



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

**Les écoles de village
de « Save the Children US » au Mali 1992-2003 :
une perspective de la qualité de l'accès ?**

par

Deborah Glassman

et

Mamadou Millogo

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc 8.Bd

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ABREGÉ.....	7
1. RESUME.....	8
1.1. LES DEBUTS.....	8
1.2. ACCES ET QUALITE.....	8
1.3. EXTENSION, EVALUATION, PERFECTIONNEMENT.....	9
1.4. EPILOGUE.....	9
2. REGION DE SIKASSO : 1987-1992.....	11
3. DES ECOLES DE VILLAGE DE QUALITE, EN REPOSE AUX BESOINS LOCAUX.....	14
3.1. LE CHOIX DES VILLAGES.....	14
3.2. GESTION LOCALE : LES COMITES DE GESTION DES ECOLES.....	15
3.3. CALENDRIER.....	15
3.4. L'ENSEIGNEMENT DANS LES LANGUES LOCALES.....	16
3.5. LE PROGRAMME D'ETUDES.....	16
3.6. LA SELECTION, LA FORMATION ET LA SUPERVISION DES ENSEIGNANTS.....	16
3.7. LES COUTS.....	18
4. EXTENSION, EVALUATION, PERFECTIONNEMENT.....	20
4.1. LA PEDAGOGIE CONVERGENTE.....	24
5. EPILOGUE.....	26
6. REFERENCES.....	27

Tableaux

Tableau 1	Gestion d'une école de village.....	19
Tableau 2	Départ des enseignants de SC entre 1992 et 2002	23
Tableau 3	Inscriptions dans les écoles de SC au Mali	24

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAP	Programmes d'ajustements structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ABREGÉ

Pendant une décennie, le gouvernement malien a alloué des ressources financières et humaines pour relever les deux défis majeurs auxquels le système éducatif est confronté – l'amélioration de l'accès, d'une part et l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles d'autre part. Cela a abouti à l'émergence des écoles communautaires, de nouvelles formes d'organisation éducative née de l'incapacité des services publics à satisfaire la demande d'éducation dans les zones rurales. Aujourd'hui, elles représentent une alternative pour l'éducation de qualité pour tous.¹

En 1992, Save the Children a proposé un modèle pour l'éducation dans les villages qui différerait du paradigme d'éducation formelle existant de plusieurs façons importantes.²

Save the Children – US (SC) intervient dans le domaine des écoles communautaires (ou de village) au Mali depuis 1992 et a étendu et adapté son approche à sept autres pays en Afrique³. Ces écoles fournissent une éducation appropriée dans des villages au Mali où il n'existait pas d'écoles proches. En même temps, ce modèle était innovateur et défiait les assomptions existantes sur ce que devait être une éducation efficace. Cette présentation se focalise sur l'évolution de l'approche d'école de village au Mali et ses rapports avec la réforme de l'éducation au Mali. Dans la partie conclusion, elle soulève des questions sur la manière dont les projets d'éducation gérés par des organisations non gouvernementales avec des financements extérieurs sont appréciés et évalués.

¹ Fomba, *La gestion communautaire de l'école, une solution alternative à la problématique d'une éducation de base de qualité pour tous au Mali*, p. 1.

² DeStefano, *Community-Based Primary Education : The Experience of the BEEP Project in Mali A Collaborative Effort USAID/Mali-Save the Children USA*, p. 3

³ Burkina Faso, Egypt, Ethiopia, Guinea, Malawi, Mali, Mozambique, Uganda.

1. RESUME

1. Cette communication se focalise sur l'évolution de l'approche d'école de village au Mali et ses rapports avec la réforme de l'éducation au Mali. Elle soulève des questions sur la manière dont les projets d'éducation gérés par des ONG (organisations non gouvernementales) avec des financements extérieurs sont appréciés et évalués.

1.1. Les débuts

2. La réforme éducative de 1962 au Mali avait décrété que l'éducation était obligatoire pour tous les enfants. Trente ans plus tard, cependant, en 1992, il existait à peine 2000 écoles primaires pour les 12000 villages dans ce pays en grande partie rural. A Sikasso, dans la partie sud du Mali, où l'infrastructure était pauvre en général, les taux de scolarisation étaient particulièrement faibles. Le programme d'écoles communautaires de SC au Mali a commencé en 1992 et a été soutenu par l'USAID dans le cadre de la décentralisation de l'éducation de base dans cette nation africaine⁴ nouvellement « démocratique ».

3. Save the Children Etats Unis (SC) intervient dans le domaine des écoles communautaires (ou de village) au Mali depuis 1992 et a étendu et adapté son approche à sept autres pays en Afrique.⁵ Elle a partagé les rôles et les responsabilités avec les villages pour la construction d'une salle de classe à une seule pièce, la définition d'un programme d'études plus court, plus pertinent, enseigné en langue locale, le choix, la formation, la rémunération des enseignants des écoles de village, le recrutement d'un nombre égal de filles et de garçons, l'adoption d'un calendrier scolaire adapté au cycle agricole des cultures et de la récolte et aux tâches des enfants, la fourniture de livres et de matériel, et la formation des comités de gestion pour superviser toutes les activités scolaires.

1.2. Accès et qualité

4. L'accès était un objectif évident de l'entreprise, mais la qualité aussi était une partie profonde de la proposition. Le programme d'études, la parité dans le recrutement, la flexibilité dans l'âge de recrutement, les effectifs des cohortes, le système de recrutement triennal, les ratios maître : élèves viables, le recrutement d'enseignants connaissant les us et les besoins des villages, l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'enfant, l'utilisation de la langue locale et l'exploitation de matériels produits dans ce contexte – beaucoup, sinon la plupart de ces mesures entrent dans les critères d'une éducation de qualité. Critiquées par certains comme étant « une éducation pauvre pour les pauvres gens », les écoles du village ont permis l'élargir l'accès à l'éducation au niveau local à des coûts abordables. « Ce à quoi l'on renonce en optant pour les faibles coûts, le faible niveau de qualification

⁴ « Dans le cadre du Quatrième Projet de l'Education, dans le contexte duquel le BEEP (Projet de Développement de l'Education de Base) avait été créé, la Banque Mondiale, la Coopération Française, l'USAID, et d'autres bailleurs de fonds ont alloué des fonds au secteur de l'éducation pour le développement et l'amélioration de l'éducation de base. La construction d'écoles devait être conjointement financée, à 75% par le Ministère avec les fonds du Quatrième Projet de l'Education, et 25% par les communautés... L'USAID axait ses efforts sur l'accroissement de l'accès tout en améliorant la qualité et l'efficacité du système, permettant ainsi à plus d'enfants d'être servis par les structures existantes...En 1990, Save the Children a commencé à travailler avec le Ministère de l'Education de Base (MEB) pour aider les communautés à partager le coût de la construction d'écoles...en prenant en charge la contribution de la communauté pour le cercle de Kolondièba, ...une école publique a été construite en 1991, et une autre en 1992....Compte tenu de la lenteur dans l'accroissement de l'accès, différentes formes d'initiatives communautaires ont commencé à émerger au Mali diverses sortes d'écoles de village » DeStefano, pp 2-3

⁵ Burkina Faso, Egypte, Ethiopie, Guinée, Malawi, Mali, Mozambique, Ouganda.

des enseignants, la quantité et la qualité des matériels didactiques est compensé par un environnement marqué par un plus grand engagement de la communauté, des enseignants et des élèves ».⁶

1.3. Extension, évaluation, perfectionnement

5. Trois ans après le commencement, le programme de SC s'épanouissait. En 1994-1995, il y avait 36 écoles de village, 2160 enfants et 72 enseignants. En 1995-1996, il y avait un bond à 114 écoles, 6840 enfants dans 110 villages.⁷ En 2003, environ 800 écoles de village desservaient près de 50.000 enfants

6. Dans quelle mesure ont-elles réussi à fournir une éducation de qualité ? La performance des écoles se mesure en termes de rétention, d'achèvement et aux résultats au CEP, l'examen national administré en Français et dans une version bilingue français/langue nationale (pour les élèves de PC). Les taux de passage des élèves des écoles de village ont augmenté de 5% en 1998, à 10% en 1999, à 20% en 2000, à 31% en 2001 et à 51% en 2002 et en 2003. En 2003, 2.354 élèves de SC ont fait l'examen en français seulement ; 57% des garçons et 42% des filles ont passé tandis que 89% des élèves des 16 écoles qui ont fait la version PC de l'examen ont passé. Ces scores se comparent favorablement à ceux des écoles du gouvernement dans la région de Sikasso. Les écoles de village de SC ont permis d'avoir accès à une éducation de qualité, et ont évolué en réponse aux demandes pressantes des populations, demande engendrée par le succès de ces écoles.

1.4. Epilogue

7. Le financement de l'USAID pris fin en 2003 et il reste à voir l'évolution de ces écoles sans la supervision de Save, et sans le réseau d'ONG locales compétentes. Les indicateurs de réussite des écoles de village comportent rarement précisément ce que l'USAID a indiqué – l'engagement et l'appropriation communautaires. Il y a plus qu'un modèle non soutenable en cause.

8. L'USAID continue d'appuyer les écoles communautaires, même si c'est d'une manière moindre, et pas la plus novatrice. Si le réseau des écoles du village de SC ne se maintient pas, ce qu'on ne peut savoir à l'heure actuelle, l'expérience doit-elle être entièrement condamnée ? La pérennité est-elle la meilleure mesure de la réussite ? Au moment où la décentralisation devient de plus en plus populaire parce que le gouvernement central n'arrive pas à fournir l'éducation à tous les enfants, est-il raisonnable de mettre des restrictions à cette expérience de décentralisation tout en initiant d'autres ? Dans quelle mesure les communautés ont-elles voix au chapitre dans ce dialogue ? Même en suivant l'expérience des écoles de village jusqu'à ses débuts, on réalise dans le meilleur des cas, que les écoles communautaires comportaient un dialogue limité entre l'agence promotrice et les différentes communautés.

9. N'y aurait-il pas une plus grande promotion de la « société civile » grâce au système d'écoles du village à travers un dialogue plus structuré, dans le cadre d'une action de développement progressivement croissante menée par l'organisation communautaire locale. Les écoles du village étaient une expérience remarquable, avec des aspects positifs à plusieurs égards ?

⁶ DeStefano, p.3.

⁷ *Les écoles communautaires (écoles du village) dans la région de Sikasso/Mali: 1992-1997: Bilan et perspectives*, Rencontre de Bougoni

10. L'on se demande si l'expérience n'aurait pas engendré plus de résultats positifs, surtout au moment où l'on recherche des modèles plus extensifs, moins coûteux pour l'éducation de base et quand il est plus urgent que jamais à travers toute l'Afrique de trouver des voies efficaces de promouvoir la société civile qui associent l'héritage du passé et les perspectives de l'avenir.

2. REGION DE SIKASSO : 1987-1992

11. Save the Children US (SC) est venue au Mali en 1986 en réponse à la demande d'aide d'urgence du gouvernement malien. Une série de sécheresses graves au milieu des années 1970 et 1980 avait amené un grand nombre de Dogons de la Falaise Bandiagara et de la zone de Mopti à migrer dans la région de Sikasso, une région propice à la culture du coton qui est aussi un couloir de passage des travailleurs migrants allant en Côte d'Ivoire, directement au sud. Les enfants mouraient en grands nombres et SC a initié un programme de survie de l'enfant basé largement sur le modèle GOBI de l'UNICEF (contrôle de la croissance, la réhydratation orale, l'allaitement au sein et l'immunisation). Pour gérer le programme de survie de l'enfant comme il avait été conçu, des comités de village ont été créés. Cela à son tour aboutit à la mise en place de programmes d'alphabétisation des adultes dans quelques villages où des volontaires et des leaders de village ont été formés à lire et écrire dans leur langue maternelle afin qu'ils puissent participer et gérer les activités de développement dans lesquelles SC était engagée – la sécurité alimentaire, l'eau et l'assainissement et les micro-finances. Les centres utilisaient un programme de formation basé sur la santé et l'agriculture. Ils s'intéressaient manifestement aux enfants qui regardaient leurs parents apprendre à écrire. « C'était la nuit, mais il y avait des tas d'enfants, particulièrement des garçons, qui regardaient ces leçons par les fenêtres »⁸. Le succès des programmes de santé et d'alphabétisation gérés par le village, parrainés par les ONG se sont fondus et ont convergé vers le besoin d'éducation des enfants vivant dans ces villages ruraux du sud du Mali.

12. La réforme éducative de 1962 au Mali avait décrété que l'éducation était obligatoire pour tous les enfants. Trente ans plus tard, cependant, en 1992, il existait à peine 2. 000 écoles primaires pour les 12000 villages dans ce pays en grande partie rural. Seulement environ 500. 000 des 1. 533. 000 enfants âgés de 7-12 ans du pays sont allés à l'école. Le taux brut de scolarisation de 32 %, quand on le décompose, montre que seulement 26 % des filles d'âge scolaire étaient à l'école⁹. Le taux de scolarisation variait entre la zone rurale et la zone urbaine, entre les pauvres et les moins pauvres, et entre le nord et le sud. Le nombre insuffisant de salles de classe signifiait que des ratios maître : élèves de 100 : 1 n'étaient pas (et ne sont pas) rares.¹⁰

13. A Sikasso, où l'infrastructure était pauvre en général, les taux de scolarisation étaient particulièrement faibles. En 1991, avant que SC n'ait ouvert ses écoles communautaires pilotes, le taux brut de scolarisation dans la Zone Kolondieba, où l'activité avait commencé, était autour de 14 % pour l'ensemble et 8,5 % pour des filles.¹¹ Les écoles du cercle étaient concentrées dans les zones urbaines : sur les vingt-neuf écoles primaires servant les enfants dans 207 villages, deux douzaines étaient logées dans cinq chefs-lieux d'arrondissement.¹² Le gouvernement ne fournissait pratiquement aucune éducation pour les enfants de ces zones rurales.

14. Dans les discussions, l'on doit garder à l'esprit si vraiment il est juste de demander aux pauvres gens de payer pour l'éducation de leurs enfants, et si les subventions accordées à travers les organisations non gouvernementales peuvent décharger les services publics de leurs responsabilités. Ceci est particulièrement pertinent

⁸ Laugharn, *op. cit.*, p. 10.

⁹ *écoles communautaires (écoles du village) dans la région de Sikasso/Mali : 1992-1997 : Bilan et perspectives, Rencontre de Bougoni, 16 décembre 1996, Save the Children Sahel Field Office, p. 2*

¹⁰ Observation personnelle. Les statistiques du ministère suggèrent un ratio 80 : 1.

¹¹ DeStefano, *op. cit.* Les chiffres sont légèrement variables mais aucun ne dépasse 20%. Laugharn, p. 15, cite « under 20%...under 20% for girls. »

¹² Laugharn, *Negotiating 'Education for Many' Enrolment, Dropout, and Persistence in the Community Schools of Kolondieba, Mal.*, p. 15.

au Mali, où la décentralisation transfèrera le fardeau fiscal sur les administrations locales en supposant qu'elles seront plus capables que le gouvernement à prélever et percevoir les impôts.

15. Le programme d'écoles communautaires de SC au Mali a été inauguré en 1992, en réponse à une conjonction d'événements internationaux, nationaux et locaux. En 1990, la communauté internationale réunie à Jomtien, en Thaïlande avait adopté comme but « l'Éducation Pour Tous en l'an 2000 ». À l'époque, le gouvernement malien investissait lourdement dans l'enseignement supérieur¹³ et secondaire et « était montré du doigt comme un parangon d'inefficacité et de gaspillage de ressources. »¹⁴ En 1991, quand un coup d'état a mis fin au régime de Moussa Traoré, le Président Alpha Oumar Konaré est devenu intensément conscient de la difficulté de répondre aux aspirations populaires pour plus d'éducation de base en maintenant l'appui pour l'enseignement supérieur. Les grèves estudiantines ont éclaté en 1991-1992 après que le paiement des bourses ait été interrompu pour les classes de 10^{ème} et que les critères de sélection, basés sur la performance de l'élève et le revenu des parents, aient été adoptés et appliqués aux étudiants de l'enseignement supérieur et aux élèves de l'enseignement secondaire.

16. Des enseignants et des partis d'opposition se sont joints au mouvement. Un nouveau Ministère d'Éducation de Base a été créé, indiquant la croyance à la nécessité d'étendre l'éducation de base et de mieux adapter le système scolaire ; le ministre a donc travaillé pour « ramener l'école à la communauté et ramener la communauté à l'école »¹⁵, une des multiples réformes éducatives et innovations qui devaient jalonner les décennies prochaines. L'USAID a soutenu les efforts du gouvernement de décentraliser l'éducation de base dans cette nation africaine nouvellement « démocratique »¹⁶ et a appuyé Save the Children.¹⁷

17. En 1988, SC avait construit des écoles gouvernementales dans quatre villages, en employant des constructions en ciment, des enseignants formés du gouvernement, le programme d'études national et la méthodologie nationale. Les écoles primaires du gouvernement au Mali, comme celles des autres ex-colonies françaises, portent le cachet de leur héritage – les programmes d'études, les manuels produits en français, l'ordre et la numérotation des classes, les diplômes basés sur des examens de fin d'année, le Baccalauréat, les objectifs. Si l'objectif était d'ouvrir un plus grand accès aux populations rurales, il était devenu rapidement évident que les coûts de construction des

¹³ A la fin des années 1980, l'accès à l'éducation de base formelle au Mali stagnait si elle ne déclinait pas. La capacité du gouvernement à assurer l'éducation de base était très limitée en raison du mode de répartition des ressources qui favorisait les enseignements secondaire et supérieur, associé à une approche de développement sectoriel très centralisé dominé par les contraintes de l'offre. C'est dire que la capacité du gouvernement d'accroître l'accès était limité par sa volonté et sa capacité à allouer des fonds, organiser la création d'écoles, le recrutement d'enseignants. *ibid.* p. 2

¹⁴ Christensen, *et al.*, *Kids, Schools, and Learning*, p. 71.

¹⁵ Christensen, p. 69.

¹⁶ Dans le cadre du Quatrième Projet de l'Éducation, dans le contexte duquel le BEEP (Projet de Développement de l'Éducation de Base) avait été créé, la Banque Mondiale, la Coopération Française, l'USAID, et d'autres bailleurs de fonds ont alloué des fonds au secteur de l'éducation pour le développement et l'amélioration de l'éducation de base. La construction d'écoles devait être conjointement financée, à 75% par le Ministère avec les fonds du Quatrième Projet de l'Éducation, et 25% par les communautés... L'USAID axait ses efforts sur l'accroissement de l'accès tout en améliorant la qualité et l'efficacité du système, permettant ainsi à plus d'enfants d'être servis par les structures existantes... En 1990, Save the Children a commencé à travailler avec le Ministère de l'Éducation de Base (MEB) pour aider les communautés à partager le coût des constructions d'écoles... en prenant en charge la contribution de la communauté pour le cercle de Kolondièba, ... une école publique a été construite en 1991, et une autre en 1992... Compte tenu de la lenteur dans l'accroissement de l'accès, différentes formes d'initiatives communautaires ont commencé à émerger au Mali... diverses sortes d'écoles de village... » DeStefano, pp 2-3

¹⁷ L'USAID appuyait aussi les écoles communautaires de World Education, mais ces écoles étaient plus conservatrices. Leur porte d'entrée était l'Association des Parents d'Elèves, et l'argument était l'implication de la société civile. Sous toutes les autres formes, ces écoles étaient identiques aux écoles gouvernementales, sans autres formes d'innovation.

écoles et la célérité avec laquelle elles pourraient être construites ne permettraient jamais d'atteindre les buts de l'EPT en l'an 2000, toujours un objectif explicite de l'effort.¹⁸

18. SC a donc développé une approche innovatrice de l'éducation. Elle a proposé de partager les rôles et les responsabilités avec les villages pour la construction d'une salle de classe à une seule pièce, la définition d'un programme d'études plus court, plus pertinent, enseigné en langue locale, le choix, la formation, la rémunération des enseignants des écoles de village, le recrutement d'un nombre égal de filles et de garçons, l'adoption d'un calendrier scolaire adapté au cycle agricole des cultures et de la récolte et aux tâches des enfants, la fourniture de livres et de matériel, et la formation des comités de gestion pour superviser toutes les activités scolaires.

¹⁸ « Avec les fonds...pour une telle construction par an, ce qui signifie qu'il faudrait presque deux siècles pour créer une école dans chaque commune. » Laugharn, p. 15. DeStefano aussi fait remarquer qu'«en 1990, Save the Children a commencé à travailler avec le Ministère de l'Education de Base (MEB) pour aider les communautés à partager le coût de la construction des écoles conformément à la formule du Quatrième Projet de l'Education. Le coût total de trois salles de classe de ce modèle s'élevait à \$30. 000...une seule école a été construite en 1991, et une autre en 1992 ». p. 2

3. DES ECOLES DE VILLAGE DE QUALITE, EN REPONSE AUX BESOINS LOCAUX

19. SC s'est appuyée sur plusieurs hypothèses de base sur la capacité et la valeur de la participation des communautés dans l'éducation dans ses écoles pilotes¹⁹ à Kolondieba. La participation de la communauté et son engagement dans l'éducation de ses enfants sont des indicateurs fondamentaux de la réussite des écoles qui ne sont pas souvent mesurés. SC s'est inspirée du modèle BRAC (Comité Pour le Développement du Bangladesh) qui a réussi une approche de gestion communautaire et a augmenté de façon significative les taux de scolarisation, particulièrement ceux des filles. De même que BRAC, SC a défini l'équité genre comme une des priorités en proposant que le même nombre de garçons et de filles soit recruté, chose qui n'était pas typiquement le cas au Mali, où les filles plus souvent que les garçons restent à la maison pour aider leurs mères dans les travaux domestiques et la récolte.

20. L'accès était un objectif évident de l'entreprise, mais la qualité aussi était une partie profonde de la proposition. Le programme d'études et ses objectifs de préparer des villageois à mieux vivre dans leur environnement, la parité dans le recrutement, la flexibilité dans l'âge de recrutement, les effectifs des cohortes, le système de recrutement triennal, les ratios maître : élèves viables, le recrutement d'enseignants néo-alphabètes connaissant les us et les besoins des villages, l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'enfant, l'utilisation de la langue locale et l'exploitation de matériels produits dans ce contexte – beaucoup, sinon la plupart de ces mesures entrent dans les critères d'une éducation de qualité. Critiquées par certains comme étant « une éducation pauvre pour les pauvres gens », les écoles du village ont permis l'élargir l'accès à l'éducation au niveau local à des coûts abordables, et ont réussi à surmonter la plupart des écueils – des salles de classe peu coûteuses, des enseignants sans qualifications, peu de matériels didactiques. « Ce à quoi l'on renonce en optant pour les faibles coûts, le faible niveau de qualification des enseignants, la quantité et la qualité des matériels didactiques est compensé par un environnement marqué par un plus grand engagement de la communauté, des enseignants et des élèves.²⁰ » L'engagement des communautés dans la gestion de ces écoles traduit leur désir de voir leurs enfants éduqués, de prendre part à cette éducation bien qu'ils n'aient pas été à l'école eux-mêmes ainsi que leur confiance dans ce modèle.

3.1. Le choix des villages

21. Les villages dans lesquels Save the Children voulait entreprendre la collaboration pour construire une école communautaire étaient choisis selon certains critères. Tout d'abord, on se référait à une carte scolaire nationale qui aidait à déterminer les villages qui avaient un minimum de 60 enfants d'âge scolaire (les cohortes initiales comportaient aussi des enfants plus âgés), situés à plus de cinq kilomètres d'une école primaire publique (non compris les medersas, ou écoles Coraniques). Le personnel de SC visitait les villages potentiels pour entamer une évaluation participative rapide avec les leaders traditionnels, déterminer pourquoi les enfants de ce village ne vont pas dans les écoles publiques et si le village voulait d'une école. Par-dessus tout, il devait y avoir un

¹⁹ *Ibid.* p. 4. Sept hypothèses : chaque parent est responsable de l'éducation de son enfant ; les ressources humaines, matérielles et financières existent au niveau de chaque village ; les communautés doivent être impliquées depuis le début à toutes les phases du processus de conception et de gestion d'un projet d'éducation, ce qui développe la confiance en soi si les communautés sont persuadées de la valeur de l'entreprise, les coûts devraient être bas, sans diminuer la qualité, le climat politique au Mali est favorable à la décentralisation de l'éducation et à la collaboration avec les ONG et les communautés.

²⁰ DeStefano, p. 3.

consensus dans le village pour construire et gérer son école. En 1992, 20 villages ont été visités et trois parmi ceux-ci et plus tard un quatrième, semblaient particulièrement disposés à créer leur école. La quatrième école, construite dans un village très pauvre, a échoué en fin de compte. Les villageois voulaient avoir des écoles dans leurs villages puisque la distance était un obstacle majeur, et parce que c'était dangereux pour des filles de marcher de longues distances pour aller à l'école, et l'hébergement des enfants dans un autre village coûtait très cher.

3.2. Gestion locale : les comités de gestion des écoles

22. Il a été demandé aux leaders traditionnels du village de désigner des personnes pour remplir les cinq postes du Comité de Gestion de l'école (CGecom) chargé de gérer l'école ; ce comité devait comporter au moins deux femmes et deux personnes sachant lire et écrire. La structure du CGecom était basée sur la tradition Bambara des 'tons', organisations communautaires axées sur les tâches collectives, jouissant de la caution des leaders traditionnels. Le site choisi pour la salle de classe initiale était souvent un abri provisoire pour permettre aux villageois et au CGecom de décider où placer la nouvelle salle de classe, avec le conseil technique de SC.

23. La construction de l'école avait lieu à la fin de la saison des pluies (octobre, novembre) en utilisant des matériaux locaux – briques en banco. SC fournissait des portes et des tôles importées. Les salles de classe étaient équipées de tables-bancs à deux places pour les élèves et un tableau noir et de la craie. (En 2000, des *flip charts*, des cartes murales et une armoire servant de bibliothèque, généralement des livres en Bamanakan ont été ajoutés). SC fournissait toutes les fournitures scolaires jusqu'en 1998 où il a commencé à réduire graduellement sa contribution. En 2002, les parents ont pris en charge l'achat des fournitures scolaires (stylos, calepins, ardoises).

24. Le CGecom dressait une liste de tous les enfants de 6, 7 et 8 ans qui devaient être inscrits et respectait la règle de la parité entre garçons et filles imposée par SC. Dans les grands villages, une cohorte initiale de 60 enfants était choisie pour les premières écoles à salle de classe unique, divisée en deux groupes de 30 (la moitié des garçons, l'autre moitié des filles).

3.3. Calendrier

25. Le calendrier annuel et l'horaire journalier de l'école communautaire étaient adaptés à l'économie agricole, commençant en octobre et se terminant en mai, après quelques-unes des saisons de moisson (maïs en septembre, mil en octobre, coton en novembre/décembre) et avant le commencement de la saison des pluies afin que les enfants puissent participer aux travaux de plantation et de récolte. La période de la journée scolaire de 3 heures n'empêchait pas les enfants de s'acquitter de leurs tâches domestiques (ménage et garde des enfants principalement pour les filles).

26. La journée était répartie en deux sessions pour deux enseignants. En réduisant les contenus de l'enseignement aux notions essentielles, l'école n'entraînait pas en conflit avec la vie du village et par conséquent avait beaucoup plus de chance de se maintenir. Le cycle de la semaine de 6 jours, de l'année de 28 semaines, un calendrier sans les congés habituels des écoles publiques, et l'absence de grèves d'élèves et d'enseignants permettent de couvrir le programme d'études convenablement même quand le cycle a été prolongé de 4 à 6 ans en 1996.

3.4. L'enseignement dans les langues locales

27. Depuis le début, SC a décidé d'utiliser comme médium d'enseignement le Bamanakan, langue locale largement parlée au Mali et dans la Région Sikasso, plutôt que le français, que beaucoup de maliens apprennent à parler seulement à l'école comme une seconde sinon une troisième langue. Ce choix avait des implications significatives : les enfants pouvaient comprendre ce que leurs maîtres disaient dans la salle de classe depuis le premier jour et probablement progressaient plus rapidement parce que n'étant pas forcés à apprendre une langue étrangère et à apprendre par le biais d'une langue étrangère. SC a donc développé ses propres matériels en langues locales.

3.5. Le programme d'études

28. Le programme d'études initial de trois ans de SC a été développé et adapté à partir du programme d'études d'alphabétisation des adultes (axé sur l'agriculture et la santé), un résultat de beaucoup de façons du processus consultatif régulier entre le personnel de terrain de SC et les Comités de Développement locaux – le niveau le plus bas de l'administration locale représentant le leadership traditionnel du village. Le programme d'études a été organisé autour de la vie au village, l'agriculture et la gestion des ressources naturelles, la santé et les aptitudes élémentaires en commerce, plus les trois Rs, l'histoire, la géographie et les sciences d'observation ; ce programme avait été conçu pour satisfaire les besoins locaux d'une économie agricole dans un environnement rural.²¹

29. L'alphabétisation de base et des habiletés en calcul étaient combinées aux compétences de vie, connaissances qui devaient permettre aux enfants du village de mieux exploiter les ressources du village, améliorer leur état de santé et leurs capacités à traiter avec le monde commercial.

30. Chaque enseignant recevait un guide en Bamanakan pour les matières enseignées en langue locale (instruction civique, agriculture, sciences naturelles, histoire et géographie, santé, maths) et un livre de lecture créé par SC pour son programme d'études. En plus des matériels d'études structurés, les enseignants et les élèves emploient des matériels locaux (des feuilles d'arbre pour apprendre la médecine, les sacs de ciment comme mémoires de classe à la place des *flip charts*, de l'argile pour les poteries) et des ressources humaines locales (le chef de village enseigne l'histoire du village, par exemple).

3.6. La sélection, la formation et la supervision des enseignants

31. Au commencement, les enseignants étaient recrutés parmi les habitants du village. SC a opté pour une approche pragmatique en choisissant des néo-alphabètes (des hommes pour la plupart) du village qui avaient, dans les meilleurs des cas, le niveau de la 6ème Année, mais dont la compréhension de leur communauté compensait dans une certaine mesure leur insuffisance en éducation. Les candidats intéressés subissaient un test et étaient formés par le personnel de SC avec l'appui du ministère national pendant quatre semaines sur une période de trois mois (juillet, août, septembre). Ce programme de formation d'un mois comprenait la psychologie de l'enfant, la pédagogie, la lecture, l'écriture, les mathématiques, la santé, l'agriculture, l'instruction civique, l'histoire. La formation sensibilisait les enseignants aux conditions des filles en particulier. La formation initiale était renforcée par des recyclages annuels de deux semaines quand un

²¹ *Ibid*

enseignant montait dans la classe supérieure avec ses élèves. Le personnel local du ministère (le CAP) leur donne aussi une formation spécialisée de deux semaines.

32. La pédagogie de SC cherche à développer chez l'enfant l'imagination et la créativité, engager les élèves à participer activement en classe, plutôt que les reléguer au rôle de réponse chorale où l'autorité de l'enseignant est incontestée, et où l'éducation implique surtout de la mémorisation et l'apprentissage par coeur.

33. En 1996, quand les parents satisfaits ont demandé de prolonger le cycle des études au-delà de trois ans afin que leurs enfants puissent faire l'examen du CEP, qui était administré seulement en français, le français et la quatrième année ont été introduits dans les écoles de village. SC a travaillé avec le ministère national pour étendre le programme d'études en un programme d'études primaire plein de six ans²². Cela signifiait que le programme d'études des écoles de village se rapprochait du programme d'études national et permettait aux élèves des écoles de village de poursuivre leurs études au lycée s'ils le désirent ; le calendrier et l'approche sont restés innovateurs et adaptés au milieu. Le français était progressivement introduit à partir de la troisième année (aujourd'hui il est introduit à partir de la deuxième année).

34. L'introduction du français et le changement du cycle des études à six ans signifiait qu'il fallait recruter et former des enseignants qui parlent le français, ce qui généralement nécessitait de faire un recrutement en dehors du village. Plus de compétences – les enseignants francophones avaient typiquement le niveau de la 9^{ème} année – et des salaires plus élevés, nécessitait un mode de gestion des enseignants différent. Les enseignants formés progressaient avec leurs classes, tandis que les nouveaux chargés des classes de première et deuxième années étaient recrutés et formés de façon continue.

35. La formation nécessite des renforcements et la supervision. Les Conseillers pédagogiques des CAP (Centre d'Animation Pédagogique) assuraient la supervision pédagogique pour laquelle ils étaient rémunérés par SC. Plus tard, comme le réseau d'écoles a grandi, un autre niveau de gestion a été nécessaire. L'extension a été possible grâce au partenariat dynamique établi entre le CGecom, les Académies d'Education (des autorités régionales chargées de l'éducation) et les CAPs, l'USAID et les ONG locales (organisations non gouvernementales) chargées de la mise en oeuvre. Celles-ci, qui sont devenues un niveau de gestion entre les enseignants, SC et les CAP ont augmenté de 4 à 16.²³

36. Les partenaires de SC bénéficiaient d'appui sous forme de renforcement des capacités et de développement institutionnel fourni par SC. A des degrés divers de réussite, les ONG locales ont supervisé les écoles de village dans leurs zones d'intervention, jouant le rôle d'intermédiaires avec toutes les administrations impliquées, tandis que SC fournissait l'assistance technique et financière. Au fur et à mesure qu'elles accumulaient de l'expérience, les ONG étaient impliquées dans la planification stratégique. De 2001 à 2003, les ONG locales étaient entièrement responsables de leur partie du projet, après avoir développé un plan d'action pour la supervision des écoles dans leur zone respective et pour développer les rapports avec les CAP et les conseils communaux.

²² Pour concevoir un programme d'études élargi, 15-20 personnes ont participé à une série d'ateliers (\$1000 /atelier) pour élaborer de nouveaux modules qui étaient ensuite expérimentés, corrigés, validés et utilisés.

²³ A la fin du programme, les huit ONGs locales comprenaient : AID Mali, AADEC, AMPJ, ASG, CRADE, GADS Mali, GRADE Banlieue, GRAT

3.7. Les coûts²⁴

37. Il y avait un effort constant de réduction des coûts. « Les écoles sont construites et équipées (avec bureaux, bancs, tableau noir, table et chaise du maître) pour environ US\$1200, soit 30 fois moins que le coût d'une école publique. SC finance aussi les matériels didactiques de chaque école, les dépenses récurrentes liées à la supervision des écoles et les coûts récurrents d'exploitation. Les enseignants étaient payés à FCFA 3,500 (US\$12. 80) par mois sur les frais scolaires et une contribution de l'association villageoise (AV) par comparaison aux salaires enseignants du public : FCFA 30,000 (US\$110). »²⁵

38. La construction d'une école communautaire était beaucoup moins chère que la classe en ciment du gouvernement. Cela coûte approximativement 10,000 \$ pour construire et équiper une salle de classe (avec les tables-bancs des élèves, un tableau noir et un bureau du maître. « Les écoles construites en matériaux locaux pouvaient être construites à un cinquième du coût du modèle en ciment. Les matériaux locaux permettent non seulement de rendre la construction d'une école accessible financièrement à un village typique, mais ils enlèvent à l'école l'apparence d'un corps étranger au sein de la communauté. »²⁶

39. Les salaires des enseignants étaient bien inférieurs à ceux des écoles gouvernementales. Au commencement, les salaires étaient en grande partie symboliques : 3. 000 CFA/mois, auxquels s'ajoutaient des appuis en nature – céréales, main-d'oeuvre, et autres services. Le CGecom prélevait une somme de 100 CFA par élève par mois sur les familles envoyant leurs enfants à l'école, mais encourageait les communautés à prélever 1. 000 FCFA par famille indépendamment du nombre d'enfants envoyés à l'école, plutôt que sur la base per capita, afin de renforcer le caractère communautaire de l'école.

40. Les familles dont les enfants ne fréquentaient pas l'école, tout comme les contribuables qui ne tirent pas profit des écoles dans leurs communautés locales, ne voulaient pas payer. SC a proposé que l'association du village (AV) qui gère tous les revenus de la production de coton prélève une marge de 2% sur les recettes de coton pour couvrir des coûts récurrents de l'école, y compris les salaires des enseignants. La plupart des villages avaient accepté, et les recettes du coton ont servi de source de financement de l'école jusqu'à la crise de cotonnière en 2000.²⁷ Les solutions de rechange comme les champs collectifs, le jardinage, et les paiements par tête ont été employés pour soutenir les écoles par la suite.

²⁴ Le franc CFA (Communauté Francophone Africaine) est utilisé dans les anciennes colonies françaises de l'Afrique de l'Ouest (Niger, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Mali et Sénégal) et demeure indexé sur le franc français. Le franc CFA a été dévalué de moitié en 1994.

²⁵ Pris de *Blazing the Trail : The Village Schools of Save the Children/USA in Mali*, Jean-Pierre Velis.

²⁶ Laugharn, p. 17.

²⁷ Le coton est la source principale de revenu dans la région de Sikasso, et le deuxième produit d'exportation après l'or. En relevant la contradiction dans les investissements de développement qui sont accordés aux pays dont les exportations sont bloquées par les Etats-Unis et l'Union Européenne, Nicholas Kristof (NY Times, du 27 mai 2003) cite les subventions américaines de \$ 2 milliards versées chaque année aux agriculteurs américains comme une des causes de la crise grave du marché mondial du coton et Oxfam (2002) souligne que « alors que les Etats-Unis préconise la liberté du commerce et les marchés libres dans les pays en développement, ses subventions détruisent les agriculteurs vulnérables de ces pay ... Dans l'ensemble de la région, les pertes représentent \$ 301 millions, soit l'équivalent du quart de ce qu'elle reçoit pour l'aide américaine. Le Mali a perdu 1,7% de son PDB et 8% de ses revenus d'exportation ». Les agriculteurs de subsistance pratiquant la monoculture tels ceux de Sikasso sont très vulnérables aux fluctuations des cours mondiaux et ne peuvent pas se défendre contre elles. Cependant, l'éducation leur permet de lire les contrats ou la bascule qui pèse leurs cultures.

Tableau 1 Gestion d'une école de village²⁸

Activité	\$/école/an	\$/élève/an	% coût total
Démarrage école	423	7	13
Développement (/5 ans, provisions pour la mise à jour et la revitalisation du curriculum)	173		
Appui communautaire Investissement initial (/ 10 ans, ou durée de vie estimative du bâtiment scolaire)	250		
Fonctionnement de l'école	1471	25	45
Salaire des maîtres	103		
Matériels et fournitures	1254		
Entretien	105		
Fonctionnement de l'APE	9		
Appui à l'école	911	15	28
Maître (recyclage)	123		
Inspection (par le ME)	28		
Formation comité/APE	263		
Suivi comité/APE	497		
Renforcement ONG	13	22	Inférieur à 1
Premier établissement	4		
Fonctionnement	8		
Supervision	1		
Gestion du PVO (coûts de gestion de SC non imputés ailleurs : coûts des transactions d'affaires, coûts de maintien de l'identité institutionnelle)	417	7	13
Totaux	3235 par école 54 par élève (basé sur 60 élèves/école)		100

²⁸ Tietjen, Karen, Community Schools in Mali : A Comparative Cost Study, taken from Table 7, page 61.
Notez que les données avaient été collectées à la fin des années 1996 et 1997.

4. EXTENSION, EVALUATION, PERFECTIONNEMENT

41. Trois ans après le commencement, le programme de Save the Children- US s'épanouissait. « Dans sa troisième année de fonctionnement, le projet s'est développé au point de devenir le prestataire principal des services d'éducation formelle de la première année à la troisième année dans la zone de Kolondieba. »²⁹ Les quatre premières écoles de 1992-1993 ont accueilli 240 élèves et 16 enseignants avaient été formés ; l'année suivante, il y avait 22 classes dans 22 villages avec 1. 320 élèves et 44 enseignants avaient été formés. En 1994-1995, il y avait 36 écoles de village, 2. 160 enfants et 72 enseignants. En 1995-1996, il y avait un bond à 114 écoles, 6. 840 enfants dans 110 villages.³⁰ Le coût de l'élève pour l'enseignant estimé à 1. 660 CFA était basé sur les projections du nombre d'enseignants et d'élèves pour l'année scolaire 1999-2000, sur la base du salaire de sept mois, entre 8. 000-8. 750 CFA.³¹

42. En 1997, cinq ans après qu'il ait commencé le financement des écoles communautaires, l'USAID a voulu savoir ce qui marchait et là où il y avait lieu de faire des améliorations ; l'USAID voulait également évaluer et comparer les coûts des écoles alternatives qu'il soutenait, par rapport aux écoles gouvernementales.³² Il était relativement facile de recruter et retenir les élèves à l'école – accès et rétention – mais il y avait des taux élevés de déperdition dans les premières écoles, particulièrement parmi les adolescents (un taux de déperdition de 13% qui signifiait 32 cas d'abandon, dont 27 étaient des adolescents qui ont quitté parce qu'ils ne pouvaient pas payer les frais scolaires, des garçons qui ont émigré pour aller travailler hors du village, et des filles qui se sont mariées.

43. Les taux de déperdition d'aujourd'hui sont beaucoup plus faibles (2,4 %). La performance des élèves n'a pas encore été systématiquement évaluée, mais des dispositions sont en cours pour le faire. Les taux de promotion étaient beaucoup plus élevés que ceux des écoles du gouvernement, en raison du fait que les écoles de village ne faisaient pas redoubler les élèves et qu'elles utilisaient le Bamanakan. Le rapport de l'USAID a constaté l'introduction du français à partir de la troisième année et indique que les élèves faisaient « au moins aussi bien que les élèves des écoles régulières d'Etat. »³³

44. C'était évidemment une chose positive que de permettre aux enfants d'aller à l'école dans leurs propres villages, éliminant ainsi les risques des va-et-vient et les coûts d'hébergement s'ils devaient quitter pour étudier dans un autre village ; l'éducation était perçue comme étant appropriée, les parents se sentaient impliqués dans la gestion de l'école et le rapport entre l'école et la communauté était suffisamment puissant pour «changer le paradigme de base sous lequel l'éducation de base était assurée au Mali. » Les parents ont été totalement impliqués dans l'éducation pertinente de leurs enfants.

45. Le rapport a fait des déclarations très élogieuses sur l'impact du modèle de SC au-delà de Kolondieba. « L'apparition sur la scène malienne d'un modèle d'école de village couronné de succès a aidé à orienter la trajectoire de la réforme de secteur de l'éducation au Mali »³⁴. Étant donné le succès du modèle, l'USAID a fait « un effort

²⁹ DeStefano, p. 4

³⁰ *Les Ecoles Communautaires (Ecoles du Village) Dans la région de Sikasso/Mali : 1992-1997 : Bilan et Perspectives*, Rencontre de Bougoni.

³¹ Cissé et al. p. 220-221, coût annuel par enfant pour payer les enseignants.

³² Tietjen

³³ DeStefano, p. 6.

³⁴ DeStefano, p. 8.

délibéré » pour amener le MEB à surmonter sa répugnance à reconnaître les écoles non officielles (le ministère avait imposé des normes qui empêchaient les communautés de créer des écoles) et a fait une forte pression pour promouvoir ce qui est devenu le cadre juridique pour la création des écoles non gouvernementales, afin qu'elles soient officiellement reconnues. C'était « la première étape pour instituer un mécanisme par lequel l'Etat pouvait fournir le financement aux écoles non gouvernementales. »³⁵

46. Le point de vue de l'USAID était que « les écoles de Village ont démontré que l'éducation de base de qualité pouvait être dispensée dans des bâtiments localement construits, avec des enseignants moins qualifiés et qui ne sont pas des fonctionnaires, dans des langues autres que le français et dans un environnement de gestion déterminé et dirigé par des citoyens privés (et non par les fonctionnaires du MEB). »

47. « La politique sectorielle résultante a abouti au concept de la Nouvelle École Fondamentale (NEF) qui préconisait l'introduction de la langue locale de la 1^{ère} à la 3^{ème} années, définissait le nombre de matières, accepter le mode de recrutement et la formation des enseignants au niveau local, prévoyait une plus grande participation des communautés dans la gestion scolaire ; stratégies toutes tirées du modèle de l'école de village. »³⁶

48. L'USAID était préoccupée par quelques questions critiques. Si la NEF incorporait « beaucoup d'enseignements tirés de l'école de village dans sa définition » et que ces nouvelles écoles seraient bilingues, les écoles existantes pourraient-elles être converties ? Comment les fonctionnaires peu disposés à perdre leur sécurité en matière d'emploi ou de salaires allaient-ils accueillir l'enseignement des langues locales et des programmes d'études différents ? L'évaluation de l'USAID était présciente sur des problèmes que le programme décennal de réforme de l'éducation (PRODEC) (1999-2009) allait rencontrer. (Le PRODEC a éliminé la NEF).

49. L'USAID a examiné aussi les changements auxquels feraient face les écoles de village qui ont ajouté le français à leur programme d'études. « Où trouveraient-elles des enseignants et comment les changements apportés au programme d'études vont-ils convenir aux villages dès qu'ils ne seront plus axés sur les besoins des villages ? Allait-on considérer le modèle de village comme un modèle de seconde zone ? (Il y a un peu de cela) Allait-il converger vers le modèle standard ? Il y avait aussi quelques inquiétudes de voir une compartimentation du système éducatif au Mali, divisé entre les zones rurales et les zones urbaines, le dernier financé par l'Etat et le premier financé par les villages, une disposition en soi inéquitable... ».

50. La seule solution, selon certains, était de « trouver un mécanisme par lequel l'Etat pourrait transférer des ressources aux écoles de village sans aliéner les éléments essentiels du contrôle communautaire : la supervision et la gestion des écoles... aplanir les disparités entre des villages dans les différentes régions du pays. » Malgré ces préoccupations, l'USAID a accordé un autre appui de cinq ans, pour la période de 1997-2002 et les écoles de SC ont continué à s'étendre. Le ME les évaluait aussi.³⁷

51. Comme le réseau d'écoles de village se développait, SC a corrigé certaines des lacunes relevées dans l'évaluation de mi-parcours (1997-2002)³⁸ : la formation des enseignants, la supervision et l'évaluation des élèves. L'évaluation a été considérée comme un des points faibles du système des écoles de village. La réussite des écoles à attirer les élèves et l'implication des parents dans leur fonctionnement avaient abouti à un

³⁵ *Ibid*

³⁶ DeStefano, p. 9.

³⁷ Cf studies by Cheich Fomba, *et al.*

³⁸ Sicotte, Alfred, *et al.*

programme d'études plus long qui a permis aux élèves de se présenter à l'examen du CEP, si important en 6^{ème} année, et de poursuivre leurs études dans les écoles gouvernementales.

52. Pour préparer les élèves à passer cet examen et évaluer leurs performances au cours de l'année, SC a recherché des techniques d'évaluation. En 1999, un consultant a été embauché pour aider à constituer une banque d'items et à les tester, et en 2000, des agents de SC et du ME ont été formés dans l'élaboration de tests et l'administration d'items de test. Ils ont alors commencé à développer des matériels de test pour que les enseignants préparent les élèves à faire des examens dans des formats qui leur étaient peu familiers. Par la suite, les enseignants ont été formés à administrer des tests, à employer des items de tests, et à élaborer leurs propres tests. Ils ont appris à définir des objectifs à court terme que les élèves devaient maîtriser (des objectifs pédagogiques opérationnels).

53. SC désirait aussi savoir si vraiment les élèves contribuaient davantage au développement de leurs villages pour avoir fréquenté l'école du village. À la fin de 1999, il a conduit une étude pour vérifier les niveaux de migration comme une mesure d'une bonne éducation. L'étude a confirmé que les élèves formés dans écoles de village restaient au village pour la majorité, qu'ils avaient acquis des compétences leur permettant de participer au développement de leurs villages de façons qu'ils n'auraient pu autrement s'ils n'avaient pas été à l'école du village (élever de la volaille plus efficacement, pratiquer le maraîchage pendant la saison sèche, appliquer de nouvelles techniques agricoles, participer aux organisations villageoises telles que l'association CMDT, ou tenir des postes de comptables ou de trésoriers).

54. Le rôle du CGecom a changé aussi pendant ce temps, de la mobilisation communautaire, la construction et le fonctionnement de l'école à la gestion efficiente – l'organisation de réunions pour examiner la fréquentation des élèves et des enseignants, la promotion de l'éducation des filles, l'acquisition de livres et des fournitures scolaires, l'entretien et l'équipement. Leur responsabilité s'est accrue, en partie, pour se préparer pour la fin de financement de l'USAID. De bons principes de gouvernance ont influé sur la logique traditionnelle des tons villageois et de nouveaux membres de CGecom ont été élus et formés.

55. Le nombre des CGecom a augmenté tandis que les ressources avaient diminué, cependant. SC a renforcé la capacité des CGecom à développer des plans d'action communautaire, à connaître leurs droits civiques et faire le plaidoyer pour leurs besoins. En plus de la formation (l'alphabétisation, la bonne gouvernance), le CGecom a besoin de temps pour consolider ses aptitudes à approcher les autorités locales et revendiquer leurs droits.

56. Les CGecom doivent travailler dur pour faire leur propre plaidoyer au fur et à mesure que le gouvernement transfère aux communes et aux CAP de plus en plus de responsabilité de l'éducation sans fournir les ressources. SC a organisé des CGecom et des APE en fédérations pour leur donner plus de poids dans le plaidoyer en faveur des écoles communautaires, mais ils demeurent relativement timides pour le moment à approcher des autorités gouvernementales.

57. Le partenariat qui avait été entretenu au quotidien et qui avait aidé SC à capitaliser une gamme de capacités et atteindre des résultats significatifs a été aussi renforcé, afin que tous les acteurs participent aux opérations, tant au plan financier qu'autrement. Des cadres de concertation ont été mis en place auxquels les divers acteurs de l'éducation ont été invités. SC a fourni l'appui pour le développement institutionnel des ONG partenaires prenant part dans l'exécution des programmes, sur la base de l'analyse des besoins institutionnels. La réussite des écoles communautaires repose sur ce partenariat dynamique entre tous les acteurs concernés.

58. La question épineuse du paiement des salaires des enseignants a évolué aussi. En 2001, la Banque mondiale et l'USAID ont encouragé le gouvernement à inclure les salaires des enseignants des écoles communautaires dans leur programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE), employant les fonds de la dette pardonnée aux HIPC (Pays Pauvres Fortement Endettés). Le programme PISE a négocié un prêt de \$ 45 millions pour 2001-2004 dont \$ 34 millions ont été affectés à l'éducation de base, y compris la construction d'écoles et la fourniture de manuels.

59. Le gouvernement a consenti à financer une partie des salaires des enseignants des écoles communautaires, mais le montant mensuel de 25. 000CFA n'a pas été payé avec régularité. Le paiement se fait sur une base tournante à Sikasso, où 400 des 1400 enseignants de SC ont été payés par le gouvernement en 2000 ; 1. 900 devaient être payés en 2001-2002 et en 2002-2003, tous les 1. 426 enseignants recensés de SC devaient être payés, mais ce n'était pas le cas. Donc, 40-50 % des communautés ont continué à payer leurs enseignants qui ont souvent dû attendre des mois pour recevoir leurs salaires.³⁹ Les salaires des enseignants des écoles communautaires continuent d'être bas comparativement à ceux du gouvernement, ce qui peut aider à expliquer pourquoi les enseignants quittent.

Tableau 2 Départ des enseignants de SC entre 1992 et 2002

1^{ère} année de service	Enseigne jusqu'à présent	N'enseigne plus	% encore en activité
1992	2	6	25,00
1993	3	18	14,29
1994	9	48	15,79
1995	26	168	13,40
1996	60	357	14,39
1997	97	564	14,67
1998	160	491	24,58
1999	163	318	38,89
2000	162	241	40,20
2001	306	186	62,2
2002	422	7	98,37
ND	16	43	27,12

Source : Statistiques annuelles 2002 – 2003 (octobre), Bureau du Sahel de Save-US

³⁹ En 2000, le dernier paiement a été versé en deux tranches : chaque maître a reçu 300. 000 FCFA, soit un salaire annuel de 25000 CFA/mois. En 2001, un plus grand nombre d'enseignants ont été payés, mais seulement pour 10 mois. En 2002, les enseignants ont été payés pendant 9 mois ; en 2003, les enseignants ont reçu 5 mois de salaire à ce jour (juillet 2003). Cette situation décourage les enseignants et empêche les CGecom de gérer convenablement leurs écoles, en partie parce que les enseignants payés selon ce système tendent à se considérer comme faisant partie du personnel du CAP plutôt que des employés du CGecom. Cette situation a amené SC, World Education et Africare à organiser un forum pour rechercher des mécanismes de paiement appropriés qui garantissent le rôle d'employeur du CGecom. Ce mécanisme a été employé la première année, mais les CAPs ont progressivement mis de côté les ONG et les CGecom. Par exemple, l'argent était versé directement aux CGecom la première année, qui à leur tour, payaient les enseignants. Maintenant, des émissions radio annoncent directement que les salaires sont disponibles pour être versés par le CAP, en conséquence, certains enseignants considèrent le CAP comme étant leur employeur.

60. Aujourd'hui, près de 800 écoles de village de SC servent environ 50 000 enfants.

Tableau 3 Inscriptions dans les écoles de SC au Mali

Niveau	Filles	Garçons	Total inscrits
1	4517	4805	9322
2	3295	4717	8012
3	2567	3507	6074
4	1813	2633	4446
5	3989	5435	9424
6	4395	6007	10402
Total	20567	27104	47680

61. Dans quelle mesure ont-elles réussi à fournir une éducation de qualité ? La performance des écoles se mesure en termes de rétention et d'achèvement (la rétention est sans objet parce que les élèves de SC passent automatiquement dans la classe supérieure) et sur les résultats au CEP, qui est maintenant administré en Français et dans une version bilingue Français/langue nationale (pour les élèves de PC). Les taux de passage des élèves des écoles de village ont augmenté de 5% en 1998, à 10% en 1999, à 20% en 2000, à 31% en 2001 et à 51% en 2002 et en 2003.

62. En 2003, 2. 354 élèves de SC ont fait l'examen en français seulement ; 57% des garçons et 42% des filles ont passé tandis que 89% des élèves des 16 écoles qui ont fait la version PC de l'examen ont passé. Ces scores se comparent favorablement à ceux des écoles du gouvernement dans la région de Sikasso (les résultats des examens sont donnés par région et, généralement, n'apparaissent dans les statistiques officielles que l'année suivante, mais sont disponibles officieusement au niveau de la région.) Les écoles de village de SC ont permis d'avoir accès à une éducation de qualité, et ont évolué en réponse aux demandes pressantes des populations, demande engendrée par le succès des écoles.

4.1. La pédagogie convergente

63. La décision de SC d'enseigner en Bamanakan dans la région de Sikasso et plus tard inclure le français dans le programme d'études est une inversion intéressante de l'évolution de la réforme éducative au Mali engagée actuellement dans la dynamique de l'enseignement des langues locales. Les langues locales avaient été proscrites dans la salle de classe par l'administration française en 1930 et ont ressuscité après l'indépendance en 1960, mais n'ont jamais entièrement remplacer le français dans les écoles du gouvernement.⁴⁰

64. L'expérience malheureuse de la Guinée voisine, quand la politique nationale des langues de Sékou Touré avait imposé les langues nationales et a éjecté totalement le français de la salle de classe, a servi d'avertissement à ses voisins ; mais l'ambivalence interne existe quant à l'abandon du français en faveur des langues locales. La discussion est intéressante car elle suggère que l'expérience de SC a influencé la réforme d'éducation actuelle au Mali.

⁴⁰ Haidara, Youssouf, Directeur de Recherche, MOE, *Informations sur la pédagogie convergente*, PAAA, Cr no. 3318 MLI, Bamako, May 2003, p. 2.

65. L'expérimentation du Mali avec les langues locales a eu lieu en deux phases. En 1978, les participants au Deuxième Séminaire national de l'Éducation ont recommandé d'employer les langues locales dans l'éducation formelle. Le Bamanakan a été employé dans quatre écoles (ou dans quelques salles de classe de ces écoles) l'année scolaire suivante (1979), mais les méthodes d'enseignement ne permettaient de faire la transition au français.⁴¹ Néanmoins, on a considéré que l'expérience avait réussi, et elle a conduit à de nouvelles expérimentations.

66. « L'utilisation de langues nationales s'est avérée particulièrement propice pour adapter l'école au contexte et pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement. »⁴² En 1992, Fulfulde, Songhay et Tamacheq ont été ajoutés et la question d'une pédagogie appropriée des langues maternelles a été examinée. Cela a abouti à l'initiation de ce qu'est devenue une expérience célèbre de l'éducation bilingue (pédagogie convergente) à Segou en 1987.⁴³ La convergence de l'apprentissage des langues locales qui permet de promouvoir le développement intellectuel plutôt que de soumettre l'enfant à l'apprentissage dans une langue inconnue ou non maîtrisée, tout comme la pédagogie elle-même sont importants.

67. La pédagogie convergente vise surtout à aider l'élève à apprendre dans un contexte actif (par opposition à la leçon magistrale de l'enseignant traditionnel, un legs de la pédagogie coloniale) et exploiter le potentiel créateur. Elle se concentre sur l'expérience des élèves et le contexte pour rendre l'apprentissage pertinent ; elle est adaptée aux différents domaines de l'apprentissage et se focalise sur des projets spécifiques. Parmi les autres principes, il y a la valorisation des langues locales et la promotion de l'accès, une meilleure intégration de l'école au contexte local, l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'accroissement des taux de promotion de l'éducation de base ; et la promotion du bilinguisme fonctionnel.⁴⁴

68. Le nombre de salles de classe et les écoles qui emploient la pédagogie convergente au Mali ont augmenté d'une manière relativement lente : 10 écoles en 1994, 67 en 1995, 309 en 1996, 180 en 1998, et 1256 sur le nombre approximatif de 5000 écoles aujourd'hui. Le PRODEC, la réforme éducative nationale, projette d'étendre l'éducation bilingue à toutes les écoles primaires du Mali (qui incorporera la 9^{ème} année) et produira bientôt un programme d'études pour les classes de la 7^{ème} à la 9^{ème}.

69. La formation des maîtres à enseigner dans les langues locales (au nombre de 11 actuellement) et la production d'un programme d'études et des livres scolaires dans chaque langue est une entreprise longue et coûteuse, cependant. Dans le cadre de cette discussion, il est important de souligner que beaucoup des valeurs incorporées dans le programme du PRODEC reflètent celles qui ont été déjà expérimentées et testées dans les écoles de village : chercher à rendre les enfants intellectuellement plus actifs et indépendants, même si la plus grande impulsion de cette réforme éducative était sûrement la reconnaissance de l'échec du système éducatif à produire des enfants qui pouvaient exploiter ce qu'ils avaient apparemment appris à l'école.

⁴¹ La pédagogie utilisée dans les écoles expérimentales était la même que celle utilisée dans les écoles régulières. Le curriculum avait été simplement transposé du programme officiel...En ce qui concerne les enseignants, il existe aussi le problème de transfert de la langue nationale au français. L'absence de méthodologie pour enseigner les langues nationales et le manque de matériel didactique adéquat ont fait qu'il était difficile d'atteindre les objectifs fixés pour l'utilisation expérimentale des langues nationale dans l'éducation.

⁴² Haidara, p. 3.

⁴³ Voir *Traoré*

⁴⁴ Haidara, p. 3.

5. EPILOGUE

70. Le financement de l'USAID pris fin en 2003 : Save et les communautés avaient été mises en garde contre la dépendance excessive par rapport au financement de l'USAID (Boukary et autres) et il reste à voir l'évolution de ces écoles sans le financement de l'USAID et la supervision de Save, et sans le réseau d'ONG locales compétentes. Les indicateurs de réussite des écoles de village comportent rarement précisément ce que l'USAID a indiqué – l'engagement et l'appropriation communautaires. Il y a plus qu'un modèle non soutenable en cause.

71. L'USAID continue d'appuyer les écoles communautaires, même si c'est d'une manière moindre, et pas la plus novatrice. L'accent est actuellement sur la qualité, qui sera réalisée en mettant en place des pôles d'écoles à travers lesquels la formation des enseignants se fera. Si le réseau des écoles du village de SC ne se maintient pas, ce qu'on ne peut savoir à l'heure actuelle, l'expérience doit-elle être entièrement condamnée ? La pérennité est-elle la meilleure mesure de la réussite ?

72. Au moment où la décentralisation devient de plus en plus populaire parce que le gouvernement central n'arrive pas à fournir l'éducation à tous les enfants, est-il raisonnable de mettre des restrictions à cette expérience de décentralisation tout en initiant d'autres ? Dans quelle mesure les communautés ont-elles voix au chapitre dans ce dialogue ? Même en suivant l'expérience des écoles de village jusqu'à ses débuts, on réalise dans le meilleur des cas, que les écoles communautaires comportaient un dialogue limité entre l'agence promotrice et les différentes communautés.

73. Il reste à savoir si le système des écoles du village n'allait pas permettre une plus grande promotion de la « société civile » si ce dialogue avait été plus structuré, dans le cadre d'une action de développement progressivement croissante menée par l'organisation communautaire locale. Les écoles du village étaient une expérience remarquable, avec des aspects positifs à plusieurs égards.

74. L'on se demande si l'expérience n'aurait engendré plus de résultats positifs, surtout au moment où l'on recherche des modèles plus extensifs et moins coûteux pour l'éducation de base et quand il est plus que jamais urgent en Afrique de trouver des voies efficaces pour promouvoir la société civile qui associent l'héritage du passé et les perspectives de l'avenir.

6. REFERENCES

- Boukary, Hamidou, *The Community Schools of Save the Children in Mali*, Ph. D. Dissertation, 1998.
- Christensen, Philip, Aly Badra Doukouré, Peter Laugharn, Talaat Moreau, Jeanne Moulton, Joshua Muskin, Michel Welmond, *Kids, Schools and Learning : A Retrospective Study of USAID Support to Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Technical Paper No. 56, USAID, Office of Sustainable Development, Bureau for Africa, July 1997.
- Cissé Morifing, *et al. Les écoles communautaires au Mali*, IIEP, Paris 2000.
- DeStefano, Joe, *Community-Based Primary Education : The Experience of the BEEP Project in Mali A Collaborative Effort USAID/Mali-Save the Children USA*, April 1995.
- Esquieu, Paul et Serge Péano, *Fonctionnement et financement de l'enseignement fondamental malien*, Rapport de Recherche No. 106, UNESCO-IIEP, Paris 1996.
- Fomba, Cheick Oumar, *La gestion communautaire de l'école, une solution alternative a la problématique d'une éducation de base de qualité pour tous au Mali*, CNE, Ministry of Education, Bamako, Mali, 1999.
- Fomba, Cheick Oumar, *et al. Les écoles communautaires de l'ONG Save The Children /USA et partenaires au Mali : fonctionnement et qualité*. Pour le Ministère de L'Education de Base, IPN, Mali, July 1999.
- Haidara, Youssouf Dr, *Informations sur la Pédagogie Convergente*, MEN, Mali. Bamako, 2003.
- , *Module de Formation des Maîtres en pédagogie convergente*, Niveaux I, II, III Bamako, July 2001.
- Laugharn, Peter, *Negotiating 'Education for Many' Enrolment, Dropout, and Persistence in the Community Schools of Kolondieba, Mali*, Ph. D. Dissertation, University of London, July 2001.
- Miller-Grandvaux, Yolande and Karla Yoder, *A Literature Review of Community Schools*, USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development, Washington, D. C. , February 2002.
- Obanya, Pai, *Revitalizing Education in Africa*, Printmarks, Nigeria, 2002.
- Samba Traoré, *La Pédagogie Convergente : Son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, UNESCO, 2001.
- Save the Children USA, *Les Ecoles Communautaires Ecoles du Village dans la région de Sikasso/Mali, 1992-1997 : Bilan et Perspectives*, Rencontre de Bougouni, 16 Dec. 1996.
- , *The Impact of Community Participation on The Quality of Learning*, Subregional Education Workshop, Feb. 1995.
- , *Curriculum des Ecoles Communautaires*.
- Sicotte, Alfred, Djoumé Sylla, Mamadou Soumare, *Evaluation a mi-parcours du Programme Education 97-02 Mali*, avril 2001.
- Tietjen, Karen, *Community Schools in Mali : A Comparative Cost Study*, USAID SD Publication Series Technical paper No. 97, June 1999.
- Toukara, Brehima, *et al. , Evaluation de la Qualité de l'éducation dans les écoles communautaires gérées par World Education et ONG Partenaires*, ROCARE, Bamako, July 2000.