhaiteriez-vous changer d'école?

Motivez votre réponse

---

---

---

23. A votre avis, le statut social des enseignants est-il

Très enviable /\_\_\_/

Enviable /\_\_\_/

Peu enviable /\_\_\_/

Pas enviable /\_\_\_/

Justifiez votre réponse

---

---

---

---

---

24 A votre avis, votre traitement salarial est-il

• très satisfaisant /\_\_\_/

• satisfaisant /\_\_\_/

• peu satisfaisant /\_\_\_/

• Pas satisfaisant /\_\_\_/

25. Quels problèmes de la vie courante votre traitement salarial vous permet-il de résoudre ?

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

26. Les conditions contractuelles sont-elles pour vous un motif de satisfaction professionnelle ?

Oui /  /      Non /  /

27. Si OUI, énumérez ces conditions .....

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

28. Selon vous, quelles sont les trois principales priorités de la question enseignante au Mali ?

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

29. Vos recommandations pour l'élaboration d'une politique de la question enseignante au Mali ?

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

## QUESTIONNAIRE PARTENAIRES

- INSTITUTIONNELS
- SOCIAUX
- TECHNIQUES ET FINANCIERS

*(POUR LE DIAGNOSTIC DE LA QUESTION ENSEIGNANTE AU MALI)*

Date de l'entretien :.....

### 1. Informations relatives à la personne interrogée

1.1 Nom :.....

1.2 Position/Rôle :.....

1.3 Institution: .....

1.4 Téléphone :.....

1.5 Adresse e-mail :.....

### 2. Informations générales

2.1 Quel est le nom complet de votre institution ?.....

2.2 Quels niveaux d'enseignement sont couverts par votre institution? (Cocher la/les cases appropriées)

- Pré-primaire /
- Primaire /
- Secondaire /
- Supérieur/postsecondaire /
- Autres (à préciser) /

### 3. Interventions de l'institution

3.1 Pouvez-vous citer les domaines d'intervention de votre institution dans le système éducatif en général et la question enseignante en particulier ?

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

3.2 Pouvez-vous citer les domaines d'intervention de votre institution sur la question enseignante?

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

**4. Connaissance des principaux cadres et points de référence stratégiques**

4.1 Comment qualifieriez-vous le degré de prise de conscience des acteurs maliens face aux enjeux de l'éducation pour tous (EPT) et de ses objectifs ?

- Très conscients /\_\_\_/
- Conscients /\_\_\_/
- Assez conscients /\_\_\_/
- Pas conscients /\_\_\_/

4.2 Votre institution a-t-elle été informée ou consulté au sujet du programme national d'EPT?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.3 Si oui, dites comment :

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

4.4 Comment qualifieriez-vous les sentiments au sujet de la campagne en faveur de l'enseignement primaire universel (EPU) et des défis qui pourraient en découler ?

- Très favorables /\_\_\_/
- Favorables /\_\_\_/
- Peu favorables /\_\_\_/
- Pas favorables /\_\_\_/

Motivez votre réponse

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

4.5 Comment qualifieriez-vous le degré de prise de conscience des recommandations OIT/ UNESCO concernant la condition du personnel enseignant ?

- Très conscients /\_\_\_/
- Conscients /\_\_\_/
- Peu conscients /\_\_\_/
- Pas conscients /\_\_\_/

Motivez votre réponse

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

4.6 Votre institution a-t-elle été consultée au sujet de l'élaboration des politiques/stratégies/ plans nationaux concernant les enseignants ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.7 Si oui, veuillez dire lesquels et comment :

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

4.8 Votre institution est-elle consultée au sujet de l'élaboration des principaux plans ou programmes du secteur de l'éducation ?

Oui /\_\_\_/

Non/\_\_\_/

4.9 Si oui, veuillez dire lesquels et comment :

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

## 5. Consultation et dialogue social

5.1 Comment qualifieriez-vous le dialogue social dans le secteur de l'éducation ?

- Très satisfaisant /\_\_\_/
- Satisfaisant /\_\_\_/



- Assez satisfaisant /\_\_\_/
- Pas satisfaisant /\_\_\_/

Motivez votre réponse

.....

.....

.....

.....

5.2 Existe-t-il un mécanisme ou une structure de consultation et de dialogue social avec le gouvernement dans le secteur de l'éducation ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

5.3 Si oui, pouvez-vous préciser les modalités de participation de votre institution à ce mécanisme ou cette structure ?

.....

.....

.....

.....

5.4 Avez-vous le sentiment que ce mécanisme/structure est :

- Très utile /\_\_\_/
- Utile /\_\_\_/
- Peu utile /\_\_\_/
- Pas utile /\_\_\_/

5.5. Avez-vous des suggestions concrètes pour améliorer le dialogue social dans le système éducatif ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

5.6 Si oui, quelles sont ces idées ou suggestions ?

.....

.....

.....

.....

**6. Politique de la question enseignante**

6.1 Aujourd’hui, quelles sont les trois principales priorités de la question enseignante au Mali ?

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

6.2 Vos recommandations pour l’élaboration d’une politique de la question enseignante au Mali ?

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

## QUESTIONNAIRE POUR LES SYNDICATS DE L'EDUCATION

*(POUR LE DIAGNOSTIC DE LA QUESTION ENSEIGNANTE AU MALI)*

Date de l'entretien :.....

### 1. Informations relatives à la personne interrogée

1.1 Nom :.....

1.2 Position/Rôle :.....dans :.....le :.....

1.3 Syndicat: .....

1.4 Téléphone :.....

1.5 Adresse e-mail :.....

### 2. Informations générales

2.1 Quel est le nom complet de votre syndicat ?.....

2.2 En quelle année votre syndicat a-t-il été créé ?.....

2.3 Quels niveaux d'enseignement sont couverts par votre syndicat ? (Cocher la/les cases appropriées)

- Pré-primaire /\_\_\_/
- Primaire /\_\_\_/
- Secondaire /\_\_\_/
- Supérieur/postsecondaire /\_\_\_/
- Autres (à préciser).....

2.4 Quel est le nombre d'adhérents de votre syndicat ?.....

2.5 Vos adhérents s'acquittent-ils d'une cotisation ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

2.6 Si oui, quel est le montant de la cotisation annuelle ?.....

2.7 Votre syndicat est-il membre d'une fédération nationale/régionale/internationale ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

2.8 Si oui, la/ lesquelles ?.....

### 3. Organisation et fonctionnement du syndicat

3.1 Pouvez-vous décrire la structure organisationnelle de votre syndicat au niveau national (organisation et fonctionnement) ?

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

3.2 Pouvez-vous décrire l'organisation et le fonctionnement de votre syndicat au niveau local ?

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

### 4. Connaissance des principaux cadres et points de référence stratégiques

4.1 Comment qualifieriez-vous le degré de prise de conscience, par vos membres, des enjeux de l'éducation pour tous (EPT) et de ses objectifs ?

- Très conscients /\_\_/
- Conscients /\_\_/
- Peu conscients /\_\_/
- Pas conscients /\_\_/

4.2 Votre syndicat a-t-il été impliqué au programme national d'EPT?

Oui /\_\_/

Non /\_\_/

4.3 Si OUI, à quel degré ?

- Informé /\_\_/
- Consulté /\_\_/
- Associé (participant) /\_\_/
- Autre modalité (préciser) .....
- .....
- .....

4.4 Si Non pourquoi ?

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

4.5 Comment qualifieriez-vous les sentiments de vos membres au sujet de la campagne en faveur de l'enseignement primaire universel (EPU) et des défis qui pourraient en découler ?

- Très favorables /\_\_\_/
- Favorables /\_\_\_/
- Peu favorables /\_\_\_/
- Pas favorables /\_\_\_/

4.6 Comment qualifieriez-vous le degré de prise d'adhésion de vos membres, aux recommandations OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant ?

- Très favorable /\_\_\_/
- Favorable /\_\_\_/
- peu favorable /\_\_\_/
- Pas favorable /\_\_\_/

4.7 Avez-vous déjà utilisé les recommandations OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant ou y avez-vous déjà fait référence au cours du dialogue social avec le gouvernement?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.8 Si oui, lesquelles ?

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

Justifiez votre choix

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

4.9 Observez-vous la Journée mondiale des enseignants ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.10 Si oui, dites comment :

- Réunion(s)/séminaire(s) national (nationaux) /\_\_\_/
- Réunion(s)/séminaire(s) local (locaux) /\_\_\_/
- Manifestation défilé /\_\_\_/
- Autres : /\_\_\_/ veuillez préciser.....

4.11 Votre syndicat participe-t-il aux événements organisés à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.12 Votre syndicat a-t-il été consulté au sujet de l'élaboration des politiques/stratégies/plans nationaux concernant les enseignants ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.13 Si oui, lesquels et comment :

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

4.14 Votre syndicat a-t-il été consulté au sujet de l'élaboration des principaux plans ou programmes du secteur de l'éducation ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

4.14 Si oui, veuillez dire lesquels et comment :

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

## 5. Consultation et dialogue social

5.1 Comment qualifieriez-vous le dialogue social dans le secteur de l'éducation ?

- Très satisfaisant /\_\_\_/
- Satisfaisant /\_\_\_/

- Assez satisfaisant /\_\_/
- Pas satisfaisant /\_\_/

Motivez votre réponse.....

.....

.....

.....

5.2 Existe-t-il un mécanisme ou une structure de consultation et de dialogue social avec le gouvernement dans le secteur de l'éducation ?

Oui /\_\_/

Non /\_\_/

5.3 Si oui, pouvez-vous préciser les modalités de participation de votre syndicat à ce mécanisme ou cette structure ?

.....

.....

.....

.....

5.4 Avez-vous le sentiment que ce mécanisme/structure est :

- Très utile Utile /\_\_/
- Utile /\_\_/
- Peu utile /\_\_/
- Pas utile /\_\_/

5.5 Votre syndicat a-t-il des idées ou des suggestions concrètes pour améliorer le dialogue social dans le secteur de l'éducation ?

Oui /\_\_/

Non /\_\_/

5.6 Si oui, quelles sont ces idées ou suggestions ?

.....

.....

.....

.....

5.7 Votre syndicat a-t-il participé à une grève ou à des grèves pendant l'année scolaire en cours ?

Oui /\_\_/

Non /\_\_/

5.8 Si oui, quelle a été la durée de cette/ces grèves ?.....

5.9 Quelles étaient les principales revendications, doléances de votre syndicat pendant cette/ces grèves ?

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

5.10 Ces revendications/doléances ont-elles été satisfaites ?

Oui Toutes /\_\_\_/

Oui en partie /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

5.11 Si ces revendications/doléances ont été partiellement satisfaites, quels sont les principaux résultats obtenus à l'issue de cette grève ou de ces grèves ?

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

5.12 Au-delà de l'année scolaire en cours, votre syndicat a-t-il été impliqué dans une grève au cours des cinq dernières années ?

Oui /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

5.13 Si oui, quelle a été la durée de la grève qui, à votre avis, a été la plus importante ?.....

5.14 Quelles ont été vos principales revendications/doléances au cours cette grève ?

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

5.15 Ces revendications/doléances ont-elles été satisfaites ?

Oui Toutes /\_\_\_/

Oui en partie /\_\_\_/

Non /\_\_\_/

5.16 Si ces revendications/doléances n'ont été satisfaites que partiellement, quels sont les principaux résultats obtenus à la suite de cette grève ou de ces grèves ?

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



5.17 Aujourd'hui, quelles sont les trois principales revendications/doléances de votre syndicat ?

1. ....  
.....
2. ....
3. ....

5.18 À votre avis, le dialogue avec le gouvernement sur ces revendications/doléances est-il :

- Très satisfaisant /\_\_\_/
- Satisfaisant /\_\_\_/
- Peu satisfaisant /\_\_\_/
- Pas satisfaisant /\_\_\_/

5.19 À votre avis, le risque de nouvelles grèves dans le secteur de l'éducation est-il :

- Très élevé /\_\_\_/
- Élevé /\_\_\_/
- Peu élevé /\_\_\_/
- Pas élevé /\_\_\_/

## 6. Politique de la question enseignante

6.1 Aujourd'hui, quelles sont les trois principales priorités de la question enseignante au Mali ?

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

6.2 Vos recommandations pour l'élaboration d'une politique de la question enseignante au Mali ?

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