

La formation des maîtres du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali : Problèmes et perspectives

SAMBA TRAORÉ

Institut Pédagogique National, Bamako, Mali

1. INTRODUCTION

L'éducation est une activité qui se déroule tout au long de la vie. Elle commence au sein de la famille et se développe à l'école. Comme le note Jacques Delors (1996 : 163), « c'est à un stade précoce de l'éducation de base que se forment pour l'essentiel les attitudes de l'apprenant à l'égard de l'étude, ainsi que l'image qu'il a de lui-même ». A cette phase, tous les regards sont tournés vers les enseignants qui ont la lourde mission de faire du jeune apprenant un futur adulte responsable, capable de s'intégrer et de contribuer au développement socio-économique de son pays. La réussite de cette mission est entièrement liée à la qualité de l'enseignement et, en partie, à la formation de l'enseignant. A ce propos, Jacques Delors remarque que « si le premier maître que rencontre un enfant ou un adulte est insuffisamment formé et peu motivé, ce sont les fondations mêmes sur lesquelles se construisent leurs apprentissages à venir qui manqueront de solidité » (op.cit. : 164). Cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, constitue un élément très important pour développer l'éducation et faire d'elle un facteur de progrès matériel, social et culturel.

La mise en œuvre du système éducatif du Mali, actuellement appelé à faire à la fois plus et mieux avec des ressources financières limitées face à une forte demande en éducation, est aussi en partie liée à la qualité de l'enseignant. L'efficacité et la portée de l'action de l'enseignant, du traitement auquel il soumet ses élèves, sont liées à la formation qu'il a reçue, à l'expérience qu'il a acquise, aux possibilités de perfectionnement continu qui lui sont offertes. Face à ce défi, il devient évident qu'une attention particulière doit être accordée à la formation des enseignants dans les réformes des systèmes éducatifs.

Pour mieux cerner la problématique de la formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali, nous ferons d'abord, dans le présent article, un aperçu historique sur cette formation, nous parlerons ensuite des problèmes qu'elle rencontre et enfin des tentatives entreprises par notre pays

pour son amélioration. Dans la conclusion, nous ferons des suggestions en vue d'améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement.

2. APERÇU HISTORIQUE

A l'instar de nombreux pays, le Mali, après son accession à la souveraineté nationale et internationale, a entrepris (en 1962) des réformes en profondeur de son système éducatif. Il fallait trouver, pour ce système hérité du colonisateur, une nouvelle orientation qui répondrait mieux aux ambitions de notre jeune République. Ces ambitions étaient, entre autres, de donner à tous les enfants du pays la possibilité d'avoir accès à l'école et d'élever le taux de scolarisation.

Pour atteindre ces objectifs, il fallait former beaucoup de maîtres. Signalons qu'avant l'indépendance, les centres de formation des maîtres étaient les Cours normaux de Banankoro et de Markala dans la région de Ségou, de Sévaré dans la région de Mopti, de Diré dans la région de Gao. Ces centres formaient des maîtres du premier cycle, alors que l'Ecole normale de Katibougou formait des maîtres du second cycle. L'accès à ces écoles était sanctionné par un concours et la durée de la formation était de quatre ans dans les Cours normaux et de deux ans à l'Ecole normale de Katibougou. La sélection des candidats ainsi que la durée de la formation expliquent que les maîtres issus de ces écoles pouvaient dispenser un enseignement de qualité. Mais cette sélection ne permettait pas au département chargé de l'éducation de disposer d'un nombre suffisant de maîtres pour élever le taux de scolarisation.

Le Mali a donc procédé à une réforme de l'enseignement normal. C'est ainsi que les Cours normaux de Banankoro, Markala, Sévaré et Diré furent transformés, par un décret en 1963, en Centres pédagogiques régionaux (CPR)¹. Pour connaître la mission assignée aux CPR, le mode de recrutement des élèves-maîtres et le contenu de la formation qui y était dispensée, nous ferons référence aux articles 1, 4, 5 et 9 dudit décret.

L'article 1 dit : « Les Cours Normaux de la République du Mali et le Collège Moderne de Bamako sont transformés en « Centres Pédagogiques Régionaux » qui ont pour mission d'assurer la formation professionnelle des « maîtres du premier cycle » de l'enseignement fondamental ». L'article 4 stipule que « l'admission a lieu sur titre pour les titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) ou sur concours du niveau du DEF. Aucun diplôme n'est exigé pour pouvoir se présenter au concours. Cependant l'âge d'admission aux Centres Pédagogiques Régionaux est fixé à 17 ans au minimum ». L'article 5 précise que « la durée de la scolarité dans les Centres Pédagogiques Régionaux est fixée à une année consacrée à la formation professionnelle assortie de compléments de culture générale ». L'article 9 stipule que « les programmes des Centres Pédagogiques Régionaux comprennent des compléments de culture

¹ Décret N° 167-PG-RM du 31 août 1963.

générale et la formation professionnelle. » Les compléments de culture générale avaient pour objet de raffermir les connaissances littéraires et scientifiques, mais surtout d'initier les futurs maîtres au travail personnel d'extension de la culture. La formation professionnelle comportait une partie théorique : psychologie de l'enfant, pédagogie générale et spéciale, morale professionnelle, législation et organisation scolaires, et une partie pratique d'initiation aux techniques de la classe par le moyen de stages dans les écoles d'application sous la direction de conseillers pédagogiques sélectionnés.

Cette réforme a-t-elle donné les résultats escomptés ? A travers l'article 4, nous constatons d'abord que la sélection qui se faisait pour accéder aux Cours normaux reste valable en principe pour les CPR. Mais l'esprit dudit article a été peu respecté dans la pratique. En effet, il a été constaté que c'étaient surtout ceux qui ne réussissaient pas au DEF et qui avaient plus de 17 ans qui étaient orientés dans les CPR. Ainsi, au lieu des titulaires du DEF ou des admis à un concours de recrutement, les CPR recevaient des postulants qui avaient fait la 9^{ème} année sans réussir à l'examen. Cette pratique ne pouvait manquer d'influer négativement sur la qualité de la formation des élèves-maîtres (il est clair que ceux qui n'ont pas obtenu le DEF n'ont pas la même capacité d'assimilation et les mêmes aptitudes que les titulaires de ce diplôme). Pour permettre à ce nouveau public-cible des CPR de suivre la formation qui y était dispensée, il a fallu baisser le niveau des cours dispensés.

En plus de la non exigence de diplôme pour accéder aux CPR, il faut ajouter que la durée de la formation a été ramenée à un an, ce qui, à notre avis, n'est pas suffisant pour bien assimiler le contenu des programmes mentionnés dans l'article 9 et pour maîtriser les techniques de la classe au moyen des stages pratiques. De plus, le Mali avait procédé, le 6 août 1962, au recrutement des agents de différentes corporations désireux de faire carrière dans l'enseignement. Cette catégorie d'enseignants, sans aucune qualification pédagogique au départ, communément appelée à l'époque « les six aoûtards », était chargée d'enseigner au premier cycle au même titre que les maîtres issus des écoles de formation. Dans ces conditions, il est évident que la qualité de l'enseignement ne pouvait pas être satisfaisante.

Le système de recrutement des élèves-maîtres et des maîtres (les six aoûtards) ainsi que la durée de la formation dans les CPR nous montrent que l'accent était plutôt mis sur la quantité des maîtres à former pour élever le taux de scolarisation que sur la qualité de leur formation. On assistait ainsi, à cause des maîtres peu motivés à enseigner (on se dirigeait vers l'enseignement faute de mieux), à une baisse lente, mais progressive de la qualité de l'enseignement.

Face à cette régression il était nécessaire de trouver des voies et moyens pour rehausser la qualité de l'enseignement. N'a-t-on pas dit que :

pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités

personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues (Thompson 1996 : 158).

Ainsi, dans la recherche de l'amélioration de la qualité de la formation des maîtres, les CPR furent transformés en 1970² en Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG)³.

Les modalités d'accès dans les IPEG ont été fixées par l'Arrêté du 16 juin 1971⁴, dont le texte pose que « l'entrée dans les IPEG se fait sur concours, exceptionnellement sur titre après avis de la Commission de bourse et d'orientation. » La durée de la formation est d'un an pour les titulaires du baccalauréat qui deviennent maîtres du 2^{ème} cycle de l'Enseignement général. Elle est d'un an aussi pour les élèves de la 3^{ème} année de l'Enseignement secondaire général, technique et professionnel, mais ceux-ci deviennent maîtres du 1^{er} cycle de l'Enseignement général. Cette année est consacrée à la formation professionnelle (théorie et pratique). Quant aux titulaires du DEF et aux non titulaires de la 1^{ère} partie du baccalauréat, la durée de leur formation est de deux ans et ils deviennent maîtres du 1^{er} cycle. Ces deux années sont consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle.

L'arrêté de 1971 dégage les nouvelles stratégies adoptées en vue d'améliorer la qualité de la formation des maîtres. En effet, en comparant les articles 4 et 5 du décret de 1963 aux articles 4 et 5 de l'arrêté de 1971, nous constatons que pour accéder aux IPEG, il faut maintenant d'abord être titulaire du DEF et ensuite passer un concours de recrutement. En plus on a procédé à l'élargissement de la base du recrutement aux titulaires du baccalauréat et aux titulaires de la première partie du baccalauréat. La durée de la formation varie selon le niveau qu'on a quand on accède à l'IPEG : une année pour les bacheliers et deux années pour les titulaires du DEF au lieu d'une année comme c'était le cas avec les CPR.

En 1990, un décret⁵ a de nouveau relevé le niveau de recrutement des élèves-maîtres, l'amenant du palier DEF au palier baccalauréat. Etaient donc autorisés à accéder aux IPEG les titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme admis en équivalence. Suite à ce relèvement du niveau, les candidats à la profession enseignante se sont raréfiés. Cela a conduit à la fermeture des IPEG de Kayes, Bamako et Diré.

Actuellement, dans le souci d'améliorer encore la qualité de la formation, la durée de la formation des maîtres dans les IPEG a été augmentée à quatre ans pour les titulaires du DEF, dont trois années de formation académique et une

² Signalons que les CPR de Banankoro et de Sévaré et le Cours normal de Markala ont été fermés en 1968.

³ Décret N° 107-PG-RM du 21 août 1970.

⁴ Arrêté N° 430-MEN-IPN du 16 juin 1971.

⁵ Décret N° 459-PG-RM du 8 novembre 1990.

année de stage pratique, et à deux ans pour les bacheliers. Ces bacheliers ont un programme spécial conçu pour la durée de leur formation.

Le contenu de la formation des titulaires du DEF est aujourd'hui réparti de la manière suivante :

La 1^{ère} année est consacrée à une mise à niveau. Toutes les disciplines sont enseignées sauf la pédagogie et la psychologie.

En 2^{ème} année, deux heures de psychologie par semaine et un stage d'observation dans les classes durant dix jours s'ajoutent à la formation académique. Durant ce stage, les élèves-maîtres s'imprègnent de certains aspects de l'organisation d'une école et d'une classe. Au cours de cette phase d'imprégnation, ils sont aidés par un guide élaboré à leur intention. Ce guide comporte des questions sur l'école, la classe, le maître, les élèves et sur la leçon. Il aide les élèves-maîtres à bien observer la classe et le maître, sans porter de jugement sur ces derniers. Les dix jours de stage d'observation sont répartis de la manière suivante : trois jours dans les classes d'initiation (1^{ère} et 2^{ème} années), trois jours dans les classes d'aptitude (3^{ème} et 4^{ème} année) et trois jours dans les classes d'orientation (5^{ème} et 6^{ème} années). Le dixième jour est consacré à la rédaction du rapport d'observation des différentes classes visitées.

Pendant la 3^{ème} année, la formation académique est réduite, et l'accent mis sur la formation professionnelle, c'est-à-dire la pédagogie générale et spéciale, la didactique des disciplines, la législation et la morale professionnelle. Un stage d'initiation d'un mois dans une école d'application, où l'élève-maître est encadré par son professeur de pédagogie spéciale, le directeur de l'école d'accueil et le maître titulaire, lui permet d'observer la classe, à l'aide d'une grille d'observation. Cette grille comporte des questions sur la classe, sur les documents utilisés par le maître et sur les leçons assistées. Ensuite l'élève-maître va lui-même préparer et exécuter des leçons qui seront observées à l'aide de la même grille puis critiquées à la fin de chaque séance.

La 4^{ème} année est l'année de responsabilisation de l'élève-maître. Une classe lui est confiée durant toute une année scolaire. Il sera suivi par un conseiller pédagogique ainsi que par le directeur de l'école.

3. PROBLEMES DANS LA FORMATION DES MAITRES

A travers ce qui vient d'être souligné, nous constatons que des aménagements ont été faits, tant au niveau du système de recrutement des élèves-maîtres qu'à celui de la durée de la formation et de la répartition de son contenu. Ces aménagements devaient, en principe, contribuer à améliorer la qualité de la formation des maîtres et en conséquence améliorer la qualité de leurs prestations. Mais tel n'a pas été le cas. Les raisons en sont d'abord les conditions difficiles dans lesquelles évoluent les enseignants et ensuite le contenu de leur formation.

En ce qui concerne les conditions de l'enseignement, le système éducatif malien est confronté à l'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation. D'un côté, nous assistons à la rapide expansion quantitative de la population en âge d'aller à l'école et, de l'autre, à l'insuffisance des moyens de l'Etat affectés à l'éducation. Le département en charge de l'éducation n'arrive plus à investir suffisamment dans les infrastructures scolaires et leur équipement en matériel scolaire. A ces insuffisances s'ajoute celle de maîtres. Celle-ci est causée par les conditions économiques précaires et aussi par le gel, à partir de 1985, du recrutement massif de maîtres à la fonction publique à cause du Programme d'ajustement structurel. A cela il faut également ajouter l'insuffisance des structures de formation des maîtres. Toutes ces insuffisances ont entraîné un déséquilibre dans le ratio élève/maître. De ce fait, les enseignants, en nombre réduit par rapport à la forte demande en éducation, se retrouvent en face d'effectifs élevés. Le département en charge de l'éducation a par conséquent préconisé, à partir des années 1990, l'application de la double vacation.

La double vacation se définit comme l'encadrement par un maître, et dans une salle de classe, de deux cohortes d'élèves ayant le même niveau, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Elle vise une utilisation optimale des infrastructures et du personnel enseignant. Toutefois, nous constatons une réduction des heures d'enseignement et une fatigue physique du maître durant les cours d'après-midi qui réduit considérablement son rendement. Cet aspect fait que les parents d'élèves considèrent la double vacation comme un enseignement au rabais.

De plus, le déficit en personnel enseignant a nécessité le recrutement d'un personnel non qualifié. Il s'agit des contractuels de l'éducation qui sont constitués de plusieurs groupes : les volontaires, les vacataires, « alternative 2000 », « faisant carrière dans l'enseignement ». Les contractuels sont de jeunes diplômés de profil enseignant et non enseignant qui ont accepté de servir pendant un certain temps dans l'enseignement après une formation spéciale. La durée de celle-ci est de 45 jours pour les diplômés de profil enseignant et de 60 jours pour les autres. L'utilisation des contractuels absorbe le chômage des jeunes diplômés et permet de doter beaucoup d'écoles en maîtres, mais leur utilisation dans l'enseignement n'offre pas beaucoup d'avantages à notre système éducatif sur le plan qualitatif. En effet, parmi les contractuels beaucoup sont de profil non enseignant, et le temps consacré à leur formation pédagogique avant leur envoi sur le terrain est nettement insuffisant. Leur manque de performance est en plus accentué par l'insuffisance des documents de travail et du suivi pédagogique. Pire que tout, beaucoup de ces maîtres, venus par accident dans ce métier pour lequel ils n'ont aucun amour, abandonnent leur poste sans crier garde dès que des conditions plus favorables s'offrent à eux.

Face à ces multitudes de problèmes touchant aux conditions de l'enseignement, on est amené à se demander si la formation initiale et les différents types de recrutement permettent aux maîtres de faire face aux exigences actuelles de l'enseignement.

Des enquêtes auprès de certains partenaires de l'école nous aideront à répondre à cette question.

3.1 PERCEPTIONS DES PARTENAIRES DE L'ECOLE SUR LA FORMATION DES MAITRES

Pour mieux cerner les problèmes liés à la formation des maîtres et à leurs conditions de travail, nous avons mené une enquête auprès de certains partenaires de l'école des villes de Ségou et de Mopti/Sévaré. Les villes de Ségou et de Mopti ont été retenues parce que ces deux chefs-lieux de région représentent deux types de communauté en ce qui concerne l'enseignement fondamental : Ségou, seconde ville du Mali, connaît une forte demande de scolarisation et comprend une population essentiellement monolingue en bambara, langue majoritaire du pays. A Mopti/Sévaré, la population est plutôt réticente vis-à-vis de l'école et bien que le peul soit la langue régionale, c'est dans la pratique une ville plurilingue. Ces facteurs compliquent la tâche du maître et il est par conséquent intéressant d'avoir l'avis des deux corps enseignants⁶.

Le public-cible sélectionné pour cette enquête se trouve donc dans ces deux villes. Il s'agit des inspecteurs de l'enseignement fondamental (IEF), des conseillers pédagogiques (CP), des directeurs d'écoles, des maîtres en activité et des maîtres retraités. Nous avons estimé que ce sont les acteurs mêmes de l'école qui sont les mieux placés pour parler de la formation des maîtres. Les IEF, les CP et les directeurs d'écoles ont pour mission d'encadrer pédagogiquement les maîtres mis à leur disposition. Les maîtres en activité qui vivent les situations réelles et actuelles des classes sont bien placés, à notre avis, pour nous parler de leur formation pédagogique et des difficultés qu'ils rencontrent en classe. Les déclarations des maîtres à la retraite, comparées à celles des maîtres en activité, nous permettront de constater l'évolution intervenue dans la formation des maîtres. Ainsi, cette enquête a comporté un questionnaire IEF et CP, un questionnaire directeur d'école, un questionnaire maître en activité et un questionnaire maître en retraite normale (cf. Annexes I-IV). Nous ne retiendrons ici que les questions qui concernent le sujet de cet article, la formation des maîtres, initiale et continue. Signalons que ces enquêtes se sont déroulées à Ségou du 26 mai au 9 juin 1997 et à Mopti/Sévaré du 15 au 29 mai 1998.

L'échantillon comprenait 90 maîtres en activité (45 à Ségou et 45 à Mopti/Sévaré), 27 directeurs d'écoles (14 à Ségou et 13 à Mopti/Sévaré), deux

⁶ De plus, ce sont les lieux retenus pour les activités du projet «Recherches sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif du Mali» (1996-2000), initié par le Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST) au Mali et l'Université d'Oslo en Norvège.

IEF (tous deux venant de Ségou), 15 CP (11 à Ségou et 4 à Mopti/Sévaré). Les maîtres à la retraite normale étaient au nombre de 21 (11 à Ségou et 10 à Mopti/Sévaré). Nous avons essayé de nous en tenir au même nombre d'enquêtés pour l'échantillon dans ces deux villes en vue d'une répartition équilibrée des opinions. Le nombre peu élevé de CP et l'absence d'IEF dans l'échantillon de Mopti/Sévaré s'expliquent par le fait qu'au moment de la mission à Mopti, l'inspecteur et certains conseillers étaient à l'intérieur de la circonscription pour des suivis pédagogiques.

Parmi les items du questionnaire IEF/CP (cf. Annexe I) nous retiendrons, dans le cadre de cet article, le premier, relatif aux difficultés que rencontrent les enseignants dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes. Ces IEF et CP ont unanimement (17/17, soit 100 %) retenu l'inadéquation entre la formation reçue et les pratiques pédagogiques dans les classes, l'insuffisance de la formation initiale, les effectifs pléthoriques, le manque de documents pédagogiques de référence pour compléter la formation et l'insuffisance de matériel didactique.

La même question posée aux directeurs d'écoles chargés d'assurer l'encadrement de proximité des maîtres a donné le même résultat (Annexe II, N°1). Nous avons par ailleurs demandé aux directeurs d'écoles s'ils aimeraient que leurs maîtres participent à des stages de formation et si oui, pourquoi (N°5). Tous ont souligné la nécessité des stages de formation continue, qui permettent aux enseignants de bien maîtriser les innovations pédagogiques, de compléter et de parfaire la formation initiale.

En ce qui concerne les maîtres en activité (cf. Annexe III), nous avons d'abord retenu la question N°13, qui cherche à savoir s'il existe une adéquation entre la formation reçue dans les IPEG et les techniques pédagogiques utilisées dans les classes. 83/90, soit 92 %, ont répondu non, alors que 7/90, soit 8 %, ne se sont pas exprimés par rapport à cette question. Nous supposons que l'expérience professionnelle vécue par ce petit nombre de maîtres ne leur permet pas, pour le moment, de répondre d'une manière précise à cette question, car ils sont tous à leur première année de service.

Nous avons également retenu la question relative aux difficultés que les maîtres rencontrent dans la préparation de leurs leçons (N°2). Les réponses avancent le manque de documents de référence et de centres de documentation.

A la question de savoir ce qui permet aux enseignants d'appliquer les innovations pédagogiques dans les classes (N°14), beaucoup (83/90, soit 92 %) ont affirmé que c'est grâce aux stages de formation continue.

La dernière question retenue (N°12) est relative aux autres difficultés qu'ils rencontrent dans l'exécution de leurs tâches d'enseignant. Entre autres difficultés signalées, tous les enseignants (90/90, soit 100 %) ont retenu celles liées aux effectifs pléthoriques, qui rendent difficile la transmission du message pédagogique et l'évaluation régulière des acquisitions des élèves. Ils ont aussi mentionné l'inadaptation du mobilier et, enfin, le statut social des enseignants, qui fait que très peu de personnes souhaitent embrasser cette carrière, ce qui décourage ceux qui l'ont choisie.

En comparant les réponses données par les IEF, les CP, les directeurs d'écoles et les maîtres en activité par rapport aux difficultés que rencontrent les maîtres dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes, nous constatons une convergence des points de vue. Tous ont retenu l'insuffisance de la formation initiale, les effectifs trop élevés, l'insuffisance de documents pédagogiques, le mobilier et le statut social des maîtres.

Il a été mentionné plus haut que l'échantillon comprenait aussi des maîtres à la retraite. Parmi les questions posées (cf. Annexe IV) à cette catégorie socioprofessionnelle pleine d'expérience, nous en retiendrons deux :

La première (N°7) est relative à l'existence d'une adéquation entre la formation reçue dans les Cours normaux et le contenu des programmes scolaires. Ont répondu affirmativement 18/21, soit 86 %, contre 3/21, soit 14 %. Signalons que les trois maîtres qui ont répondu négativement à cette question ne sont pas issus d'écoles de formation. Ils appartiennent à la catégorie de maîtres recrutés le 6 août 1962. Donc à travers les réponses données, nous constatons que la grande majorité de ces maîtres atteste que la formation initiale était suffisante.

La deuxième question que nous retenons (N°4) nous renseigne sur le fait de savoir si ces maîtres étaient pédagogiquement suivis et par qui. Ils ont, à l'unanimité, répondu qu'ils étaient suivis par l'IEF, les CP et par les directeurs d'école à travers les cahiers de préparation.

De ces réponses, nous pouvons tirer certaines conclusions quant à la formation des maîtres.

3.2 COMMENTAIRES DES PERCEPTIONS DES PARTENAIRES DE L'ECOLE SUR LA FORMATION DES MAITRES

A travers cette enquête, nous nous rendons compte que l'enseignant, en plus des conditions difficiles dans lesquelles il exerce son métier, notamment les effectifs pléthoriques et l'insuffisance du matériel didactique, bénéficie d'une formation initiale insuffisante malgré sa durée.

Cette insuffisance se constate surtout au niveau des innovations pédagogiques introduites dans l'enseignement. Une analyse des programmes de formation des IPEG atteste que beaucoup d'innovations pédagogiques ne sont pas prises en compte ou le sont timidement dans la formation initiale des maîtres. Prenons comme exemple le cas des langues nationales. Les langues nationales sont utilisées dans l'enseignement formel depuis 1979. Mais ce n'est qu'en 1992 qu'elles ont été timidement, et pendant une courte durée (1992 à 1994), prises en compte dans le programme de formation initiale des maîtres. Les élèves-maîtres étaient alors initiés à la transcription, à la lecture et à quelques terminologies spécialisées en langues nationales à raison de deux heures par semaine. Cette activité, telle que pratiquée, avait plus l'allure d'une sensibilisation qu'une véritable formation, car le programme qui était dispensé

au cours de cette initiation ne prévoyait pas une formation linguistique, sociolinguistique et culturelle de ces élèves-maîtres en langues nationales. Elle ne prévoyait pas non plus la didactique des langues nationales et la didactique des autres disciplines en langues nationales. L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ne bénéficiait donc pas d'une politique cohérente de formation des maîtres. S'agissant de la formation continue, les activités menées en direction des maîtres des écoles expérimentales ont consisté à leur apprendre les règles de transcription. Cette formation en langues nationales est rarement suivie d'activités de consolidation.

Or, nous pensons que la dernière innovation pédagogique en cours exigerait que l'enseignement des langues nationales soit réintroduit dans le programme de formation initiale des élèves-maîtres. La pédagogie convergente, expérimentée dans notre système éducatif depuis 1987 et qui a connu sa phase de généralisation progressive à partir de 1994, n'est en effet toujours pas prise en compte dans la formation initiale des élèves-maîtres. Ainsi, bien que cette pédagogie prévoit un enseignement bilingue en français et en langues nationales, ces dernières ne sont enseignées qu'au cours des stages de formation continue organisés à l'intention des maîtres qui tiennent les classes de pédagogie convergente et les conseillers pédagogiques chargés d'assurer le suivi pédagogique de ces maîtres.

Cette formation est clairement insuffisante. Elle s'articule autour d'un module de trois niveaux. Au niveau I, les maîtres sont initiés à la transcription et à la rédaction en langue nationale. Le niveau II renforce leurs capacités de rédaction en langue nationale par la production d'écrits. Enfin, le niveau III est celui du perfectionnement des acquis en langue nationale. La durée de la formation pour chaque niveau est de trois semaines. Cependant ces trois semaines ne sont qu'en partie consacrées aux langues nationales. On enseigne surtout aux maîtres comment tenir une classe de pédagogie convergente. Tout cela se fait d'ailleurs sans la participation des maîtres des écoles de formation qui devaient en être les principaux animateurs et acteurs. Il a été constaté, à travers les missions de suivi pédagogique et les rapports d'évaluation des stages, que la formation en langue nationale est nettement insuffisante et la documentation relative à ces langues peu accessible. A part les notes prises au cours des stages de formation, les maîtres ne disposent en fait pas de documents de référence pour approfondir et renforcer les connaissances acquises dans le domaine des langues nationales.

L'introduction des innovations pédagogiques dans la formation initiale aurait plusieurs avantages. Elle permettrait non seulement aux enseignants de mieux les maîtriser, donc de mieux les réaliser en classe, mais aussi de vite les étendre à toutes les écoles sans passer par la formation continue. Enfin, elle permettrait de réduire le coût de la formation continue qui, dans ces conditions, pourrait plutôt viser, comme objectifs, le recyclage et le suivi pédagogique.

L'insuffisance de la formation initiale n'est pas due seulement à la non prise en compte des innovations pédagogiques dans le programme de formation, mais

aussi à la qualité des formateurs. En effet, il a été constaté que les formateurs des IPEG sont en majorité issus de l'École normale supérieure (ENSup). Cette école forme, certes, des enseignants, mais des enseignants destinés à servir dans l'enseignement secondaire général. Nul n'ignore la différence entre l'enseignement normal et l'enseignement secondaire général. Ces professeurs, qui ne bénéficient d'aucune formation supplémentaire après l'ENSup, sont dirigés vers l'enseignement normal dont ils n'ont pas le profil. Demander à une personne d'évoluer dans un domaine dont elle n'a pas le profil, c'est réduire la qualité de ses prestations.

Dans le programme de formation des élèves-maîtres, en plus de la culture générale, l'accent est mis sur la didactique des disciplines, dont l'enseignement est confié aux seuls professeurs de psychopédagogie, les autres n'ayant pas reçu la formation nécessaire pour le faire. Cette situation se ressent même au niveau de l'encadrement pédagogique des élèves-maîtres durant les stages pratiques en 3^{ème} année. A cette phase, ce sont les professeurs de psychopédagogie qui sont encore sollicités pour encadrer les élèves-maîtres. Comme ceux-là sont en nombre insuffisant, le problème de disponibilité, donc d'efficacité, se pose. Pour assurer une meilleure formation aux élèves-maîtres et un encadrement pédagogique efficace lors des stages pratiques, il serait souhaitable que les professeurs des autres disciplines soient aussi formés en didactique. C'est d'ailleurs ce besoin qui ressort de l'enquête menée auprès des professeurs de l'IPEG de Niono (cf. Annexe V). A la question : « Quels sont vos besoins en formation pour bien exécuter votre travail de formateur des formateurs ? », tous les professeurs enquêtés (17/17) ont émis le vœu d'être formés en didactique. Cela, à notre avis, permettrait à l'ensemble du corps professoral de participer activement à la formation pédagogique des futurs maîtres.

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation des maîtres, une des alternatives trouvées est leur encadrement administratif et pédagogique. Cet encadrement est assuré par les inspecteurs de l'enseignement fondamental, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'écoles. Mais ceux-ci ne sont pas issus d'écoles de formation ayant un lien avec ces différentes fonctions et ne reçoivent pas de formation spécifique avant leur entrée en fonction. Ils sont recrutés parmi les maîtres à partir de leur expérience dans l'enseignement. C'est après leur nomination que des formations ponctuelles sont organisées à leur intention dans le cadre de leur nouvelle fonction. Cependant, il a été constaté que l'encadrement administratif, compte tenu des maigres moyens mis à la disposition des IEF et des CP et de leur formation, occupe une large place au détriment du pédagogique. Cet état de fait ne permet pas à cette catégorie socioprofessionnelle non plus de bien accomplir les missions qui lui sont confiées. Pour trouver une solution urgente à cette situation, nous suggérons de revoir le mode de recrutement de ce personnel d'encadrement. Il serait souhaitable qu'il soit recruté sur la base d'un concours ou bien qu'une filière de formation soit créée à l'Université qui préparerait ce personnel aux fonctions d'inspecteur et de conseiller pédagogique.

A travers ce qui vient d'être dit, à savoir l'insuffisance des maîtres, des structures de formation, de la formation des maîtres et du personnel d'encadrement et l'inadéquation entre la formation initiale et les pratiques dans les classes, ainsi que le profil inadapté des formateurs de l'enseignement normal, il est clair que la formation des maîtres et l'enseignement au Mali se déroulent dans des conditions peu favorables à l'épanouissement de l'école malienne. Il est donc urgent de trouver les voies et moyens nécessaires pour que notre école puisse bien s'acquitter de la mission qui lui est assignée.

4. PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Malgré les difficultés de l'enseignement et de la formation des maîtres au Mali identifiées ci-dessus, il faut reconnaître que des efforts ont été consentis ces dernières années en vue d'améliorer leur qualité. Il s'agit de la hiérarchisation des emplois des fonctions du corps enseignant, de l'adoption de son statut particulier et de l'élaboration d'un programme décennal qui vise à améliorer l'école malienne. Regardons maintenant de plus près ces mesures.

La hiérarchisation des emplois des fonctions du corps enseignant de l'enseignement fondamental en 1995 et l'adoption du statut particulier de ce corps prévoient un plan de carrière cohérent pour l'enseignant. Au moyen de concours professionnels, l'enseignant pourra accéder à une hiérarchie supérieure et apporter ainsi une amélioration de son traitement. On espère que l'amélioration des conditions de vie du personnel enseignant attirera plus de gens vers l'enseignement, qui a toujours été considéré comme un métier « ingrat », et qu'elle aboutira à moyen terme à une amélioration des prestations et à long terme à une meilleure qualité de l'éducation.

L'amélioration de notre système éducatif est également l'objectif du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), élaboré en 1998. Ainsi, pour remédier à l'insuffisance de maîtres et de leurs structures de formation, le PRODEC prévoit le recrutement annuel de 2.450 sortants des écoles de formation de maîtres et 1.163 contractuels et volontaires (Rép. du Mali, PRODEC 1998 : 11-12), plus la réhabilitation et l'équipement de trois Instituts de formation de maîtres (IFM) d'ici l'an 2000 et la construction et l'équipement de six IFM d'ici l'an 2003 (op.cit. : 14). Les IFM remplaceront les IPEG et l'Ecole normale secondaire et s'occuperont de la formation initiale des maîtres. Ils se chargeront aussi des activités de formation continue.

La disponibilité non seulement de maîtres, mais aussi d'écoles et de salles de classe, élèverait le taux de scolarisation et éviterait en outre la pratique de la double vacation, ce qui permettrait d'améliorer l'enseignement et les conditions de travail des maîtres. Ces remèdes se feront, selon le PRODEC, avec une plus grande participation et responsabilisation des communautés et des collectivités, sans lesquelles l'augmentation prévue du taux de scolarisation à 75 % resterait

un vœu pieux. Les collectivités seront associées dans les prises de décisions concernant l'école, qu'il s'agisse des infrastructures, du recrutement des maîtres et même du contenu des enseignements. Ainsi, l'école ne sera plus la seule affaire de l'Etat.

La réforme la plus radicale est la restructuration de l'enseignement fondamental en un bloc unique de neuf ans, qui sera un cycle terminal et préparera aux études ultérieures. Cette restructuration répond, selon le PRODEC, à une des préoccupations des populations, qui trouvent que les élèves sont vite renvoyés de l'école et s'insèrent difficilement dans la production. Celles-ci souhaiteraient que les enfants acquièrent à l'école les connaissances et les aptitudes qui leur permettraient de s'insérer dans les secteurs de la vie active. Le PRODEC estime qu'il faut neuf ans pour atteindre ce but. Aucun élève ne sera renvoyé avant la fin de ce cycle, qui sera obligatoire pour tout enfant qui y accède. La matérialisation de cette réforme nécessite évidemment la mobilisation d'énormes ressources humaines et matérielles.

Au regard du curriculum, le PRODEC a mis en place une équipe chargée de repenser les programmes scolaires, les manuels scolaires et les méthodes d'enseignement et d'évaluation des acquisitions des élèves.

Avec la restructuration, la formation initiale et continue des enseignants s'impose aussi. Ainsi, la formation initiale des enseignants du fondamental sera dispensée en alternance par les IFM, des écoles d'application, c'est-à-dire des écoles retenues spécialement pour le stage pratique et des Centres d'animation pédagogique (CAP). Les CAP, qui seront au nombre de 55, remplaceront les actuelles IEF. Ils auront des attributions plus étendues que les actuelles IEF qui, selon ce que nous avons constaté, s'occupent beaucoup plus des problèmes administratifs que des problèmes pédagogiques. Les CAP participeront à l'identification des besoins en matière de formation des maîtres, des directeurs d'écoles et des CP. Ils concevront et élaboreront des modules en rapport avec les besoins identifiés. Ils organiseront des stages et séminaires à l'intention des maîtres, des directeurs d'écoles et des CP, animeront les modules de formation et procéderont à l'évaluation des maîtres. Les CAP participeront à l'organisation des examens scolaires et à la mobilisation des populations autour des objectifs scolaires. Ils participeront également à l'encadrement des élèves-maîtres en collaboration avec les formateurs des IFM et à l'encadrement rapproché des maîtres, des directeurs d'écoles et des CP.

Quant aux professeurs de l'enseignement normal, ils seront formés à l'Université dans une filière qui sera créée à cet effet. Rappelons que l'ENSup forme des professeurs destinés surtout à l'enseignement secondaire général.

La formation continue des enseignants du fondamental sera confiée aux directeurs d'écoles et aux CP. Une structure centrale de formation continue au niveau national sera créée et rattachée à l'Université. Cette structure permettra de constituer, selon le PRODEC, un point d'entrée des innovations pédagogiques pour l'Education de base. Elle participera à la formation des formateurs dans les CAP et les IFM et à l'évaluation des activités de formation

continue. Elle assurera, enfin, la formation continue des directeurs des CAP, des inspecteurs généraux, du personnel de l'administration scolaire et des professeurs de l'enseignement normal.

Les directeurs d'écoles, les CP, les directeurs des CAP et les inspecteurs généraux seront recrutés sur la base d'un test et non sur simple nomination comme cela se faisait jusqu'ici. Un arrêté interministériel instituant la formation de ce personnel d'encadrement a été signé⁷. La formation s'effectuera à l'ENSUP. Quant à la formation continue de ces encadreurs, la stratégie est la suivante : les formateurs des IFM, les directeurs des CAP et les inspecteurs généraux seront formés à l'Université, les conseillers pédagogiques dans les IFM et CAP, les directeurs d'écoles dans les CAP.

Ces stratégies de formation et d'encadrement des maîtres et du personnel d'encadrement, si elles sont bien mises en œuvre, contribueront à l'amélioration de la qualité de la formation des maîtres et de l'enseignement.

5. CONCLUSION

Le Mali, qui a perçu l'importance de la formation des maîtres dans la réussite de son système éducatif, a entrepris plusieurs réformes relatives à l'enseignement normal. Il s'agit de la révision du système de recrutement des élèves-maîtres dans les écoles de formation, de la durée et de la réorganisation du contenu de la formation, des propositions de nouvelles stratégies de formation et d'encadrement des maîtres et de la création de nouvelles structures de formation initiale et continue des maîtres et du personnel d'encadrement. Ces réformes ont certes contribué à l'amélioration de la formation des maîtres, mais ne sont pas suffisantes. En plus de celles-ci, il faut nécessairement une adéquation entre la formation initiale et les pratiques pédagogiques des classes où le maître est appelé à évoluer. Il faut une prise en charge des innovations pédagogiques dans le programme de formation initiale des maîtres et la mise à la disposition des écoles de formation d'un personnel enseignant spécialement formé pour l'enseignement normal. Au cas où cette structure chargée de former les professeurs de l'enseignement normal n'existait pas, il faudrait alors donner au personnel existant (destiné surtout à l'enseignement secondaire général) une formation spécifique supplémentaire lui permettant de jouer convenablement son rôle, c'est-à-dire former des enseignants de qualité.

La formation initiale doit être renforcée et perfectionnée par la formation continue. On peut bien se servir de la formation continue pour enseigner les innovations pédagogiques, car la pédagogie est une science qui évolue, mais elle doit surtout servir à renforcer les acquis des maîtres afin qu'ils dispensent un enseignement de qualité. Elle doit être en rapport avec la formation initiale qu'elle complète et perfectionne. La formation initiale doit être également

⁷ Arrêté interministériel N° 99-2474-MESSRS-MEB-SG du 25 octobre 1999.

soutenue par un personnel d'encadrement spécialement formé pour cette fonction.

Par ailleurs, le PRODEC a opté pour continuer et généraliser l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel concomitamment avec le français. Ce choix vise à adapter l'école aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant et à prendre sa langue maternelle en compte dans le processus d'apprentissage. Pour atteindre ces objectifs, il faut nécessairement une prise en compte avant tout de ces langues dans les programmes de la formation initiale des élèves-maîtres, afin que ceux-ci soient capables de s'en servir comme médium et matière d'enseignement. Il faut également créer un environnement écrit en langues nationales pour permettre aux élèves et aux maîtres de développer et perfectionner leurs connaissances dans ces langues.

Au nombre des mesures prises par le PRODEC dans le cadre de l'amélioration de l'école malienne, nous retenons la restructuration de l'enseignement fondamental en un bloc unique de neuf ans, la création de nouvelles structures de formation initiale des maîtres et d'encadrement des maîtres et du personnel de l'administration scolaire, le recrutement et la formation d'un nombre important de maîtres, la multiplication et l'équipement des infrastructures scolaires. Ces mesures resteront toutefois un vœu pieu sans l'accompagnement nécessaire. Signalons que beaucoup d'expériences pédagogiques ont échoué pour faute de suivi et de moyens matériels. Espérons que le PRODEC, qui se veut l'avenir de l'école malienne, ne sera pas victime d'un délaissement et ne connaîtra pas le même sort que les expériences pédagogiques antérieures.

ANNEXES

I Questionnaire destiné aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques

1. Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes ?
2. A quoi selon vous sont dues ces difficultés ?
3. Aimerez-vous que vos enseignants participent à des stages de formation ? oui /.../ non /.../ pourquoi ?
4. Votre personnel a-t-il bénéficié d'un stage de formation ? Dans quel domaine ?
5. Ce stage a-t-il joué sur leur rendement en classe ? oui /.../ non /.../
6. La formation initiale de vos enseignants est-elle suffisante ? oui /.../ non /.../ Pourquoi ?
7. Parlez-nous des conditions de travail de vos enseignants.
8. Réunissez-vous souvent votre personnel pour des échanges d'idées ? oui /.../ non /.../
9. Suivez-vous régulièrement vos maîtres ? oui /.../ non /.../
10. Comment selon vous les conditions de vie du maître peuvent-elles jouer sur la qualité de l'enseignement ? Expliquez-vous.
11. Quelles suggestions faites-vous pour améliorer la qualité de la formation des maîtres ?

II Questionnaire destiné aux directeurs d'écoles

1. Quelles sont les difficultés que vous constatez souvent chez vos maîtres ?
2. Selon vous à quoi sont dues ces difficultés pédagogiques ?
3. Que faites-vous pour aider vos maîtres à surmonter les difficultés pédagogiques ?
4. Existe-t-il une collaboration entre les maîtres sur le plan pédagogique ? oui /.../ non /.../
5. Aimerez-vous que vos maîtres participent à des stages ? oui /.../ non /.../ Pourquoi ?
6. Quels sont les stages auxquels vous souhaitez la participation de vos maîtres ?
7. Organisez-vous des rencontres pédagogiques périodiques avec les maîtres ? oui /.../ non /.../
8. Connaissez-vous d'autres contraintes capables de nuire à la bonne marche de votre école ?
9. Enumérez-les et faites des suggestions pour leurs solutions.
10. Croyez-vous que les conditions de vie de l'enseignant ont une influence sur son rendement ? oui /.../ non /.../ Comment ?
11. Avez-vous des suggestions pour l'amélioration des conditions de vie de l'enseignant ?
12. Quelles sont les difficultés majeures que vous rencontrez dans la gestion de votre école ?
13. Votre école dispose-t-elle d'une bibliothèque ? oui /.../ non /.../ Si oui, est-elle fréquentée par les maîtres ? oui /.../ non /.../ Si non, souhaitez-vous en avoir ? oui /.../ non /.../ Pourquoi ?
14. Quelle facilité matérielle accordez-vous à un maître pour la préparation d'une leçon ?
15. Comment trouvez-vous l'état physique de vos classes ?
16. L'état physique de la classe peut-il agir sur le rendement du maître ? oui /.../ non /.../ Si oui, comment ?
17. Vos classes ont-elles des effectifs pléthoriques ? oui /.../ non /.../
18. Si oui, cela a-t-il une influence sur le rendement du maître ? oui /.../ non /.../

III Questionnaire destiné aux maîtres en activité

1. Pendant combien d'années enseignez-vous ?
2. Rencontrez-vous des difficultés dans la préparation d'une leçon ? oui /.../ non /.../
Lesquelles ?
3. Votre école dispose-t-elle d'une bibliothèque ? oui /.../ non /.../
4. Si oui, visitez-vous souvent cette bibliothèque ? oui /.../ non /.../
5. Comment est l'état physique de votre classe ?
6. Comment est le mobilier de votre classe ?
7. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?
8. Ce nombre d'élèves vous permet-il de travailler d'une manière efficace ? oui /.../ non /.../
9. Arrivez-vous à corriger régulièrement les cahiers de vos élèves ? oui /.../ non /.../
10. Rencontrez-vous d'autres difficultés dans l'exécution de vos tâches d'enseignant ? oui /.../ non /.../
11. Existe-t-il une adéquation entre la formation reçue dans les IPEG et les techniques pédagogiques utilisées dans les classes ? oui /.../ non /.../
12. Enseignez-vous les innovations pédagogiques dans votre classe ? oui /.../ non /.../
13. Arrivez-vous à enseigner les innovations pédagogiques dans votre classe ? oui /.../ non /.../
14. Souhaiteriez-vous avoir régulièrement des stages de perfectionnement ? oui /.../ non /.../ Si oui, dans quel domaine ?
15. Etes-vous pédagogiquement suivi par l'inspecteur, le directeur de votre école ou le conseiller pédagogique ? oui /.../ non /.../
16. Faites-vous recours au directeur ou à un collègue face à un problème pédagogique ? oui /.../ non /.../
17. Assistez-vous à des leçons modèles ? oui /.../ non /.../
18. Quelles suggestions faites-vous pour améliorer la qualité de votre formation ?
19. Quelles suggestions faites-vous pour améliorer la qualité de l'enseignement ?

IV Questionnaire destiné aux maîtres à la retraite

1. Quelles sont les contraintes auxquelles vous avez été confronté pendant que vous exercez à la fonction publique ?

Contraintes économiques ?	oui /.../	non /.../
Contraintes pédagogiques ?	oui /.../	non /.../
Contraintes techniques ?	oui /.../	non /.../
Contraintes morales ?		oui /.../ non /.../
2. Pensez-vous que ces contraintes persistent toujours ? oui /.../ non /.../
3. Quels étaient vos rapports avec :

le directeur ?	bons /.../	mauvais /.../
les collègues ?	bons /.../	mauvais /.../
la population ?	bons /.../	mauvais /.../
4. Etiez-vous pédagogiquement suivi ? oui /.../ non /.../ Par qui ?
5. Organisiez-vous souvent des rencontres pédagogiques ? oui /.../ non /.../
6. Quels étaient les avantages de ces rencontres pédagogiques ?

7. Y avait-il adéquation entre la formation reçue dans les Cours Normaux et le contenu des programmes scolaires ? oui /.../ non /.../
8. Aviez-vous besoin d'une formation supplémentaire ? oui /.../ non /.../ Pourquoi ?
9. Vos classes disposaient-elles du matériel didactique ? oui /.../ non /.../
10. Quels étaient les effectifs de vos classes ?
11. Ces effectifs vous permettaient-ils d'enseigner convenablement ? oui /.../ non /.../
12. Quelle était la place de l'enseignant dans la société ?
13. Quel jugement portez-vous actuellement sur l'enseignement au Mali ?
14. Si vous aviez à refaire votre vie, seriez vous enseignant ? oui /.../ non /.../ Pourquoi ?
15. Qu'est ce qui, selon vous, vous facilitait la tâche ?
16. Croyez-vous que les conditions de vie de l'enseignant ont une influence sur son rendement ? oui /.../ non /.../ Comment ?
17. Quelles suggestions faites-vous pour améliorer la qualité de la formation des maîtres actuels ?

V Questionnaire destiné aux professeurs de l'IPEG de Niono

1. Dernier établissement fréquenté ?
2. Diplôme obtenu ?
3. Spécialité ?
4. Nombre d'années de service à l'IPEG ?
5. Discipline enseignée ?
6. Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement de cette discipline à l'IPEG ? oui /.../ non /.../
7. Avez-vous le profil du professeur de l'enseignement normal ? oui /.../ non /.../
8. Arrivez-vous à suivre vos élèves durant les stages pratiques ? oui /.../ non /.../ pourquoi ?
8. Quels sont vos besoins de formation pour bien exécuter votre travail de formateur des formateurs ?
9. Quelles suggestions faites-vous pour améliorer vos prestations dans les IPEG ?

BIBLIOGRAPHIE

- Contact. Revue du Ministère de l'Éducation de Base.* (IPN, Bamako), N° 1, mars 1998.
- Contact Spécial. Revue du Ministère de l'Éducation de Base.* (IPN, Bamako), 1983. Bulletin pédagogique : « L'enseignement en République du Mali (20 ans après la Réforme de 1962) ».
- Contact Spécial. Revue du Ministère de l'Éducation de Base* (IPN, Bamako). 1998. Bulletin pédagogique, vol. II, N° 4 : « L'enseignement en République du Mali. Textes organiques de 1975 à 1993 ».
- Delors, Jacques éd.. 1996. *L'éducation. Un trésor est caché dedans.* Paris, Eds. Odile Jacob, Eds. UNESCO.
- République du Mali, AN. 1986. *Loi N° 86-09 du 8 mars.*
- République du Mali, IPN. 1993. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel.* Bamako.
- République du Mali, MEN-DN-IPN-EN. 1986. *Arrêté N° 5728 du 6 juin.*
- République du Mali, MEN-IPN. 1971. *Arrêté N° 430 du 16 juin.*
- République du Mali, MESSRS, MEB, SG. 1999. *Arrêté interministériel N°99-2474 du 25 octobre.*
- République du Mali, PG. 1963. *Décret N° 167 du 31 août.*
- République du Mali, PG. 1970. *Décret N° 1076 du 21 août.*
- République du Mali, PG. 1990. *Décret N°90-459 du 8 novembre.*
- République du Mali, PRODEC. 1998. *Les grandes orientations de la politique éducative.* Bamako.
- Thompson, A.R.. 1996. « The Utilisation and Professional Development of Teachers : Issues and Strategies », in Delors éd. 1996.

SIGLES

AN	Assemblée Nationale, Bamako
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CP	Conseiller Pédagogique
CPR	Centre Pédagogique Régional
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales
EN	Enseignement Normal
ENSUP	Ecole Normale Supérieure, Bamako
DN	Direction Nationale
IEF	Inspect(eur)ion d'Enseignement Fondamental
IFM	Institut de Formation de Maîtres
IPEG	Institut Pédagogique d'Enseignement Général
IPN	Institut Pédagogique National, Bamako

MEB	Ministère de l'Éducation de Base, Bamako
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale, Bamako
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bamako
PG	Présidence du Gouvernement, Bamako
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
SG	Secrétariats Généraux

ABSTRACT

Samba Traoré : Teacher Training for the First Cycle of Primary School in Mali : Problems and Perspectives

After a historical overview of reforms in teacher training since independence in 1960, this article goes on to discuss the problems today, through fieldwork carried out in 1998 in Ségou and Mopti, the two sites chosen by this NUFU project. The article analyses the situation from the viewpoint of active teachers, retired teachers, school directors and pedagogical counsellors. The questionnaires show that the different parties find that the initial training is not adapted to today's needs, especially with respect to pedagogical innovations like convergent pedagogy. Such reforms are taught only in summer courses. Though this is necessary for teachers already in practice, new methods should be included in the initial training and at the same time supplementary education should not limit itself to the latest reforms, but reinforce and improve the teachers' pedagogical practice. Furthermore, there should be special training for teachers in schools for teachers.