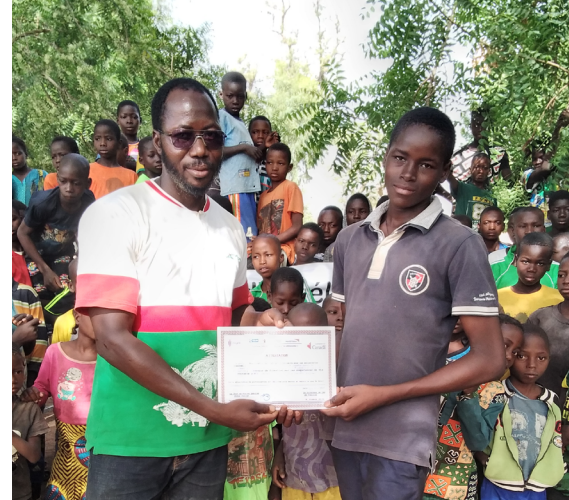




Global Affairs
Canada

Affaires mondiales
Canada

Soutenir le développement professionnel continu du personnel enseignant dans les contextes de conflits : Comprendre les contraintes et les opportunités

Projet IMAGINE

Rapport final de
recherche

World Vision 



Remerciements

Le projet **IMAGINE** (Improving Inclusive Education for Adolescent Girls in Mali) était un projet de 51 mois financé par Global Affairs Canada et des organisations partenaires, mis en œuvre par Plan International Canada en partenariat avec World Vision Canada et Save the Children Canada, et leurs représentations au Mali. Cette recherche a été menée par l'Institut des Sciences Humaines, à la demande du Consortium dans le cadre du projet IMAGINE.

Les photographies utilisées dans ce rapport représentent le projet **IMAGINE** mais ne sont pas spécifiques aux événements et lieux décrits dans ce document.

©World Vision Canada/Vision Mondiale 2024



Table des matières

Sigles et abréviations	4
Liste des tableaux	5
Liste des graphiques	6
Liste des encadrés	6
Résumé exécutif	7
1. Introduction	8
1.1 Objectif général	10
1.2 Objectifs spécifiques	10
2. Méthodologie	11
2.1 Revue et analyse documentaire	11
2.2 Consultations régionales et nationales	11
2.3 Les enquêtes de terrain	13
2.4 Recrutement et formation des enquêteurs	19
2.5 Collecte des données	19
2.6 Limites et difficultés rencontrées	20
3. Présentation des résultats	21
3.1 Situation actuelle/contexte	21
3.2 Rôle de soutien des écoles non formelles	23
3.3 Vue d'ensemble des problèmes actuels liés aux programmes DPE	25
3.4 Des programmes de DPE mis en œuvre : entre égalité et inégalité des chances	30
3.5 Le genre au cœur du système de soutien du Ministère de l'éducation nationale pour la mise en œuvre des programmes de DPE	35
3.6 Facilitateurs - identification des possibilités spécifiques d'amélioration de la DPE	42
3.7 Contraintes - identification des goulots d'étranglement spécifiques qui existent actuellement en matière de DPE	51
Conclusion et recommandations	57
Bibliographie	62
Annexes	66

Sigles et abréviations

ACEF	Appui Conseils aux Enfants et aux Femmes	DNPF	Direction Nationale de la Promotion de la Femme
AE	Académie d'Enseignement	ECU	École à classe unique
AMAPROS-PARE	Association Malienne pour la Promotion du Sahel	EDUCO	Fundación Educación y Cooperación
AMSODE	Association Malienne pour la Solidarité et le Développement	EIE	Éducation en situations d'urgence
BT2	Brevet de technicien, 2 ^{me} année	ENSEC	École Normale Secondaire
CADDE	Cellule d'Appui à la Décentralisation/ Déconcentration de l'Éducation	ENSUP	École Normale Supérieure
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle	REG	Restes d'engins et explosifs de guerre
CAFE	Centre d'Apprentissage Féminin	FAAID	Franco-Arab Amadou Ismaila Diallo
CAP	Centre d'Animation Pédagogique	AMC	Affaires Mondiales Canada
CED	Centre d'Animation pour le Développement	VBG	Violence basée sur le genre
CNECE	Centre National des Examens et Concours de l'Éducation	SIG	Système d'information gé-nérale
CPS	Cellule de Planification et de Statistiques	GLEE	Leadership et autonomisation des filles à travers l'éducation
CSSA/P	Centre de Stratégies de Scolarisation Accélérée avec Passerelle	SG	Secrétariat Général
FCM	Formation continue des maîtres	TIC	Technologie de l'information et de la communication
DAE	Directeur d'Académie d'Enseignement	IDEA-Relief	Aide pour le développement international et les urgences
DCAP	Directeur du Centre d'Animation Pédagogique	PDI	Personne déplacée interne
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales	IFADEM	Initiative Française de Formation à Distance de Maîtres
DEFI	Éducation des Filles au Mali	IFM	Institut de Formation des Maîtres
DNCS	Direction Nationale des Cantines Scolaires	IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental	IMAGINE	Améliorer l'éducation inclusive des adolescentes
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal	IPEG	Institut Pédagogique d'Enseignement Général
DNENFLN	Direction Nationale de l'Éducation non formelle et des langues	IPRES	Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire
DNPEF	Direction Nationale de la Promotion de l'Enfant et de la Famille	IPU	Institut de Pédagogie Universitaire

ISH	Institut des Sciences Humaines	SARPE	Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale	SCOFI	Scolarisation des Filles
MIQRA	Projet pour l'Amélioration de la Qualité des Résultats de l'Éducation pour tous	CGS	Comité de Gestion Scolaire
ONG	Organisation Non Gouvernementale	PTF	Partenaires / Partenariats techniques et financiers
ODI-Sahel	Organisation pour un Développement Intégré au Sahel	CA	Communauté d'Apprentissage des Enseignants
PASCOFI	Programme d'Appui à la Scolarisation des Filles	DPE	Développement professionnel des enseignants
PDPCE	Plan de Développement Professionnel Continu des Enseignants	UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
PIG	Pédagogie intégrant le genre	UNICEF	Fonds des Nations pour l'Enfance
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Culture		

Liste des tableaux

- Tableau 1: Répartition des enseignants selon le sexe entre certaines communes des régions de Mopti et de Ségou en 2018
- Tableau 2: Répartition générale des enquêtés par site et par cible
- Tableau 3: Répartition des enseignants formés enquêtés par cercle et par sexe selon l'âge
- Tableau 4: Répartition des enseignants formés enquêtés par cercle et par sexe selon leurs diplômes
- Tableau 5: Création et missions de quelques services centraux du ministère de l'éducation nationale
- Tableau 6: Nombre d'enseignants formés enquêtés par cercle sur les effets des perturbations des enseignements
- Tableau 7: Répartition des enseignants formés en DPE par cercle selon les périodes
- Tableau 8: Proportion des enseignants formés enquêtés par cercle s'exprimant sur les effets des programmes de DPE sur les pratiques pédagogiques

Liste des graphiques

- Figure 1: Carte de la zone d'étude
- Figure 2: Opinions des enseignants sur les chances de participation des hommes et des femmes aux programmes de développement professionnel des enseignants
- Figure 3: Proportion des enseignants recevant la visite des conseillers pédagogiques
- Figure 4: Les facteurs contribuant ou favorisant les DPE
- Figure 5: Les obstacles liés à la mise en œuvre des activités de DPE

Liste des encadrés

- Encadré 1: Sélection des enseignants ; DB, Chef Division Curricula et Formation, A.E San

Résumé exécutif

Le développement professionnel des enseignants et l'éducation inclusive sont au centre des préoccupations de l'État malien et de ses partenaires. État actuellement empêtré dans une crise sécuritaire qui ne laisse pas d'étaler au grand jour les limites des pratiques classiques en matière de formation continue des enseignants, et de contribuer à la dégradation de la qualité de l'éducation.

Cette crise aux effets aussi traumatisants que paralysants confine souvent certaines populations dans une grande précarité et fragilise davantage les femmes et les adolescentes. Cette étude est alors initiée en vue d'analyser les capacités actuelles du Ministère de l'Éducation Nationale à offrir une éducation inclusive, flexible, sensible aux conflits et au genre, avec un accent particulier sur le développement professionnel des enseignants.

Elle a mobilisé et articulé l'approche qualitative et quantitative de recherche. Ont participé à l'étude des agents des services centraux, des académies d'enseignement, des Centres d'Animation Pédagogique ainsi que les personnels administratif et enseignant des écoles des élus locaux et des agents d'ONG. Les résultats montrent que le Ministère de l'éducation a pris plusieurs initiatives en faveur du genre à l'école pouvant se situer essentiellement aux niveaux institutionnel, pédagogique et du plaidoyer. Des initiatives jugées efficaces en vertu du changement de comportement (à la fois des enseignants et des apprenants), de la physionomie de l'école et de l'amélioration du taux de maintien des filles à l'école.

Les obstacles à l'intégration de la dimension genre vont des difficultés de compréhension de l'approche genre par les communautés, à l'insécurité et à l'insuffisance des moyens de l'État, en passant par les difficultés liées aux acteurs en particulier aux enseignantes elles-mêmes. L'insécurité, l'éloignement des écoles, des problèmes financier et logistique et le favoritisme dans le choix des enseignants lors des sessions de formation de même que les conflits de compétence entre structures au niveau central ont été identifiés comme contraintes au développement professionnel continu des enseignants.

Les résultats montrent également que les écoles non formelles n'arrivent ni à couvrir la demande éducative en cas de non fonctionnalité des écoles dans les zones sous occupation ni à fournir une éducation de qualité. De quoi rendre incertain le principe de l'inclusion au Mali. Les TIC sont identifiées comme moyens adéquats contribuant à assurer l'offre éducative en cas de perturbation des cours ou de non fonctionnalité des écoles.

Des stratégies alternatives ont été développées par l'État et des projets partenaires en vue de la prise en charge des élèves en cas de non fonctionnalité des écoles. Dans le même sens les accompagnements des CAP et AE par des ONG et autres partenaires de l'école (appui financier, logistique, pédagogique/didactique, psychosocial, suivi, renforcements des capacités, appui des spécialistes genre et conflit) ont été perçus comme des opportunités pour le DPE.

Mots clés : développement professionnel, enseignant, genre, conflit, contrainte, catalyseur.

Introduction

Depuis 2012 le Mali est secoué par une crise sécuritaire sans précédent. Cette situation a négativement impacté les principaux domaines d'activité. Dans le secteur de l'éducation en particulier, la continuité de l'offre et des interventions pédagogiques a fortement été perturbée. Les régions de Ségou et de Mopti sont marquées depuis plus d'une décennie par cette insécurité récurrente, qui s'est traduite par l'abandon des écoles par les acteurs (enseignants, apprenants) et la non fonctionnalité de certains établissements. Traoré (2018) parle ainsi d'« école défigurée par la situation d'insécurité ».

Selon les rapports de (l'UNESCO, 2011 ; WATCHLIST au Mali, 2013 ; CERIPS, 2016 et UNICEF, 2019), les conflits armés ont entraîné le départ des enseignants, la détérioration des infrastructures et des équipements scolaires, le faible accès à l'éducation pour les réfugiés et pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Dans ce contexte particulier, la question de l'éducation de la jeune fille devient plus préoccupante. Celle-ci, particulièrement vulnérable, fait partie des plus exposés aux effets de l'insécurité. Les filles sont exposées à un risque accru d'abus et d'exploitation, notamment de violences sexuelles, d'exclusion, de discrimination, de mariages précoces et de recrutement par des groupes armés. C'est pourquoi, il est important de mieux cerner les causes profondes des problèmes auxquels sont confrontés les enfants vulnérables, en particulier les filles. Pour Poirier (2012), les conflits armés constituent certainement la plus évidente origine de la fragilité des États et des pays, notamment les pays d'Afrique subsaharienne. Les effets de ces conflits mettent à mal le développement éducatif et anéantissent toute perspective d'éducation pour une proportion d'enfants difficilement mesurable, particulièrement ceux issus de milieux pauvres et isolés.

Face à cette situation des initiatives et mesures d'urgence en faveur de la continuité de l'action éducative ont été prises ou préconisées par des acteurs étatiques, communautaires et des ONG intervenant dans le champ éducatif. C'est dans le souci d'offrir une éducation continue et de qualité aux enfants et prioritairement aux adolescentes que le projet « Améliorer l'éducation inclusive des adolescentes » (IMAGINE) a depuis 2020 investi le champ scolaire par des actions spécifiques concrètes en réponse à ce besoin éducatif dans les régions du centre en l'occurrence Ségou et Mopti. Financé par Affaires mondiales Canada, le projet IMAGINE est géré par Plan Canada en consortium avec Save the Children Canada et World Vision Canada et leurs représentants au Mali. C'est un projet de transformation du genre qui ambitionne de contribuer à l'amélioration de l'éducation pour 90 000 filles (77 000 de 6 à 11 ans ; 13 000 de 12 à 18 ans) dans 12 cercles des régions de Ségou et de Mopti.

Le projet a mené plusieurs actions sur le terrain notamment des programmes d'enseignement à domicile ainsi que la mise en œuvre d'un Plan de Développement Professionnel Continu des Enseignants (PDPCE), notamment sur la pédagogie sensible au genre et l'éducation sensible aux conflits. Pour évaluer les actions entreprises notamment en matière de renforcement des capacités des enseignants en contexte de conflits le consortium a engagé une recherche de terrain. Cette recherche vise à comprendre et évaluer les facteurs favorables et les obstacles à la conformité du développement professionnel continu des enseignants et des programmes d'apprentissage au contexte de crise sécuritaire dans le système éducatif national. En d'autres termes, il s'agit de comprendre les stratégies et les moyens mis en œuvre par le département de l'éducation

et ses démembrements pour renforcer la compétence des enseignants afin de donner une éducation de qualité, qui s'adapte au contexte de crise dans les zones affectées par les conflits au Mali.

C'est dans ce cadre que le consortium Plan International, Save the Children International et World Vision International a signé un contrat d'étude avec l'Institut des Sciences Humaines (ISH). Ce rapport rend compte des résultats de cette recherche dans 12 cercles des régions de Ségou et de Mopti selon l'ancien découpage administratif.



01

Objectifs de la recherche

1.1 Objectif général

Cerner les capacités actuelles, les forces et les défis que rencontre le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) : Cabinet, Directions nationales, Académies d'Enseignement (AE), Centres d'Animation Pédagogique (CAP), Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire (IPRES), et Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) à offrir une éducation inclusive, flexible, sensible aux conflits et tenant compte des différences entre les sexes, avec un accent particulier sur le Développement Professionnel des Enseignants (DPE).

1.2 Objectifs spécifiques

- Analyser les effets des perturbations sur la continuité de l'éducation de qualité tenant compte des inégalités de genre, en particulier le DPE ;
- Déterminer les obstacles et les facteurs favorables à l'efficacité des programmes actuels de DPE ;
- Analyser les goulots d'étranglement ou les contraintes structurelles, sociales et comportementales qui empêchent les CAP et les AE d'être en mesure de mettre en œuvre un plan de développement continu des enseignants sensible au genre et aux conflits, qui soit flexible et adaptable lorsque des perturbations et la non fonctionnalité des écoles se produisent (par exemple, la réceptivité du MEN, les perceptions des enseignants, l'emplacement des écoles, le manque de ressources financières, l'adéquation des ressources techniques, etc.) ;
- Appréhender les opportunités ou les catalyseurs structurels, sociaux et comportementaux qui peuvent aider les CAP et les AE à renforcer la fourniture d'un DPE sensible au genre et aux conflits, qui soit flexible et adaptable lorsque des perturbations et la non fonctionnalité des écoles se produisent (Par exemple, les TIC et les solutions technologiques pour l'apprentissage à distance, les meilleures pratiques des ONG, les partenariats privés / publics, les leaders et personnes ressources du MEN, etc.) ;
- Étudier le rôle des écoles coraniques dans le soutien de la continuité éducative pendant les périodes de non fonctionnalité des écoles du système éducatif national.

La présente recherche sur le DPE du projet IMAGINE a combiné l'approche quantitative à celle qualitative afin de trianguler les informations et d'obtenir une meilleure exploitation des résultats obtenus sur le terrain.

2.1 Revue et analyse documentaire

D'une manière générale, la revue de la littérature a porté sur la littérature grise, les données secondaires pertinentes, les statistiques, etc. De manière spécifique et concrète, elle a concerné les bases de données de la DNEN, de la DNP, du projet IMAGINE en rapport avec la formation initiale et continue du personnel enseignant, la problématique du renforcement des enseignants en contexte de crise sanitaire, sécuritaire ainsi qu'à l'approche genre. Elle a porté également sur les actions entreprises par le département de l'éducation et ses partenaires sur la problématique du renforcement des enseignants en contexte de crise en vue de constater les avancées et les insuffisances. Nous avons exploité dans un premier temps les documents de projet afin de bien cerner les objectifs, les résultats et les activités du projet. Dans un second temps, nous avons mobilisé les documents de politique nationale, de réforme du secteur de l'éducation et de la formation, etc. L'exploitation des publications scientifiques au niveau universitaire a été une étape importante de cette revue de littérature (cf. 3.1).

2.2 Consultations régionales et nationales

Pour une meilleure compréhension du plan de recherche par tous les acteurs concernés, des consultations régionales et nationales ont été organisées. Au niveau régional, elles ont été tenues à Ségou et à Mopti en Mai 2023. Ensuite la consultation au niveau national a eu lieu à Bamako plus tard le même mois.

Des discussions préalables ont eu lieu au sein du groupe de travail éducation de IMAGINE et les partenaires étatiques (DNEN, DNP, DNEF...). Elles ont permis d'identifier les thématiques d'intérêt, qui ont été affinées par la suite afin d'aboutir au plan de recherche préliminaire discuté avec l'ISH.

En amont de ces consultations, des réunions de cadrage entre l'ISH et l'équipe du projet IMAGINE ont permis de se mettre d'accord sur lesdites consultations pour valider la thématique de la recherche, les questions et les objectifs ainsi que la méthodologie. De même, le rapport de démarrage, les projets d'outils de la recherche et le chronogramme provisoire de mise en œuvre des activités ont été validés. Ainsi, l'Institut des Sciences Humaines (ISH) a travaillé étroitement avec le point de contact au niveau du consortium Plan Canada, Save the Children Canada et World Vision Canada.

Les ateliers ont concerné les plusieurs acteurs dont les Services Techniques de l'État, les prestataires de services d'éducation, les organisations communautaires impliquées dans l'éducation tels les Comités de Gestion Scolaire (CGS), les syndicats d'enseignants, etc. L'objectif était de partager le plan de recherche préliminaire et de solliciter l'avis des principaux acteurs, afin de s'assurer que les principales parties prenantes comprennent et soutiennent le plan de la recherche.

Les échanges ont permis de mieux comprendre les enjeux de la recherche engagée par rapport à la problématique du développement professionnel des enseignants. Les participants n'ont pas vu la nécessité de modifier la thématique. Ils ont, sur tous les sites de consultation, retenu la thématique présentée, à savoir : « soutenir le développement professionnel continu du personnel enseignant dans le contexte de conflits : comprendre les contraintes et les opportunités ». Cependant, des modifications ont été apportées dans la formulation de certains objectifs de recherche.

A l'issue des consultations des propositions de nouvelles thématiques ont été faites. Elles peuvent faire l'objet de futures réflexions dans le domaine de l'éducation en contexte de conflit. Il s'agit entre autres de la problématique :

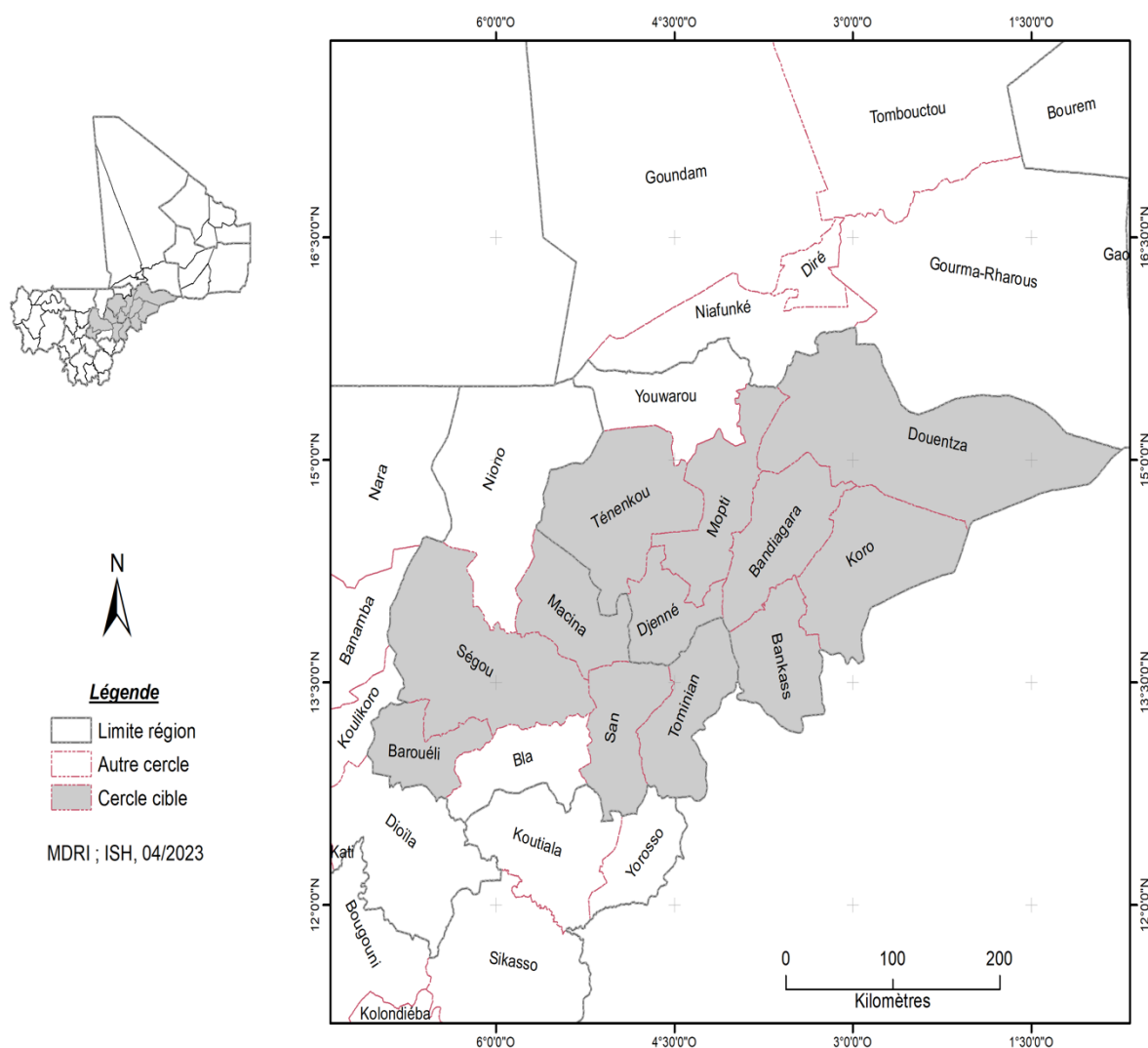
- de la formation continue des enseignants aux VBG, à la protection des enfants ;
- de la formation des enseignants à la gestion des restes d'engins et d'explosifs de guerre (REG) ;
- du développement de la Formation à l'enseignement à distance ;
- de l'initiation d'un programme adapté aux enfants des PDI pour la continuité de l'action éducative même en période de crise.

Les consultations ont également permis de mieux préparer les acteurs du terrain à accueillir les enquêteurs.

2.3 Les enquêtes de terrain

Pour les enquêtes de terrain, nous avons adopté une approche mixte (utilisation de méthodes qualitatives et quantitatives). Cette approche a permis d'avoir une vue d'ensemble sur tous les aspects et de croiser les informations qualitatives et quantitatives.

Figure 1: Carte de la zone d'étude



2.3.1 Les enquêtes qualitatives

Les enquêtes qualitatives ont concerné des entretiens semi-structurés prioritairement avec les informateurs clés : cadres du MEN, Directeurs de services centraux, d'Académie et de CAP, personnel enseignant, Conseillers communaux, Comité de Gestion Scolaire, etc. Ces entretiens ont permis de mieux cerner la complexité de la problématique du DPE en relation avec le conflit et le genre. Des guides d'entretien spécifiques ont été destinés à chaque catégorie d'acteurs.

C'est ainsi qu'au total 60 entretiens ont été réalisés dont 50 entretiens individuels et 10 Focus Groupes. Nous sommes partis de l'hypothèse de 25 entretiens individuels et 5 Focus Groupes par région. Le tirage a été fait selon un échantillonnage raisonné tenant compte de toutes les cibles. Dans cet échantillon figuraient 18 femmes (7 administratrices scolaires, 9 enseignantes, 1 membre de CGS, 1 animatrice d'ONG). La proportion des femmes enquêtées était en effet dans l'ordre de 30 %. L'objectif d'avoir autant de femmes que d'hommes dans l'échantillon n'a pas été atteint à cause de l'infériorité numérique des femmes dans les structures administratives et techniques de l'éducation. Les femmes sont également absentes dans certains établissements scolaires éloignés et/ou enclavés.

Plus on s'éloigne des grandes villes, plus le nombre d'enseignantes diminue et le nombre d'enseignants augmente.

Tableau 1: répartition des enseignants selon le sexe entre certaines communes des régions de Mopti et de Ségou en 2018

Communes	Femmes	Hommes
Région de Mopti		
Bandiagara	54	57
Bankass	5	37
Mopti	342	286
Région de Ségou		
Barouéli	26	48
Macina	54	88
Ségou	441	370

Source : MEN-CPS, 2017-2018

Les enseignantes ont tendance à être plus représentées dans les grandes agglomérations et moins représentées dans les petites. Selon un informateur, du CAP de Djenné, une des écoles de dans la ville ne compte que 3 enseignantes et les écoles situées à quelque km comme n'en ont pas d'enseignantes à cause de l'insécurité.

Les sites d'enquête aux niveaux des cercles et des communes ont été choisis en lien avec le personnel du projet IMAGINE avec la contribution des acteurs locaux (responsables AE et CAP). Tous les entretiens et focus groupes ont été systématiquement enregistrés. Des échanges sous forme de causerie ont été réalisés exclusivement avec des groupes d'élèves adolescents. L'accent a été mis sur la représentativité des filles, qui furent majoritairement mobilisées pour chaque focus.

Tableau 2: Répartition générale des enquêtés par site et par cible.

Cercles	Nombre d'enquêtés (qualitatifs et quantitatifs) par catégories d'acteurs							
	AE	CAP	Enseignants et Directeurs d'école	CGS	Syndicats et personnes ressources	Focus Élèves	ONG	Conseil communal
Macina-Tenenkou	1	2	21	1	1	1	1	1
Ségou-Baraouéli	2	2	20	1	0	1	1	1
San-Tominian	1	2	16	1	1	2	1	1
Bankass-Koro	1	1	17	1	1	1	0	1
Mopti-Douentza	2	2	27	1	0	2	1	1
Bandiagara-Djenné	2	2	15	1	1	1	1	1
Total	9	11	116	6	4	8	5	6

Source : enquête ISH 2023

L'analyse du tableau indique qu'en fine l'échantillon est réparti entre plusieurs catégories d'acteurs qui sont entre autres les agents des AE, des CAP, des conseils communaux, des enseignants et des sites. Les enseignants, y compris les Directeurs d'écoles sont les plus représentatifs avec 116 personnes. Dans un souci d'efficacité, nous avons regroupé les cercles selon les critères de proximité et d'accessibilité.

2.3.2 Les enquêtes quantitatives

Les enquêtes quantitatives ont concerné uniquement les enseignants (es) ayant bénéficié ou pas d'un programme DPE sur les différents sites (chef-lieu de cercle et commune d'enquête). Deux catégories d'enseignants ont été visées : les enseignants qui ont été formés et ceux qui n'ont pas bénéficié de formation en développement professionnel continu. Sur les 10 enseignants par cercle, nous avons choisi 7 enseignants dans la première catégorie constituée d'enseignants formés en DPE et 3 au sein de la deuxième catégorie.

Les données quantitatives ont été collectées, à partir d'un questionnaire, avec des tablettes ou des Smartphones des enquêteurs, sur lesquels les questionnaires ont été paramétrés sur un fichier XLSForm et déployés sur la plateforme KoBoToolbox.



Tableau 3: Répartition des enseignants formés enquêtés par cercle et par sexe selon l'âge

Cercle	FEMME				HOMME					Totaux
	24 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	Total	plus de 50 ans	24 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	Total	
Bandiagara	1	2		3		1	2	1	4	7
Bankass		1	1	2			2	3	5	7
Baraouéli		3	1	4	1		4		5	9
Djenné		2	1	3		1		3	4	7
Douentza	2	1	2	5			5	3	8	13
Koro			1	1	1		3	3	7	8
Macina		1	2	3	1	2	10	4	17	20
Mopti		2		2			7	2	9	11
San		1		1			5	1	6	7
Ségou		1	1	2	2		2	3	7	9
Tominian		1	1	2	1	1	3		5	7
Total	3	15	10	28	6	5	43	23	77	105

Source : enquête ISH 2023

Le tableau montre que l'enquête a touché 105 personnes des deux sexes représentés dans les 12 cercles. Cependant, les hommes enquêtés (77 personnes, soit 73%) sont plus nombreux que les femmes enquêtées (28 personnes, soit 27%). Cette situation est représentative de la distribution des effectifs enseignants sur le terrain. La tranche d'âge la plus concernée est celle de 31 à 40 ans pour les deux sexes. Nous constatons également que parmi les femmes enquêtées, aucune n'avait plus de 50 ans alors que 06 enseignants ont dépassé la cinquantaine. Les cibles de Tenenkou ont été enquêtées à Macina (20 personnes au total) à cause de l'insécurité, qui a rendu inaccessible le site de Tenenkou. Aussi, faut-il le souligner le quota de 10 enseignants par cercle n'a pu être respecté faute d'interlocuteurs au moment des opérations d'enquête à cause des vacances scolaires et de l'insécurité.

Par ailleurs, sur les 105 enseignants soumis à l'enquête, on dénombre 73 enseignants mariés contre 26 enseignantes mariées. Dans l'échantillon, il y a 4 célibataires et un séparé.

Tableau 4: Répartition des enseignants formés enquêtés par cercle et par sexe selon leurs diplômes

Cercle	FEMME						HOMME					
	BT2	CAP	DEF	IPEG/IFM	SARPE	Total	BT2	CAP	DEF	IPEG/IFM	SARPE	Total
Bandiagara	1			2		3				3	1	4
Bankass				1	1	2				4	1	5
Baraouéli					4	4			1	3	1	5
Djenné				3		3				2	2	4
Douentza		1		3	1	5	2			3	3	8
Koro				1		1				5	2	7
Macina		1	1		1	3				7	2	17
Mopti	1			1		2	1	3	4	8	1	9
San		1				1				6		6
Ségou					2	2				3	4	7
Tominian			2			2			1	3	1	5
Total	2	3	3	11	9	28	3	3	6	47	18	77

Source : enquête ISH 2023

Nous constatons que la majorité des enseignants enquêtés (61% des hommes et 39% des femmes) ont le diplôme de l'IPEG ou de l'IFM, des écoles de référence en matière de formation d'enseignants du fondamental. A ceux-ci il faut ajouter les titulaires d'attestations de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant, (SARPE) bénéficiant d'une formation de 03 ou 06 mois. Cela peut avoir un impact positif sur la qualité des enseignements et les motivations à renforcer les compétences professionnelles. A cause du nombre insuffisant des sortants de écoles de référence, l'Etat a recours à des détenteurs d'autres diplômes comme le BT et le CAP. Le BT2 et le CAP ne sont pas des diplômes de l'enseignement. La formation professionnelle des enseignants est susceptible d'influencer la qualité de leurs prestations et de jeter les bases d'un développement professionnel futur. En effet, le renforcement des compétences suppose des prérequis fournis lors d'une formation initiale.

2.4 Recrutement et formation des enquêteurs

Au total de dix-huit (18) enquêteurs ont été déployés dans les 12 cercles en raison de 2 Cercles par équipe. Ce qui correspond à 6 équipes composées chacune de 3 enquêteurs. Ces enquêteurs ont été sélectionnés d'une part dans la base de données des enquêteurs de l'ISH et d'autre part selon la pertinence des CV des candidats à l'enquête. Une combinaison de critères liés à l'expérience, à la disponibilité, au genre et à la connaissance des terrains concernés a permis de faire la sélection finale des enquêteurs. Dans l'impossibilité d'avoir 50% de femmes enquêtrices à cause de leur indisponibilité, nous avons fait en sorte que les femmes soient représentées au sein de chaque équipe. Aussi, l'accent a été mis sur le recrutement local : « les enfants du terroir » qui parlent la langue du terroir. C'est pourquoi nous avons recruté 4 enquêteurs locaux dont 2 de Ségou et 2 de Mopti. Sur les 4 enquêteurs locaux, 50% étaient des femmes, soit 2 femmes.

Concernant la formation, tous les enquêteurs retenus, y compris ceux recrutés à Ségou et à Mopti, se sont retrouvés à l'ISH à Bamako du 15 au 17 août 2023. Durant trois (03) jours, les enquêteurs ont bénéficié de formations théoriques et pratiques sur la méthodologie et les outils de collecte et sur les considérations éthiques. L'intervention d'un membre du Consortium IMAGINE sur la sauvegarde a été d'un apport considérable sur ce plan. Ce regroupement a permis de s'assurer que l'ensemble des agents de terrain reçoivent le même message au même moment. Les enquêteurs ont fait des simulations deux à deux pour se mettre en situation réelle sur le terrain afin de permettre aux participants d'avoir la même compréhension des questions et d'harmoniser la traduction des questions dans les langues nationales en vigueur dans la zone du projet. C'était également l'occasion de corriger les lacunes dans l'introduction, la maîtrise des outils et la conduite des entretiens par les enquêteurs avant la phase terrain.

2.5 Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée d'août à septembre 2023 pour l'ensemble des équipes. Au total 6 équipes de trois (3) ont été déployées sur le terrain en raison de deux (2) cercles par équipe (cf. 2.4.1). Chaque équipe avait à sa tête un enquêteur responsabilisé pour assurer le rôle de chef d'équipe. Ces chefs d'équipe assuraient le relais entre l'équipe et les chercheurs et facilitaient l'introduction au niveau des structures cibles.

Les enquêteurs ont été déployés dans l'hypothèse de réaliser 2 entretiens par jour et par équipe pour 14 jours de terrain. Une équipe de quatre chercheurs de l'ISH a supervisé l'ensemble des opérations sur le terrain. En appui aux enquêteurs, elle a également réalisé une demi-douzaine d'entretiens clés, notamment avec les responsables des structures éducatives.

La collecte des données quantitatives était conduite au même moment que les entretiens semi-structurés ou qualitatifs.

2.6 Limites et difficultés rencontrées

Toutes les méthodes utilisées ont des avantages et des limites qui sont liées parfois aux outils ou parfois à l'approche elle-même. La présente étude ne déroge pas à cette règle. En effet, l'échantillon n'a touché qu'une partie de la population dans la zone d'intervention et de ce fait les résultats sont basés sur les points de vue et/ou les opinions des personnes réellement enquêtées. Ces résultats et conclusions sont seulement valables pour les cercles concernés des régions de Ségou et de Mopti. En effet la non couverture de l'ensemble du territoire par l'étude peut être considérée comme une limite.

Parmi les principales contraintes rencontrées, on peut citer l'accès limité à l'internet sur le terrain qui a entraîné des retards dans la synchronisation des données au serveur et des difficultés de recharge des smartphones et tablettes. Aussi, faut-il noter l'inaccessibilité de certains terrains et de certaines cibles non seulement à cause l'impraticabilité des routes mais aussi et surtout à cause de l'insécurité. C'est le cas de Tenenkou et d'un certain nombre de localités du cercle de Bankass. Aussi, faut-il souligner que l'indisponibilité des enseignants et des adolescents élèves en période de vacances scolaires dans les localités a été un handicap dans le déroulement de l'enquête.

20



Présentation des résultats

3.1 Situation actuelle/contexte

Les acteurs institutionnels intervenant dans le secteur de l'éducation sont nombreux. Il existe parfois des chevauchements d'actions et de conflits de compétences entre eux. Le facteur principal perturbant l'offre éducative de qualité est l'insécurité. La conséquence est l'instabilité et la désertion du personnel enseignant. Dans le même temps les écoles non formelles n'arrivent pas à couvrir la demande éducative en cas de non fonctionnalité des écoles dans les zones de conflit. Les acteurs plaident pour une intégration entre l'enseignement formel et non formel.

Aperçu sur l'organisation structurelle du ministère de l'Education Nationale

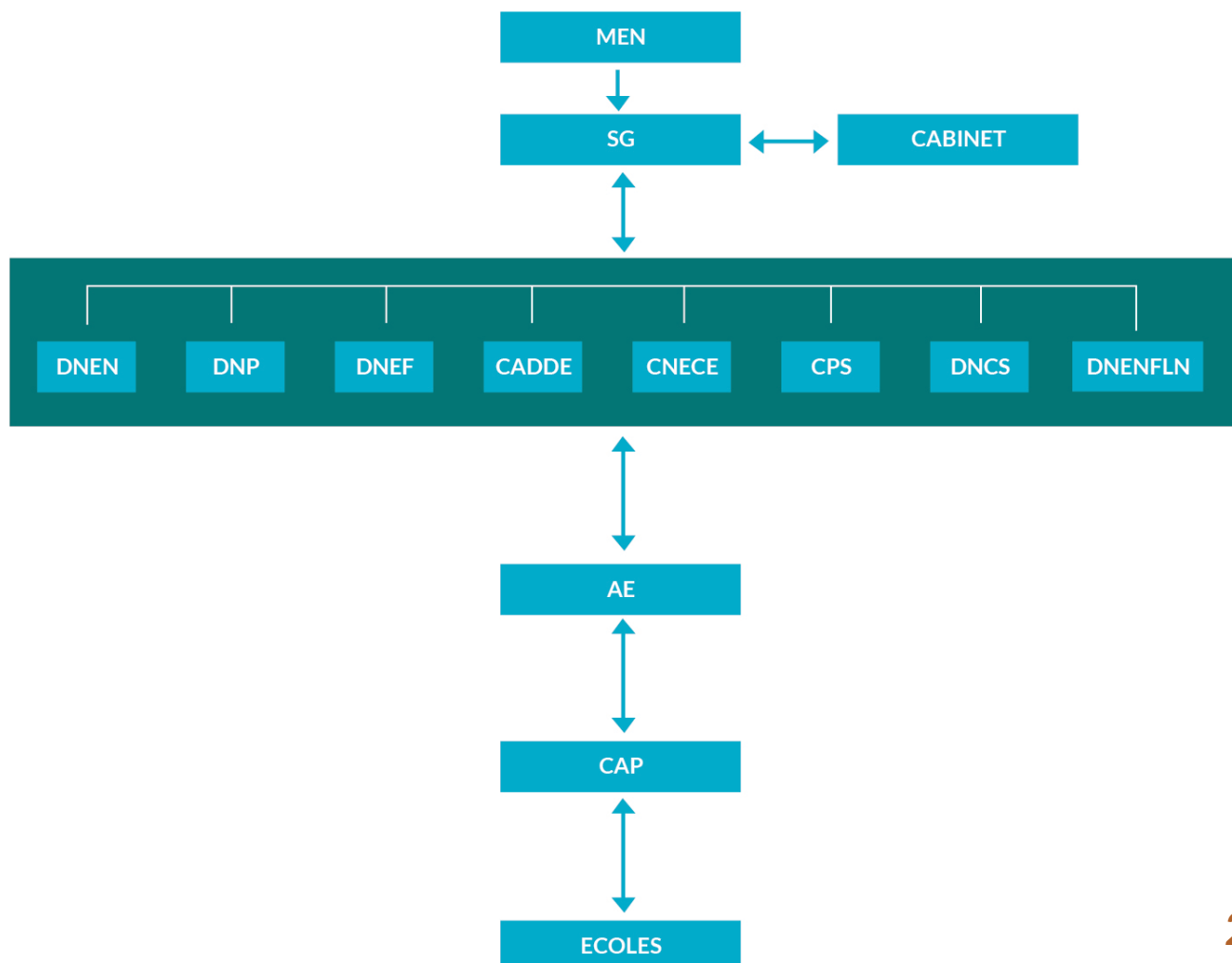


Tableau 5: Création et missions de quelques services centraux du ministère de l'éducation nationale

Textes de création	Missions
Ordonnance n°2013-026/P-RM du 31 décembre 2013 portant création de la Direction Nationale de l'Enseignement Normal, en abrégé (DNEN)	La Direction Nationale de l'Enseignement Normal a pour mission d'élaborer les éléments de la politique nationale de la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs dans les sous-secteurs de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale, d'assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre. A ce titre, elle est chargée spécifiquement entre autres de promouvoir des stratégies pour améliorer l'accès et la qualité de la formation initiale et continue et d'élaborer et mettre à disposition des modules de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, des éducateurs préscolaires et des éducateurs spécialisés.
Loi n°2011-023 du 13 juin 2011 portant création de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF)	La Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental a pour mission d'élaborer les éléments de la politique nationale en matière d'enseignement fondamental et d'assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre. L'une de ses missions spécifiques est de suivre et d'évaluer la mise en œuvre de la politique de formation des maîtres.
Ordonnance n°10- 0 29/P-RM du 4 août 2010 portant création de la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP)	La Direction Nationale de la Pédagogie a pour mission d'élaborer les éléments de la politique nationale dans le domaine de la conception des programmes, des manuels scolaires, des méthodes et innovations pédagogiques et de l'évaluation et d'assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre ainsi que de suivre et d'évaluer la qualité des enseignements et des apprentissages.

Au regard des missions spécifiques de ces structures, nous constatons qu'il existe le suivi-évaluation de la politique de formation des maîtres et de la qualité des enseignements et des apprentissages. La mise en œuvre de ces missions peut parfois créer des chevauchements d'actions et de conflits de compétences que nous abordons dans la rubrique 3.7.

3.2 Rôle de soutien des écoles non formelles (écoles coraniques, CED, CAFE, CAF) dans la continuité éducative pendant les périodes de non-fonctionnement des écoles

3.2.1

Quelle est la capacité des écoles non formelles à répondre à la demande d'éducation en cas de non-fonctionnement des écoles ?

La fréquence la plus élevée est celle des discours qui soutiennent que les écoles non formelles n'arrivent pas à couvrir la demande éducative en cas de non fonctionnement des écoles dans les zones sous occupation. Au-delà du manque de moyens mis en avant pour expliquer cet état des faits, une participante, chargée de la scolarisation des filles à l'académie de Bandiagara justifie en ces termes : « *Les écoles non formelles n'arrivent pas à couvrir la demande éducative dans les zones sous occupation car les occupants n'aiment pas les regroupements surtout si c'est le genre* ».

Certains discours soutiennent au contraire que les écoles non formelles arrivent à couvrir la demande éducative en cas de non fonctionnement des écoles. Les écoles évoquées sont les écoles coraniques, les centres à stratégies alternatives, les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) et les Centres d'Apprentissage Féminin (CAFE). Le focus groupe de l'école de Dandoli apprécie les capacités de ces écoles en ces termes : « *Certains types d'écoles sont restées ouvertes, ces écoles reçoivent des enfants des écoles fermées* ».

Une catégorie d'écoles non formelles a moins fait l'objet de contradiction quant à leur capacité à couvrir la demande éducative : les centres de stratégies de scolarisation accélérée avec passerelle (SSA/P). Sur la capacité de ces centres à couvrir la demande éducative, les propos de la conseillère pédagogique du CAP de Bankass sont sans équivoque : « *à propos de l'éducation non formelle je vous ai parlé des CSSAP qui ont fonctionné même lorsque les écoles n'étaient pas fonctionnelles. Ils comblent le trou.* »

Dans certains cas, les écoles n'ont pas arrêté de fonctionner. C'est ce qu'évoquent les focus groupe de Mopti. Dans deux cas, il a été émis des réserves sur l'item où l'un des répondants, un membre de l'ONG YAG-TU de Bandiagara a expliqué qu'il serait prudent à répondre à cette question.

La plupart des participants soutiennent que les écoles non formelles ne donnent pas une éducation de qualité, conforme aux normes universelles d'enseignement. Évaluant la qualité des écoles coraniques, le chef de la Division Curricula, Formation et Recherche de l'Académie de San nous en donne des détails. Selon lui : *« Ces écoles sont basées généralement sur la mémorisation des textes saints. Et, au plan éducatif, ce sont les valeurs religieuses qui sont priorisées par rapport aux valeurs laïques. C'est un enseignement dogmatique ».*

Par contre, d'autres participants soutiennent que les écoles non formelles donnent une éducation de qualité, conforme aux normes universelles. Appréciant la qualité de l'éducation des centres de stratégies alternatives accélérées de scolarisation, le conseiller chargé de la scolarisation au CAP de San estime qu'elle est de très bonne qualité et répond aux normes universelles, parce qu'il y a le suivi et il n'y a pas de grève. Ces propos viennent appuyer ceux de la conseillère pédagogique du CAP de Bankass qui relève, à propos de la qualité du programme des centres de scolarisation accélérée, ceci : *« le programme est à la portée de tous les enseignants et bien adapté au niveau des élèves. C'est un programme contracté, réduit en fonction de la situation sécuritaire qui répond aux normes universelles d'enseignement ».*

La totalité des discours sont favorables à une intégration entre l'enseignement formel et non formel. Le haut grade a San affiche son optimisme sur les perspectives qu'offre une telle intégration en ces termes : *« il est bien possible d'établir un pont entre le non formel et le formel. Et c'est même l'idéal auquel nous travaillons à faire en sorte que ceux qui sont en dehors du système formel puissent l'intégrer progressivement et par des stratégies très appropriées. À Tominian, le projet IMAGINE nous a aidé à prendre en charge et à reverser au moins 801 enfants dans le système formel ».*

Il ressort de la quasi-totalité des discours que le ministère soutient l'intégration entre l'enseignement formel et non formel. Appuyant le soutien du ministère, le conseiller du a San ajoute ceci : *« c'est une très bonne stratégie appréciée par le CAP. Les enfants des centres sont déversés dans les écoles formelles ».* Un haut grade a Bandiagara abonde dans le même sens. Selon lui : *« ces apports sont soutenus par le ministère avec les écoles coraniques rénovées ».*

On le voit, les centres de scolarisation accélérée et les écoles coraniques rénovées constituent une réponse pertinente au besoin d'intégration de l'enseignement formel et non formel. Ils offrent également une alternative éducative adaptée au contexte de crise sécuritaire et soutenue par le ministère de l'éducation.

3.2.4 Le cadre de collaboration entre les écoles coraniques et le CAP ou l'AE

La majorité des participants à l'étude soutiennent l'existence d'un cadre de collaboration entre les écoles coraniques et le CAP ou l'Académie. Justifiant l'existence d'un tel cadre de collaboration, un des cadres du projet IMAGINE à Mopti précise : « *l'expérimentation est en cours avec dix écoles coraniques et c'est le CAP qui forme ces enseignants coraniques* ». Les résultats de l'enquête montrent que la collaboration entre les écoles coraniques et le CAP est un succès. Des haut grades d'école et de CGS à Mopti justifient le succès de la collaboration par le fait que ça permet d'assurer la continuité des cours. Un des officiels d'une commune de Mopti explique le succès par la possibilité offerte de redéploiement de certains enfants.

Cette collaboration entre les écoles coraniques et les CAP et les Académies ne semble pas toujours évidente. Un haut grade du Comité de Gestion Scolaire (CGS) d'une autre commune attire l'attention sur les cas d'exception en la matière. Selon lui : « *dans les zones rouges, tout type d'établissement est fermé* ». Dans le même sens, un des officiels de commune de la zone ajoute que pour le moment, il n'y a pas de collaboration.

3.3 Vue d'ensemble des problèmes actuels liés aux programmes Développement professionnel des enseignants

Les facteurs perturbants l'offre éducative de qualité dans les régions de Ségou et Mopti sont selon les interlocuteurs, l'insécurité grandissante, le déplacement massif des populations et des enseignants, la maladie (COVID-19), les activités domestiques des enfants. Ces effets sont surtout l'instabilité, la désertion du personnel enseignant, le non-respect du temps d'apprentissage réel, la déperdition scolaire, et la non fonctionnalité des écoles. Les impacts négatifs des conflits armés sur le DPE sont les cas d'attaques, les situations de traumatisme. La FCM et la CA des maîtres fonctionnent irrégulièrement.

3.3.1 Les facteurs perturbant la continuité des cours

Plusieurs facteurs perturbent l'offre éducative de qualité dans les régions de Ségou et de Mopti. Selon la plupart des interlocuteurs, la discontinuité des cours est liée à l'insécurité grandissante, au déplacement des enseignants et des populations, à la COVID-19, à la grève des enseignants, à la pléthore des effectifs dans les classes. A cette liste s'ajoutent d'autres facteurs comme l'indique un haut grade d'une école de Bandiagara : « *Les facteurs qui perturbent la continuité des cours dans notre localité sont : les activités domestiques surtout des filles, l'exode rural, le retard chez les apprenants* ». Un membre du CGS- de Dandoli ajoute des éléments comme : « *les mariages précoces et les grossesses prématurées, la maladie à Coronavirus (Covid-19), le manque de cohésion sociale, excès de châtimement, l'absentéisme des enseignants, l'insuffisance du personnel enseignant, la mauvaise répartition des enseignants et la pléthore des élèves* ».

Aux dires d'un haut grade d'une école de Djenné, d'autres facteurs peuvent contribuer à la perturbation de l'offre éducative et aux difficultés d'apprentissage des élèves. Il note en particulier l'apprentissage du coran à la maison dans les vestibules avant d'aller à l'école française ; les activités professionnelles et quotidiennes des parents (les enfants des pêcheurs aident leurs parents le matin à pratiquer leurs activités avant d'emprunter la route de l'école). Il existe des facteurs d'ordre économique, socioculturel, les harcèlements, les Violences Basées sur le Genre (VGB), en plus de l'insécurité. En effet, Dembélé et al., (2023) ont examiné l'impact des conflits armés sur les écoles mobiles dans le cercle de Youwarou. Ils révèlent que la majorité des acteurs interviewés trouvent que le conflit a engendré un climat d'insécurité grandissante aussi bien sur le parcours scolaire qu'au sein des écoles mobiles, entraînant une psychose chez beaucoup de parents qui ont maintenant peur de laisser les enfants aller à l'école, tant que la sécurité ne sera pas rétablie de manière durable. Cette insécurité causée par les conflits armés a freiné le fonctionnement des écoles de la région de Mopti, notamment celui des écoles mobiles de Youwarou.

3.3.2 Les effets des perturbations sur la qualité de l'éducation

Quant aux effets de cette perturbation sur la qualité de l'éducation, ils ont été abordés sous plusieurs formes. L'insécurité grandissante suite aux conflits armés ne permet pas d'assurer une éducation de qualité. Les conflits armés ont un effet négatif sur le renforcement des capacités des enseignants. « Les conflits armés créent l'instabilité et la désertion du personnel enseignant d'où la difficulté de renforcer leur capacité dans les zones de conflits » disait TAD, une formatrice à la DNEN. En effet, le faible rendement scolaire, le non-respect du temps d'apprentissage réel, la déperdition scolaire sont observés dans les zones affectées par le conflit. Il a été constaté que les apprenants des localités sous occupations abandonnent l'école suite à la non fonctionnalité des écoles. Ainsi, le programme d'enseignement est inachevé et les évaluations pédagogiques sont affectées. La médiocrité du rendement scolaire et le manque d'enseignants deviennent

inévitables. La conséquence dans certains cas est la délinquance juvénile et la mendicité. Un interlocuteur indique : « *Les effets de cette perturbation sur la qualité de l'éducation sont : l'abandon, la déscolarisation des enfants, les échecs scolaires. La délinquance juvénile, les grossesses prématurées des filles, la mendicité et le travail des enfants mineurs sont dans une proportion importante* » (IBM). L'analyse des données a permis de montrer qu'il existe une perturbation du temps réel d'apprentissage (effet immédiat) justifié par l'insécurité ainsi que la non-exécution correcte du contenu des programmes. Dans cette perspective, Dembélé (2021) révèle que le dysfonctionnement de nombreuses écoles sur plusieurs années consécutives ainsi que les déplacements importants de populations laissent de nombreux enfants avec des chances très réduites d'acquérir le minimum éducatif : savoir lire et écrire dans les camps de déplacés internes à Bamako et dans ses environs.

Tableau 6: Nombre d'enseignants formés enquêtés par cercle sur les effets des perturbations des enseignements

Cercles	Nombre d'enseignants enquêtés par Cercle sur les effets des perturbations des enseignements				
	Abandon école	Baisse de niveau	Exposition des enfants aux terroristes	Des problèmes d'épuisement du programme	Total
Bankass	5	5	5	5	20
Koro	2	3	3	3	11
Macina	0	1	0	0	1
Total	7	9	8	8	32

Source : enquête ISH 2023

Concernant les perturbations des années scolaires, elles sont notamment signalées aux niveaux des cercles de Bankass, de Koro et de Macina. Les perturbations interviennent au moins 2 fois dans l'année. Les raisons évoquées pour la non effectivité des cours sont entre autres l'insécurité liée aux terroristes et aux conflits intercommunautaires et l'insuffisance d'enseignants. Dans les trois localités concernées, 32 enseignants se sont prononcés sur les effets des perturbations sur la continuité de l'éducation. La baisse de niveau scolaire apparaît, avec une légère majorité, comme le plus grand effet des perturbations. L'abandon scolaire est l'effet le moins évoqué. Mais tous les effets évoqués existent car un enquêteur de Bankass disait : « *A cause de ces perturbations et la discontinuité de l'offre éducative, les enfants rentrent dans le djihadisme et deviennent des terroristes* ».

3.3.3 Les effets des conflits sur le renforcement des capacités des enseignants

Les conflits ont eu un effet certain sur le renforcement des capacités des enseignants. Des cas d'attaque et d'enlèvement d'enseignants évoqués au cours des échanges ont entraîné la méfiance parmi eux, dans le cas où ils n'ont pas engendré de véritables situations de traumatisme que seule une prise en charge pouvait contribuer à en atténuer les effets.

Sur le terrain, nous avons pu suivre l'histoire émouvante d'un jeune enseignant qui nous a raconté comment son accoutrement et la bienveillance de sa communauté lui ont permis d'échapper au pire. Il explique comment un groupe d'individus sont descendus vers son village, le dépassant sans se douter que l'homme qu'ils venaient chercher était ce « paysan » préoccupé par des travaux dans son champ. Il ignorait lui aussi tout de ce qui se tramait. Par la suite, il est lui-même rentré au village pour s'occuper des arbres qu'il entretenait. Quand il voulut puiser de l'eau pour ses plantes, il aperçut la triste scène du lynchage de l'autre enseignant du village moins chanceux qui avait été cueilli chez lui.

Le jeune enseignant resta figé, incapable de tout mouvement. Une vieille qui venait au puits lui retira la corde et le poussa, lui intimant de se sauver. Il dû son salut en prenant les herbes pour trouver refuge dans la montagne jusqu'à la nuit, toutes les issues étant contrôlées. Il marcha toute la nuit et parvint au lever du soleil au niveau de la route Sévaré-Douentza. Il a dû emprunter un moyen de transport en commun sans argent pour rallier la ville de Konna. Là également, la solidarité des occupants du mini car lui a permis d'être secouru. Il fût redéployé mais reste encore perturbé par cette scène.

Analysant la prise en charge de ces traumatismes, une conseillère de Bankass relève ceci : « *il y a des enseignants on sentait qu'ils étaient psychologiquement touchés mais avec la formation, ils commencent à se retrouver. En tout cas la formation a été pertinente. Car maintenant ils sont devenus des nôtres sinon auparavant ils étaient traumatisés avec les attaques* »

Le perfectionnement des enseignants en période de crise est un grand problème, les ateliers de formation ne pouvant plus se tenir dans certaines localités par peur des représailles des groupes armés. Un responsable de Ségou évoque la peur de regrouper les

enseignants à des fins de formation. Il témoigne de l'enlèvement d'un directeur d'école lors d'une session de formation. Cette situation fait que les enseignants se rendent, la peur au ventre, dans les ateliers de formation. Pour éviter d'éventuelles représailles, des ateliers de formation sont souvent délocalisés dans les zones plus sécurisées comme San, Ségou. Au moment où nous collectons ces données au mois d'août 2023, une formation en éducation initialement prévue pour se tenir dans une zone à risque, avait été délocalisée à San, compte tenu des risques élevés liés à la zone.

La perturbation liée aux conflits a négativement impacté la Formation Continue des Maîtres (FCM) des enseignants dans les zones concernées. Il a été constaté que la Formation Continue des enseignants a pu se réaliser seulement dans les zones non occupées et les localités dans lesquelles les écoles sont fonctionnelles. Dans ces conditions la Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres apparaît comme une alternative de formation continue de proximité exigeant moins les grandes mobilisations et les longues distances à parcourir. La CA des maîtres s'apparente plus au tutorat qu'à du coaching. Le coaching suppose que le renforcement provient d'un entraîneur, d'une personne qualifiée de niveau hiérarchique supérieur. Il se distingue du tutorat (enseignement par les pairs, compagnonnage) effectué par un collègue de même niveau hiérarchique dans le but d'aider le formé à s'approprier un savoir-faire technique maîtrisé par le tuteur (Raynal et Rieunier, 2012). Des entretiens, il ressort que les discussions sont souvent plus vives entre enseignants qu'entre enseignants et conseillers pédagogiques. Analysant le fonctionnement de la CA des maîtres, un enseignant nous a confié que les discussions entre enseignants au cours de la CA des maîtres se terminent souvent sans compromis, chaque enseignant croyant au bien-fondé de son approche.

Les consultations et les entretiens ont mis en évidence la méconnaissance de la CA des maîtres par certains élus locaux et l'indifférence de certains autres qui pensent que c'est la chose de l'Etat, de l'Académie ou du CAP. Les entretiens ont également permis de comprendre que la CA des maîtres connaît une perte de vitesse. Analysant cette perte de vitesse, un conseiller au CAP de Bandiagara relève que « *la CA de maître tourne au ralenti* ». Les documents du MEN/DNEN (2016) relatifs à la formation continue des maîtres (FCM) et à la CA des maîtres, donnent un aperçu de base de la situation prévalant présentement au Mali, en matière de formation continue des maîtres. Ces documents indiquent qu'en matière de formation continue des maîtres (FCM), la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres joue un rôle déterminant, car elle est la manifestation de la prise en main par l'école de ses propres problèmes de formation. Ce rapport montre que la CA des maîtres fonctionne irrégulièrement au Mali, selon des procédures quelque peu différentes et sans réel appui technique, financier ou matériel. Ces documents révèlent aussi que la FCM et la généralisation des communautés d'apprentissage des maîtres permettent d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, pour l'ensemble des élèves au niveau fondamental. En outre, il ressort dans lesdits documents que la qualité de gestion de la formation continue restera toujours tributaire de celle des responsables en FCM (DNEN, AE, CAP et IFM) et de l'ensemble des encadreurs qui y participent à tous niveaux.

3.4 Des programmes de DPE mis en œuvre : entre égalité et inégalité des chances

Les programmes DPE sont portés par le ministère de l'éducation nationale et ses partenaires. Ils sont mis en œuvre sur le terrain en lien avec les enseignants dont la sélection soulève parfois des interrogations.

3.4.1 La participation des enseignant (es) aux formations continues

Il ressort des discours des interviewés que la sélection des enseignants est faite à partir des bases de données qui existent au niveau du CAP et en fonction de la demande de l'ONG (partenaire de l'éducation), de l'A.E et du MEN. Il n'y a pas de critères particuliers de sélection pour la FCM, mais la sélection est faite en fonction des besoins des maîtres. Il a été constaté que les enseignants et les enseignantes ont les mêmes chances de participer aux sessions de FCM, parce que les femmes participent au même titre que les hommes. Cependant, les formations se différencient selon les thématiques et selon le quota demandé pour une séance de formation. L'encadré suivant clarifie les conditions de sélection des participants aux sessions de formation.



Encadré 1: Sélection des enseignants ; DB, haut grade a San

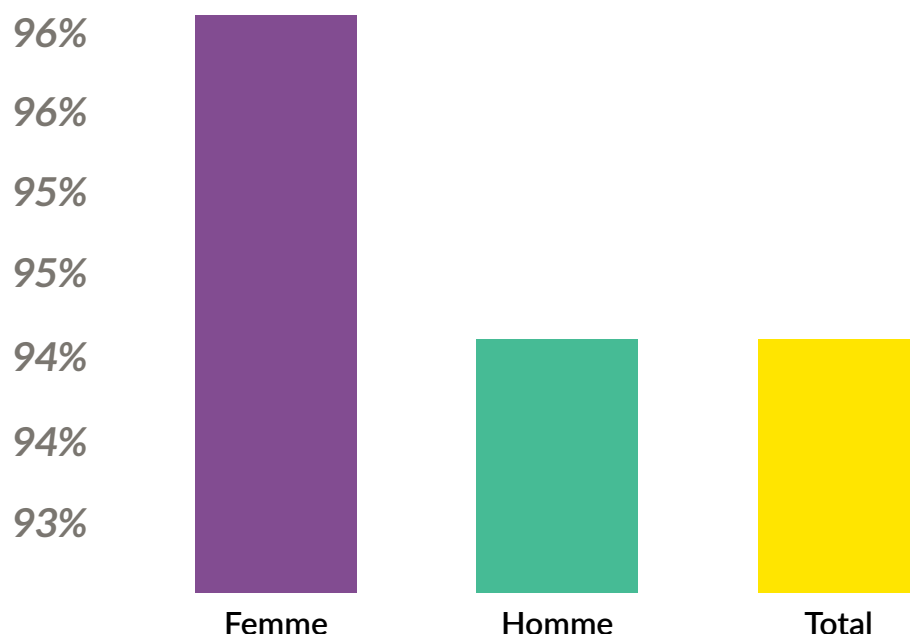
D.B, haut grade, a San, déclare : « Bon la sélection des enseignants, elle relève du DCAP, qui est le premier responsable des enseignants de sa structure. C'est sa première responsabilité. Quand on veut former les enseignants, il y a des bases de données au niveau des CAP. Et le DCAP en rapport avec son Conseiller à l'Orientation (C.O) doit examiner, quels sont les modules qui ont été administrés à tels enseignants, à tels enseignants ? Et après ce dépouillement, il pourra identifier des enseignants qui n'ont pas eu la formation selon des modules bien homologués par la DNEN. Et maintenant, en fonction de la demande de l'ONG, de l'Académie, du niveau national, les listes sont remontées. Mais au préalable, le DCAP et ses conseillers doivent identifier l'ensemble des besoins, aussi des enseignants.

Donc la formation n'est pas faite au hasard. C'est sur la base de l'identification réelle des besoins de ces enseignants et qui peuvent être identifiés de plusieurs manières. Tout d'abord, l'enseignant lui-même peut exprimer ses difficultés à son directeur. Ça c'est une modalité. Et après, le directeur lui-même, à travers les suivies de proximité, peut constater que l'enseignant a des difficultés dans telle discipline. Et il le prend comme étant en besoin de formation pour le remonter au niveau du CAP. Lors d'un suivi pédagogique, les conseillers pédagogiques peuvent déceler des difficultés. Ils peuvent identifier comme besoin de formation. Le DCAP et même le niveau national peuvent identifier. Et ce sont ces besoins qui sont traduits maintenant en termes d'action de formation. Voilà à peu près comment ça se passe. Bien entendu, les ONGs qui nous aident aussi peuvent, en fonction de leur recherche-action, introduire en négociant avec le gouvernement, des thématiques qui ne sont pas prises en compte dans le programme et qui peuvent apparaître aussi comme besoin de formation. Voilà.

Selon une formatrice à la DNEN « *Il n'y a pas de critères particuliers de sélection, toute action de formation continue passe par l'identification d'un besoin soit à la base auprès d'un maître en exercice, ou au niveau central lors de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique devant toucher un grand nombre d'enseignants* ».

La sélection des enseignants qui doivent être formés se fait aussi par nécessité et par disponibilité dans certains A.E et CAP, d'où les propos d'un grade de Ségou : « *Pour moi la sélection se fait par nécessité et par disponibilité, puisque de toute façon ce sont les partenaires qui sont en train de nous aider, selon la disponibilité qui est là, on fixe un quota par CAP et maintenant pour sélectionner les enseignants on voit ceux-là qui sont plus dans le besoin et ceux-là qui n'ont pas du tout suivi de formation, ils sont priorisés et ce sont les femmes et les hommes* ».

Figure 2: Opinions des enseignants sur les chances de participation des hommes et des femmes aux programmes de développement professionnel des enseignants



Source : enquête ISH 2023

Au total 94% des enquêtés affirment que les hommes et les femmes ont les mêmes chances de participer aux sessions de formation continue des enseignants. Ce taux élevé montre qu'il n'existe pas de discrimination selon le sexe en matière de formation dans les différentes Académies et Centres d'Animation Pédagogique. Le reste, soit 6% disent qu'il n'y a pas de femme dans leurs écoles. Le fait qu'il y a des écoles sans enseignantes se comprend dans la mesure où les femmes restent peu représentées dans le secteur de l'éducation au Mali avec un taux de 32% au fondamental (MEN, CPS, 2019), soit moins d'un tiers du personnel enseignant.

Les données du graphique précédent sont conformes aux résultats des entretiens qui soutiennent aussi l'égalité des chances des enseignantes et des enseignants de participer aux sessions de formation continue. Résultats conformes à la politique nationale incitant à mettre un accent particulier sur le genre.

Cependant, ces résultats optimistes pourraient cacher d'autres réalités que les données qualitatives contribuent à mettre en évidence, sur lesquelles il serait important de s'attarder. Les critères de sélection des participants aux formations ne font pas toujours l'unanimité dans les discours des répondants. En effet certains interlocuteurs jugent arbitraires les critères de sélection des participants. Abordant la question, un officiel de de Bandiagara fait remarquer ceci : « le directeur ou les agents du CAP font ce qu'ils veulent. » Analysant la question de l'égalité des chances, il poursuit en adoptant une attitude d'hésitation avant de porter un regard critique sur la rigueur des enseignantes

qu'il considère comme étant loin des attentes : *« Je ne pourrai m'exprimer mais, les enseignantes ne travaillent pas sérieusement »*

Par ailleurs si dans les principes, les femmes et les hommes ont les mêmes chances de participer aux sessions de formation continue, dans les faits, parfois la situation se présente autrement. L'indisponibilité des enseignantes a tendance à réduire leurs chances de participation aux sessions de formation continue. Avec l'insécurité, les enseignantes choisissent souvent de renoncer à la formation si le centre prévu à cet effet est assez éloigné de leurs écoles, parfois ce sont leurs époux à elles qui le leur conseillent. Une haute gradée à Bandiagara et un cadre au Tenenkou abondent dans le même sens. En particulier, la haute gradée à Bandiagara souligne ceci : *« Oui, ils ont les mêmes chances de participer aux sessions de formation continue ici, il faut signaler l'indisponibilité des enseignantes voire l'absence d'enseignante dans certaines écoles »*.

Cependant, l'emplacement des écoles (zone inondée et zone exondée) empêche les CAP et les AE de mettre en œuvre certains plans de développement continu des enseignants sensible au genre et aux conflits. Deux facteurs expliquent cet état de fait, à savoir : (i) l'insécurité qui motive le redéploiement de certains enseignants, (ii) les difficiles conditions d'accès liées à l'état des routes notamment en saison pluvieuse et à la situation d'enclavement de certaines écoles. Pendant cette saison, les crues du fleuve et les inondations sont des facteurs bloquant la mobilité des enseignants.

A la question de savoir si les enseignants et les enseignantes ont les mêmes chances de participer aux sessions de formation continue, le haut grade à San, répond : *« C'est souhaitable. Nous travaillons toujours dans ce cadre-là. Mais, il faut voir maintenant comment je dirais les thèmes qui sont à élaborer ; les classes tenues, souvent, ça va dépendre des termes de référence des formations. Souvent, nous avons plus de femmes que d'hommes. Et souvent nous avons plus d'hommes que de femmes. Pour te dire qu'aujourd'hui, le progrès de participation des femmes est significatif. Il est vraiment significatif. Nous sommes en train d'atteindre maintenant cette phase d'équilibre entre participation des femmes et des hommes »* La formatrice à la DNEN renchérit : *« Oui les enseignantes et enseignants ont les mêmes chances de participer aux programmes de formation continue puisque le choix ne se fait pas en fonction du sexe mais en fonction des besoins de tout un chacun et des priorités nationales et celles des partenaires »*.

Cet esprit de justice sociale et de respect de genre est aussi observé dans le traitement des élèves. Ainsi que l'explique le haut grade à San :

« L'Académie ne rencontre pas de difficultés majeures dans l'intégration de la dimension genre. Ce que nous avons des modules genres que nous partageons avec l'ensemble des enseignants. Nous les formons pour qu'ils puissent l'intégrer dans leurs pratiques. Parce que ce sont eux qui sont en contact direct avec les enfants et donc il faut former depuis la base. Donc il faut leur faire comprendre, qu'il y a une égalité entre filles et garçons qui ont les mêmes droits. Mais par nature, il y a seulement des différences physiologiques. Et ce sont les enfants qui l'inculquent d'abord à ce niveau. Et après à un niveau supérieur, nous administrons ces modules genres au personnel de l'Académie, au personnel du CAP, aux enseignants, à la Communauté, pour que les stéréotypes et les tabous qui tournent autour de ces questions soient un peu bousculés. Mais vous comprendrez que c'est d'ordre culturel et il est difficile d'enlever une culture ou des comportements implantés pendant des siècles. Là, c'est progressif. Il faut travailler progressivement avec intelligence, mais travailler aussi avec l'ensemble de la Communauté parce que l'éducation seule ne pourra pas. Ça c'est certain. »

3.4.2 L'attribution des classes aux enseignants : un équilibre nécessaire mais difficile

En ce qui concerne l'attribution des classes aux enseignants, les interviewés ne sont pas unanimes. Certains sondés déclarent qu'il n'existe pas de discrimination basée sur le genre dans l'attribution des classes aux enseignants. Il ressort des déclarations de certains enquêtés que les classes sont attribuées aux hommes et aux femmes et souvent dans les communautaires, elles sont présentes dans toutes les classes et elles sont plus nombreuses. Selon cet Agent a Bandiagara : *« Il n'existe pas de discrimination basée sur le genre dans l'attribution des classes du fondamental 1 aux enseignants »*.

À propos de l'équilibre dans l'attribution des classes aux enseignants au fondamental 1, un agent a San explique : *« L'Académie ne rencontre pas de difficultés majeures dans l'intégration de la dimension genre. Ce que nous avons des modules genres que nous partageons avec l'ensemble des enseignants. Nous les formons pour qu'ils puissent l'intégrer dans leurs pratiques. Parce que ce sont eux qui sont en contact direct avec les enfants et donc il faut former depuis la base. Donc il faut leur faire comprendre qu'il y a égalité entre filles et garçons et qu'ils ont les mêmes droits »*.

Par contre, des enquêtés trouvent que certains directeurs d'école sous estiment les enseignantes et pensent qu'elles sont trop occupées en famille et qu'elles ne sont pas très disponibles pour travailler au même titre que les hommes en classe. Pour d'autres, il existe une discrimination basée sur le genre dans l'attribution des classes au fondamental 1 *« Bon, c'est le DCAP qui peut parler de ça. Moi je suis conseillère, je n'en sais pas trop. Si on avait les moyens, on peut organiser des séances de sensibilisation et surtout ; ça, c'est au niveau de l'Académie. Au niveau du CAP, on n'a pas de fonds destinés à la SCofi pour faire ses activités. Sinon un plan d'action de sensibilisation peut être envisagé dans certaines zones où vraiment la nécessité est là. Il faut sensibiliser la population pour le recrutement massif des filles. Et surtout leur maintien, il y a les travaux domestiques, il y a l'exode qui est là. On doit lutter contre tout ça. Mais faute de moyens, on est obligé d'attendre l'Académie qui peut souvent faire 2 ans sans organiser des séances de sensibilisation, sans même sortir. »* : *« (SCOFI a San).*

Bellamy et al. (2004) dans leur article: *« L'éducation et le développement »* publié par la *« revue situation des enfants dans le monde »* démontrent que les filles n'étudient pas parce que leurs parents les considèrent comme une main d'œuvre domestique. Pour ces parents si leurs filles vont à l'école le revenu et la suivie de la famille seront en péril. Pour sa part Loua (2021) montre que les obstacles à la scolarisation des filles au Mali sont : l'obstacle des coûts financiers, la violence faite aux filles, les distances à parcourir, les facteurs pédagogiques, le mariage et la grossesse précoces, le poids de la tradition et des activités familiales, les considérations religieuses et l'insécurité.

Bouaré, et al (2021) dans une étude intitulée *« Environnements économique et éducatif des ménages et échec scolaire des enfants au Mali »*. Ils abordent leur étude à travers les déterminants familiaux, économiques et culturels de l'échec scolaire primaire au Mali. Ils montrent que les filles sont davantage exposées à l'échec scolaire que les garçons au Mali.

3.5 Le genre au cœur du système de soutien du Ministère de l'éducation nationale pour la mise en œuvre des programmes de DPE

3.5.1 De multiples initiatives aux plans institutionnel et pédagogique

Le Ministère de l'éducation a pris plusieurs initiatives en faveur du genre à l'école pouvant se situer essentiellement aux niveaux institutionnel, pédagogique et du plaidoyer.

Au plan institutionnel, on note la création aux niveaux central, régional et local de structures consacrées au genre. Dans ce sens, un cadre a la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN) évoque la création des structures consacrées au genre, au niveau central en ces termes: "On peut noter l'existence d'une Division Scolarisation des filles à la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF), l'élaboration par le ministère de plusieurs modules sur le genre élève, la création d'un poste de conseillère technique chargée du genre au ministère, l'implication des femmes et des hommes dans toutes les activités."

Au niveau régional, les haut grades a San et Bandiagara soulignent la création d'une section genre au sein des Académies. Au niveau local, la structure chargée entend contribuer à relever le défi du changement. À propos de ce changement, un conseiller a San ne se prive pas de dire ceci : « la SCoFi au niveau du CAP encourage la scolarisation des filles et même les enseignantes au niveau de nos écoles à travailler plus à changer de comportement pour être à la hauteur ».

Au plan pédagogique les initiatives prises par le Ministère touchent à la formation des enseignants à l'approche genre, à la gestion d'urgence des classes avec des enfants déplacés, à la supervision des formations relatives au genre et à l'accompagnement des ONG.

D'autres mesures sont prises tendant à inciter les filles aux études ou à s'orienter vers les matières scientifiques ou encore à renforcer leurs aptitudes. Analysant ces mesures, un agent de la DNEN nous donne plus de détail dans le passage suivant où elle fait remarquer ceci : « les classes renferment les filles et les garçons qui participent au même titre aux activités pédagogiques, des prix d'excellence sont offerts aux trois premières au Diplôme d'Études Fondamental (DEF) de chaque AE, le concours Miss sciences est organisé pour encourager les filles à embrasser les matières scientifiques, un cours de soutien est organisé à l'intention des filles désireuses de faire le concours d'entrée à l'Institut de Formation des Maîtres (IFM) ».

En matière de plaidoyer, certains répondants perçoivent les initiatives en faveur du genre à travers les groupes d'influence. Dans ce sens, une haute gradée a Douentza souligne la mise en place du gouvernement des enfants, du mentorat et du tutorat, de l'ambassadeur et du club des filles.

3.5.2 La formation initiale et continue des enseignants et le genre : des perceptions mitigées

Les actions évoquées par les répondants dans le cadre de l'opérationnalisation de la dimension genre s'articulent autour de la formation initiale et continue des enseignants.

Analysant la formation initiale, un haut grade Douentza et un Conseiller du projet Imagine font porter l'attention sur la formation des maîtres des IFM à l'approche genre qui à leur tour se chargeront de l'appliquer.

Dans le cadre de la formation continue la plupart des enseignants sont formés par les CAP, les Académies en matière de sensibilisation au genre, à l'hygiène. Dans cette optique, le un haut grade a Bandiagara souligne au niveau de sa circonscription : « l'organisation des formations en termes de renforcement des capacités des enseignants, d'approche genre, et de renforcement de capacités relatives à l'hygiène ».

Quant à la formation à l'inclusion, elle ne semble pas connaître le même essor que la sensibilisation au genre. La formation à l'inclusion se fait à travers des thématiques contenues dans certains modules de formation comme la culture de la paix, l'égalité de genre. Quant au rapport de force, malgré les formations reçues, il est en faveur de l'enseignant dans la mesure où dans de nombreuses écoles la méthode pédagogique en vigueur reste la méthode traditionnelle d'enseignement qui s'articule autour des rapports verticaux entre maîtres et élèves.

Par ailleurs, des stéréotypes dans les manuels scolaires ont depuis longtemps été identifiés et signalés. Aux dires d'un chargé de formation et de recherche dans une Académie, la DNP a procédé au nettoyage des documents. Les enseignants ont aussi été formés au repérage et à la gestion en classe d'éventuels stéréotypes liés au genre dans les matériels scolaires.

Notons que les répondants n'ont fait référence à la pédagogie intégrant le genre ni au cours des concertations régionales et nationale ni au cours des enquêtes de terrain. Des recherches complémentaires nous ont permis de comprendre qu'un manuel de pédagogie intégrant le genre élaboré par le ministère reste quasiment inconnu au niveau des enseignants qui sont censés l'appliquer. C'est dans ce sens qu'un répondant à Ségou affirme : « un guide a été élaboré par la DNEN sur la pédagogie intégrant le genre, et validé techniquement et politiquement. Je n'ai pas souvenir d'avoir eu des informations sur la formation des enseignants et de sa mise en œuvre sur le terrain, ce qui fait que je ne peux pas m'appesantir sur ça à Ségou »

Certes les enseignants reçoivent des connaissances théoriques au cours des sessions de formation continue sur des thématiques aussi variées que la classe bienveillante, la dimension genre, la culture de la paix, l'inclusion etc. mais dans leurs pratiques de classe, les consignes reçues ne sont pas toujours appliquées.

Parlant des actions du ministère en vue de l'opérationnalisation de la dimension genre dans la formation initiale et continue des enseignants, une participante, conseillère a Bankass est moins affirmative que ses prédécesseurs. Elle estime que « *le ministère travaille à moitié* ». Il faut entendre par là que quand le ministère forme les chargés de scolarisation des filles au genre, il n'y a pas de transfert de compétence aux enseignants. Il n'y a transfert que quand les ONG assurent la formation. Elle le fait remarquer dans ce passage : « *nous on reçoit des formations maintenant c'est le transfert qui fait défaut, quand on nous forme nous on n'arrive pas à former les enseignants et autres c'est une perte pour l'Etat ; mais avec les ONG eux ils nous forment, nous on forme en retour les enseignants, même les enfants* »

Plus loin, elle insiste sur la rareté des actions du ministère en rapport avec le genre. « En tous cas, moi je constate peu d'activités venant du ministère concernant le genre. Depuis ma venue, c'est toujours l'Académie ou les Directions Nationales du secteur de l'éducation qui portent les activités et non le CAP », souligne-t-elle. Une situation qui soulève la problématique de la complémentarité entre les actions de l'Etat et celles des ONG sur le terrain.

3.5.3 Des programmes efficaces de renforcement des compétences

Selon European Commission, (2019 : p.20), la formation renvoie à :

- la formation continue¹ ;
- la formation pour les enseignants volontaires ;
- la formation supplémentaire orientée sur la langue, la culture et les pratiques éducatives des communautés déplacées.

Dans toutes les interventions de développement professionnel les enseignants ont besoin de cours de recyclage sur le contenu de base (langue, mathématiques, sciences, etc.). Ainsi les acteurs de l'éducation devraient plaider pour que les systèmes nationaux soutiennent les enseignants par le biais de programmes de formation initiale et continue.

Le renforcement des compétences des enseignants se fait dans le même sens suivant des programmes jugés efficaces. Le contenu de ces programmes est riche, car il comporte ses thèmes très intéressants tels que : la classe bienveillante, la didactique qui intègre le genre, les ECU (École à Classe Unique). Un haut grade a San explique :

« Ce qui peut favoriser la formation continue malgré le conflit, c'est la synergie d'action. Un conflit, c'est pour tout le monde, ce n'est pas pour l'école. L'école seule ne peut pas. Il faut que la communauté soit mobilisée, il faut que les autorités politiques, les autorités communales, les leaders des jeunes, il faut que tout le monde soit impliqué. Pour agir sur les leviers, chacun en ce qui le concerne pour pouvoir mobiliser, accompagner les enseignants et les élèves. Le conflit est pour tout le monde. Et donc, si ce n'est pas une synergie d'action, je ne vois pas comment on pourra assurer la formation continue. Donc il faut que tout le monde aide l'éducation en ce moment. »

En outre, la formation des enseignants en appui psycho-social des personnes déplacées comme thème du programme de DPE permet de renforcer les compétences des enseignants évoluant dans les écoles où sont transférés les élèves de ces populations déplacées comme dans le cercle de Djenné. *« Les programmes actuels de renforcement de capacité des enseignants sont efficaces, si nous prenons l'exemple sur l'appui psycho-sociale des déplacés, il a ses raisons d'être, l'appui sur le renforcement de capacité des enseignants, la scolarisation des filles ; c'est aussi pareil et sur la déperdition des filles. »* (Agent Bandiagara).

Les initiatives sont jugées efficaces et même très efficaces dans deux cas où l'un des participants justifie sa réponse en faisant allusion à l'appui dont ils bénéficient de la part des ONG. Les répondants justifient l'efficacité par le changement observé chez des acteurs de l'éducation à la suite des initiatives. On retrouve chez un haut grade de la zone l'expression claire de ce changement quand il soutient ceci : *« ces stratégies sont efficaces parce que nous constatons un changement de comportement à la fois pour les enseignants et les apprenants relatif au genre. »* Ces propos appuient ceux d'un haut grade de Djenné qui donne plus de détails sur le changement opéré par rapport au genre en soulignant l'efficacité des stratégies dans la mesure où les enseignants et les élèves commencent à bien comprendre la question du genre et qu'il n'y a pas de tâche spécifique pour les filles ni pour les garçons.

Analysant les implications du changement lié au genre, un haut grade a San fait remarquer ceci : « ces stratégies sont efficaces dans la mesure où elles contribuent à la protection, au maintien dans les classes, à la lutte contre les mariages précoces des filles, à la lutte contre les violences exercées sur les filles à l'école ». Nous constatons in fine que les acteurs de l'éducation dans leur majorité trouvent que les programmes actuels de renforcement de compétence des enseignants, notamment ceux du DPE, sont efficaces. compétence des enseignants, notamment ceux du DPE, sont efficaces.

1 La formation continue désigne la formation « en cours d'emploi », généralement dispensée le week-end ou à la fermeture de l'école, afin de minimiser les perturbations dans les cours.

3.5.4 Efficacité des actions du ministère en vue de l'opérationnalisation de la dimension genre dans la formation initiale et continue des enseignants

Dans le même sens des actions concrètes en faveur de l'opérationnalisation du genre à l'école ont été réalisées. C'est ce qu'exprime une responsable de SCOFI à Ségou en ces termes : « *Il existe plusieurs initiatives allant dans ce sens. Au paravant il était difficile de voir les toilettes filles et garçons séparées. Mais actuellement on voit que ces toilettes sont séparées géographiquement. Autres initiatives en plus des latrines scolaires, on peut mentionner la disposition des élèves dans les classes et les manuels scolaires qui avant ne présentaient que des filles exerçant des sous métiers. Maintenant cette représentation dévalorisante a été corrigée. En outre on remarque une égalité entre filles et garçon en ce qui concerne les rôles et responsabilités, chose qui permet aux filles d'être choisies comme responsables de classe. Ces stratégies du ministère sont très efficaces.* ». En outre, on rencontre aussi des partenaires qui en collaboration avec le département donnent des AGR (Activités Génératrices de Revenu) à certains parents pour qu'ils puissent faire face aux charges scolaires et autres dépenses de leurs filles. Ces initiatives sont également à saluer.

Selon une informante pour faire face aux inégalités de genre, il existe des toilettes séparées, les mamans des filles bénéficient des kits alimentaires, des activités génératrices de revenus sont financés afin qu'elles laissent leurs filles poursuivre les études, c'est pour le maintien de ces dernières à l'école. Ainsi, l'école à travers ses PTF a octroyé des kits hygiéniques et scolaires à 368 filles de la zone.

D'autres répondants lient l'efficacité des formations aux changements traduits par les indicateurs en termes d'abandon, d'exode, de mariage précoce. À propos de ces changements un haut grade a San fait observer ceci : « Il y'a une amélioration progressive du taux de maintien et de passage des filles dans les classes supérieures. On note également une amélioration du nombre de filles qui accèdent aux écoles secondaires et aux études supérieures. Je crois que ce n'était pas la même physionomie il y a vingt (20) ans, dix (10) ans, Donc ces indicateurs nous disent qu'il y a le progrès ».

Ces propos sont en phase avec une analyse d’Affaires Mondiales Canada (AMC) des résultats du DEF mettant en évidence une amélioration du maintien des filles dans les zones des projets en scolarisation des filles sous financement AMC. Dans l’académie de Bandiagara entre 2022 et 2023, les candidates inscrites et celles qui ont effectivement composé au DEF ont augmenté de 25,50 % en comparaison de 2022 ; à Douentza cette augmentation a été 5,25% ; à Mopti elle a été de 14,67% ; à San elle a été de 22,80% ; à Ségou elle a été de l’ordre de 19,40% ; à Tenenkou elle a été de 43,58 %. En d’autres termes de plus en plus de parents laissent leurs filles participer à l’examen du DEF (AMC, 2023).

Malgré cette augmentation, des efforts restent à faire. Certaines filles inscrites ne prennent pas part à l’examen du DEF. Elles pourraient avoir été mariées avant, les parents pourraient être déplacés entre temps. Mais nous avons pu nous rendre compte d’un autre phénomène sur le terrain qui pourrait lui aussi avoir son effet. Certains centres d’examen du DEF sont parfois délocalisés à cause des menaces et des risques. Par exemple dans le cercle de Bandiagara. A la session 2022 du DEF, des centres d’examen ont été délocalisés dans Bandiagara. Cette délocalisation du centre d’examen a des implications en termes d’hébergement, de prise en charge, d’insécurité, de harcèlement... qui posent plus de contraintes pour les filles que pour les garçons. Ces contraintes peuvent être de nature à gêner ou à empêcher la participation des filles à l’examen, dans un contexte où malgré les campagnes de sensibilisation sur la dimension genre, les pesanteurs sociales continuent de peser dans le fonctionnement de la société.

Un répondant estime qu’elles sont partiellement efficaces parce que c’est une œuvre humaine, donc perfectible.

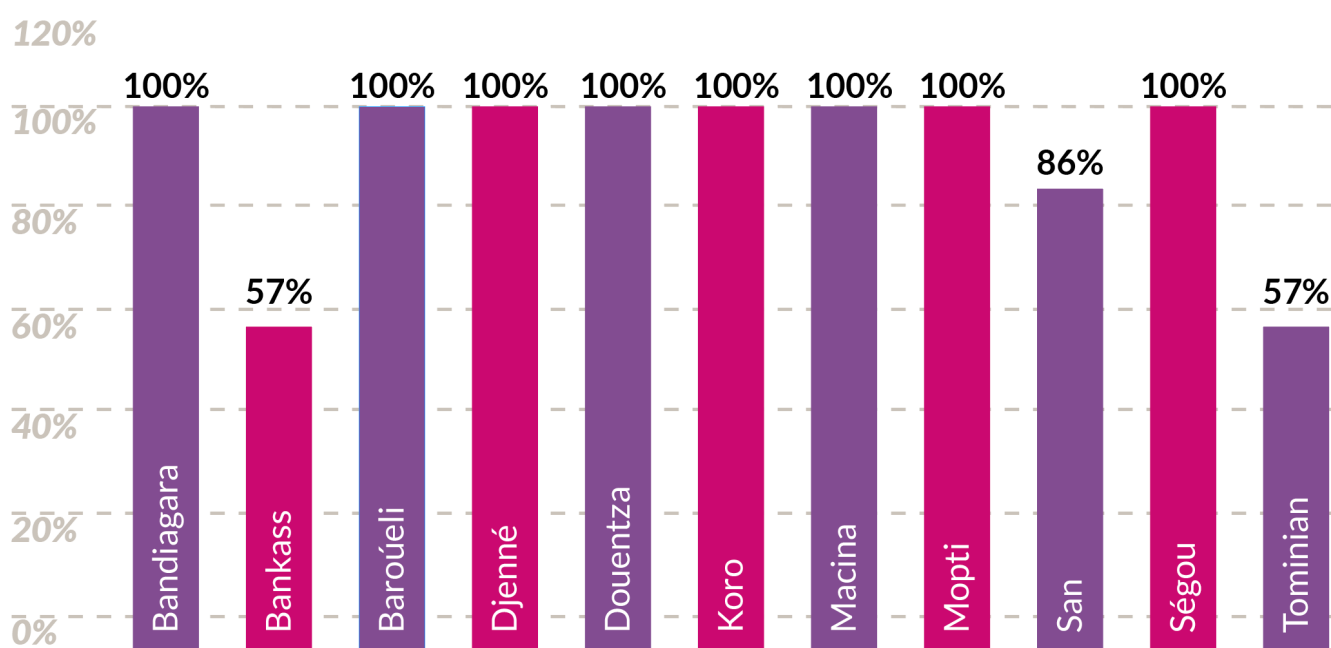
3.5.5 Formation continue des enseignants tenant compte du genre et des conflits

Il ressort de la majorité des discours que la formation, le renforcement des compétences, constitue le facteur favorisant la formation continue des enseignants tenant compte du genre et du conflit. Sur la question, le maire chargé de l’éducation de Bandiagara note que ce qui favorise la formation continue des enseignants tenant compte du genre et du conflit est le recyclage, l’auto-formation, l’organisation des formations psycho-sociales.

D'autres facteurs évoqués selon leur fréquence dans les discours sont respectivement la sensibilisation, l'appui d'ONG, le redéploiement et l'accueil d'enfants déplacés, l'implication de la communauté et la paix.

Analysant l'implication des communautés comme facteur favorisant la formation continue des enseignants tenant compte du genre et du conflit, un haut grade a San fait remarquer ceci : « seule une synergie d'action mobilisant toute la communauté : les autorités politiques, les autorités communales, les leaders des jeunes peut permettre de mobiliser et accompagner les enseignants par rapport au genre et au conflit ».

Figure 3: Proportion des enseignants recevant la visite des conseillers pédagogiques



Source : enquête ISH 2023

Selon les résultats (figure2), 93% des enseignants bénéficient de l'appui technique des conseillers pédagogiques venant des CAP alors que 7% affirment ne pas recevoir de visite des conseillers. Ces derniers ne sont pas en contact avec le CAP à cause des problèmes d'insécurité (86%), du manque de financement pour les inspections ou l'absence de conseiller pédagogique (43%) et surtout de la non fonctionnalité des écoles (14%). Par contre, la majorité qui reçoit la visite des conseillers bénéficie des appuis multiformes, à savoir :

- appui pédagogique : préparation et exécution des leçons ;
- suivi évaluation pour rehausser le niveau des apprentissages ;
- suivi des cours en classe (la manière d'enseigner) ;
- soutien pédagogique et didactique ;
- observations sur les pratiques des classes ;
- échange sur les difficultés et les avantages des cours de remédiation ;
- soutien psychologique, moral ;
- distribution de matériels et correction des lacunes des enseignants.

Lorsque l'on analyse les types d'interactions entre les enseignants et les conseillers, 98% des enquêtés disent qu'elles concernent les observations en classe, 26% parlent de coaching et 14% interagissent virtuellement (surtout à travers les réseaux sociaux) avec les conseillers.

3.6 Facilitateurs - identification des possibilités spécifiques d'amélioration de la DPE

Cette rubrique présente les stratégies mises en œuvre par les AE et les CAP en vue d'assurer le renforcement des capacités des enseignants en période de crise sécuritaire. Stratégies variant, selon le contexte, entre le redéploiement de certains enseignants vers des zones plus calmes, la formation à l'enseignement à la radio, à l'usage pédagogique de tablettes et la mise en place de programme pilote d'apprentissage à domicile avec l'aide de volontaires recrutés au sein de la communauté

3.6.1 Les TIC comme outils opportuns de formation en temps de conflit : entre optimisme et pessimisme

Il ressort des entretiens avec diverses catégories d'acteurs régionaux du système éducatif que selon les localités et les moyens dont ils disposent, les AE et CAP ont adopté différentes stratégies pour assurer autant que possible la continuité de l'offre éducative à des moments de perturbation des cours voire de non fonctionnalité de certaines écoles de leurs circonscriptions. C'est dans ce cadre que s'inscrit ce témoignage d'un interviewé : « Pendant la crise de la Covid-19, j'ai remarqué que des cours sur une radio locale étaient diffusés à l'endroit des apprenants. Ces émissions pédagogiques, organisées en lien avec les autorités éducatives régionales avec l'accompagnement de certains partenaires de l'école étaient une sorte d'alternative à l'arrêt des cours en présentiel » (SCOFI, Ségou).

En plus de l'enseignement par la radio, d'autres stratégies d'adaptation aux circonstances ont été développées par le CAP et l'AE. Une de ces stratégies est ainsi décrite par des répondants à Bandiagara comme à Ségou : « Dans certaines zones où les cours ont été perturbés par l'insécurité, l'AE et les CAP ont déplacé des élèves de la zone d'insécurité vers une

autre plus calme. Les enseignants ont aussi été redéployés vers les zones où les gens sont un peu plus tranquilles. Ainsi malgré la précarité de la situation la continuité de l'offre éducative a pu être assurée » (Baraouéli, entretien 8/2023).

L'efficacité de l'utilisation des TIC, de la radio, de la télévision et du téléphone à des fins d'apprentissage est perçue de façon mitigée par les enquêtés. C'est le cas de cet interlocuteur qui, après avoir affirmé l'utilité et les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies pour l'apprentissage, émet des réserves sur leur efficacité. Il le dit ainsi : *« De plus en plus, il y a des thèmes d'apprentissage qui passent sur les radios locales. Il y a des projets qui passent en classe avec des leçons qui sont sur des clés USB. Et aujourd'hui on sait que le téléphone est très important. Le monde va avec les TIC et les réseaux sociaux. On y apprend beaucoup de choses. Mais la meilleure façon d'apprendre c'est le livre et la classe » (San, entretien 8/2023). La même réserve est exprimée par cet agent à Bandiagara pour qui « L'enseignement par la radio a donné son effet mais les élèves ne parviennent pas à poser des questions de compréhension ».*

Un agent de la DNEN estime qu'en l'absence d'évaluation, il est difficile de se prononcer sur le sujet. Si certains acteurs se montrent prudents sur la question de l'efficacité des TIC dans l'apprentissage, d'autres comme cet agent de l'AE expriment ouvertement leur insatisfaction. Cette question est très complexe surtout s'agissant des enfants qui sont difficiles à gérer car même en classe il y a des élèves qui n'écoutent pas le maître. Certains enfants aussi ne suivent les cours sur ces médias que sous la pression des parents. L'apprentissage au moyen de ces technologies ne donne pas entière satisfaction.

Dans le même sens, une autre personne situe l'inefficacité de l'usage scolaire des TIC au niveau de l'accès aux TIC et le type d'usage que les enfants en font : *« Il y a beaucoup de coins qui ne sont pas couverts par l'électricité. Souvent c'est le chef de famille seul qui utilise la radio bon les enfants qui en ont besoin, n'ont pas accès à la radio. Avec le téléphone portable, l'objectif n'est pas tellement atteint parce que mal utilisé par nos enfants et même par certains adultes » (Baraouéli, 8/2023).*

Au-delà des réserves et incertitudes exprimées, certains acteurs de l'école sont optimistes à propos de l'efficacité de certains types de technologie dans l'apprentissage à distance. C'est dans cette perspective qu'un haut grade à Bandiagara dit : *« La radio avec clés USB peut assurer l'apprentissage à distance. »*. Pour ce qui est de l'utilisation des TIC dans le renforcement des compétences des enseignants, la pratique montre qu'ils en font une appropriation plutôt détournée des objectifs d'apprentissage. Un haut grade à Ségou confie à propos de l'utilisation des TIC WhatsApp par les enseignants que des groupes WhatsApp sont toujours créés lors des formations pour maintenir les contacts et susciter les échanges entre pairs et entre les enseignants et leur formateur. Il montre comment un groupe qu'il a créé autour de l'approche équilibrée et de l'éducation inclusive a été transformé en espace de causeries en canaux d'informations sur les mutations, les perspectives de formation, bref aucun problème pédagogique n'a été posé et débattu sur le groupe. *« L'utilisation des TIC pour la formation professionnelle continue des enseignants reste encore un rêve »* conclut-il.

Concernant spécifiquement l'utilisation des TIC par les enseignantes dans le renforcement de leur pratique pédagogique est diversement perçue par les enquêtés. Certains comme cet interlocuteur sont pessimistes sur le sujet. Ses propos sont assez illustratifs à cet égard *« A ma connaissance aucune enseignante n'utilise les TIC dans le*

cadre de la formation continue. Lors des formations on les entend dire qu'elles ont telle ou telle difficultés en classe. Mais sur les groupes whatsApp qu'on crée pour la continuité des échanges d'expériences pédagogiques, elles n'exposent jamais un problème professionnel. Sur les trois groupes whatsApp que j'ai créés, aucune enseignante, ni aucun enseignant ne m'a interpellé sur une difficulté liée à sa pratique pédagogique ».

A contrario une responsable de division formation dans une académie soutient que les enseignants utilisent le dispositif TIC pour échanger avec les responsables pédagogiques. Elle le dit en ces termes : *« Souvent les enseignants nous saisissent par téléphone, par whatsAPP ou avec des moyens dont ils disposent pour des éclaircissements sur des zones d'ombre après les séances de formation. Il y a des enseignants de médessa formés au curriculum qui m'ont intégrée à leur groupe d'échange. Ceux-ci sont actifs sur whatsApp et ils me sollicitent chaque fois pour des éclaircissements. Sur ce groupe je vois deux dames qui interviennent très fréquemment dans le sens du renforcement leur pratique pédagogique. Souvent elles mettent carrément leurs fiches de préparation sur la plateforme, et j'ai même vu deux de leurs préparations. »*

Au-delà des échanges avec les responsables pédagogiques, les enseignants échangent entre eux à travers les outils TIC comme l'atteste ce témoignage : *« ils ont des groupes whatsApp sur lesquels ils se renseignent et échangent leur expérience. Lors d'une formation des enseignants à Baraouéli j'ai vu certains d'entre eux appeler un de leur collègue à rejoindre leur groupe s'il veut avoir des informations »*. Dans cette dynamique l'utilisation des TIC, selon l'interlocutrice, pourrait renforcer la CA des maîtres.

L'utilisation d'approches nouvelles et innovantes pour assurer l'accès à des environnements d'apprentissage inclusifs, sûrs et de qualité est encouragée. Cela peut inclure l'utilisation des technologies de l'information, l'apprentissage numérique et les solutions et plateformes en ligne, mais devrait également envisager de nouvelles approches de partenariat, des modèles alternatifs de prestation de programmes et des adaptations d'approches ayant fonctionné dans d'autres contextes ou secteurs (European Commission, 2019).

3.6.2 Des stratégies alternatives innovantes

Parallèlement aux stratégies sus-décrites, de nouvelles ont été mises en pratique avec l'accompagnement d'ONG partenaires de l'école pour répondre au besoin d'offre éducative en situation d'urgence. Un DAE présente une de ces stratégies alternatives comme suit : *« Quand l'école n'est pas fonctionnelle, il n'y a pas d'élèves, pas d'enseignants. Mais avec les ONG partenaires, il y a des stratégies qui sont développées. Par exemple avec IMAGINE et même World Vision, il y a le programme pilote d'apprentissage à domicile qui est une façon d'asseoir des apprentissages adressés aux enfants de la communauté, à domicile avec des volontaires qui enseignent. Ils se retrouvent sur un espace ou bien dans une famille pour des apprentissages. Dans des situations d'école non fonctionnelle, c'est tout ce que l'on peut faire »*, (San, entretien du 22/8/2023).

Dans le même sens un responsable à Mopti ajoute que dans le souci d'assurer la continuité des cours les AE et CAP ont aussi procédé à l'organisation des cours à distance et à domicile soutenus par certains partenaires.

Sur le soutien du ministère et ses démembrements à ces stratégies d'apprentissage à distance et leur évaluation, un agent à Bandiagara fait comprendre que le ministère soutient ces approches à travers les services techniques et d'autres partenaires mais, que les évaluations ont posé problème. Ses propos sont confirmés par un haut grade qui donne cette assurance *« Nous avons des plans de supervision pour voir l'impact et l'efficacité ou la visibilité des activités. Parce que nous avons aussi la mission de donner une visibilité aux activités de notre Académie pour voir si les résultats sont probants »* (San entretien du 22/8/2023). Au niveau de la DNEN un agent fait remarquer que le soutien du département à ces approches innovantes se fait grâce à l'accompagnement des partenaires.

Par ailleurs, une interlocutrice nous rapporte l'expérience d'un autre type d'utilisation des médias au service de l'école que sa structure soutient : *« Je ne peux rien dire sur cette question, (sourire). Cependant nous faisons dans les différents CAP la sensibilisation de la communauté à la radio. Il n'y a pas eu d'évaluation avec un outil, mais à travers les témoignages de certaines personnes qui nous appelaient pour dire qu'elles ont écouté notre émission de tel moment sur la scolarisation des filles. C'est comme ça que l'on se faisait une idée de l'impact de nos sensibilisations »* (Ségou, 8/2023).

S'agissant de la formation des enseignants à l'utilisation des TIC, un directeur d'école à Bandiagara affirme : *« Chez nous les deux tiers ont été formés à l'utilisation de la technologie dans l'enseignement »*. Au CAP de Mopti quelques cent quatre-vingts (180) enseignants ont déjà été formés. En l'absence d'un programme étatique de formation initiale et continue de l'ensemble du personnel enseignant à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement, certains partenaires tentent de combler ce vide en initiant souvent, dans leurs zones d'intervention, des formations de certaines catégories d'enseignant à l'usage de certains types de TIC. Tel semble bien être le sens de cette affirmation : *« ce ne sont pas tous les enseignants qui sont formés, ceux qui détiennent les classes de deuxième année et de première année, avec l'appui d'un partenaire, ils sont formés à l'utilisation de la radio dans les salles de classe. Bon quant aux autres enseignants ils n'ont pas tous eu cette formation »* (Ségou, entretien 8/2023).

Après la radio, des enseignants ont aussi reçu la formation à l'usage pédagogique de la tablette par une autre ONG partenaire de l'école qui évolue dans la région de Ségou. C'est ce qui ressort de cet entretien : *« oui, je sais que certains enseignants sont formés par rapport à l'utilisation des tablettes. Il y a eu à la radio des formations sur leur utilisation. Dans certaines écoles SIRA donnait aux enseignants des radios et des tablettes pour pouvoir bien enseigner »*(Ségou, 8/2023). En examinant l'impact des conflits armés sur les écoles mobiles dans le cercle de Youwarou (Mali), Dembélé et al., (2023), proposent la mise en place d'un programme d'enseignement par la radio et l'introduction d'enseignement coranique dans les écoles mobiles.

Sur le chantier de la formation des enseignants au genre et dans le contexte de conflit, les AE et CAP bénéficient de l'apport de beaucoup d'ONG. Ainsi à Ségou une diversité de partenaires joue bien leur partition. En témoigne cet extrait d'entretien : *« Il y a plusieurs partenaires qui interviennent dans la scolarisation des filles et qui ont beaucoup travaillé dans le domaine de la formation des enseignants sur la dimension genre. Parmi ces partenaires il y a le projet SCOFI-COATER, Défi scolarisation des filles, IMAGINE. Il y aussi PASCOFI avec AMESS et AGIR qui interviennent ici dans la région de Ségou mais leurs zones d'intervention diffèrent d'un partenaire à l'autre. Certains interviennent au niveau du fondamental 1, d'autres au fondamental 2 »*(Ségou, entretien 8/2023).

A Mopti on observe la même situation. Ainsi un haut grade fait savoir que toutes les formations sont financées par les ONG. Et le seul projet IMAGINE qui a formé plus de huit cents (800) enseignants est assez illustratif de la contribution des partenaires à l'effort du renforcement de compétence des enseignants. Les interventions des partenaires ne se limitent pas à la seule formation. Elles concernent une gamme de prestations diverses, dicit cette chargée de SCOFI : *« l'accompagnement, c'est d'abord la formation, ce sont les cours de remédiation, c'est le suivi, c'est la réhabilitation de nos salles de classe, la construction des latrines dans nos écoles, des points d'eau, c'est la dotation de nos écoles en matériels de balayage ou de nettoyage d'une manière générale »*.

A Bandiagara et San, une situation similaire a été décrite par des répondants en ces termes: *« Si vous prenez IMAGINE qui travaille beaucoup sur la scolarisation des filles, sur le genre, sur la prise en charge des élus et les plans de développement des communautés, les leaders religieux, les leaders traditionnels, les leaders de femmes, les associations de jeunes, des handicapés, des jeunes filles qui ont abandonné, la déscolarisation des jeunes filles, donc ils travaillent sur tous ces aspects-là. Ça c'est dans des contextes réellement de crise. Il y a l'UNICEF aussi qui appuie beaucoup dans ce sens-là l'éducation inclusive, l'achat des kits et même le financement lors des examens. L'UNICEF et l'État ont financé la prise en charge des centres déplacés. L'UNICEF prend aussi en charge des familles qui sont déplacées »* (San, entretien du 22/8/2023).

A la DNEN les entretiens ont permis d'identifier les différentes formes d'accompagnement des ONG et autres partenaires. Ainsi cet appui peut être d'ordre financier, logistique, pédagogique/didactique, psychosocial. Il peut aussi prendre la forme de suivi, de renforcements des capacités de façon générale, d'appui des spécialistes genre et conflit aux CAP et aux AE.

Tableau 7: Répartition des enseignants formés en DPE par cercle selon les périodes

Cercles	Au cours des six derniers mois	Au cours de l'année écoulée	Au cours des deux dernières années
Bandiagara	28,57%	57,14%	14,29%
Bankass	0,00%	85,71%	14,29%
Baraouéli	44,44%	33,33%	22,22%
Djenné	0,00%	71,43%	28,57%
Douentza	61,54%	38,46%	0,00%
Koro	12,50%	37,50%	50,00%
Macina	60,00%	30,00%	10,00%
Mopti	36,36%	63,64%	0,00%
San	28,57%	42,86%	28,57%
Ségou	44,44%	55,56%	0,00%
Tominian	0,00%	14,29%	85,71%
Total	35,34%	45,71%	19,05%

Source : enquête ISH 2023

L'examen du tableau montre l'existence du DPE depuis plusieurs années dans les zones d'intervention de IMAGINE. Peu d'enseignants ont été formés il y a deux ans soit 19,5%. La plupart d'entre eux ont été formés au cours de l'année écoulée, soit 45,71%. On note une évolution du projet IMAGINE, entre les deux dernières années, vers une meilleure atteinte de ses objectifs en termes de renforcement des compétences professionnelles des enseignants, puisque le rapport entre les taux respectifs desdites années est du simple au double, de 19,05% à 45,71%. Au cours des six derniers mois les participants des localités de Bankass, Djenné et Tominian disent n'avoir pas bénéficié de formation. Et tous les enquêtés trouvent que les programmes actuels de DPE sont efficaces. Ils justifient cette efficacité par l'amélioration de leur connaissance sur le genre, des pratiques pédagogiques sensibles au conflit ainsi que la promotion des enseignements alternatifs pour la prise en charge des enfants en période de non fonctionnalité des écoles.

- corriger les lacunes en matière de pédagogie ;
- Faciliter l'expression libre au niveau des apprenants ;
- Faciliter l'apprentissage des enfants, des connaissances de la dimension genre, connaissances des nouvelles méthodes d'enseignement ;
- Prendre en compte l'inclusivité dans l'enseignement.

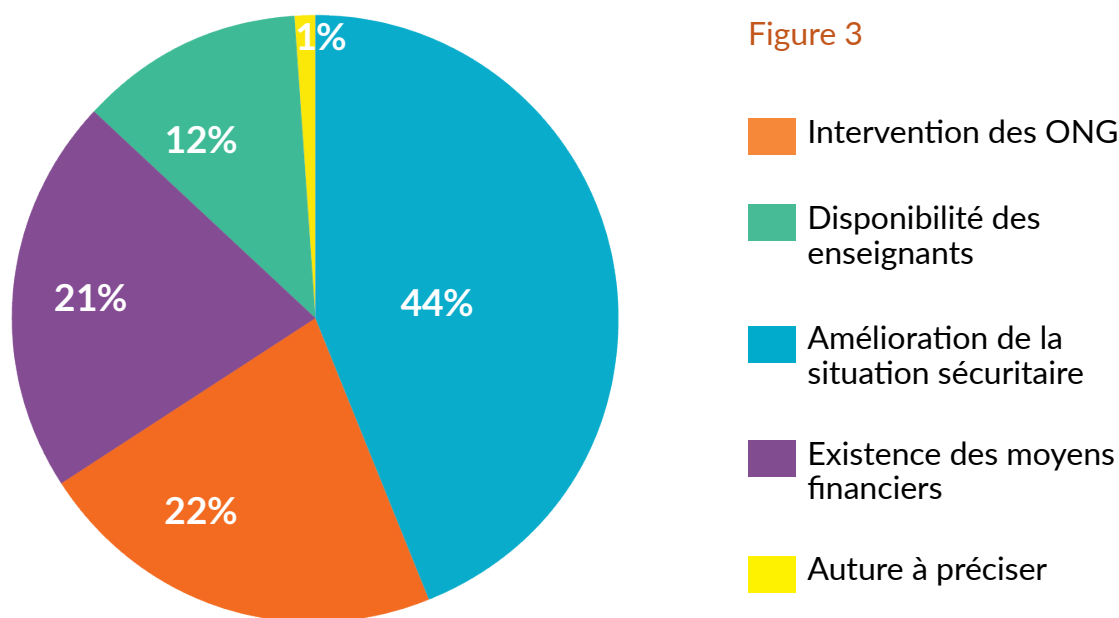
Cependant ces résultats positifs méritent d'être soutenus par le MEN. Celui-ci devrait mettre en place une politique solide de formation continue pour combler les insuffisances structurelles. Le département de l'éducation souffre d'un manque d'orientation, de vision claire et autonome en matière de formation continue et de renforcement des capacités des enseignants. Les efforts déployés dans ce sens comme le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) n'ont pas produit les effets escomptés et sont toujours adossés aux financements de bailleurs internationaux. L'existence de ce goulot d'étranglement institutionnel et structurel peut être inhérente à un manque de courage politique, aggravé par des contraintes financières. La prise en charge de cette question spécifique de formation continue des enseignants par l'État aux plans stratégique et opérationnel pourrait favoriser ou renforcer l'intervention des PTF notamment les ONG en termes de soutiens et de complémentarité.

Tableau 8: Proportion des enseignants formés enquêtés par cercle s'exprimant sur les effets des programmes de DPE sur les pratiques pédagogiques

Cercles	Les effets des programmes de DPE sur les pratiques pédagogiques			
	Flexibilité	Rapidité	Sensibilité au genre	Développement de conscience professionnelle
Bandiagara	43%	29%	86%	29%
Bankass	43%	57%	100%	100%
Baraouéli	11%	33%	100%	100%
Djenné	14%	43%	86%	71%
Douentza	38%	31%	54%	92%
Koro	50%	38%	88%	100%
Macina	40%	75%	30%	80%
Mopti	36%	9%	55%	91%
San	29%	14%	57%	57%
Ségou	22%	11%	100%	100%
Tominian	29%	29%	43%	86%
Total	33%	37%	67%	84%

Source : enquête ISH 2023

L'analyse du tableau montre qu'il existe des effets positifs des programmes de DPE sur les pratiques pédagogiques. Si 67% des enseignants estiment que les programmes de DPE favorisent la sensibilité au genre, 37% et 33% d'entre eux pensent respectivement qu'ils développent le sens de la rapidité et de la flexibilité dans l'exécution des tâches. Les enseignants reconnaissent notamment au DPE de :



Source : enquête ISH 2023

Selon les résultats lors des enquêtes (figure3), l'intervention des ONG (44%) est le premier facteur favorisant la promotion des programmes de DPE. L'adhésion des enseignants au processus de formation continue (22%) et l'amélioration de la situation sécuritaire (21%) sont également des conditions importantes en matière d'implémentation des DPE. Cette tendance est assez proche de celle des discours.

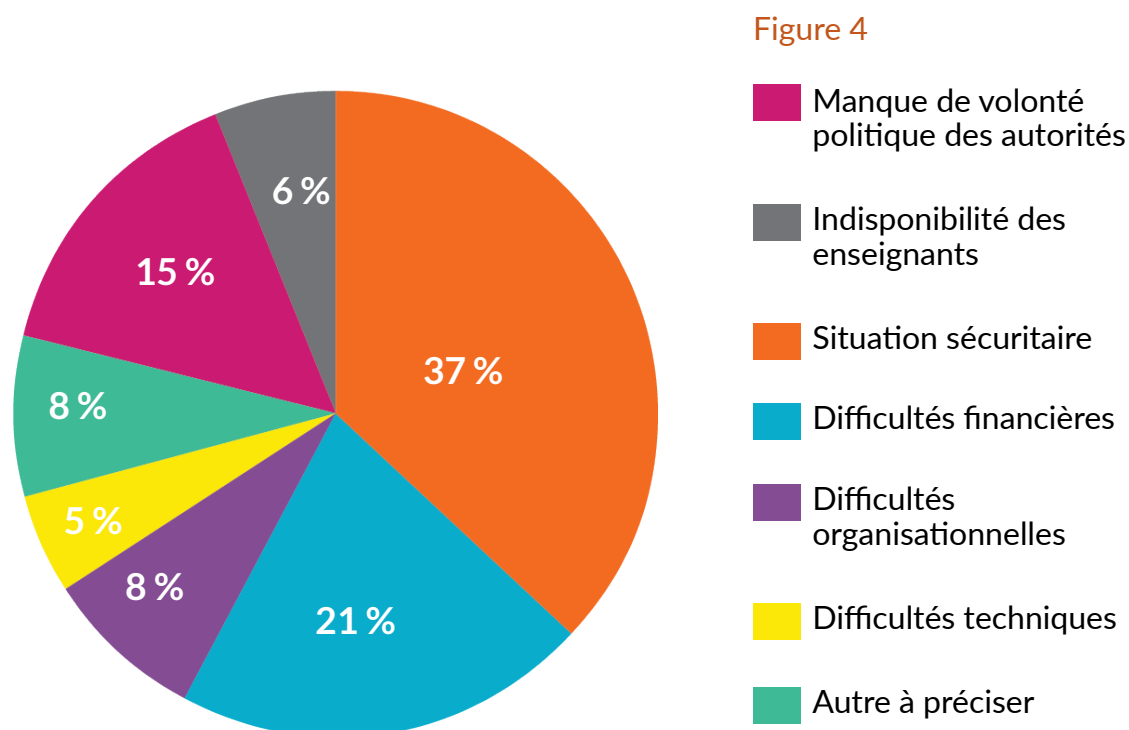
La formation des enseignants sur l'approche psychosociale est l'une des activités clefs de l'éducation en situations d'urgence (UNICEF, 2013). Au Burkina Faso, UNICEF (2013), révèle que la formation psychosociale provoque un changement dans le comportement des enseignants. Les enseignants disent que la formation leur a permis de devenir conscients des besoins et attitudes des enfants traumatisés, et les a équipés avec des méthodologies pour y faire face. Les enfants constatent par exemple que leurs enseignants sont plus à l'écoute, et que le fouet, instrument de punition souvent utilisé, n'est plus dans le répertoire de l'enseignant. Le projet de formation à distance pour les réfugiés nigériens dans la région de Diffa (Niger, 2015-2017) a permis à trois cent (300) étudiants de poursuivre leur formation et d'accéder aux examens finaux pour l'obtention d'un diplôme reconnu par le ministère du Niger.

3.7 Contraintes - identification des goulots d'étranglement spécifiques qui existent actuellement en matière de DPE

Les recherches de terrain ont permis d'identifier des difficultés de nature diverse qui mettent à mal les efforts du ministère de l'éducation et ses partenaires en faveur du développement professionnel continu des enseignants en contexte de conflits dans les régions de Segou et Mopti. Ainsi les principales contraintes évoquées par les enquêtés sont la psychose consécutive à l'insécurité, l'éloignement des écoles, les représentations socioculturelles liées au genre, la faiblesse des moyens de l'Etat et les conflits juridictionnels entre les services centraux de l'éducation. Cette section présente et analyse ces différents goulots entravant la mise en œuvre efficace du DPE.

3.7.1 Les obstacles rencontrés par le ministère dans l'intégration de la dimension genre dans la formation continue des enseignants

Plusieurs interlocuteurs (la majorité) ont trouvé qu'il existe des obstacles en matière de DPE. Les obstacles évoqués varient entre les difficultés de compréhension de l'approche genre par les communautés, à l'insécurité et à l'insuffisance des moyens de l'État, en passant par les difficultés liées aux acteurs en particulier aux enseignantes elles-mêmes.



Source : enquête ISH 2023

D'après cette figure, l'insécurité (37%) est le principal obstacle pour la mise en œuvre des DPE. Elle est suivie des difficultés financières (21%) et du manque de volonté politique (15%). Aussi, une minorité d'enseignants déclarent que les périodes de formations coïncident souvent avec les occupations individuelles au niveau familial ou des problèmes sociaux ; d'où leur indisponibilité pour certaines formations.

Analysant les obstacles en termes de difficultés de compréhension des populations, un conseiller a San fait remarquer que les obstacles sont liés à la réticence de la population, à la difficulté de faire comprendre aux hommes cette dimension genre. La même analyse est faite par une haut gradée a Bandiagara lorsqu'elle déclare ceci : « Nous n'avons pas assez d'obstacles et on a tendance à éliminer ces obstacles mais la dimension genre est mal comprise par la communauté surtout les imams, les chefs coutumiers, avec les formations et les sensibilisations nous y arriverons ».

Cependant, certains participants ont tendance à minimiser les obstacles par rapport aux avancées sur la question. Ceux qui ne voient pas d'obstacles dans l'intégration de la dimension genre dans la formation continue des enseignants sont moins nombreux. Sur la question un enseignant syndicaliste de Bandiagara explique : « le CAP est mieux placé pour répondre à cette question ». Un autre, haut grade a Douentza justifie l'absence d'obstacles par le fait que « la chance est donnée à tout le monde ». Et un autre, cadre de la DNEN lie l'absence d'obstacles à la mise en place de la Communauté d'Apprentissage des Maîtres (CA des Maîtres).

Les obstacles liés aux acteurs se réfèrent à certaines pratiques concernant les critères subjectifs de choix des participants aux sessions de formation continue des enseignants. Dans ce sens, un officiel d'une commune à Mopti juge « certaines personnes intouchables ». L'interférence des relations de parenté dans le choix des participants aux sessions de formation reçoit sa plus claire expression chez une haut gradée à Douentza quand elle déclare ceci : « les obstacles se rencontrent au niveau des quotas et parités lors des sessions de formation et des relations parentales ».

Par ailleurs, les enseignantes par leur faible représentation et leurs comportements peu favorables peuvent elles-mêmes être des freins à l'opérationnalisation de la dimension genre dans la formation continue. Parlant de la faible représentation des enseignantes, un haut grade a Bandiagara souligne l'insuffisance d'enseignantes dans certaines écoles. L'insécurité et le statut de la femme peuvent aussi gêner la participation des enseignantes aux formations et contribuer à maintenir les inégalités entre elles et leurs homologues masculins. Des membres d'une ONG ciblée et d'un groupe de jeunes de Douentza constatent le refus des enseignantes de faire le déplacement vers les sites de formation ou celui de leurs maris de leur donner l'autorisation de le faire.

Enfin en droite ligne de ce qui précède c'est-à-dire l'attitude peu favorable des femmes, l'image de soi des enseignantes est un autre facteur évoqué comme susceptible d'entraver l'intégration de la dimension genre dans la formation continue des enseignants. Les propos d'un haut grade a Djenné sont sans ambages sur la question. Selon lui : « les femmes se sous-estiment elles-mêmes, elles refusent les postes de responsabilité ».

Cependant toutes les femmes interrogées ne partagent pas ce point de vue. A contrario, une haut gradée de Mopti, dit : « *Les enseignants et les enseignantes pratiquent tous les mêmes métiers. Comme les hommes, nous pouvons travailler à l'école c'est pourquoi, les femmes ont les mêmes classes que les hommes. Je pense que si on choisit de suivre la formation enseignante, cela suppose qu'on (enseignantes) a obtenu les mêmes compétences que les enseignants pour travailler en classe. Pour moi, les femmes ne se sous-estiment donc pas, mêmes si elles ont des contraintes sociales. Je crois aussi que les femmes occupent des postes de responsabilité dans le domaine de l'éducation comme cheffe de Division SCOFI, Chargée de formation dans les AE et CAP, Directrices d'écoles ...* ».

Dans le même sens, une responsable SCOFI a Ségou soutient qu'à compétence égale les considérations socioculturelles font qu'on discrimine souvent les femmes sous prétexte que leurs charges domestiques les rendent peu disponibles. En effet, ajoute-t-elle, « *Je connais certaines écoles privées qui ont tendance à éviter les femmes dans le recrutement du personnel enseignant au motif qu'elles chôment trop. Quand elles sont malades, elles chôment, quand l'enfant est malade, elles chôment. Pareil pour leurs époux ou leurs beaux-parents* ». Ces résultats mettent à l'épreuve la réflexion de Tounkara (2018) qui pense que la promotion de la femme est souhaitée par les autorités politiques, mais entre le principe et la réalité, il y a un fossé difficile à franchir, car la discrimination à l'égard des femmes reste un fait difficile à nier.

En ce qui concerne la Communauté d'Apprentissage des maîtres, les répondants sont unanimes pour constater qu'elle tient compte du genre et du conflit.

3.7.2

Les goulots d'étranglement ou les contraintes liés à la mise en œuvre des Plans de développement continu des enseignants sensible au genre et aux conflits

3.7.2.1 De l'insécurité à l'éloignement des écoles

Les recherches de terrain sur le DPE ont permis d'identifier une diversité de facteurs constituant des contraintes majeures à la réalisation du DPE selon les zones. Notre analyse de ces facteurs relève plusieurs points.

Sur la question de l'éloignement des écoles, un enquêté à l'AE de San rassure que la situation géographique ne saurait constituer un obstacle à la formation continue des enseignants. Il le dit en ces termes : « *La localisation des écoles n'a pas d'influence directe sur la formation continue. Parce que de plus en plus, la politique nationale en la matière se traduit par l'implantation des CA (Communauté d'Apprentissage) des maîtres au niveau des écoles. Ça veut dire que les écoles sont désormais transformées en lieux privilégiés de formation continue des enseignants sous le leadership des directeurs d'école. Donc la distance n'a rien à voir à la formation continue des enseignants* » (San, entretien 08/ 2023). Cette analyse est aussi partagée par un agent de la DNEN qui estime qu'« *avec la CA des maîtres le problème ne se pose pas* »

A Ségou, ce point de vue est nuancé par l'intervention de cette enquêtée qui précise : *« Lors des formations que je vois ou auxquelles je participe quand on demande aux enseignants exerçant dans des zones lointaines de venir faire une formation sans per diem, ils disent qu'eût égard à leur éloignement du centre de formation, si leur prise en charge financière n'est pas assurée, qu'ils ont beaucoup de difficultés »* (Ségou, entretien 08/2023). Nous constatons que la distance ne pose pas de problème lorsque la prise en charge financière est assurée. Elle constitue un handicap lorsque les per diem ne sont pas pris en compte. Donc si l'insécurité constitue une véritable contrainte, l'éloignement en est moins car il est dépassé si les motivations financières sont faites.

Dans la même logique un haut grade a Ségou ajoute : *« Oui, la localisation des écoles a un grand effet sur la formation continue. En effet avec la menace des djihadistes qui n'acceptent que l'école coranique et les médersas, les enseignants des écoles françaises qui sont dans ces zones sous occupation n'arrivent pas à participer aux formations »* (Baraouéli, entretien 08/2023).

Parlant des facteurs gênant la mise en œuvre d'une formation continue des enseignants qui tient compte du genre et du conflit, cet interlocuteur pointe le conflit comme le seul véritable obstacle. Il le dit clairement dans cet extrait : *« Ce qui peut ralentir toute activité c'est le conflit. Si tout va bien, rien ne peut gêner une formation. Il faut la paix et la quiétude »*. Une interlocutrice abonde dans le même sens dans le témoignage suivant : *« L'insécurité constitue un problème majeur dans la participation des enseignants aux formations. En effet, deux enseignants qui se déplaçaient vers le centre de formation ont été enlevés par des djihadistes, puis relâchés quelques jours après. Ce risque existe encore. Un de nos CAP qui se trouve sur l'autre rive du fleuve est fermé depuis deux ans ainsi que les écoles de ce CAP à cause de l'insécurité »* (Ségou, entretien 08/2023).

A Bandiagara un enquêté à l'AE revient sur la même idée en disant : *« C'est l'insécurité, la psychose qui gêne la mise en œuvre de la formation continue des enseignants. »* Cette psychose a aussi été signalée au CAP de Mopti comme facteur empêchant la participation de beaucoup d'enseignants aux sessions de formation. Ce constat trouve écho dans les propos de cet agent a San qui soutient que de même qu'un conflit entre les acteurs du système éducatif empêche d'atteindre les objectifs pédagogiques et affecte la qualité de la formation, de même quand les enseignants ne sont pas en sécurité dans un village, et se sentent menacés, il y a problème. Avec l'insécurité actuelle personne n'est tranquille. Donc ça affecte considérablement la formation continue des enseignants soutient un agent. Ainsi les enquêtés ont presque à l'unanimité reconnu que le conflit constitue un frein à la formation continue des enseignants. Tobie et Sangaré (2019) constatent que la crise sécuritaire au nord et au centre du Mali a réduit les chances de poursuivre les études. Les différents services s'appliquent à se déployer dans des zones difficilement accessibles de sorte que la couverture du territoire national par ses différents services (éducation, santé, sécurité, justice...) n'est pas aisément garantie.

En plus de l'insécurité, des problèmes financier et logistique sont aussi évoqués par des répondants comme facteurs entravant l'exécution par l'AE d'activités s'inscrivant en droite ligne de la formation continue des enseignants. C'est en substance ce qu'affirme cette enquêtée : *« souvent on n'a même pas de carburant à notre niveau. Par manque de moyens on ne parvient pas à se déplacer pour aller dans les écoles éloignées »*

3.7.2.2 Des goulots d'étranglement liés au favoritisme et aux écoles non fonctionnelles

Au-delà de l'insécurité et des difficultés financières, le non fonctionnement des écoles a aussi été identifié comme facteur gênant la formation continue des enseignants. C'est bien ce qui ressort de cet entretien : « *Le non fonctionnement des écoles gêne beaucoup la formation continue des enseignants. Tant que les écoles restent non fonctionnelles, il est difficile de pouvoir former les enseignants même la CA tant que les écoles ne fonctionnent pas la CA ne va pas former les enseignants. Les enseignants ne peuvent pas rester dans ces coins où leur vie est en danger* » (Ségou, entretien 8/2023).

L'inégalité d'accès aux sessions de formation ou le favoritisme dans le choix des enseignants pour la participation aux sessions de formations a également été soulignée au cours des entretiens comme autre facteur gênant la formation professionnelle continue des enseignants. Ce constat trouve sa confirmation dans ce témoignage: « *Il y a aussi la question d'intérêt de certains administrateurs car je vois que lors des formations certains enseignants sont plus favorisés par rapport aux autres. Par exemple certains enseignants peuvent suivre deux fois la formation en genre alors que d'autres n'y ont reçu aucune formation. Je ne sais pas sur quel critère se fait la sélection, mais je le sens quand même. Les femmes sont victimes de cela* » (Barouéli, entretien 8/2023). Il faut cependant préciser que cette affirmation constitue des cas isolés de favoritisme. Elle ne traduit pas la réalité générale concernant les critères de sélection qui ne sont pas discriminatoires pour participer à un renforcement de capacités.

3.7.2.3 Des conflits juridictionnels en cours

Il ressort des entretiens qu'il existe une diversité de textes encadrant la formation continue des enseignants (un document de politique de formation continue, un programme-cadre de formation continue et des manuels de gestion de formation continue). De même les différentes directions nationales sont régies par des textes définissant les rôles et attributions de chacune. Ainsi selon un enquêté la DNP est chargée d'élaborer les programmes et de confectionner les manuels scolaires destinés aux écoles, la DNEN est chargée de la formation initiale et continue des enseignants et la DNEF s'occupe de l'élaboration, du suivi et de la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation. Bien que la formation continue soit dévolue exclusivement, du moins en théorie, à la DNEN il arrive que la DNP et la DNEF s'impliquent dans la formation des enseignants créant ainsi une situation de chevauchement ou de collision qu'on qualifie à juste titre de conflit de compétence. L'existence de ce conflit est attestée par ces propos d'un agent de l'AE de Ségou : « *A Ségou la DNP intervient dans les activités de formation des enseignants en santé de la reproduction dans le cadre du projet ATWA, la DNEF (Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental) forme les enseignants en SSAP* ».

S'agissant des conflits de compétence entre les directions nationales (DNP, DNEN, DNEF, etc.) certains répondants pensent que c'est une réalité qui est fort préjudiciable au DPE à l'instar de cet enquêté qui dit : « Ce conflit de compétence est une réalité sur le terrain. Si je ne me trompe chaque direction a un rôle et un secteur spécifique. Or actuellement on voit que plusieurs directions assurent la formation ce qui montre un conflit de compétence qu'il faut corriger. » Dans le même sens un agent de la DNEN affirme : « *La DNEN est le seul service central chargé de la formation initiale et continue des enseignants, des éducateurs préscolaires et des éducateurs de l'éducation spéciale. L'interférence des autres Directions nationales dans la formation continue des enseignants constitue un obstacle au développement professionnel des enseignants* » (Bamako, entretien 9/2023).

Ces conflits de compétence entre les différentes directions nationales tout comme l'absence de priorité accordée au DPE sont perçus par la plupart des répondants comme « *des obstacles, de grands obstacles* » en matière de formation continue des enseignants.

L'existence d'un conflit de compétence entre les directions nationales n'est pas partagée par certains acteurs enquêtés. Des répondants ont ainsi nié l'existence d'un conflit de compétence entre les directions nationales et son impact sur le DPE. C'est dans ce sens qu'un agent d'académie affirme qu'en ce qui concerne le conflit de compétences, l'on ne sent pas ce conflit car les rôles sont bien définis... « *Si une activité programmée, on trouve un agent de la DNP, un agent de la DNEN et un agent DNEF. Moi je pense qu'ils se complètent beaucoup plus qu'ils ne se contredisent* » (San, entretien 08/ 2023).

Dans le même ordre d'idées, l'analyse des discours montre que le Mali dispose d'un document de politique de formation continue, d'un programme-cadre de formation continue et des manuels de gestion de formation continue à tous les niveaux, au niveau national, au niveau des CAP et au niveau des IFM. Il existe aussi le guide pratique de la CA des maîtres. Avec ce schéma, il n'y a logiquement pas de conflit possible car les attributions sont connues. Mais une seule direction ne peut pas avoir toutes les compétences pour former les enseignants à tout moment. Donc il faut une collaboration aussi des différentes directions.

Dans toutes les localités concernées par la présente recherche, les enquêtés ont tous reconnu que le conflit constitue un frein à la formation continue des enseignants. Telle est la conviction de cet agent de l'AE de San qui soutient qu'un conflit entre les acteurs du système éducatif empêche d'atteindre les objectifs pédagogiques et affecte la qualité de la formation, de même quand les enseignants ne sont pas en sécurité dans un village, et se sentent menacés, il y a problème. Avec l'insécurité actuelle personne n'est tranquille. Donc ça affecte considérablement la formation continue des enseignants. En effet selon un agent d'éducation d'une ONG à Mopti, celui qui cherche sa peau ne se soucie pas de formation.



Conclusion et recommandations

Depuis plusieurs décennies le Mali connaît une crise multiforme et intégrée qui se traduit par des conflits armés, inter et intracommunautaire créant des fissures très profondes dans le tissu social et la montée de l'extrémisme violent. Cette crise a été fortement amplifiée depuis 2012 par la mauvaise gouvernance, l'inégale distribution de la justice... avec comme conséquence la désorganisation du système éducatif malien. Plusieurs maux (violence, dysfonctionnement, discrimination, insuffisance des ressources financières, humaines et matérielles de qualité, faible rendement interne et externe etc.) caractérisent l'école malienne.

La présente recherche sur le DPE a permis d'apprécier les opinions diverses des acteurs étatiques de l'école, des partenaires internationaux, des élus locaux et des populations sur les opportunités et les contraintes liées à la mise en place des dispositifs opérationnels en matière de renforcement de capacités des acteurs de l'éducation dans un contexte de crise sécuritaire. Nous avons constaté qu'il existe plusieurs facteurs perturbateurs (notamment la sécurité et le manque de financement) des enseignements à l'école. Cette situation a des effets négatifs comme le faible rendement scolaire, le non-respect du temps d'apprentissage, la déperdition scolaire. Les perturbations des années scolaires sont beaucoup plus prononcées aux niveaux des cercles de Bankass, de Koro et de Macina. Les éventuels conflits de compétence entre les différentes directions nationales et l'emplacement des écoles (zones éloignées) sont perçus par la plupart des répondants comme des obstacles en matière de formation continue des enseignants.

Nous avons également noté que le ministère de l'éducation nationale et ses partenaires ont pris plusieurs initiatives aux plans institutionnel, pédagogique et du plaidoyer en faveur du genre et du renforcement des capacités des acteurs sur le terrain. En effet, 67% des enseignants enquêtés estiment que les programmes DPE favorisent la sensibilité au genre, 37% et 33% d'entre eux pensent respectivement qu'ils développent le sens de la rapidité et de la flexibilité dans l'exécution des tâches. Toutes ces stratégies sont considérées dans une grande mesure comme efficaces car elles contribuent entre autres à la protection, au maintien dans les classes, à la lutte contre les mariages précoces des filles, à la lutte contre les violences exercées sur les filles à l'école.

L'insécurité, l'éloignement des écoles, des problèmes financier et logistique et le favoritisme dans le choix des enseignants lors des sessions de formation de même que les conflits de compétence entre structures au niveau central ont été identifiés comme contraintes au développement professionnel continu des enseignants. Les résultats montrent également que les écoles non formelles n'arrivent ni à couvrir la demande éducative en cas de dysfonctionnement des écoles dans les zones sous occupation ni à fournir une éducation de qualité. De quoi rendre incertain le principe de l'inclusion au Mali. Les TIC sont identifiées comme moyens adéquats contribuant à assurer l'offre éducative en cas de perturbation des cours ou de non fonctionnalité des écoles. Des stratégies alternatives ont été développées par l'État et des projets partenaires en vue de

la prise en charge des élèves en cas de non fonctionnalité des écoles. Dans le même sens, les accompagnements des CAP et AE par des ONG et autres partenaires de l'école (appui financier, logistique, pédagogique/didactique, psychosocial, suivi, renforcements des capacités, appui des spécialistes genre et conflit) ont été perçus comme des opportunités pour le DPE.

En termes d'alternative, il ressort que les acteurs souhaitent le renforcement des actions intégratrices de l'enseignement formel et de l'enseignement non formel en vue d'aider à scolariser plusieurs enfants dans les zones de conflits.

Les efforts déployés par l'État et ses partenaires ont certes porté leur fruit mais la situation sécuritaire et les conditions techniques, matérielles et financières de fourniture du service de l'éducation restent toujours des préoccupations majeures.

L'évaluation a permis de dégager des recommandations qui sont entre autres :

Recommandations	Structures responsables	Structures d'Appuis
Faire une cartographie actualisée de toutes les interventions de l'État et des ONG pour identifier les zones de conflits et à risques et leurs besoins en termes d'amélioration de l'offre éducative	MEN AE CAP	Le MEN et les ONG doivent réaliser ce travail dans un cadre partenarial
Initier une formation à grande échelle sur la pédagogie intégrant le genre (PIG). Cette pédagogie n'a pratiquement pas été évoquée au cours des enquêtes initiales. Des informations font état de la validation technique et politique d'un guide s'y rapportant dont la mise en œuvre sur le terrain peine à se traduire en acte concret.	MEN DNEN AE CAP	PTF ONG
Mettre en place un mécanisme de suivi-évaluation de la formation à l'enseignement à distance. Des entretiens ont révélé la tenue de session de formation à la préparation et à l'exécution de cours à la radio sans faire l'objet de suivi ou d'évaluation. Dans ces conditions il serait intéressant qu'un mécanisme de suivi vienne déterminer l'appropriation du savoir-faire transféré aux enseignants ainsi que son effet sur la qualité des apprentissages.	MEN DNP AE CAP	PTF ONG
Sensibiliser et former les enseignants à l'utilisation des réseaux sociaux pour des besoins pédagogiques. Des réseaux sociaux sont créés et détournés de leurs objectifs pédagogiques	MEN DNEN AE CAP	PTF ONG

Inciter au renforcement de l'intégration entre l'enseignement formel et non formel (la totalité des discours y sont favorables), en vue d'une plus grande inclusion dans les zones sous occupation. Ainsi, les « écoles coraniques rénovées », la « formation d'enseignants coraniques », les « écoles à domicile » ainsi que la formation des volontaires qui en ont la charge et l'expérience des centres ayant permis de prendre en charge et de réinsérer 801 enfants à Tominian grâce au projet IMAGINE peuvent être des alternatives contribuant à assurer l'intégration.	MEN DNEN DNP AE CAP	PTF ONG
Informar, éduquer, sensibiliser les communautés sur la dimension genre dans les programmes de développement professionnel continu des enseignants. L'incompréhension de la dimension genre par les communautés comme facteur susceptible de gêner le développement professionnel continu des enseignants est souvent évoquée dans les discours. Dans le souci de réaliser l'éducation pour tous, il est important que les communautés en soient informées des enjeux.	MEN DNEN DNP AE CAP	PTF ONG
Redynamiser la CA des maîtres et impliquer les élus locaux dans sa prise en charge. Les concertations régionales ont mis à jour la méconnaissance de la CA des maîtres par certains élus locaux et l'indifférence de certains autres : ceux qui en ont connaissance n'en sont pas concernés et pensent que c'est la chose de l'État, de l'Académie ou du CAP. Au cours de ces concertations, un haut grade a Tominian déplora qu'en deux ans, ils n'aient reçu la visite d'aucun maire élu sur la PACF. Sous un autre angle, analysant sa perte de vitesse un conseiller a Bandiagara relève que la CA des maîtres tourne au ralenti.	MEN AE CAP	PTF ONG

Initier des recherches qui prennent en compte d'autres thématiques comme la gestion des enfants des Personnes Déplacées Internes (PDI) : les enquêtes de terrain nous ont permis d'observer le grossissement quotidien du lot de villages et d'élèves déplacés vers Bandiagara, Sévaré avec de nouvelles implications en termes d'accueil, de prise en charge : des explorations révèlent que les autorités scolaires débordées rejettent souvent ces enfants qui s'installent parfois dans une véritable stratégie d'évitement de l'école. Dans ces conditions, il serait intéressant que des études ultérieures viennent tenter de comprendre les nouvelles logiques qui se créent autour de cette dynamique pour contribuer à prévenir les éventuels risques qui pourraient y être associés.	MEN DNEN AE CAP	PTF ONG
---	--------------------------	------------



Bibliographie

- Akkari, A., & Sagayar, M. M (2021). L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest.
- Akresh, R., De Walque, D., 2008. Armed conflict and schooling: evidence from the 1994 Rwandan Genocide. HiCN Working Paper n°47. University of Sussex, Brighton, 36 p.
- Alhadji, M. Mouvements Armés, Déplacements Forcés Et Enseignement/Apprentissage Dans Les Établissements Scolaires Des Pays Aux Abords Du Lac Tchad. European Scientific Journal October 2018 edition Vol.14, No.29 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.
- Azoh, F. J., Koutou, C., & Chelpe-den Hamer, M. (2009). Impact du conflit armé sur l'éducation primaire: le cas ivoirien. Quel financement pour les écoles? Quels freins à la scolarisation? Quelles réponses locales?. Amsterdam, Université d'Amsterdam/ ROCARE/Save the Children Pays-Bas.
- Banque Mondiale. (2018). Crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au Nord Mali.
- Akkari, A., & Sagayar, M. M (2021). L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest.
- Akresh, R., De Walque, D., 2008. Armed conflict and schooling: evidence from the 1994 Rwandan Genocide. HiCN Working Paper n°47. University of Sussex, Brighton, 36 p.
- Alhadji, M. Mouvements Armés, Déplacements Forcés Et Enseignement/Apprentissage Dans Les Établissements Scolaires Des Pays Aux Abords Du Lac Tchad. European Scientific Journal October 2018 edition Vol.14, No.29 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.
- Azoh, F. J., Koutou, C., & Chelpe-den Hamer, M. (2009). Impact du conflit armé sur l'éducation primaire: le cas ivoirien. Quel financement pour les écoles? Quels freins à la scolarisation? Quelles réponses locales?. Amsterdam, Université d'Amsterdam/ ROCARE/Save the Children Pays-Bas.
- Banque Mondiale. (2018). Crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au Nord Mali.
- Bayungu Sharera (2008). Analyse des causes et faible taux de la scolarisation des filles dans le groupement M/SHANGA en territoire de MASISI, TFC inédit, UAGO 2007-2008, p51

- Bellamy et al. (2004), Les fillettes d'aujourd'hui sont les femmes de demain, Éducation des filles : la clé du développement. New York : UNICEF.
- Bih, E. Et Acka-Douabele, A. C. (2006). Impact de la guerre sur l'éducation des filles en Côte d'Ivoire, mars 2006, 42p
- Centre d'Etude et de Recherche sur l'Information en Population et Santé (CERIPS) (2016). Analyse sur les risques relatifs à l'éducation dans les régions de Gao, Tombouctou, Kidal, Ségou et Mopti, 45.
- COOPI- COOPERAZIONE INTERNAZIONALE (2019). Lignes directrices. L'éducation en situation d'urgence. 28.
- Dembélé, F. (2021). Apports des écoles mobiles dans l'accès et le maintien des élèves au fondamental I des cercles de Djenné et Mopti. . thèse de doctorat. Bamako : Institut de Pédagogie Universitaire (IPU).
- Dembélé, F., & Traoré, S. S. L. (2022). Influence des écoles mobiles dans l'accès à l'école primaire: cas du CAP de Sofara, région de Mopti. Revue Internationale du Chercheur, 3(3).
- Dembélé, F., Traore, S. S. L., Diawara, D., & Maiga, A. (2023). Impact des conflits armés sur les écoles mobiles dans le cercle de youwarou. Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS), 1(2), 91-100.
- Dembélé, M. (2021). La scolarisation empêchée, face cachée des déplacements de populations: l'exemple du Mali. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (87), 23-27.
- Diamond, G. (2022). Normes sociales et éducation des filles : Une étude réalisée dans huit pays d'Afrique subsaharienne. Document d'orientation du GCI. Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), New York.
- Education Cluster Save the Children UN Children's Fund (2016). Annexe 5c. FH 2016_SA2_Genre et Education en Urgence en RCA. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/rca_ocha_fh_17_annexe_5c_sa1_genre_et_education_en_urgence.pdf, consulté le 22/04/2023.
- Eskander, A. (2014). Génération perdue. L'impact de la crise sur le secteur de l'éducation en Syrie. L'Information géographique, 78(2), 106-118.
- European Commission (2019). Éducation en situation d'urgence dans les opérations d'aide humanitaire financées par l'UE. DG ECHO Document de politique thématique n° 10. 68.
- GBLEU Marie-Josée (2019). « la question des effectifs réduits des filles dans les filières professionnelles industrielles : le cas du centre de perfectionnement aux métiers de la mécanique et de l'électricité (CPMME) de Koumassi », Université Felix houphouët boigny, institut d'etho-sociologie (ies), master recherche, option : sociologie de la famille et de l'éducation, 128 P.

- Guichaoua, A. (dir.), (2004). Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale, Karthala, Paris.
- Humanium (2022). L'importance du droit à l'éducation des enfants dans les conflits armés. <https://www.humanium.org/fr/limportance-du-droit-a-leducation-des-enfants-dans-les-conflits-armes/>, consulté le 22/04/2023.
- Kaurwa Charmant (2009). Problématique de la scolarisation des filles en territoire de MASISI, cas du groupement BUABO », TFC inédit ISP RUTSHURU 2008-
- KOBIANÉ Jean-François. Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire. Academia-Bruylant, 2006, coll. Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL, 306 p.
- Annan Koffi, l'enfant en péril 2005, p3
- Lange (1998) dans son étude intitulée « L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition » indique que les inégalités scolaires en défaveur des filles sont essentiellement liées à la conjonction de contraintes culturelles et économiques.
- Lange M.-F. (1998) : L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions. Paris, Karthala.
- Lange M.-F. (éd.). L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition. Paris, Karthala, 1998, pp. 73-96.
- Loua Seydou, 2018 « État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : contraintes et défis », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6571> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.657>
- MEN/ DNEN (2016), Documents relatifs à la FCM et à la CA des maîtres : À l'intention des formateurs nationaux, régionaux et locaux.
- MEN/ DNEN (2016), Guide pratique de la Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres
- Osee Mupenzi M (2008). « Problématique de la scolarisation des filles dans le territoire de MASISI, cas du groupement BASHALI MUKOTO », TFC, inédit ISDR/GL ; 2007-2008
- Plan International (2008). Parce que je suis une fille. La Situation des Filles dans le Monde 2008. Le Point sur les Filles dans l'Ombre de la Guerre.
- Poirier, T. (2012). Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne).
- Rapport Final (2021) sur « l'analyse genre approfondie du programme d'appui à l'inclusion scolaire au mali (pays)
- RECOFEM (2007). « La situation de la femme au Mali ».
- Sika, G. L. (2011). Achèvement des grades au primaire en situation de conflit armé : le cas de la Côte d'Ivoire. 40.

- Tobie, A., & Sangaré, B. (2019). Impact des groupes armés sur les populations du Mali. policycommons.net, 40.
- Tounkara A. (2018) : « Des pratiques culturelles à l'islamisation du statut de la femme au Mali », Revue Recherches Africaines/Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, n° 18-19, janvier, p. 273-283.
- Trabelsi, M. D. (2006). L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples, 21.
- Traoré, S. I. (2018). L'école en mode décentralisé sous occupation au Mali: une analyse des fractures pédagogiques. In Etudes Maliennes. Revue semestrielle (85), 22.
- Tulinabo Misati (2010). « Problématique de la scolarisation des filles en milieu rural, cas du groupement BUFAMANDU », TFC inédit ISDR/GL 2009-2010
- UNESCO (1964). « Accès des jeunes filles et des femmes à l'éducation dans les zones rurales Étude comparée. ED.G3.XII.51 F Imprimé dans les ateliers de l'Unesco. Place de Fontenoy, Pm's-7e - France 0 UNESCO 1964
- UNESCO (1996). « L'éducation des filles en milieu rural le cas du Maroc »
- UNESCO. (2011). Chapitre 6 : Une stratégie pour le changement : quatre échecs à corriger. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 10.
- UNGA (1996), Doc. A/51/306, Impact of armed conflict on children, Report of the expert of the Secretary-General, Ms. Graça Machel (Resolution 48/157), retrieved from: <https://digitallibrary.un.org/record/223213#record-files-collapse-header>, accessed on 11/04/2022.
- Unicef (2001) : Le mariage précoce, Florence : Centre de recherche Innocenti.
- UNICEF (2013). Education en situation d'urgence : Documentation de bonnes pratiques. 32.
- UNICEF-SOS. (2019). l'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale. 18.
- UNICEF/SOS (2023). Enfance en péril au Sahel Central. 18.
- Watchlist Mali. (2013). où sont-ils...? La situation des enfants dans le conflit armé au Mali. 64.





Annexes

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX : MEN, SERVICES CENTRAUX, ONG (BAMAKO)

Nous vous exprimons notre gratitude pour avoir accepté de répondre à nos questions. Le but de cette recherche est de comprendre et d'évaluer les stratégies et les moyens mis en œuvre par le département de l'éducation pour renforcer les compétences des enseignants afin de donner une éducation de qualité qui s'adapte au genre et aux conflits au Mali. Elle vise aussi à identifier les besoins en termes de réforme de l'éducation. Les résultats de cette étude contribueront à apporter des informations pertinentes susceptibles d'éclairer les concepteurs et décideurs en vue de l'élaboration de programmes de formation professionnelle appropriée des enseignants.

Ni vos noms ni ceux de vos institutions ne seront associés à la recherche. Si vous avez des doutes ou des questions concernant la recherche, vous pouvez appeler le (+223) 76193742 ou 76015105 ou utiliser encore l'adresse électronique baba.mcoulbaly@gmail.com

Informations générales

Région
Commune
Structure :
Fonction de l'interviewé :
Nom et prénom de l'intervieweur :
Date de l'entretien :
Début de l'entretien :h/.....mn // fin de l'entretien :h.....mn

I. Identification et présentation de la structure

1.1. Pouvez-vous décrire la structure de votre organisation ?

1.2. Quelles sont les missions de votre structure

1.3 Quelles sont les activités menées dans le cadre du DPE?

1.

2.

3.

4.

5.

II. Effets des perturbations sur la continuité de l'offre éducative de qualité

- 2.1 Quels sont les facteurs qui perturbent la continuité des cours ?
- 2.2 Quels sont les effets de cette perturbation sur la qualité de l'éducation ?
- 2.3 Les conflits armés dans notre pays ont-ils un effet sur le renforcement des capacités des enseignants?
- 2.4 Pouvez-vous décrire l'approche actuelle du ministère en matière de soutien aux enseignants (du formel et du non formel) dans les zones rurales et difficiles d'accès ?

III. Inégalités de genre dans le programme de DPE

- 3.1. Quels sont les critères de sélection des enseignants pour la formation continue ?
- 3.2. Les enseignants et les enseignantes ont-ils les mêmes chances de participer aux programmes de formation continue ? justifiez votre réponse ?

IV. Efforts du MEN pour intégrer et généraliser les considérations liées au genre dans ses programmes de DPE

- 4.1. Quelles sont les initiatives du MEN en faveur de la prise en compte de la dimension genre à l'école (à la fois pour les enseignants et les apprenants) ? À votre avis, ces stratégies sont-elles efficaces ? Comment savez-vous qu'elles sont efficaces ?
- 4.2. Quelles sont les actions concrètes entreprises par le MEN en faveur de l'opérationnalisation de la dimension genre dans la formation initiale et celle continue des enseignants ? À votre avis, ces actions sont-elles efficaces ? Comment savez-vous qu'elles sont efficaces ?
- 4.3. Quels sont les obstacles que le Ministère de l'éducation rencontre dans l'intégration de la dimension genre dans la formation continue des enseignants ?
- 4.4. Selon vous, la Communauté d'apprentissage (CA) des maîtres tient-elle compte du genre et du conflit ?

V. Goulots d'étranglement ou les contraintes structurelles, sociales et comportementales qui empêchent les CAP et les AE de mettre en œuvre leur Plan de développement continu des enseignants sensible au genre et aux conflits

- 5.1. La localisation des écoles a-t-elle une influence sur la formation continue des enseignants?
- 5.2. Qu'est-ce qui gêne la mise en œuvre d'une formation continue des enseignants qui tient compte du genre et du conflit ?
- 5.3. Les conflits de compétences entre les différentes directions nationales (DNP, DNEN, DNEB, etc.), l'absence de priorité accordée au développement professionnel des enseignants, le manque de ressources pédagogiques dans les langues locales, sont-ils aussi des obstacles au DPE ?
- 5.4. Le conflit est-il un frein à la formation continue des enseignants ?

V. Opportunités ou les catalyseurs (structurels, sociaux et comportementaux) qui peuvent aider les CAP et les AE à renforcer la fourniture d'un DPE sensible au genre et aux conflits

- 6.1 Quelles sont les stratégies des CAP et AE en vue d'assurer la continuité de l'offre éducative en cas de perturbation et de fermeture d'écoles ?
- 6.2 Les TIC, la radio, le téléphone et la télévision assurent-ils efficacement l'apprentissage à distance?
- 6.3 Comment le ministère soutient-il ces approches et évalue t-il leur succès ?
- 6.4 Les enseignants sont-ils formés à l'utilisation des technologies (TIC, radio, télévision, téléphone) dans l'enseignement ?
- 6.5 Quels sont les apports des ONG et autres partenaires dans l'accompagnement des AE et CAP à fournir un programme de renforcement des compétences professionnelles sensible au genre et à la crise sécuritaire

VI. Rôle de soutien des écoles non formelles (écoles coraniques, CED, CAFE, CAF) pour la continuité éducative pendant les périodes de fermeture des écoles

- 7.1. Les écoles non formelles arrivent-elles à couvrir la demande éducative pendant la fermeture des écoles dans les zones sous occupation ?
- 7.2. Les programmes et les contenus d'enseignement de ces écoles donnent-ils une éducation de qualité (conforme aux normes universelles d'enseignement) ?
- 7.3. De nouvelles initiatives sont-elles nécessaires pour favoriser l'intégration entre l'enseignement formel et non formel ?
- 7.4. Le ministère soutient-il actuellement ces approches ? justifiez votre réponse....



Questionnaire adressé aux enseignants formés au DPE

CONSENTEMENT

Note au facilitateur : Veuillez informer le candidat :

(a) Du sujet et des objectifs de cette étude ; (b) De la façon dont cette recherche va être menée ; (c) du type de données collectées et de comment ces données sont traitées ; (d) des destinataires de cette étude ; (e) du règlement général du Consortium IMAGINE sur la protection des données et le droit de personnes ; et (f) de la participation volontaire des parties prenantes dans cette étude.

Contact : Baba Coulibaly :

Coordinateur et superviseur, ISH : 76 45 55 76 / 66 74 43 50

Je déclare avoir été suffisamment informé à propos de l'étude et j'ai eu la possibilité de poser toutes les questions que j'estimais nécessaires à ma compréhension. J'accepte de participer à l'étude du projet IMAGINE et comprends la manière dont les données me concernant sont traitées, telles que décrites dans cette notice d'information.	Code : 1 = Oui ; 0 = Non Si CST=0 c'est la fin de l'enquête. [Veuillez chercher une autre personne.]	__
---	---	-------------

IDENTIFICATION

N	QUESTIONS	MODALITES DE REPONSES	REPONSES
Q1	Q1_ Code de l'apprenant		
Q2	Q2_Sexe	1_ Homme 2_ Femme	/ _ _ _/
Q3	Q_3_Age		
Q4	Q_4_Situation matrimoniale	1. Célibataire, 2. Marié(e), 3. Séparé(e), 4. Divorcé(e), 5. Veuf/veuve.	
Q5	Q_5_Niveau scolaire de l'enquêté (dernier diplôme obtenu)	1 . Premier cycle fondamental, 2. Second cycle fondamental, 3. Secondaire 4. Supérieur	
Q6	Q_6_Diplôme professionnel en vue d'enseigner	1. Aucun , 2. IPEG/ IFM, 3. ENSEC/ IFM, 4. ENSUP, 5. SARPE : 03 mois..... /06mois..... Autres à préciser.....	
Q7	Q_7_Si vous le souhaitez, pouvez-vous me dire votre milieu social d'origine?	1. Bambara, 2. Bella, 3. Bozos, 4. Dogon, 5. Malinké, 6. Peulh, 7. Senoufo, 8. Songhai, 9. Soninké, 10. Touareg, 11. Autre : à préciser Ne souhaite pas répondre.....	
Q8	Q_8_ Région	1_ Ségou 2._ Mopti	
Q9	Q_9_ Cercle	1_Barouéli 2. Macina 3. Ségou 4. Tominian 5. San 6. Bandiagara 7. Bankass 8. Koro 9. Djenne 10. Douentza 11. Mopti 12. Tenekou	

Q10	Q10_ Commune	1. BARAOUELI, 2. KONOBOUGOU, 3. SANANDO, 4. KOLONGO, 5. MARKALA, 6. SALOBA, 7. SANA, 8. DOUGABOUGOU, 9. KATIENA, 10. Fangasso, 11. Koula, 12. Sanekuy, 13. Timissa, 14. Tominian, 15. Yasso, 16. Lanfiala, 17. Benena, 18. Diora, 19. Mandiakuy, 20. Manfoune, 21. Ouan, 22. Baramandougou, 23. Fio, 24. Tene, 25. Teneni, 26. DANDOLY, 27. DOUROU, 28. KENDIE, 29. SANGHA, 30. SOROLY, 31. WADOUBA, 32. Diallassagou, 33. KOULOGON-HABE, 34. LESSAGOU-HABE, 35. SOUBALA, 36. Tori, 37. DOUGOUTENE I, 38. DOUGOUTENE II, 39. KOPORONA, 40. KOPORO PEN, 41. KORO, 42. PEL MAOUEDE, 43. YAUDIOU, 44. Dandougou Fakala, 45. Derrary, 46. Djenne, 47. Fakala, 48. Femaye, 49. Kewa, 50. Madiama, 51. Nema, 52. Badenya Kafo, 53. Niansanarie, 54. Ouro Ali, 55. Pondori, 56. Dianwely, 57. Douentza, 58. Koubewel Koudia, 59. Tedjè, 60. Fatoma, 61. Konna, 62. Mopti, 63. Sio, 64. Socoura, 65. Diafarabe, 66. Diaka, 67. Diondiori, 68. Sougoulbé, 69. Tenenkou	
Q11	Q11. Lieu de la formation	/ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	
Q12	Q12. Type d'apprenant	Facilitateur communal	/ _ _ _ /

Perturbations des années scolaires, Développement Professionnel des Enseignants et continuité de l'offre éducative de qualité

	QUESTIONS	MODALITES DE REPONSES	REPONSES	Points
	Perturbations des années scolaires			
1	Les cours sont-ils effectifs au sein de votre établissement ? Si oui= 1 aller à la question 5	1. Oui 2. Non	/ _ _ / / _ _ /	1
2	Si non (1) : Quels sont les facteurs qui perturbent la continuité des cours ?	1. Grèves des enseignants 2. Grèves des élèves 3. Crises politiques 4. Insécurité liée aux terroristes 5. Insécurité liée aux conflits intercommunautaires 6. Autre à préciser :	/ _ _ /	
3	Avez-vous connu combien de perturbation dans votre établissement courant cette année scolaire ?	1. 1 à 2 2. 3 à 4 3. 5 à 6 4. 7 à 8 5. 9 à 10 6. + 10	/ _ _ / / _ _ / / _ _ /	
4	Quels sont les effets des perturbations sur la continuité de l'éducation ?	1. Abandon école 2. Baisse de niveau 3. Exposition des enfants aux terroristes 4. Des problèmes d'épuisement du programme d'enseignement 5. Problèmes avec l'administration de l'école 6. Autre à préciser :	/ _ _ / / _ _ / / _ _ / / _ _ /	
	Développement Professionnel des Enseignants			

5	Avez-vous bénéficié d'un programme de DPE (renforcement des capacités des enseignants) de votre circonscription ?	1. Oui 2. Non	/ _ _ / / _ _ / / _ _ /	
6	Si oui, quelles organisations étaient à l'origine de ce programme	1. 2. 3.		
7	A quel moment ce soutien en DPE a t-il été apporté ?	1. Au cours des six derniers mois ? 2. Au cours de l'année écoulée ? 3. Au cours des deux dernières années ? 4. Autre à préciser	/ _ _ / / _ _ /	
8	Les programmes actuels de DPE (de renforcement des compétences des enseignants-es) sont-ils efficaces ?	1. Oui 2. Non Justifiez votre réponse:	/ _ _ /	
9	Quel est l'effet des programmes de DPE sur vos pratiques pédagogiques ?	1. Flexibilité 2. Rapidité 3. Sensibilité au genre 4. Développement de conscience professionnelle 5. Autre à préciser :	/ _ _ / / _ _ / / _ _ / / _ _ /	

10	Quels sont les obstacles à la mise en œuvre des activités de DPE dans votre circonscription ?	1. Manque de. volonté politique des autorités 2. Indisponibilité des enseignants 3. Situation sécuritaire 4. Difficultés financières 5. Difficultés organisationnelles 6. Difficultés techniques 7. Autre à préciser : Justifiez votre réponse:	/_ _/ /_ _/ /_ _/ /_ _/	
11	Quels sont les facteurs qui contribuent ou qui sont favorables à la mise en œuvre des programmes de DPE ?	1. Intervention de l'État 2. Intervention d'ONG 3. Disponibilité des enseignants 4. Amélioration de la situation sécuritaire 5. Existence des moyens financiers 6. Autre à préciser : Justifiez votre réponse:	/_ _/ /_ _/ /_ _/ /_ _/	
12	Recevez-vous la visite des inspecteurs (AE et CAP) et quel soutien vous apportent-ils ?	1. Oui 2. Non Justifiez votre réponse:	/_ _/ /_ _/ /_ _/	
13	Dans votre localité, comment évaluez-vous l'effet des programmes de DPE du Consortium (Plan Inter, Wv, SCI)	1. Efficace 2. Très efficace 3. Inefficace 4. Très inefficace 5. Je ne connais pas Comment savez-vous qu'ils ont été efficaces/inefficaces ?.....	/_ _/	
	Développement Professionnel des Enseignants et genre			

14	Quel est le nombre de femmes enseignantes dans votre école de 2013 à nos jours ?	2013-2015 : ... 2016-2018 : ... 2019-2021 : ... 2022-2023 : ...	Nombre : /_ _/ /_ _/ /_ _/	
15	Les enseignantes bénéficient-elles du même traitement que leurs collègues hommes dans les programmes de DPE de votre circonscription ?	1. Oui 2. Non	/_ _/	
16	Si non, pourquoi ?			
17	L'emplacement des écoles (zone inondée et zone exondée) empêche-t-il les CAP et les AE d'être en mesure de mettre en œuvre un Plan de développement continu des enseignants sensible au genre et aux conflits	1. Oui 2. Non Comment?.....	/_ _/	

- Un exemple consentement éclairé
- Un exemple d'autorisation de recherche des maires, des chefs de village

Fiche de consentement éclairé, volontaire et libre du participant

Titre de l'étude : « Soutenir le développement professionnel continu du personnel enseignant dans les contextes de conflits : comprendre les contraintes et les opportunités ».

Chercheur principal : Dr. Baba Coulibaly, Maître de Recherches, ISH, SOTUBA-ACI email : baba.mcoulibaly@gmail.com/ Tél : 76 45 55 76/ 69 73 56 82

Chercheurs associés :

- Dr Ahmadou FANE, Enseignant-Chercheur, ULSHB
- Dr Fatoumata DEMBELE, Enseignant-Chercheur, ULSHB
- Dr Boubacar SANOGO, Enseignant-Chercheur, ULSHB
- Madame Bintou KONE, Attaché de recherche, ISH

Promoteur : Institut des Sciences Humaines (ISH), SOTUBA-ACI email : ishumaines@msn.com

Tél ; 20 70 53 51

Sponsor : Affaires mondiales Canada, Projet « Améliorer l'éducation inclusive des adolescentes » (IMAGINE) du consortium Plan Canada, Save the Children Canada et World Vision Canada.

Sites : La recherche sera réalisée dans les zones d'intervention du projet qui sont les régions de Ségou et de Mopti (selon l'ancien découpage territorial). Douze (12) Cercles seront concernés par les enquêtes. Il s'agit de : Koro, Bankass, Badiangara, Tominian, San, Djenné, Douentza, Mopti, Tenenkou, Barouéli, Macina, Ségou. La recherche permet d'éclairer la lanterne des décideurs sur la problématique du DPE en contexte de crise sécuritaire.

Nom du participant : (confidentiel)

No d'identification :

1. Atteste que j'ai bien compris le protocole de recherche après avoir été clairement informé par l'investigateur à travers la fiche d'information générale du projet.
2. Atteste que j'adhère librement et volontairement à la mise en œuvre du protocole.
3. J'ai compris que je suis libre d'accepter ou de refuser sans préjudice aucun à mes droits.
4. J'accepte d'être photographié pour des besoins d'illustration dans le cadre de la recherche
5. J'ai la possibilité de me retirer quand je le désire.

Personnes à contacter :

Prénom et NOM de l'Investigateur Principal (Coordinateur du projet),

- Dr. Baba COULIBALY
Maître de Recherches, ISH, SOTUBA-ACI
Email : baba.mcoulibaly@gmail.com
Tél : 76 45 55 76 / 69 73 56 82
- Dr Ahmadou FANE
Enseignant-Chercheur, ULSHB
Tel : 76 19 37 42
Email : ahmadou_fane@yahoo.fr
- Dr Fatoumata DEMBELE
Enseignant-Chercheur, ULSHB
Email : dembeleayab2007@yahoo.fr
Tél : 76 01 51 05
- Pr Sambou SOUMARE
Président du CNESS
Tel : 20 23 95 62 / 76 20 38 65
Email : cnessnational@yahoo.fr
- Mr Sékou DIARRA
Secrétaire Permanent du CNESS
Tel : 20 22 95 44 / 76 47 51 36
Email : cnessnational@yahoo.fr

.....
Empreinte digitale ou signature des parents

.....
Date

.....
Signature de l'Investigateur

.....
Date

Directeur Général de l'Institut des Sciences Humaines

Bamako, le 21 août 2023

N° _____/MESRS- ISH

A

Monsieur le maire de la commune de

.....

Objet : Autorisation de faire une recherche dans votre collectivité

Monsieur,

Je viens par la présente, solliciter auprès de votre haute bienveillance, l'autorisation de l'exécution d'une recherche dans votre commune ainsi que la participation des enseignants et des élèves. La recherche consiste à cerner les capacités actuelles du MEN (Cabinet, Directions nationales, Académies d'Enseignement (AE), Centres d'Animation Pédagogique (CAP) et directions des écoles) à offrir une éducation flexible, sensible aux conflits et tenant compte des différences entre les sexes, avec un accent particulier sur le développement professionnel des enseignants (DPE).

Tout en comptant sur votre engagement dans l'atteinte des objectifs du projet, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma très haute considération.

Si vous acceptez que votre commune participe à cette étude, nous vous prions de bien vouloir signer ou d'apposer votre signature digitale au bas cette page.

Signature de l'Investigateur.

Signature du maire

Date :

INSTITUT DES SCIENCES HUMAINES SOTUBA ACI, près de l'Institut d'Économie Rurale
(IER- CRRA). BP : E 916 -Bamako-MALI, tél. : (+223) 20 70 53 50 / 20 70 53 51.
www.ish-mali.ml // Email : ishumaines@msn.com

80

