

Back Donor Project No (if any):
Name of your Organisation: Norwegian Church Aid
Local Partner(s): n/a

ABOUT THE EVALUATION

Evaluation year: 2006

**Conducted by: Dr Youssouf Mohamed HAIDARA, Mahamane BOURY,
Diourou CISSE & Mme MAIGA Kadiatou BABY Consultants associés**

Country: Mali

Region: West Africa

Theme/DAC sector: 111 / 20

SUMMARY OF THE EVALUATION (maximum 2 pages)

Title of Evaluation Report:

Etude sur l'Education dans les Régions de Tombouctou, Gao et Kidal (Study on education in the regions of Gao, Timbuktu and Kidal)

Background:

Gathering of information in order to elaborate intervention in domain of education in Northern Mali.

Purpose/ Objective:

Come up with elements of importance for elaboration of strategy by NCA and partners in the domain of education, and in particular girls' education.

Methodology:

Qualitative study.

Key Findings:

- In the nomadic contexts, the most important challenge is linked to the limited access to education for nomadic children and their big drop-out rate.
- In the sedentary contexts, on the other hand, there is a high rate of children going to school, but a lot of improvement is needed to improve the quality of education.
- The local authorities are conscious of their responsibility in the area of primary schooling, but they claim having limited possibility to act due to the late arrival of funds from the central authorities.

Recommendations:

The evaluation report distinguishes between the nomadic and the sedentary zones when giving its recommendations. Since NCA in its future education programme will put emphasis on the region of Kidal which is a dominantly nomadic zone, we will only summarize in the following the recommendations related to the nomadic context:

1. Improve the access for children (especially girls) to school through:
 - Support to the purchase of school materials for girls;
 - Scholarships for girls;
 - Sensitization of parents by religious, traditional and female leaders;
 - o School cantinas;
 - o Separate boarding school for girls and boys;
 - o Use of women models;
 - o Literacy training for women;

- Support to nomadic host families;
- Gender training for teachers;
- Implication of women in the school management.
-

2. Improve the quality of education through:

- Support to the elaboration of the curriculum;
- Support to the initial and continued training of the teachers;
- Support to the pedagogical follow-up;
- Creation of school libraries and "lecture corners"
- Development of the "little childhood"
- Use of local radios for the training of teachers.

3. Promote a democratic management of education through:

- Capacity building of the competencies of the actors in the area of governance, lobby, conception and implementation of school projects, etc.
- Organise exchange visits to other regions/countries;
- Monitoring/advice in the area of planning and negotiation;

Elaboration of modules in the area of certain competencies.

Comments from Norwegian Church Aid (if any):

The study will be followed up by NCA in the process of revision of the five-year plan for Mali in order to elaborate a more consistent program in the area of education focusing on the region of Kidal.



AIDE DE L'EGLISE NORVEGIENNE

ETUDE SUR L'EDUCATION DANS LES REGIONS DE TOMBOUCTOU, GAO ET KIDAL

***Préparé et présenté par : Dr Youssouf Mohamed HAIDARA Directeur de
recherche Consultant principal***

En collaboration avec : Mahamane BOURY, Diourou CISSE & Mme MAIGA
Kadiatou BABY Consultants associés

Bamako, décembre 2006

Représentation Régionale en Afrique de l'Ouest
Rue 113 Porte 224, Badalabougou, Bamako, Mali

SIGLES ET ABREVIATIONS

AE	Académie d'Enseignement
AEN	Aide de l'Eglise Norvégienne
AGR	Activité Génératrice de Revenu
AMADE	Association Malienne pour le Développement
AME	Association des Mères d'Elèves
APE	Association des Parents d'Elèves
ARS	Analyse des Résultats Scolaires
ASSADEC	Association Sahélienne pour le Développement Décentralisé de Kidal
CA	Communauté d'Apprentissage
CAD-DE	Cellule d'Appui à la Déconcentration et à la Décentralisation de l'Education
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CCEC	Comité de Cercle de Concertation
CCOC	Comité Communal de Concertation
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CNAC	Comité National de Concertation
CNE	Centre National de l'Education
CPS	Cellule de Planification et de Statistiques
CREC	Comité Régional de Concertation
CRESAQUE	Conférence Régionale de Suivi de l'Accès et de la Qualité de l'Enseignement
CT	Collectivités Territoriales
DNAFLA	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
DNEB	Direction Nationale de l'Education de Base
DPC	Diagnostic Participatif Communautaire
ECOM	Ecole Communautaire
ECPDHD	Education à la Culture de la Paix, aux Droits humains et à la Démocratie
ERO	Evaluation Rapide Organisationnelle
FIER	Formation Interactive des Enseignants à la Radio
IFM	Institut de Formation des Maîtres

IST/VIH/SIDA	Infections sexuellement transmissibles/VIH/SIDA
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OC	Organisation Communautaire
PADDCK – K	Projet d'Appui au Développement Décentralisé de Kidal
PDSEC	Plan de Développement Social Economique et Culturel
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
PPTTE	Pays Pauvre Très Endetté
PTF	Partenaire Technique et Financier
SARPE	Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant
SCOFI	Scolarisation des Filles
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNICEF	Fonds des Nation Unies pour l'Enfance

SOMMAIRE

Sigles et Abréviations	2
Sommaire	4
Introduction	5
I- Contexte et Justification	5
Objectif de l'Etude	8
Résultats attendus.....	8
II- Méthodologie et contraintes de l'étude	9
III- Diagnostic de la Situation de la Scolarisation par Région	12
A- Région de Kidal	12
Aperçu sur la région.....	12
Accès.....	12
Qualité.....	17
Gestion	19
B- Région de Gao	20
Aperçu sur la région.....	20
Accès.....	21
Qualité.....	24
Gestion	26
C- Région de Tombouctou	28
Aperçu sur la région.....	28
Accès.....	28
Qualité.....	32
Gestion	34
IV- Facteurs limitant et favorisant la scolarisation dans les 3 régions	36
A- Facteurs limitant la scolarisation.....	36
B- Facteurs favorisant la scolarisation	39
C- Facteurs limitant et favorisant la SCOFI en zone nomade et sédentaire.....	42
V- Actions des Intervenants dans le domaine de l'Education	45
1- Forces.....	45
2- Faiblesses.....	45
VI- Analyse de la Scolarisation dans les trois Régions	47
A- Analyse de la Perception des Populations par Zone Culturelle	47
B- Analyse des Facteurs Limitant et Favorisant l'accès	49
C- Analyse des Facteurs Limitant et Favorisant la qualité	53
D- Analyse des Facteurs Limitant et Favorisant la gestion	57
E- Analyse des Facteurs Limitant et Favorisant la scofi	58
F- Analyse des Forces et Faiblesses des actions des intervenants.	62

VII- Proposition de Stratégies d'Intervention pour l'Amélioration de la Scolarisation en Général et celle des Filles en Particulier.....	67
A- Approche.....	67
B- Directions Stratégiques générales.....	67
C- Proposition de directions stratégiques pour l'AEN.....	73
Conclusion	78
Bibliographie.....	79
Annexes	81
1- Sites et cibles de l'enquête	
2- Termes De Référence	
3- Les intervenants de la zone de l'étude	
4- Instruments d'enquête	

INTRODUCTION

Cette étude est un préalable à l'Aide de l'Eglise Norvégienne (AEN) et à tout autre intervenant pour l'élaboration de programmes adaptés pour la scolarisation en général et celle des filles en particulier dans les régions de Tombouctou, Gao, Kidal. Elle s'est déroulée du 18 Octobre au 26 décembre 2006, sur une période de 47 jours francs.

L'étude permettra à l'AEN et à d'autres intervenants de tenir compte des réalités socioculturelles des milieux concernés pour l'amélioration de la scolarisation.

Il est de notoriété publique que dans les trois régions, les contrastes géographiques ajoutés à la mobilité de certaines populations (Tamashèq, peulh et arabe) et le faible revenu surtout des femmes affectent de manière critique la scolarisation. Cela se ressent dans plusieurs secteurs du développement. En éducation par exemple, les constats révèlent une population peu instruite et une sous scolarisation des enfants surtout les filles dans les zones nomades. Les causes structurelles de cet état de fait sont à rechercher dans les domaines économique, social et culturel. C'est à cette tâche que la présente étude s'est attelée afin de proposer des axes programmatiques et stratégiques répondant aux besoins réels des populations des régions de Gao, Kidal et Tombouctou pour une amélioration de la scolarisation des enfants en général et celle des filles en particulier.

I- CONTEXTE ET JUSTIFICATION

L'initiative de Jomtien (Thaïlande) en 1990 avait comme défi principal d'apporter une éducation de base à l'ensemble des citoyens du monde et de réduire l'illettrisme.

A Dakar, la vision commune d'un monde dans lequel chaque enfant ou adulte pourrait acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires pour pouvoir agir comme citoyen, travailleur, parent et s'épanouir dans la société a été de nouveau réaffirmée au cours du Forum Mondial sur l'Education.

Le Mali est l'un des pays qui se sont engagés pour la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous fixés lors du Forum de Dakar en Avril 2000.

Ces objectifs trouvent leur expression dans la Loi n° 99- 046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'Education qui définit la politique éducative nationale à travers le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC).

Cette loi stipule en son article 11 que : « Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur de développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne».

De manière plus spécifique, la Loi d'Orientation indique les objectifs suivants :

- Asseoir chez l'apprenant, par la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération ;
- Entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;
- Rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement.

Dans le cadre du développement humain durable, l'accès aux services sociaux de base est considéré comme un facteur essentiel. C'est ainsi que le développement du secteur de l'Education suscite un intérêt particulier. Ainsi, sur les huit (8) objectifs du Millénaire pour le Développement deux (2) sont consacrés à l'Education à savoir i- Achever l'école primaire universelle ;ii- Achever l'égalité dans l'accès des filles et des garçons à l'école primaire et secondaire.

L'Education est aussi l'un des cinq (5) thèmes prioritaires retenus par l'Aide de l'Eglise Norvégienne (AEN) dans son plan stratégique 2005-2009 pour le Mali. Dans ce plan stratégique, le thème de l'Education est considéré dans sa composante de base qu'est la scolarisation. Les autres aspects ayant été pris en compte de façon plus transversale dans d'autres thèmes comme la société civile pour une gouvernance responsable, les droits humains et la violence liée au genre. C'est dans le cadre de ce plan stratégique que se situe la présente étude sur la scolarisation dans les trois (3) régions Nord du Mali qui sont les zones prioritaires d'intervention de l'AEN.

En effet, l'AEN intervient dans le Nord Mali depuis plus de vingt (20) ans et contribue de façon significative à l'amélioration de l'accès, de la qualité et gestion de l'école. Durant ces années, l'AEN a initié et développé des stratégies d'appui à travers entre autres la construction d'infrastructures, la dotation en vivres, équipements, matériels et fournitures ; la mise en place et la formation des comités de gestion scolaires ; les bourses pour filles. Avec l'avènement de la décentralisation, en plus des actions classiques citées, l'AEN appuie les Collectivités Locales pour leur plus grande implication dans la vie scolaire. Ainsi, elles sont responsabilisées et accompagnées dans le recrutement et le maintien des enfants à l'école.

Il faut toutefois noter que malgré les efforts fournis par le Gouvernement, les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) ainsi que les ONG dont l'AEN, le taux de scolarisation au Mali reste l'un des plus faibles au monde. En 2005, le taux net de scolarisation au premier cycle au niveau national était de 50,6% dont 43,6% pour les filles. On note également de grandes disparités entre les régions du pays et entre les filles et les garçons. Dans les régions Nord concernées par les interventions de l'AEN et l'étude, les taux sont encore plus faibles. Ils sont respectivement pour Tombouctou de 45% en général et de 41,1% pour les filles ; Gao de 56,4% en général et 51,4% pour les filles et Kidal de 30,4% en général et de 23,9% pour les filles. Les raisons de ces faibles taux de solarisation sont multiples. On peut citer entre autres l'insuffisance d'infrastructures, d'équipement et de matériels, la réticence des parents à envoyer leurs enfants à l'école (surtout

en milieu nomade à cause du mode de vie et/ou des considérations d'ordre religieux, etc.), le niveau de qualification des enseignants et les difficultés pour eux d'exercer dans des zones éloignées des villes.

En général, les taux de scolarisation disponibles sont estimés de façon globale, alors qu'il existe de grandes disparités entre les régions, entre les localités et suivant le mode de vie sédentaire ou nomade. Il en est de même des raisons et des facteurs favorisant ou limitant la scolarisation d'où la nécessité d'une recherche spécifique et approfondie pour l'adoption de stratégies et d'approches adaptées. C'est dans ce cadre que se situe cette étude qui a été menée dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.

Dans son futur programme, dont l'objectif est : « une plus grande proportion d'enfants surtout de filles des zones du programme achèvent l'école primaire », l'AEN compte focaliser son appui sur le développement des aspects comme : i- amener les Collectivités Locales à donner une place importante à l'éducation dans les plans communaux ; ii- inciter les parents et chefs religieux à adopter des attitudes plus positives envers la scolarisation ; iii- renforcer les capacités des structures locales de gouvernement pour établir des partenariats avec d'autres acteurs appropriés afin de contribuer à développer le système scolaire de manière viable.

1. Objectifs de l'étude

Objectif général

L'étude a pour objectif d'apporter des éléments de stratégies pouvant permettre à l'AEN et à ses partenaires d'élaborer un programme d'intervention dans le domaine de la scolarisation en général et des filles en particulier pour les trois (3) années à venir (2007-2009) dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.

Objectifs spécifiques

- Faire le diagnostic de la situation de la scolarisation dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal ;
- Identifier et analyser les facteurs favorisant et les facteurs limitant (sociaux, culturels, économiques, géographiques, religieux, etc.) la scolarisation en général et celle des filles en particulier en spécifiant selon les zones et le milieu (nomade et sédentaire) ;
- Recenser et analyser les perceptions des populations et parents sur la scolarisation en général et celle des filles en particulier ;
- Répertorier et analyser les interventions en cours dans les zones enquêtées, déceler leurs forces et leurs faiblesses ;
- Faire des propositions de stratégies viables d'intervention pour l'amélioration de la scolarisation en général et celle des filles en particulier dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal en tenant compte des spécificités régionales et locales et selon le milieu (sédentaire et nomade).

2 Résultats attendus

Un rapport d'étude (diagnostic, analyses et propositions de stratégies d'intervention) sur la scolarisation dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal est disponible.

II - METHODOLOGIE ET CONTRAINTES DE L'ETUDE

Elle a été développée autour des étapes suivantes :

a- Phase préparatoire :

Sur la base de l'exploitation des documents disponibles y compris ceux fournis par l'AEN, nous avons procédé à l'élaboration des outils de collecte d'informations sur le terrain. Ces outils et le programme de la mission sur le terrain ont été partagés avec l'AEN

Les outils comme prévu ont été modulés en fonction des groupes cibles concernés.

Afin de réduire le risque que la phase de collecte ne se butte à des retards dus à la non disponibilité des acteurs à rencontrer, la programmation se faisait à l'avance.

b- Phase enquête et recueil de données sur le terrain :

Cette étude est une étude qualitative qui a mis l'accent moins sur l'analyse documentaire que sur les opinions et perceptions des communautés sur la scolarisation en général et celle des filles en particulier dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal . La méthode d'approche a été focalisé sur les échanges autour des facteurs favorisant ou limitant la scolarisation en général et celle des filles en particulier en vue d'identifier des éléments de stratégie pertinents d'amélioration prenant en compte les particularités régionales et locales des milieux sédentaire et nomade.

La collecte des données et les entretiens ont été faits auprès des structures ci-après :

- Au niveau national :
 - Cellule de Planification et de Statistiques (CPS), Direction Nationale de l'Education de Base (DNEB), Centre National de l'Education (CNE), Cellule d'Appui à la Déconcentration et à la Décentralisation de l'Education (CAD-DE)
- Au niveau régional :
 - Académies d'Enseignement (AE), assemblées régionales, Organisations Non Gouvernementales (ONG) et Programmes intervenant dans le domaine de l'éducation .
- Au niveau local :
 - Centre d'Animation Pédagogique (CAP), Mairies, organisations communautaires de base : Association de Parents d'Elèves(APE) , Comité de Gestion Scolaire (CGS), Association de Mères d'Elèves (AME), enseignants et ONG et Personnes Ressources.

❖ Echantillonnage de l'étude :

L'échantillonnage de l'étude a concerné trois (3) cercles par région : i-Région de Kidal : Abeibara, Tessalit et Kidal ; ii-Région de Gao: Bourem , Ansongo et Gao;iii- Région de Tombouctou : Diré, Rharous et Tombouctou . Un minimum de sept (7) sites ont été effectivement visités par région contre six (6) prévus soit au moins deux (2) sites par cercle. L'étude a tenu compte aussi de la typologie des écoles par région (écoles publiques, communautaires, privées et medersas) . De manière plus spécifiques, les caractéristiques suivantes ont été prises en compte :

- le milieu linguistique (songhay, tamasheq, fulfulde, et arabe hassaniya) ;
- la zone d'implantation de l'école (sédentaire-nomade ou urbain - rural) ;
- l'effectif des filles au niveau de l'école ;
- le positionnement du site en tenant compte de la représentativité des cercles de la région (plus de la moitié des cercles doit être touchée).

❖ Méthodes de collecte de données :

La collecte des données a été faite à travers des grilles d'analyse documentaires, de guides d'entretien et l'animation de groupe.

Au départ de l'enquête les consultants ont évolué en équipe unique afin d'uniformiser la démarche de collecte et de traitement préliminaire des données. Puis compte tenu de l'envergure de l'étude, deux (2) équipes ont été constituées et évoluaient séparément. Des moments de mise en commun ont été aménagés pour faire la synthèse préliminaire des données collectées par site avant leur traitement par région.

c- Phase traitement et d'analyse des données :

L'analyse des données traitées a permis la production du présent rapport.

d - Restitution des résultats de l'étude :

Une séance de travail a réuni l'équipe de consultants et le personnel de l'AEN autour du rapport provisoire. Les observations et suggestions d'amélioration formulées ont été pris en compte dans le présent rapport qui constitue la version finale.

e -Contraintes/limites de l'étude

Dans la réalisation de l'étude, nous avons noté quelques contraintes qui n'ont pas cependant affecté la qualité de l'étude :

- La contrainte majeure se situe au niveau de l'envergure de l'étude et le temps imparti surtout à l'étape terrain compte tenu des distances énormes à parcourir et la diversité des cibles à rencontrer ;
- Les informations disponibles ne faisaient pas une étude en profondeur des spécificités des régions du Nord (pas de statistiques désagrégées en écoles nomades et sédentaires) d'où la nécessité de rencontrer les communautés afin qu'elles expriment elles mêmes leurs difficultés par rapport à la scolarisation et à celle des filles en particulier ;
- Les spécificités culturelles sont rarement ressorties dans la littérature existante, car de nombreux observateurs considèrent le Nord comme une entité homogène présentant les mêmes réalités et les mêmes contraintes auxquelles des réponses identiques peuvent être données ;
- L'étude a coïncidé avec une période où les communautés ne sont pas très disponibles. En zone sédentaire, c'est la période des récoltes qui mobilise tous les bras valides du village. En zone nomade, les populations ne sont pas revenues des lieux de transhumance. Dans plusieurs écoles on nous a fait savoir que les effectifs ne seront stabilisés qu'en mi-décembre quand les transhumants seront de retour.

III- DIANOSTIC DE LA SITUATION DE LA SCOLARISATION PAR REGION

A- REGION DE KIDAL:

1- Aperçu sur la région :

La région de Kidal est la 8^{ème} région administrative du Mali, créée en 1991. Elle est répartie en quatre cercles (Kidal chef lieu de région, Tessalit, Abeibara et Tin-Essako) regroupant 11 communes dont une urbaine totalisant 90 fractions. La région est surtout caractérisée par un climat aride, un manque de cours d'eau permanent rendant les populations dépendantes de la disponibilité en eau souterraine. Comme toutes les régions du Mali, le chef lieu de région est le principal centre urbain.

La population est composée majoritairement de Tamasheq et maures . Elles sont pour la plupart des éleveurs surtout de chameaux, d'ovins et caprins.

Les potentialités de la région sont l'importance du bétail, l'existence de ressources naturelles (minières, touristiques, réserves en eaux souterraines), la bonne qualité des pâturages, la présence d'un artisanat riche et varié.

Passage obligé de la route transsaharienne, Kidal actuellement est un centre commercial assez prospère et qui présente de grandes potentialités commerciales. Ville en construction, elle est aujourd'hui un pôle d'attraction pour les différentes catégories de travailleurs saisonniers.

Les contraintes de développement de la région sont des contraintes naturelles (sécheresse, enclavement, désertification), l'insuffisance d'infrastructures de base (écoles, centres de santé, téléphone, aéroport, points d'eau) ; l'insécurité et la mauvaise gestion des ressources naturelles (pâturages et bétail) ; le manque d'exploitation des ressources minières, et touristiques ; l'insécurité alimentaire et les maladies (IST/ Sida).

En matière d'éducation, la région de Kidal présente des taux de scolarisation très faibles en comparaison avec les autres régions du pays et mêmes ses deux consœurs du Nord en l'occurrence Gao et Tombouctou. L'Ecole est arrivée aux populations nomades de la région de Kidal seulement en 1947, quand elle existait déjà il y a plus de cinquante ans dans le sud du Soudan français, actuel Mali (Issoiden 2006) .

Par rapport à la scolarisation, la région peut être divisée en deux bandes :i-La zone Tin-Essako- Abeibara hostile à l'école à cause de la religion ; ii- la zone Intadeynit – Aguel-hoc, Tessalit qui accepte l'école. Très souvent le nomadisme est avancé comme une raison de la non scolarisation des communautés. Or en réalité il y a pas de grande transhumance à Kidal du genre de celle des peulhs. C'est surtout le manque d'eau qui occasionne le déplacement des populations.

La région est administrée sur le plan scolaire par une Académie d'enseignement et deux CAP (Kidal et Tessalit) .

2- ACCES

2.1- Typologie des écoles de la région :

Tableau 1 : Les écoles selon le statut

AE	Ecoles CAP	Publiques	Ecom	Privées	Medersas	Total
REGIONAL	2	30	2	1	1	34
KIDAL	Kidal	18	0	1	1	20
	Tessalit	12	2	0	0	14
NATIONAL		3745	2748	585	1060	8138

La région de Kidal est une des régions où la diversité des types d'école est la moins remarquable. Sur 34 écoles existantes dans la région en 2005-2006, les 30 sont des écoles publiques, selon les dernières informations. Les écoles communautaires au nombre de deux (à Tinzawaten) ont été transformées en école publique. La région ne dispose que d'une seule médersa fonctionnelle dans la ville de Kidal sur les 11 ouvertes par l'Agence des Musulmans d'Afrique (AMA) dans chacune des communes de la région (une médersa par commune). De même à Telabbit un particulier aurait recruté un marabout à qui il a accordé un traitement mensuel pour enseigner le coran aux enfants. Cette tentative aussi a été vaine car après quelque temps le marabout est resté seul sans élèves. Ces témoignages recueillis sur le terrain amènent à se poser de sérieuses questions sur les arguments religieux avancés pour justifier les problèmes de scolarisation dans la région.

En conséquence, malgré une forte propension des populations de Kidal à avancer la religion comme raison du rejet de l'école, la région reste loin derrière les autres en matière de promotion des médersas comme alternative de scolarisation des enfants.

De même, les écoles privées sont inexistantes dans toute la région. Cela fait de l'école publique la seule possibilité de scolarisation des parents à Kidal, ne laissant aucune alternative de scolarisation aux parents.

2.2- Infrastructures et équipements scolaires :

Tableau 2: Nombre de classes par CAP selon le statut

REGION	CAP	STATUT				
		public	prive_laïc	prive_conf	medersa	comm
KIDAL		152	0		6	10
KIDAL	Kidal	91	0		6	0
	Tessalit	61	0		0	10
NATIONAL		18821	2846		ND	9364

Dans la région de Kidal, le problème d'infrastructure se pose moins que dans la plupart des régions du pays. La région a une moyenne équivalente à la moyenne

nationale pour les écoles publiques soit cinq classes par école. Or les cas de double division sont nombreux dans la région. En matière d'infrastructure, le problème principal qui est évoqué par les comités de gestion des écoles reste celui des clôtures scolaires. En effet, selon les informations reçues, dans toute la région de Kidal, seule l'école de Tessalit est clôturée. Les comités de gestion scolaire lient le manque d'arbre dans les écoles à ce fait, surtout en tenant compte de la forte divagation des animaux.

Cependant, dans la région de Kidal, le problème qui mérite d'être revu et corrigé demeure l'architecture des constructions scolaires qui n'est pas du tout adaptée à une zone où les bâtiments sont très exposés aux grands vents compte tenu de la hauteur du relief. Cela fait que des infrastructures de moins de cinq ans sont entrain de perdre leurs toitures. Exemple à Telabbit la toiture du dortoir est entièrement emportée tandis qu'à Taglith la toiture d'une des classes n'atteindra pas la rentrée prochaine sans réparation.

D'autre part, la zone rurale de Kidal recèle des effectifs très faibles (ex : deux élèves pour la cinquième année et quatre pour la sixième en double division à Telabbit, des classes d'un ou deux élèves à Abélibara). Cela nécessite de revoir sérieusement l'architecture des classes qui doit être adaptée au besoin réel du terrain. Le même style de construction des centres urbains à forte pression scolaire ne doit pas être dupliqué sur tout le terrain.

Tableau 3: Tables bancs par CAP

REGION	CAP	Tables bancs
KIDAL	2	5606
	KIDAL	3560
	TESSALIT	2046
NATIONAL		1275152

En matière de disponibilité de tables – bancs le ratio élève/table banc est de 0,80 soit à peu près 01 élève/table banc pour la région contre 1, 26 élève/table banc au niveau national. Si ces chiffres sont exacts, il ne se pose pas de problème de table banc sur le terrain. Cependant, la distribution doit être revue car notre équipe a rencontré des classes où les tables bancs étaient insuffisants.

2.3- Les effectifs scolaires :

Tableau 4 : Nombre élèves par statut au 1er cycle

REGION	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERSA	COMM	
KIDAL		4217	0	168	147	4532
	KIDAL	2892	0	168	0	3060
	TESSALIT	1325	0	0	147	1472
NATIONAL		1001400	146643	184209	277727	1609979

Tableau 5 : Nombre élèves par statut au 2eme cycle

REGION	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERSA	COMM	
KIDAL		648	0	0	0	648
	KIDAL	566	0	0	0	566
	TESSALIT	82	0	0	0	82
NATIONAL		295731	37637	1364	18014	352746

Une comparaison des effectifs du 1^{er} cycle 4532 et ceux du second cycle 648 laisse entrevoir une trop grande différence entre les deux niveaux. En effet, dans la région les premières classes sont assez fournies, mais au fur et à mesure qu'on progresse dans la scolarité, les classes sont clairsemées pour arriver souvent à un élève par classe en 5^{ème} et 6^{ème} années dans les zones nomades. Cette très grande déperdition interpelle tous les acteurs de l'éducation afin que des solutions idoines soient trouvées pour inverser la tendance.

2.4- Cantines scolaires :

La cantine scolaire a été mentionnée par tous les CGS de la région comme une condition sine qua non à la scolarisation. Les communautés ont dit avec insistance que « sans cantine, il y a pas d'école » surtout en zone nomade.

Cependant, au niveau des cantines, les besoins en rations alimentaires ne sont pas les mêmes. Il y a des zones où une ration par jour permet de maintenir les enfants à l'école le jour et ils rejoignent les familles la nuit. Il y a un deuxième cas de figure où l'école en dehors de la cantine avec ses rations réglementaires (petit déjeuner, déjeuner et dîner) a besoin d'être dotée en dortoirs séparés pour les garçons et les filles.

Donc, dans ce cas l'école doit être dotée d'un internat digne de ce nom avec un dortoir où fille et garçons sont séparés, une cuisine, un réfectoire, un magasin, et même un embryon de bibliothèque pour les enfants.

2.5- Les taux de scolarisation

Tableau 6 : Taux Brut de Scolarisation par Sexe Année 2005-2006

REGION	CAP	Garçons + Filles	Filles
KIDAL		46,3	40,55
	KIDAL	63,3	55,1
	TESSALIT	29,3	26
NATIONAL		75,00%	65,10%

Le taux brut de scolarisation de la région est 43,42%, contre 75% de moyenne nationale. Il est le plus bas du pays (46,3% pour les garçons et 40,55% pour les filles). Le net de scolarisation de la région est de 32,60% dont 36,90 de garçons contre 28,00% de filles.

Cependant, ce faible taux ne doit pas cacher les efforts importants déployés par l'administration scolaire avec l'appui des partenaires de l'école (PTF, APE, CGS, collectivités territoriales, ONG...).

Les taux de scolarisation dans les régions du Nord particulièrement là où la cantine existe doivent être pris avec beaucoup de précaution, car ils ressemblent très souvent plus à des taux d'admission qu'à de réels taux de scolarisation. Il nous a été arrivé de constater en première année la moitié des inscrits réellement présents en classe.

En outre, ce taux relativement élevé dans les petites classes se réduit considérablement dans les classes d'orientation (5^{ème} année et 6^{ème} année) pour devenir presque insignifiant au second cycle (Voir tableaux comparés du premier cycle avec un effectif de 4532 élèves contre un effectif de 648 élèves au second cycle). Il est nécessaire de nuancer ces chiffres du fait que sur les trois dernières années on assiste réellement à une sérieuse augmentation des effectifs (exemple à Telabbit 20 élèves (garçons :11, filles :9) réellement présents en première année contre 9 (garçons : 6, filles : 3) en troisième année. A la question de savoir pourquoi les effectifs sont maigres alors que le village regorge d'enfants, un membre du CGS a répondu en ces termes : « nous sommes comme des gens qui dormaient et qu'on réveille, ces effectifs sont ce que nous pouvons au moment du réveil, ils vont s'améliorer quand on sera entièrement réveillé).

2.6- La scolarisation des filles

La scolarisation des filles est un axe qui figure dans les activités de tous les intervenants dans le secteur de l'éducation. Cependant, force est de reconnaître qu'il y a encore de sérieux problèmes à résoudre dans ce domaine. Les chiffres sont assez révélateurs de cette situation 40,55% pour la scolarisation des filles contre 46,3% pour les garçons.

En réalité, lorsque nous regardons la progression des filles vers les classes d'orientation, la situation devient plus inquiétante avec des classes où il y a aucune fille en 5^{ème} et 6^{ème} années (exemple à Telabbit où il y a six élèves en 5^{ème} et 6^{ème} années confondues parmi lesquels il y a qu'une seule fille). Cependant, la même communauté se glorifie du fait qu'au certificat passé, elle a présenté deux candidats (une fille et un garçon) et c'est la fille qui a passé et se trouverait actuellement en 7^{ème} année à Adjelhoc.

Les communautés des zones visitées avancent toute sorte d'argument pour justifier l'absence des filles à l'école. Entre autres : i- L'affection : l'amour que les parents ont pour leurs filles ne leur permet pas de les voir souffrir à l'école ; ii- Les mœurs : les filles qui vont à l'école perdent nos valeurs culturelles ; iii- Des raisons historiques : ils évoquent le triste sort des premières filles scolarisées ; iv- La religion : ils trouvent que les filles ne doivent pas partager les mêmes classes que les garçons ; v- Des raisons économiques : les filles doivent être bien entretenues, habillées et logées dans de bonnes conditions qui donnent envie aux réticents d'envoyer leurs filles à l'école.

2.7- Structure de formation de maîtres :

L'option du Mali à travers le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education (PISE) est de créer des structures de formation de proximité pour la formation des maîtres. Dans ce cadre, la région de Kidal à l'instar des autres régions du Mali est entrain d'être dotée d'un institut de formation de maîtres en construction à Adjelhok. Cela donne l'espoir que le problème de maîtres performants et maîtrisant la langue et la culture du milieu sera résolu dans un avenir proche. Car un responsable de l'éducation a exprimé leur désarroi en ces termes : « Kidal est devenu un lieu d'expérimentation pour les enseignants. Nous recevons le reste après que toutes les autres régions aient choisi. Nous les formons, dès qu'ils deviennent performants, ils s'en vont ».

3- QUALITE

La qualité de l'enseignement dispensé est tributaire de plusieurs facteurs dont : le profil de formation des maîtres, disponibilité de matériel didactique et de fourniture s scolaires, le médium d'enseignement.

3.1- Les profils et formation initiale des maîtres

Tableau 7 : Profil des maîtres

REGION	CAP	Indéter- miné	Contrac- tuel	Elève- maître	Fonctio nnaire	Vacataire
KIDAL	2	0	128	49	13	0
	KIDAL	0	71	30	9	0
	TESSALIT	0	57	19	4	0
NATIONAL		116	27608	1099	5332	1268

En matière de formation, il ressort du tableau sur les profils des enseignants que sur les 190 enseignants évoluant à Kidal en 2005-2006, la majorité absolue est constituée de contractuels (128/190) soit 67,36% , les 49 autres soit (25,78%) sont des élèves-maîtres tandis que les fonctionnaires considérés comme les plus expérimentés sont seulement au nombre de 13 soit 6,84% contre 15,05 à l'échelle nationale.

En effet, sur les 35 423 enseignants évoluant au premier cycle de l'enseignement fondamental, 27 608 sont des contractuels soit 77,93%.

Cette situation est une conséquence de la politique d'ajustement structurel dans le secteur de l'éducation auquel le pays est soumis depuis 1985. Elle a été accentuée à partir de la mise en œuvre du PISE par une politique de recrutement d'enseignants contractuels au détriment des fonctionnaires.

3.2- La formation continue des maîtres :

Les enseignants de la région bénéficient des mêmes types de formation que leurs collègues des autres régions. Il s'agit des formations de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE), de la Pédagogie convergente et du curriculum de l'enseignement fondamental.

Le grand problème qui se pose à la région de Kidal demeure l'insuffisance de maîtres locuteurs du Tamasheq pour tenir les classes à pédagogie convergente ou

curriculum, car sur les 34 écoles de la région 13 utilisent la langue Tamasheq. Les maîtres de ces écoles à l'instar de leurs homologues des autres écoles PC ou de curriculum bénéficient régulièrement de formation sur les modules suivants : transcription et rédaction en langue nationale, appropriation de la Pédagogie Convergente et du Curriculum, pratique des méthodes actives, évaluation des compétences.

3.3- Matériel didactique et fournitures scolaires :

Tableau 8 : Nombre de livres par CAP

REGION	CAP	Livres
KIDAL		14 214
	KIDAL	7119
	TESSALIT	7095
NATIONAL		3286265

La disponibilité du matériel didactique est une condition indispensable à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, les CGS dans la zone de Kidal l'évoquent rarement. Il est fréquent d'entendre parler de fournitures (cahiers, ardoises, crayons...). Les appuis en livres sont rarement demandés. Ainsi, la plupart des partenaires qui interviennent fournissent le petit matériel ci-dessus énuméré. Le Programme d'appui au Système Education Décentralisé (PASSED) fait partie des quelques rares partenaires qui ont distribué des livres. Aujourd'hui, plus que les livres scolaires, les écoles doivent chercher à créer des petits coins de lecture si non de vraies bibliothèques scolaires. Cela permettra aux élèves de disposer de supports de lecture diversifiés et de cultiver le goût de la lecture.

3.4- Utilisation des langues nationales

Tableau 9 : Nombre d'école utilisant les langues nationales par CAP

AE	CAP	Ecoles Publiques	E COM	TOTAL
KIDAL	2	12	1	13
	Kidal	9	1	10
	Tessalit	3	0	3
NATIONAL		1900	6500	2550

Depuis les années quatre vingt, la langue tamasheq est utilisée dans l'enseignement dans la région de Kidal. Actuellement sur les 34 écoles que compte la région, 13 sont bilingues soit 38,23%. Elles utilisent le curriculum bilingue par compétences qui doit se substituer progressivement à la Pédagogie Convergente. Cependant, comme mentionné dans le point formation des maîtres, le problème de maîtres locuteurs de la langue tamasheq se pose avec acuité.

4- GESTION

Un des facteurs novateurs introduits par le PRODEC est la gestion des écoles par les communautés à travers leurs structures de gestion mises en place par elles-mêmes sous la supervision des conseils municipaux.

4.1- Structures de gestion communautaires de l'école (APE , CGS, AME)

Dans la zone de Kidal, l'administration scolaire a confirmé qu'il n'existe aucune école dont le comité de gestion n'a pas été mis en place. Cependant, les acteurs déplorent le caractère éphémère de certains comités de gestion qui n'existent que de nom. Notre équipe a eu l'opportunité de rencontrer les comités de gestion de toutes les écoles visitées. Partout nous avons salué la promptitude avec laquelle les regroupements des membres se sont passés .

Nous avons rencontré des CGS qui ont de plus en plus conscience de leurs rôles et des contraintes liées à l'école. Partout, on nous a fait savoir que les choses vont s'améliorer et cela peut se remarquer sur les effectifs des trois premières classes recrutées par le CGS.

4.2- Actions menées par les structures de gestion de l'école

Les comités de gestion ont pris des initiatives auxquelles personne ne s'attendait il y a quelques années. Ces initiatives communautaires doivent être encouragées et pérennisées . Il s'agit entre autres de :

- l'internat des enfants de Tinzawaten où les communautés donnent des animaux pour les enfants admis au Certificat et au DEF et qui sont internés à Kidal.
- l'octroi d'animaux à Tin-Essako et à Boghassa pour la cantine
- l'approvisionnement en bois par les communautés
- l'approvisionnement de la cantine en nourriture et eau (à Inékorote, les populations ont cotisé pour nourrir les enfants et pour amener l'eau de 25 kilomètres pour les enfants dans des bidons de 20 litres).

4.3- Formation des membres des structures de gestion

Les comités de gestion rencontrés reconnaissent avoir suivi deux ou trois formations qui leur ont permis de mieux comprendre leurs rôles et prérogatives dans la gestion de l'école et surtout les rôles des autres acteurs. Cependant, ils ont souhaité bénéficier d'autres formations et surtout de sessions d'alphabétisation, car on ne peut pas gérer une école sans écrire.

4.4- Les cadres de concertation

De nombreux cadres de concertation ont été créés pour une meilleure synergie entre les acteurs de l'école. Les cadres sont les suivants : i- Comité National de Concertation(CNAC) ; ii- Comité Régional de Concertation(CREC) ; iii- Conférence Régionale de Suivi de l'Accès et de la Qualité de l'Enseignement (CRESAQUE) ; iv- le Comité de Cercle de Concertation (CCEC) ; v- Comité Communal de Concertation (CCOC)

Ces espaces ont de sérieux problèmes de démarrage, ils méritent d'être appuyés et dynamisés.

B- REGION DE GAO

1- Aperçu sur la région :

Gao, la 7eme région administrative du Mali est située au Nord du pays. Elle est la plus ancienne région du Nord et regroupait les deux autres régions du Nord à l'Indépendance . La région est divisée en quatre (4) cercles qui sont : Bourem, Gao, Menaka et Ansongo . Elle compte 23 communes totalisant 351 villages et fractions. Gao connaît deux (2) zones climatiques distinctes :

- La zone saharienne, qui se caractérise par l'harmattan de mars à juin. Pendant cette période de l'année, les écarts de températures sont très élevées : les journées sont chaudes et les nuits froides. La saison froide que connaît aussi des températures basses, va de novembre à février. Quant à la saison des pluies, elle dépasse rarement 25 jours avec des pluies très déficitaires.
- La zone sahélienne, où les pluies vont de juin à octobre avec des hauteurs de pluies de 100 à 250 mm par an.

Le fleuve Niger traverse la région de Gao sur 450 Km ; les nappes souterraines, mares permanentes et semi permanentes, oueds constituent le reste des ressources hydrauliques de la région.

Elle est composée principalement de Songhay, arabe, maure, peulh et Tamasheq. Ce sont pour la plupart des agriculteurs, pêcheurs, éleveurs semi-nomades et nomades. Gao est une zone fortement islamisée.

La région présente de forte potentialités commerciales de par sa position stratégique par rapport à la transsaharienne et aux échanges commerciaux dans l'espace de la Communauté Economique de Développement des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO).

Les contraintes de développement de la région sont des contraintes naturelles (sécheresse, enclavement, désertification, ensablement), l'insuffisance d'infrastructures de base (écoles, centres de santé, téléphone, points d'eau) ; et la mauvaise gestion des ressources naturelles (pâturages, et bétail) ; la non maîtrise des eaux de surface ; l'inexploitation des ressources minières et touristiques; l'insécurité alimentaire et les maladies (IST/ Sida).

Dans le domaine économique, l'agriculture est pratiquée principalement dans la vallée du fleuve Niger. L'élevage extensif des bovins, camelins, caprins et ovins est aussi pratiqué par les populations surtout nomades.

Dans le domaine de l'éducation, il existe de fortes disparités existent entre les zones urbaines, rurales, nomades et sédentaires. L'éducation dans la région de Gao est administrée par une Académie d'enseignement et quatre (4) Centres d'Animation Pédagogique (Bourem, d'Ansongo, Gao, Menaka).

2- ACCES

2.1- Typologie des écoles de la région

Tableau 1 : Les écoles selon le statut

AE	Ecoles CAP	Publiques	Ecom	Privées	Medersas	Total
REGIONAL	4	240	6	6	64	316
GAO	Bourem	41	6	0	10	57
	Ansongo	49	0	0	6	55
	Gao	107	0	6	46	159
	Menaka	43	0	0	2	45
NATIONAL		3745	2748	585	1060	8138

Les quatre types d'écoles existent dans la région. Sur 316 écoles il n'y a que six (6) écoles privées et six (6) écoles communautaires localisées dans le cercle de Bourèm sur la trentaine que comptait la région en 1999. Les écoles privées n'existent que dans le CAP de Gao. Les médersas au nombre de 64 existent en grand nombre surtout dans le CAP de Gao (46).

L'empressement des populations à transformer ces écoles communautaires en écoles publiques montre à suffisance leur incapacité de les prendre en charge.

2.2- Infrastructures et équipements scolaires :

Tableau 2 : Nombre de classes par CAP selon le statut

REGION	CAP	STATUT				
		public	prive_laïc	prive_conf	medersa	comm
GAO		817	43		231	13
	ANSONGO	155	0		25	0
	BOUREM	149	0		34	13
	GAO	407	43		169	0
	MENAKA	106	0		3	0
NATIONAL		18821	2846		NB	9364

Les infrastructures ont été fortement améliorées pendant ces dernières années. Cependant au niveau des écoles communautaires et des medersas les locaux ne respectent pas les normes fixées. De même certaines écoles visitées sur le terrain sont soit dans des abris provisoires ou dans un état de délabrement avancé.

Au niveau des écoles , il n'y a pas de locaux appropriés pour la cantine scolaire (magasins, cuisine, réfectoires). Dans la plupart des cas, c'est le bureau du directeur de l'école qui sert de magasin et la cuisine se fait en plein air ou dans un abri de fortune. Rares sont les écoles qui sont clôturées cela rend difficile les activités de reboisement. Un autre danger qui menace les infrastructures est l'ensablement. Au niveau de certaines écoles, le sable et atteint souvent la hauteur des fenêtres. L'insuffisance des salles de classe entraîne la double vacation au niveau de certaines écoles en zone sédentaire (Cas des écoles de Forgho, de la ville de Gao avec 200 élèves par classe).

Tableau 3: Tables bancs par CAP

REGION	CAP	Tables bancs
GAO	4	31424
	ANSONGO	5446
	BOUREM	6434
	GAO	15364
	MENAKA	4180
NATIONAL		1275152

En matière de disponibilité de tables – bancs le ratio élève/table banc est de 2,04 à peu près 2 élèves/table banc pour la région contre 1,26 élève/table banc au niveau national. Si ces chiffres sont exacts, il ne se pose pas de problème de table banc sur le terrain. Cependant, la distribution doit être revue car notre équipe a rencontré des classes où les tables bancs étaient insuffisants (cas de Kourmina et Forgho et de l'école communautaire de Donghoï Bano)

2.3- Les effectifs scolaires :

Tableau 4 : Nombre d'élèves par statut au 1^{er} cycle

REGION	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERSA	COMM	
GAO		52765	2459	8373	513	64110
	ANSONGO	11784	0	827	0	12611
	BOUREM	7429	0	1505	513	9447
	GAO	25603	2459	5861	0	33923
	MENAKA	7949	0	180	0	8129
NATIONAL		1001400	146643	184209	277727	1609979

Le CAP de Gao a le plus grand nombre d'élèves et d'école de la région. Il est suivi par celui d'Ansongo (12 611 élèves) qui a cependant moins d'écoles (55) que Bourem (57 écoles pour 9 447 élèves). Menaka est le CAP qui a le moins d'écoles et d'élèves (45 écoles pour 8 129 élèves).

Au niveau de la région de Gao à l'instar de celle de Kidal , on remarque une forte disparité entre les effectifs des deux cycles 64.190 élèves au premier cycle contre seulement 8.065 élèves au second cycle.

Le constat qui se dégage est que la forte propension des communautés à scolariser leurs enfants particulièrement en zone sédentaire n'est pas maintenue au second cycle. Ainsi, la question du maintien des enfants à l'école se pose avec acuité.

Tableau 5 : Nombre d'élèves par statut au second

REGIO N	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERSA	COMM	
GAO		6690	283	1092	0	8065
	ANSONGO	1174	0	60	0	1234
	BOUREM	922	0	78	0	1000
	GAO	3965	283	954	0	6212
	MENAKA	629	0	0	0	629
NATIO NAL		295731	37637	1364	18014	352746

Comparé au tableau précédant, il est facile de constater la diminution nette des effectifs au niveau du second cycle. En effet, si pour la même année, les effectifs des élèves du premier cycle de la région sont de 64.110 dont 29 698, il n'est que de 8065 au second cycle dont 2745 filles soit de l'effectif.

Un cas important à souligner est celui du CAP de Ménaka qui dispose de deux medersa 1^{er} cycle pour lesquels aucun second cycle n'est prévu dans la circonscription.

2.4. Cantines scolaires :

La cantine scolaire existe dans toutes les écoles visitées et contribue à l'accès et au maintien des élèves, surtout ceux qui viennent d'autres villages tel qu'à Tintafagat et Bazi Haoussa à Ansongo. Cependant, l'administration scolaire et le comité de gestion ont des problèmes déplorent l'insuffisance de la ration fournit par le PAM (un repas par jour).

2.5- Les taux de scolarisation :

Tableau 6 : Taux Brut de Scolarisation par Sexe Année 2005-2006

REGION	CAP	Garçons + Filles	Filles
GAO		85,70%	78%
	ANSONGO	79,3%	77,1%
	BOUREM	57,8%	51,7%
	GAO	104,5%	94,4%
	MENAKA	80,4%	69,2%
NATIONAL		75,00%	65,10%

Le taux brut de scolarisation de la région est 85,70% dont 78% pour les filles, contre 75% de moyenne nationale. Le net de scolarisation de la région est de 65,90% dont 72,10% de garçons contre 59,90% de filles.

Cependant, force est de noter que dans les milieux nomades, le taux de scolarisation reste encore faible malgré des mesures d'accompagnement de plus

en plus présentes telles que la cantine scolaire et la grande sensibilisation faite auprès des communautés.

Ces forts taux peuvent également s'expliquer par l'implication de tous (autorité scolaire, partenaires CGS, APE, AME) dans la sensibilisation des communautés sans oublier l'impact de la cantine scolaire et la compréhension que les populations ont de plus en plus de l'école.

Malgré cette évolution significative, il existe des communautés peu convaincues de l'intérêt de la scolarisation des enfants, surtout de celle des filles.

2.6- La scolarisation des filles

Les populations acceptent plus ou moins d'envoyer les filles à l'école. Dans beaucoup d'écoles de la région, le nombre de filles dépasse celui des garçons dans les petites classes ; cependant cette situation s'inverse au fur et à mesure que la fille prend de l'âge et avance dans le système. Par ailleurs, de grandes disparités existent au niveau de la fréquentation scolaire des filles, selon qu'elles soient dans une zone urbaine, rurale, sédentaire ou nomade.

2.8- Structures de formation des maîtres :

La région de Gao dispose d'un institut de formation de maîtres (1^{er} et 2^{ème} cycles). Cet institut de formation de maîtres n'a pas permis de résorber le déficit d'enseignant car il n'est qu'à sa deuxième promotion. L'institut a été fréquenté pendant les premières années surtout par des élèves –maîtres venant de la région de Sikasso.

Malgré la présence de l'IFM à Gao, on peut déplorer comme au niveau des autres IFM du pays, la non prise en compte des innovations pédagogiques dans la formation initiale (Pédagogie Convergente et le curriculum de l'enseignement fondamental).

3- QUALITE

3.1 – Les profils et formation initiale des maîtres.

Tableau 7 : Profil des maîtres

REGION	CAP	Indéter	Contract	Elève- maître	Fonction	Vacatai
GAO	4	7	1048	67	234	43
	ANSONGO	0	128	18	48	17
	BOUREM	3	179		38	21
	GAO	4	612	40	134	1
	MENAKA	0	129	9	14	4
NATIONAL		116	27608	1099	5332	1268

Sur un total de 1399 maîtres pour la région, les contractuels constituent 74,91%. Les fonctionnaires ne font que 16,72%. Malgré la présence d'un institut de formation de maîtres, les élèves- maîtres (en stage) sont seulement au nombre de 67.

Les enseignants rencontrés sont effectivement constitués de contractuels pour la majorité, surtout dans les zones rurales à l'image des autres régions du Nord. Cette situation est une conséquence de la politique d'ajustement structurel dans le secteur de l'éducation auquel le pays est soumis depuis 1985. Elle a été accentuée à partir de la mise en œuvre du PISE par une politique de recrutement d'enseignants contractuels au détriment des fonctionnaires.

On peut noter aussi une très mauvaise répartition des maîtres entre zone rurale et urbaine. On constate une forte concentration des enseignants en zone urbaine au détriment de la zone rurale.

Par ailleurs, le niveau de formation des enseignants en général ne semble pas à hauteur de souhait pour une éducation de qualité des enfants, surtout dans le domaine des innovations pédagogiques.

3.2- La formation continue des maîtres

La formation continue des enseignants est essentiellement assurée par l'Etat à travers les activités prévues par les plans d'actions. Cependant certaines actions de formation sont menées par des partenaires (PASED, OXFAM, UNICEF ...), et aussi à travers les communautés d'apprentissages des maîtres (WORLD EDUCATION) et le programme FIER (formation inter active à la radio).

La formation continue des enseignants est un besoin vital vu le type d'enseignants que l'on a sur le terrain. La majorité des enseignants étant des jeunes diplômés reconvertis à l'enseignement sans une formation de base suffisante.

3.3- Matériel didactique et fournitures scolaires

Tableau 8 : Nombre de manuels par CAP

REGION		MANUELS
GAO		184486
	ANSONGO	44947
	BOUREM	44947
	GAO	66835
	MENAKA	27757
NATIONAL		3286265

Les manuels et matériels didactiques existent en nombre très insuffisant, malgré les efforts de dotation par les services déconcentrés du Ministère de l'Education Nationale. Les fournitures scolaires des élèves, surtout des filles sont très souvent octroyés par les ONG partenaires de l'école.

Les quantités de livres mentionnés dans ce tableau statistique donné par la CPS ne permet pas de calculer le ratio par type de livre (lecture par langue, mathématiques, sciences, etc).

3.4- Utilisation des langues nationales

Tableau 9 : Nombre d'école utilisant les langues nationales par CAP

REGION	CAP	Ecoles Publi	E COM	TOTAL
GAO	4	159	5	164
	Bourem	34	5	39
	Ansongo	36	0	36
	Gao	74	0	74
	Menaka	15	0	15
NATIONAL		1900	6500	2550

Depuis les années 80, les langues nationales ont été introduites dans l'enseignement à travers le songhay et le tamasheq. Actuellement sur les 316 écoles que compte la région 164 (songhay 139, Tamasheq : 25) sont bilingues soit 51,89%. Elles utilisent le curriculum bilingue par compétences qui doit se substituer progressivement à la Pédagogie Convergente. Ces écoles à l'instar de celles des autres régions du pays, sont confrontées à de sérieux problèmes d'approvisionnement en matériel didactique.

4- GESTION

4.1- Structures de gestion communautaires de l'école (APE, CGS, AME)

A l'instar des autres régions du pays, on note la présence des APE et de CGS au niveau de toutes les écoles. Quant aux AME, elles ne sont pas effectives dans toutes les écoles.

Différents partenaires techniques à travers des stratégies incitatives telles que l'appui aux cantines scolaires, la distribution de manuels et fournitures scolaires, l'émulation entre les élèves, le renforcement des compétences des structures de gestion communautaires de l'école essayent de dynamiser les structures de gestion de l'école.

La non effectivité des transferts de ressources humaines et surtout financières aux collectivités décentralisées fait que les communes ne se sentent pas réellement responsables de la gestion qui leur est confiée dans le cadre de la décentralisation de l'école et sont confrontées à d'énormes difficultés financières.

4.2- Actions menées par les structures de gestion de l'école

Les actions des structures de gestion portent essentiellement sur l'accès. Pour la plupart des comités de gestion, des Associations des Parents d'élèves, des Associations de Mères d'élèves, les activités menées ont porté sur la sensibilisation et le recrutement . Quelques CGS à travers des cotisations ou des dons parviennent timidement à aider sur le plan matériel. Le non transfert des ressources financières constitue un handicap sérieux pour leur fonctionnement. Les Associations des mères d'élèves s'impliquent beaucoup dans la scolarisation et le maintien des filles.

Cependant, l'on constate déjà que des conflits de gestion existent entre ces structures et les directeurs d'école qui ne veulent pas céder la gestion ou qui n'acceptent pas la collaboration.

4.3- Formation des membres des structures de gestion.

Les membres des CGS n'ont, dans la plupart des cas, aucune notion de gestion et de prise en charge de l'école. Leur formation devient impérieuse afin de les amener à comprendre et assumer leurs rôles. Déjà la formation des CGS a commencé, mais sa portée reste limitée car la plupart des membres sont illettrés alors que la formation est donnée le plus souvent en français et les modules n'existent pas en Langues nationales.

4.4 - Les cadres de concertation.

Les différents cadres de concertation ne sont pas fonctionnels. Ainsi ni au niveau régional, ni local (cercle et commune) les conférences ne sont pas programmées et organisées afin de discuter et solutionner les problèmes scolaires. Une seule conférence en Novembre 2006 au niveau de la région a regroupé ses membres pour discuter les problèmes liés au recrutement d'enseignants contractuels. Les espaces de concertation sont identiques à ceux de Kidal.

C - RERION DE TOMBOUCTOU

1- Aperçu sur la région :

Située au Nord du Mali, Tombouctou est la 6ème région administrative du Mali fondée le 12 juillet 1976 sous l'ordonnance 44/CMLN² (Comité Militaire de Libération Nationale).

Elle comprend 5 cercles (Diré, Niafunké, Goundam, Tombouctou et Rharous) totalisant 51 communes et 910 villages et fractions.

La région de Tombouctou est une référence historique en Afrique avec une civilisation très riche. La population est majoritairement composée de Songhay, maures, Tamasheq et Peulhs.

Tombouctou est une zone de commerce et de tourisme par excellence. Comme ses deux consœurs, la région connaît des contraintes de développement relatives à sécheresse, enclavement, désertification, ensablement, l'insuffisance d'infrastructures de base ; et la mauvaise exploitation et gestion des ressources naturelles et minières (pâturages, mines de sel) ; la maîtrise insuffisante des eaux de surface ; l'insécurité alimentaire et les maladies (IST/ Sida).

Dans le domaine économique, l'agriculture, l'élevage, l'artisanat et la pêche constituent les principales activités de production de la population.

Dans la domaine de l'éducation, , à l'instar de la région de Gao, il existe de fortes disparités entre les zones urbaines, rurales, nomades et sédentaires. L'éducation est administrée par une Académie d'Enseignement et cinq CAP (Diré, Niafunké, Goundam, Rharous et Tombouctou).

2- ACCES

2.1 Typologie des écoles de la région

L'étude a porté essentiellement sur les données des écoles de l'enseignement fondamental. Il existe quatre types d'écoles au niveau de la région de Tombouctou : écoles publiques, écoles communautaires, écoles privées et medersa.

Tableau 1 : Les écoles selon le statut

REGION	Ecoles CAP	Publiques	Ecom	Privées	Medersas	Total
TOMBOUCTOU	5	206	54	3	28	291
	Tombouctou	27	27	3	11	68
	Rharous	36	2	0	8	46
	Goundam	49	12	0	3	64
	Niafunké	52	5	0	3	60
	Diré	42	8	0	3	53
NATIONAL		3745	2748	585	1060	8138

Le diagnostic a permis de faire les constats suivants :

- Les écoles publiques au nombre de 206 soit 70, 79 % du total des écoles de la région est le type d'école le plus répandu.

- es ECOM au nombre de 54 soit 18,55 % ont été d'un grand apport dans l'élargissement de l'accès à l'éducation même si les communautés avaient mal apprécié le coût élevé d'une telle initiative par rapport à leurs moyens financiers (pouvoir de prise en charge des enseignants au fur et à mesure que le nombre de classes de l'école augmente) .
- Les medersas au nombre de 28 soit 9, 62 % occupent le 3^{ème} rang des écoles les plus nombreuses de la région.
- L'école privée n'est pas très développée au niveau de la région. On ne dénombre que 3 écoles privées localisées dans le CAP de Tombouctou, chef lieu de région.
- La répartition inégale des écoles entre le milieu urbain et le milieu rural ; un nombre très élevé de villages et de fractions sont encore sans école.

En 2006, l'Académie d'Enseignement de Tombouctou contrôle 291 écoles de 1^{er} cycles y compris les écoles à cycle complet comprenant 1052 salles de classe. Le nombre de salles de classes par type d'école et CAP est donné dans le tableau ci-dessous

2.2- Infrastructures et équipements scolaires :

Tableau 2 : Nombre de classes par CAP selon le statut

REGION	CAP	STATUT				
		public	Prive-laïc	Prive-conf	medersa	comm
TOMBCTOU		848	13		61	130
	DIRE	183	0		15	28
	GOUNDAM	209	0		10	26
	NIAFUNKE	198	0		11	7
	RHAROUS	167	0		30	5
	TOMBOUCTOU	184	13		34	64
NATIONAL		18821	2846		ND	9364

Le diagnostic a fait le constat suivant :

- L'architecture de certaines écoles de la région est faite en dur avec toiture en tôle portant une élévation de petit mur. Cette architecture est très adaptée au milieu compte tenu de la violence des vents qui peuvent endommager très vite la toiture si elle n'est pas solide.
- Le délabrement de certaines classes à un état très avancé où la toiture percée laisse passer les rayons solaires (cas d'une 1^{ère} Année de plus de 60 élèves à Bambara Mondé) ;
- L'existence de certaines classes entièrement en banco
- L'insuffisance des salles de classe.
- Une forte demande éducative en milieu sédentaire (A Koroyomé, il y a quatre(4) cours mais il n'y a pas de classe entraînant la pratique de la double vacation).A Ber, une communauté multiethnique, la mission atteste la présence de 110 élèves dont 65 filles en 1^{ère} Année sur les 135 inscrits et 184 élèves en 2^{ème} Année.
- La cantine ne fournit qu'un seul repas dans la plupart des écoles.
- Certains nomades peulh mêmes sédentarisés restent réfractaires à l'école (cas des peulh de Diré)

- La pauvreté des parents et les contraintes socioculturelles ont été évoquées comme principaux facteurs entravant la scolarisation des enfants aussi bien en milieu nomade qu'en milieu sédentaire.

Tableau 3: Tables bancs par CAP

REGION	CAP	TABLES
TOMBOUCTOU	5	58473
	DIRE	9821
	GOUNDAM	10530
	G. RHAROUS	8605
	NIAFUNKE	11326
	TOMBOUCTOU	18191
NATIONAL		1275152

En matière de disponibilité de tables – bancs , le ratio élève/table banc est de 0,87soit à peu près 01 élève/table banc pour la région contre 1, 26 élève/table banc au niveau national. Si ces chiffres sont exacts, il ne se pose pas de problème de table banc sur le terrain. Cependant, la distribution doit être revue car notre équipe a rencontré des classes où les tables bancs étaient insuffisants(cas de Bambara Maoudé où il y avait près de quatre élèves par table banc).

2. 3 Effectifs scolaires

Tableau 4 : Nombre d'élèves du 1^{er} cycle par CAP

REGION	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERS	COMM	
TOMBOUCTOU		42192	509	4303	4367	51371
	DIRE	7277	0	827	0	8104
	GOUNDAM	8178	0	360	891	9429
	NIAFUNKE	9500	0	327	470	10297
	RHAROUS	6707	0	1000	208	7915
	TBTOU	10530	509	1789	2798	15626
NATIONAL		1001400	146643	184209	277727	1609979

Tableau 5 : Nombre d'élèves du 2ème cycle par CAP

REGION	CAP	STATUT				TOTAL
		PUBLIC	PRIVE	MEDERS	COMM	
TOMBOUCTOU		6382	520	286	0	7188
	DIRE	1293	0	42	0	1335
	GOUNDAM	1085	0	16	0	1101
	NIAF	1029	0	0	0	1029
	RHAROUS	662	0	28	0	690
	TBTOU	2313	520	200	0	3033
NATIONAL		295731	37637	1364	18014	352746

Au 1^{er} cycle , les écoles communautaires occupent le deuxième rang sur le plan des effectifs après les écoles publiques tandis qu' au second cycle les écoles

privées se classent au second rang. Ces effectifs au 1^{er} cycle renseignent sur les besoins de prévision d'ouverture de second cycle pour accueillir les élèves qui vont provenir des écoles communautaires.

2.4 Cantines scolaires

L'analyse documentaire ne nous a pas renseigné sur le nombre de cantines scolaires existantes dans la région. Cependant, il ressort de nos entretiens avec les acteurs rencontrés que la cantine joue un rôle déterminant dans la scolarisation surtout en milieu nomade et rural. Sans cantine, les nomades ne peuvent pas scolariser leurs enfants.

2.5 Les taux de scolarisation

Tableau 6 : Taux Brut de Scolarisation par Sexe Année 2005-2006

REGION	CAP	Garçons + Filles	Filles
TOMBOUCTOU		66,20%	60,6%
	DIRE	61,30%	57,40%
	GOUNDAM	44,00%	47,07%
	NAIFUNKE	51,00%	44,90%
	RHAROUS	71,20%	61,80%
	TOMBOUCTOU	133,90	128,00%
NATIONAL		75,00%	65,10%

Le taux brut de scolarisation de la région est de 66,20% dont 60,2% contre 75% dont 65,10% de moyenne nationale. Le net de scolarisation de la région est de 49,90% dont 54,40% de garçons contre 45,50% de filles.

Nos constats sur le terrain révèlent :

- Une insuffisance du personnel enseignant et particulièrement les femmes enseignantes
- Un déséquilibre entre les effectifs de filles et de garçons
- Les acteurs rencontrés n' approuvent pas le taux actuel de scolarisation de la région indiqué dans les statistiques nationales compte tenu du nombre élevé de la population en âge de scolarisation surtout chez les nomades.

2.6- La scolarisation des filles :

De l'avis des personnes rencontrées, la scolarisation des filles connaît une évolution positive tant en milieu nomade qu'en milieu sédentaire bien que beaucoup d'efforts restent à déployer. Un parent nomade nous a révélé « qu'au début de l'école dans le milieu, aucune fille n'était inscrite, aujourd'hui on dénombre des dizaines de filles ».

Il ressort de la synthèse des opinions exprimées que les principales contraintes limitant l'accès, le maintien et la performance des filles à l'école sont d'ordre socioculturel et économique.

2.7- Structure de formation de maîtres

L'IFM de Diré qui forme des maîtres pour l'enseignement fondamental et l'IFM Hégire de Tombouctou qui forme des maîtres d'arabe pour les medersas sont les deux structures de formation de maîtres de la région. A l'instar des autres IFM du pays, ils n'ont pas encore intégré les innovations (PC et curriculum) dans la formation initiale des maîtres.

3 - QUALITE

3.1 Profil des maîtres

Tableau 7 : Profil des maîtres (cf annuaire scolaires2005/2006)

REGION	CAP	Indéter-	Contrac	Elève- maître	Fonct	Vac
TOMBOUCTOU	5	0	1007	84	174	59
	DIRE	0	165	19	52	
	GOUNDAM	0	171	17		50
	RHAROUS	0	153	16	24	1
	NIAFUNKE	0	174	17	29	
	TBTOU	0	344	15	69	8
NATIONAL		116	27608	1099	5332	1268

Il ressort de ce tableau comme dans nos constats sur le terrain que les écoles de la région ne sont tenues que par des contractuels (1007) contre 59 fonctionnaires. A Bambara Maoudé, seuls le directeur et son adjoint sont des fonctionnaires

Cette situation est une conséquence de la politique d'ajustement structurel dans le secteur de l'éducation auquel le pays est soumis depuis 1985. Elle a été accentuée à partir de la mise en œuvre du PISE par une politique de recrutement d'enseignants contractuels au détriment des fonctionnaires.

3.2 Formation initiale et continue des maîtres

Le niveau de formation initiale des enseignants fonctionnaires est celui de généraliste ou spécialiste sortant des IFM et leur formation continue est surtout axée sur les innovations pédagogiques. Parmi les formations dispensées , il y a lieu de retenir la didactique des disciplines, le nouveau curriculum d'enseignement et la formation administrative des directeurs d'école. Ces formations ont été assurées soit par l'AE, soit par le CAP .

Les contractuels sont généralement des titulaires du BT, CAP ou BAC et reçoivent une formation initiale de 3 mois en pédagogie. Les enseignants des écoles communautaires sont généralement des deperdus de niveau de la 9^{ème} Année de l'Enseignement Fondamental. Ils reçoivent une formation initiale d'environ 45 jours de la part des conseillers pédagogiques des CAP et leur formation continue est sous la responsabilité des structures déconcentrées de l'éducation

Les enseignants de certaines écoles de la région bénéficient de formation continue à travers la stratégie de Communauté d'Apprentissage des Maîtres initiée par le département de l'éducation avec certains partenaires comme World Education et l'ACDI.

L'encadrement pédagogique des maîtres qui se fait à travers les CAP et l'AE est nettement en dessous des attentes des enseignants rencontrés. Les raisons qui justifient selon les structures déconcentrées de l'éducation la faiblesse de la fréquence de suivi pédagogique des maîtres sont liées aux moyens logistiques dont elles disposent (véhicule, moto et ressources financières). Il faut signaler aussi le mauvais état des routes et des disparités zonales (distance très longue entre deux écoles, environ 15km et la nécessité de traverser le fleuve dans certains cas).

Nos investigations avec les maîtres rencontrés ont révélé :

- une insuffisance de formation continue des maîtres
- la tenue irrégulière des réunions de l'équipe pédagogique.

3.2 Manuels scolaires et fournitures scolaires

Tableau 8 : Nombre de livres par CAP

REGION	CAP	Livres
TOMBOUCTOU		115922
	DIRE	21656
	GOUNDAM	24560
	G. RHAROUS	24080
	NIAFUNKE	20183
	TOMBOUCTOU	25443
NATIONAL		3286265

Il a été constaté au niveau de toutes les écoles visitées, une insuffisance notoire de livres et des équipements scolaires (armoire, matériel de démonstration, cartes, etc).Cependant à travers nos entretiens avec les administrateurs scolaires, les écoles sont dotées en livre à la rentrée scolaire par le Ministère de l'Education Nationale à travers ses structures déconcentrées. La gestion des livres fournis par le MEN est assurée par le directeur de l'écol

3.4- Utilisation des langues nationales

Tableau 9 : Nombre d'école utilisant les langues nationales par CAP

AE	CAP	Ecoles Publiques	E COM	TOTAL
TOMBOUCTOU	5	64	2	66
	Rharous	11	0	11
	Tombouctou	14	1	15
	Diré	11	1	12
	Niafunké	12	0	12
	Goundam	16	0	16
NATIONAL		1900	6500	2550

Les langues nationales ont été introduites dans l'enseignement à travers le songhay et le tamasheq il y a plus de vingt ans. Actuellement sur les 291 écoles que compte la région 66 (songhay 60, Tamasheq : 6) sont bilingues soit 22,68%. Elles utilisent le curriculum bilingue par compétences qui doit se substituer progressivement à la Pédagogie Convergente. Ces écoles à l'instar de celles des autres régions du pays, sont confrontées à de sérieux problèmes d'approvisionnement en matériel didactique.

4 GESTION

4.1 Structures de gestion communautaire de l'école (APE, CGS et AME)

Il existe des APE et des CGS au niveau de toutes les écoles publiques de la région de Tombouctou. Les AME existent au niveau des écoles couvertes par le Programme de World Education et son ONG partenaire AMSS. Il a été rapporté au niveau de certaines écoles que la mise en place du CGS a permis d'améliorer la fréquentation scolaire des élèves et certains aspects de la gestion de l'école (cas de l'école de Barikobé).

Concernant la gestion communautaire de l'école selon l'avis des acteurs rencontrés , il y a lieu de retenir :

- une faible implication des communautés dans la gestion de l'école (mobilisation des ressources requises pour couvrir les frais récurrents de fonctionnement des écoles communautaires, entretien des infrastructures et des équipements des écoles publiques, suivi du travail scolaire des élèves , etc)
- le faible niveau de fonctionnement des APE à assumer pleinement leur rôle dans la gestion de l'école
- la méconnaissance des membres des comités de gestion scolaire récemment mis en place de leurs rôles et responsabilités dans la gestion de l'école au niveau des écoles publiques
- l'insuffisance des actions de sensibilisation menées par les structures de gestion communautaire de l'école en direction des parents d'élèves. Leurs actions se résument généralement en des contacts informels d'information et à des visites au niveau de l'école pour constater les absences ou échanger avec le directeur de l'école.
- la non fonctionnalité des fédérations d' APE au niveau des communes et des cercles.

4.2- Formation des membres des structures de gestion communautaire de l'école

Il a été notifié que les structures de gestion communautaire de l'école bénéficient rarement de formation .La formation des comités de gestion scolaire (CGS) (qui occupent une position centrale dans le dispositif de gestion décentralisée de l'éducation) a eu lieu deux ans après leur mise en place

4.3- Actions menées par les structures de gestion(CGS , APE)

Il existe des stratégies d'implication des parents dans la gestion de l'école et d'encouragement à la scolarisation des filles au niveau des écoles appuyées par certains partenaires au développement tels que le PASED, World Education et l'ACDI. Il s'agit spécifiquement du diagnostic participatif de l'école à travers une

stratégie associant tous les acteurs éducatifs au niveau de l'école en question, de l'analyse des résultats scolaires avec les parents et de l'élaboration de plan de développement en éducation..

Les structures de gestion qui ont bénéficié de l'appui des partenaires au développement ci-dessus cités ont mené des actions de sensibilisation auprès des populations et d'amélioration des infrastructures et équipements scolaires.

Toutefois, il y a été constaté au niveau de la majorité des écoles visitées que les finalités et les résultats scolaires ne sont pas partagés avec les parents d'élèves. De même la plupart des communes visitées ne disposent pas de plan spécifique de développement de l'éducation.

Il a été établi tant au niveau des écoles que des communes visitées, qu'il n'existe pas de plan de mobilisation de ressources pour la prise en charge des questions éducatives.

4.4 Cadre de concertation

Les cadres de concertation mentionnés au niveau de la région de Kidal existent. Cependant, à l'instar des autres régions, ici aussi ils n'ont pas fonctionné pour les raisons évoquées plus haut.

IV- FACTEURS LIMITANT ET FAVORISANT LA SCOLARISATION DANS LES TROIS REGIONS

Cette partie de l'étude fait ressortir les facteurs limitant et favorisant tels qu'exprimés par les communautés rencontrées. Ainsi, le travail de l'équipe a consisté à systématiser ces facteurs par catégorie conformément aux termes de référence. Cependant, les informations recueillies sur le terrain nous ont donné une gamme plus large à tel enseigne qu'on a élargi le répertoire de facteurs.

Sans avoir la prétention être exhaustif sur les catégories formulées, la nécessité de refléter le point de vue des communautés consultées a rendu indispensable de compléter les facteurs sociaux, culturels, économiques, géographiques, religieux par des facteurs pédagogiques et historiques qui de l'avis de nos interlocuteurs sur le terrain demeurent déterminants dans le rejet ou l'acceptation de l'école.

Aussi, nous avons souhaité pour plus de conformité avec l'expression du terrain faire le répertoire des facteurs par région. Cependant, face à la similarité entre les facteurs des mêmes zones dans les trois régions, nous avons trouvé nécessaire de procéder à un groupage par zone tout en faisant ressortir chaque fois que besoin est les spécificités d'une région ou d'une autre.

En dehors des facteurs par zones nous avons trouvé nécessaire de faire ressortir les facteurs limitant et favorisant la scolarisation des filles de manière spécifique.

Pour des besoins de clarification, nous avons défini zone nomade et zone sédentaire comme suit :

Est considérée comme **zone nomade**, toute zone où les populations bénéficiaires ne résident pas en permanence à proximité de l'école. Elles habitent les lieux en des périodes déterminées de l'année. Dans la zone de l'étude aussi bien que dans le reste du pays manière générale ce type de mouvement est observé surtout chez les peuples éleveurs (tamasheq, peulh, maure /arabe) et les peuples pêcheurs (bozo, somono).

De même, est considérée comme **zone sédentaire**, toute zone où les populations bénéficiaires habitent de manière permanente sur le même site que l'école. Ainsi, pour cette étude, la ville de Kidal est considérée comme une zone sédentaire. Nous y avons recensé les mêmes facteurs que dans les autres zones sédentaires visitées dans les deux autres régions.

A- FACTEURS LIMITANT LA SCOLARISATION

Les facteurs limitant les récurrents sont d'ordre historique, socioculturel, géographique, religieux, socioéconomique et pédagogique.

1- Zone nomade :

L'accent a été mis sur les facteurs historiques, socioculturels, géographiques, religieux et socioéconomiques.

a- Facteurs historiques

▪ Le rejet de l'école pour des raisons historiques

Ce facteur selon nos interlocuteurs est déterminant particulièrement dans la région de Kidal. Il fallait rejeter le colonisateur avec tout ce qu'il a apporté. Même la langue française porteuse de l'école a été dénommée langue des cafres (takafart en tamasheq). L'approche utilisée qui était la coercition n'a pas pu mobiliser les communautés autour de l'école.

Avec l'avènement de l'indépendance la même stratégie coloniale a continué. Il fallait amener les enfants par la force. Cette stratégie a laissé des séquelles indélébiles chez nombre d'intellectuels tamasheq. La nécessité s'impose de rechercher des stratégies plus adaptées à la mentalité des bénéficiaires de l'école dans les zones nomades.

b- Facteurs socioculturels

▪ La mobilité des populations tamasheq, peulh et maure/arabe

Le nomadisme qui constitue le mode de vie de la majorité des groupes ethniques (tamasheq, peulh et arabe) dans les zones nomades des trois régions constitue le premier frein à la scolarisation des enfants.

Le problème d'adhésion des communautés nomades à une vie sédentaire freine la scolarisation de leurs enfants. Ces communautés éprouvent de la peine à confier leurs enfants à des tiers pour assurer leur garde et leur prise en charge pendant la période de leur transhumance.

▪ La perception de l'école comme un lieu d'acculturation

Dans la mentalité des populations l'école déracine l'enfant et lui fait perdre les valeurs de sa communauté. Cette perception revient souvent dans les propos des personnes rencontrées et tranche d'avec la non adhésion des certains parents à l'utilisation des langues maternelles à l'école.

Les populations de Kidal évoquent toujours le sort des premières filles recrutées à l'école aux premières heures de l'indépendance à Boghassa, victimes de grossesse indésirée.

▪ La non compréhension de l'enseignement de la langue nationale à l'école

Certains parents ne voient pas la nécessité d'enseigner à l'école une langue que l'enfant connaît déjà à la maison.

c- Facteurs géographiques

▪ La mobilité des communautés

Certains campements nomades se trouvent à plus de vingt kilomètres de l'école. A plusieurs endroits les membres des comités de gestion ont demandé de mettre à leur disposition un véhicule pour faciliter l'accès des enfants à l'école. Les communautés évoquent aussi l'éloignement des seconds cycles. Cela fait de la sixième année, une classe terminale pour nombre d'élèves, toute chose qui renforce la position des septiques.

d- Facteurs religieux

▪ Le rejet de l'école pour des raisons religieuses

Comme cela a été déjà dit plus haut certains parents confondent l'école et la religion chrétienne. Pour prendre en compte l'aspect religieux certaines communautés créent des medersas comme une alternative de scolarisation.

Cependant, le doute a été créé chez notre équipe quand nous avons été informés de la fermeture des medersas créées dans la région de Kidal pour mauvaise fréquentation.

e- Facteurs socio-économiques

▪ Disfonctionnement entre l'école et le milieu

Beaucoup de nos interlocuteurs trouvent que l'école n'intègre pas les valeurs du milieu afin que l'enfant exclu ne soit pas une charge pour la communauté. Il est nécessaire que l'école intègre dans ses programmes les savoirs locaux et la culture des communautés. Les fruits d'une école orientée vers les besoins de la ville, ne peuvent pas être utiles en milieu rural.

Le chômage des jeunes scolarisés ou déscolarisés exprime clairement le désarroi des communautés.

2- Zone sédentaire :

Les mêmes facteurs énumérés plus haut sont exprimés en zone sédentaire souvent pas avec la même acuité. En zone sédentaire, la religion est beaucoup évoquée et la medersas est souhaitée pas en substitution à l'école mais plutôt comme une alternative nécessaire pour certains parents. Les facteurs géographiques sont mentionnés à travers les difficultés causées par la traversée du fleuve pour rejoindre l'école. A défaut d'avoir des écoles sur les deux rives, les communautés souhaiteraient avoir un moyen de transport fluvial pour les élèves. De même , l'incertitude de l'emploi est posée dans les mêmes termes qu'en zone nomade.

Facteurs pédagogiques

▪ La déperdition scolaire

Les enfants redoublent ou quittent l'école à cause de la qualité de l'enseignement et du comportement des enseignants ou de l'éloignement de l'école. En zone sédentaire nos interlocuteurs ont beaucoup déploré la déperdition scolaire causée par les redoublements fréquents. Ils stigmatisent la qualité de l'enseignement donné.

▪ L'insuffisance d'enseignants locuteurs de la langue nationale

Des classes bilingues sont tenues par des enseignants qui ne parlent pas la langue ou qui ne sont pas initiés à sa transcription.

Un de nos interlocuteurs nous a parlé en ces termes « pour l'enseignement dans la langue nationale, Kidal est particulier. D'aucuns disent que la langue nationale ne sert à rien. Les gens voient que le pouvoir n'utilise que la langue officielle : le français. Quel pouvoir a-t-on avec les langues nationales ? ». Dans toutes les régions, les parents déplorent le manque de communication sur l'utilisation des langues nationales. A Diré, un membre du comité de gestion a exprimé ce manque d'information en ces termes : « il ne s'agit pas d'affirmer que nous aimons les innovations ou pas. Nous ne sommes pas informés sur leur portée. Comment nous pouvons sensibiliser les autres parents ? ».

▪ **L'insuffisance de matériel didactique**

Le manque de livres est un autre problème évoqué partout dans les milieux sédentaires aussi bien de Kidal que de Tombouctou ou Gao. A Toya, les communautés nous ont dit, nous ne demandons pas aux partenaires de nous donner des cahiers ou des crayons que nous pouvons offrir à nos enfants, mais plutôt qu'ils fournissent à l'école des livres, c'est ce qui manque aux élèves. De même à Anefif, les enseignants ont donné la liste des livres qui manquent le plus à l'école aussi bien au premier cycle qu'au second cycle. Il s'agit entre autres des livres de géographie, physique et chimie 8^{ème} année et des documents pour l'application du curriculum de l'enseignement fondamental.

▪ **L'insuffisance de la formation des maîtres**

Elle est exprimée comme un facteur limitant sérieusement la qualité des apprentissages scolaires. Les parents incriminent beaucoup la formation de certains contractuels qui sont pour la plupart formés à travers la SARPE pour palier le déficit d'enseignant. Il est heureux de constater qu'avec la multiplication des IFM, les enseignants de formation sont de plus en plus disponibles sur le marché de l'emploi.

Les enseignants eux mêmes réclament plus de formation sur les innovations surtout en pédagogie convergente et sur le curriculum de l'enseignement fondamental. Les besoins les plus récurrents sont relatifs aux langues nationales (transcription et rédaction), les méthodes actives (pratique) et l'appropriation du curriculum.

▪ **Manque de système préscolaire**

En zone sédentaire, le phénomène du recrutement précoce contribue à gonfler des effectifs déjà élevés. En conséquence, même dans certains villages on rencontre des classes de 200 élèves, ce qui porte un sérieux préjudice à la qualité. Le phénomène de double vacation qui était propre aux villes a atteint de nombreux villages.

▪ **La non adaptation des contenus d'apprentissage aux besoins des populations**

Les communautés évoquent cela avec beaucoup d'insistance en ces termes : « hier l'école formait des agents pour la fonction publique, aujourd'hui face à la non prise en compte des besoins des communautés et à la fermeture de la fonction publique, l'école forme pour qui ? »

B- LES FACTEURS FAVORISANT LA SCOLARISATION

Les facteurs favorisants sont très souvent les réponses aux facteurs limitant. Ils sont relatifs à des actions menées par les acteurs ou à des actions souhaitées.

1- Zone nomade

En zone nomade, comme nous avons pu le constater au niveau des facteurs limitant, les problèmes posés et les solutions préconisées à travers les facteurs favorisants sont surtout relatifs à l'accès. Cela ne veut point dire que le besoin de qualité ne se pose pas. Nous avons même attiré l'attention des CGS sur le focus

qu'ils mettent sur comment amener les enfants à l'école au détriment de comment améliorer les apprentissages. A ce sujet une femme de Djarhi a répondu en ces termes : « quand tu as soif même si on te parle d'or, tu réclamera toujours de l'eau ». Son souci était de nous faire comprendre qu'en zone nomade la question principale reste encore, comment scolariser l'enfant nomade ?

Parmi tant d'autres facteurs favorisant la scolarisation nos interlocuteurs ont exprimé ceux qui suivent :

▪ **La sensibilisation en vue d'un changement des mentalités**

Malgré la réserve d'un de nos interlocuteurs qui trouvent que « le mot sensibilisation a tellement été utilisé que l'on se demande si les populations ne sont pas plongées dans une amnésie générale ». Cela rejoint le point de vue d'un autre qui demande « d'observer un temps permettant aux communautés de digérer toutes les informations reçues et de tirer leurs conclusions ; les communautés ont souhaité que la sensibilisation continue mais avec de nouveaux acteurs influents et des stratégies adaptées.

Seul le recours à des expériences positives associant les leaders religieux, les femmes leaders et les notables du milieu permettra d'améliorer la scolarisation en milieu nomade

▪ **Les fora d'échanges entre les acteurs de l'école**

le PADDEC-K a organisé à Kidal un forum à l'adresse des leaders religieux. Ces derniers ont suggéré comme stratégie d'amélioration de la scolarisation en particulier celle des filles « une école où les filles et garçons ne sont pas mêlés ». Des actions de ce genre doivent être poursuivies afin de permettre que les réels problèmes entravant la scolarisation soient posés et que des solutions partagées soient trouvées.

▪ **Le rapprochement de l'école**

Cela permet une véritable vie communautaire et environnement propice à la scolarisation. Il facilite la fixation des populations dans un site et donne l'opportunité à des investissements sociaux tels que le centre de santé, le point d'eau, la téléphonie rurale...

▪ **Les initiatives et perception des membres de la communauté**

Les émigrés de retour, interviennent de plus en plus en faveur de la scolarisation. Ils contribuent à travers la construction d'écoles, de centres de santé...

Les communautés témoignent sur l'impact de la scolarisation en donnant comme arguments que les bandits ne sont généralement pas des anciens élèves.

En effet, on distingue deux périodes d'évolution de la scolarisation des enfants dans les régions nord : la période avant 1993 et la période après 1993. De 1993 à nos jours le nombre d'école de certaines communes est passé de 3 à 20 écoles. Ces écoles ont été souvent créées sur l'initiative des leaders et intellectuels ressortissants des zones.

▪ **Le choix d'un meilleur médium d'enseignement**

Le médium est déterminant dans la facilitation des apprentissages et la prise en compte des spécificités culturelles. L'utilisation des langues nationales dans les trois régions est une concrétisation de ce facteur.

Les communautés ont préconisé la multiplication de choses attrayantes à l'école (contes, histoires..) qui peuvent améliorer l'introduction de la langue et de la culture dans la formation scolaire.

▪ **L'Amélioration de la gestion de la cantine scolaire**

Le diagnostic a fait ressortir que la cantine est une condition sine qua non à la scolarisation en milieu nomade. Du coup, la qualité de la scolarisation devient dépendante de la bonne marche de la cantine. Les comités de gestion doivent s'atteler à l'amélioration de la cantine en vue d'optimiser les possibilités de scolarisation des enfants des communautés nomades transhumants.

▪ **La création de puits pastoral à proximité de l'école**

C'est une stratégie qui selon les populations permettra d'avoir les éleveurs autour de l'école étant donné que les nomades se déplacent à la recherche de l'herbe et de l'eau.

2- Zone sédentaire :

En zone sédentaire, certains facteurs exprimés en zone nomade ont été évoqués. Cependant, les facteurs favorisant les plus partagés sont relatifs à des aspects de qualité. Cela reflète à tout point de vue la tendance des facteurs limitant. Entre autres les facteurs suivants ont été exprimés :

▪ **L'inscription volontaire des enfants à l'école**

Aujourd'hui, nombreux sont les parents qui viennent inscrire volontairement leurs enfants à l'école, on peut sans risque de se tromper dire que dans certaines zones des régions « l'école est devenue l'affaire de tous ». Cela est perceptible à travers les effectifs des premières classes. Cependant, l'accent doit être mis aujourd'hui sur les stratégies de maintien des enfants à l'école en particulier les filles dont les effectifs diminuent considérablement au fur et à mesure qu'on progresse dans la scolarité.

▪ **La dotation des élèves en manuels**

Cela ressort dans les préoccupations des communautés des zones sédentaires. Certaines ont même souhaité la création de petites bibliothèques au niveau des écoles ou de petits coins de lecture dans les classes.

▪ **Le recrutement et la formation d'enseignants issus du milieu**

Cette stratégie peut consister à offrir des bourses aux ressortissants des zones pendant leur formation à l'IFM avec comme condition qu'ils aillent servir dans les zones indiquées à leur sortie comme cela se pratique déjà dans le domaine de la santé .

C- FACTEURS LIMITANT ET FAVORISANT LA SCOLARISATION DES FILLES EN ZONE NOMADE ET SEDENTAIRE

1- Facteurs limitant

La scolarisation des filles est un axe sur lequel la majorité des intervenants des trois régions agit. Cependant force est de reconnaître que malgré les progrès notables engrangés, les facteurs limitant sont encore nombreux sur la voie d'une scolarisation optimale des filles. Les problèmes rencontrés en zone nomade et sédentaire présentent beaucoup de similitudes. Les facteurs les plus partagés par les communautés des trois régions sont les suivants :

a- Facteurs socioculturels :

▪ Le manque de modèle féminin en zone nomade

Les parents expriment la quasi absence d'enseignante comme un sérieux handicap à la scolarisation en particulier celle des filles en zone nomade. Le manque de femmes intellectuelles auxquelles les parents peuvent se référer, les amènent à croire que partout les femmes ne poursuivent pas les études.

▪ L'utilisation des filles comme auxiliaire de ménage

Deux raisons sont évoquées qui affectent l'accès et le maintien des filles à l'école. La première est l'éducation traditionnelle qui recommande aux mères d'apprendre à leurs filles leur futur rôle de ménagère et la seconde le poids des travaux ménagers au niveau de la famille (corvée d'eau, pilage de grain, préparation de repas, etc).

▪ Le mariage précoce

Ce phénomène est un des facteurs les plus tenaces à résoudre, car ceux qui doivent trouver la solution sont les principaux contrevenants . Cela est illustré par les propos d'un membre du CGS de Ber qui disait : « chez nous dès que la fille porte le voile nous la voyons plus dans un foyer que dans une classe ». Ainsi, cet adage de chez nous trouve toute son expression ici : «lorsque celui qui cherche l'aiguille a son pied sciemment posé dessus, l'aiguille ne sera jamais vue par un tiers personne». Cependant, avec la sensibilisation on voit de plus en plus des filles mariées qui continuent à fréquenter l'école. Par rapport à ce phénomène les communautés ont souhaité l'intersession de l'autorité scolaire contre le mariage précoce des filles scolarisées.

▪ L'insuffisance des seconds cycles

L'arrêt de la scolarisation de certaines filles intervient après l'admission à l'examen d'entrée en 7^{ème} Année pour des raisons d'hébergement ou de risques de grossesse non désirée. Les populations ont fait savoir que le manque de second cycle de proximité fait que la 6^{ème} année est la classe terminale pour un grand nombre d'élèves en particulier les filles.

▪ Le manque d'internat approprié

En milieu nomade l'existence d'internat fait partie des facteurs favorisant la scolarisation. Aussi, les populations souhaite que l'on tienne compte des facteurs socioculturels du milieu en construisant des internats séparés pour filles et garçons. De même, pour rassurer les parents septiques l'internat doit disposer d'une marraine qui entretient les filles (habits, coiffure...).

b- Facteurs économiques :

Les coûts de scolarisation de la fille

Les parents trouvent que la scolarisation d'une fille leur coûte plus cher que celle d'un garçon. Les parents n'acceptent pas que la fille aille à l'école dans les mêmes conditions de dénuement que le garçon. Ils font l'impossible pour lui trouver des conditions acceptables de fréquentation. Le dilemme dans lequel les parents peuvent se trouver est illustré par ce témoignage du directeur de l'école de Kourmina, CAP de Bourem : « J'ai constaté l'absence d'une fille de Barkaïna qui venait de passer en 7^{ème} année. Je me suis déplacé pour voir les parents qui m'ont évoqué l'impossibilité pour eux d'assurer le nombre de cahiers et autres fournitures qu'il faut au second cycle. Je me suis engagé à fournir les fournitures à ladite fille. Quant je l'ai rencontré en personne, elle m'a fait savoir qu'elle a honte de se retrouver entre ses camarades avec une seule tenue. Je me suis résigné car je ne pouvais pas assurer à elle et à ses semblables les tenues exigées ».

2- Facteurs favorisant la scolarisation des filles

Parmi les facteurs favorisant la scolarisation des filles, il y a lieu de noter :

▪ La sensibilisation continue et ciblée des populations

Les CGS ont demandé une plus grande implication des collectivités dans la sensibilisation particulièrement sur le droit des filles à l'éducation.

▪ L'adhésion des femmes à la scolarisation des filles

Cette adhésion doit être appuyée par l'initiation d'activités génératrices de revenus (AGR), l'alphabétisation et la sensibilisation continue particulièrement en milieu nomade. De même, les associations de mères d'élèves doivent être créées et renforcées dans les écoles où elles n'existent pas.

▪ L'initiation d'actions d'émulation à la scolarisation des filles

L'incitation des parents à scolariser leurs enfants à travers l'octroi de bourses aux filles, la distribution de prix aux filles les plus méritantes, etc.

▪ L'allègement des tâches domestiques des mères

Cette stratégie est heureuse, elle a donné de bons résultats aux niveaux des trois régions. L'utilisation des plateformes multifonctionnelles et de toute autre forme d'AGR permettant de dégager du temps pour permettre à la fille de se libérer des tâches ménagères pour se consacrer à ses études sont à encourager et renforcer.

Les femmes de Toya dans le CAP de Tombouctou, nous ont raconté avec beaucoup d'enthousiasme comment la plateforme qu'elles gèrent leur a permis de libérer les filles et de subvenir à certains besoins de l'école. Cela est visible dans les classes, car en 6^{ème} année à Toya sur les 50 élèves de la classe on dénombre 30 filles réellement présentes en classe soit 60%.

▪ L'allocation de bourse aux filles

C'est une stratégie utilisée par certains partenaires intervenants dans les trois régions pour stimuler la scolarisation des filles. Il s'agit principalement de World Education et de OXFAM GB. Les communautés apprécient cette stratégie qui permet à coup sûr de subvenir à certains besoins immédiats de la fille. Sans être une stratégie qu'on peut généraliser, nous pensons qu'elle permet pour un départ d'alléger les charges des parents et de mettre à des prétextes économiques

empêchant la fille d'aller à l'école. Une fois que la scolarisation rentrerait dans les mœurs de la communauté d'autres stratégies plus durables doivent être trouvées.

En guise de conclusion à ce chapitre, l'équipe de consultants a pu se rendre compte des progrès notoires observables sur le terrain. Les communautés évoquent certains facteurs historiques qui le plus souvent sont dépeints dans la pratique. Il n'y a pas longtemps aucune équipe comme la notre n'aurait aucun interlocuteur des communautés rurales en zone nomade. Aujourd'hui, nous avons noté avec beaucoup de satisfaction, la promptitude avec laquelle les communautés s'organisent pour nous rencontrer et poser les problèmes réels de leur école. Il est bon de faire remarquer que les besoins des communautés par zone ne sont pas les mêmes. Cela ressort ostensiblement dans les facteurs ci-dessus énumérés. Si en zone sédentaire, les problèmes se posent en matière de qualité des apprentissages(formation des maîtres et disponibilité de matériel didactique, etc), en milieu nomade, les besoins récurrents sont surtout relatifs à l'accès (cantine, dortoir, habit, bourse, etc).

V-ACTIONS DES INTERVENANTS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

A. FORCES

Pour plus d'efficacité dans une zone, il est important de bien la connaître. Les intervenants que notre équipe a pu rencontrer ont des actions dans les trois régions où, d'une manière générale, leur présence remonte à plusieurs années. En plus, ces intervenants emploient des cadres originaires du terroir ou tout au moins qui y ont longtemps séjournés. Ces employés connaissent les réalités locales et maîtrisent la psychologie des populations résidentes. Ces facteurs (longue présence et utilisation de cadres du milieu) ont permis de développer une confiance entre les intervenants et les communautés. La connaissance par ces intervenants des trois régions sur le plan social, culturel, économique et géographique est un atout pour une bonne articulation des stratégies appropriées. Les prestations des intervenants sont bien appréciées par les bénéficiaires. Certains intervenants dont l'AEN sont reconnus par les populations pour la qualité de leur travail. Cela a facilité le déroulement de la mission même dans les zones où l'AEN n'a pas encore intervenu.

La majorité des intervenants ont démontré une grande capacité de mobilisation sociale dans le cadre de la gestion scolaire. Cela s'est traduit par le progrès réalisé dans l'adhésion des communautés à la scolarisation des enfants à maints endroits même si des efforts considérables restent encore à déployés. Une manifestation de cette adhésion est l'acceptation par les communautés d'une participation (bien que timide) à la gestion de l'école. Les intervenants ont, pour la plupart, mis en place et formé des organisations communautaires de gestion scolaire (APE, CGS, AME) qui s'emploient aujourd'hui dans la scolarisation des enfants à côté des autres partenaires. De même, tous les intervenants, ou presque, que nous avons rencontré développent avec succès, pour le bonheur des populations, des activités d'accompagnement de la scolarisation des enfants (cantine, micro crédit, plateforme multifonctionnelle, bourse aux filles, internat, etc).

B. FAIBLESSES

Les intervenants communément appelés « projet » par les communautés sont perçus comme des acteurs externes avec des moyens colossaux. Le terrain de cette perception a été inconsciemment préparé par les approches déployées par nombre d'intervenant au gré des circonstances. Ces approches ont pour la plupart évolué de l'assistance à la participation sans préparation conséquente de mentalité des populations.

Beaucoup d'élus rencontrés ont cité la faible capacité des collectivités et le non transfert des ressources financières comme étant des freins à la scolarisation. Même si pour la seconde raison les intervenants des trois régions ont une marge de manœuvre limitée, force est de reconnaître que la seconde raison mérite qu'on s'y attarde un peu. Les élus sont certes majoritairement analphabètes, mais ils sont incontournables dans la réalisation des projets de développement parce qu'ils ont la légitimité démocratique que les intervenants n'ont pas. Or de notre constat, les intervenants peuvent davantage faire un effort dans l'accompagnement des collectivités territoriales pour l'élaboration et la réalisation de programmes de développement de l'éducation. Le prélude à cela passe par l'alphabétisation des collectivités et leur initiation à l'élaboration de plans de développement social, économique et culturel.

Par ailleurs, les actions menées par plusieurs intervenants dans le domaine de l'amélioration de la scolarisation restent limitées. Une autre faiblesse constatée chez certains intervenants est l'insuffisance des ressources humaines pour assurer un encadrement adéquat des communautés et des écoles à hauteur de souhait.

Bien que des efforts louables ont été faits pour une complémentarité dans les interventions, les intervenants doivent davantage développer des synergies d'actions pour que le maximum de bénéficiaires soient touchés par leurs actions de façon efficiente mais aussi efficace. La faiblesse des cadres de concertation, constatée sur le terrain, ne participe pas à la réalisation de cette synergie d'actions.

Enfin bien que maîtrisant les réalités économiques, sociales et culturelles de leurs zones d'intervention, les intervenants rencontrés ont une faible présence à l'échelle nationale ce qui fait qu'ils sont peu influents, voire invisibles dans l'élaboration de politiques nationales.

VI- ANALYSES DE LA SCOLARISATION DANS LES TROIS REGIONS

A- ANALYSE DE LA PERCEPTION DES POPULATIONS PAR ZONE CULTURELLE

1- Les songhay

La communauté songhay à l'instar de toutes les communautés du Nord a pendant longtemps rejeté l'école qu'elle perçoit comme une forme d'acculturation et surtout de rupture avec la religion musulmane.

Les parents étaient prêts à tous les sacrifices (matériels et rituels) pour retirer l'enfant de l'école. Il a été même demandé à des marabouts de faire tout pour que l'enfant soit relâché, même s'il faut le rendre dingue.

Aujourd'hui, la situation a sérieusement changé et l'on rencontre des classes de 100 et même de 200 élèves dans des villages jadis hostiles à l'école. Le plus important est qu'à maints endroits les filles scolarisées dépassent les garçons. Cela a intrigué notre équipe et nous avons cherché à savoir si des garçons ne sont pas sacrifiés au profit des filles. Partout, les membres des CGS et les communautés nous ont répondu qu'ils ont toujours recruté tous les enfants d'âge scolarisable sans discrimination aucune.

2- Les tamasheq

La communauté tamasheq, jadis réfractaire à l'école pas seulement à cause de son mode de vie nomade, mais plutôt comme une forme de rejet de la colonisation. Il s'agit comme ils le disent de rejeter le vainqueur qui leur a imposé l'impôt du vaincu « tawsit » en langue tamasheq avec tout ce qu'il a apporté. Cette perception est bien exprimée dans la recommandation qu'un marabout aurait donné à sa communauté en ces termes : « *l'école a été instaurée du Sud au Nord, ne résistez pas, seulement ne donner pas les enfants et les femmes pour éviter la contagion culturelle* ». Cela s'exprime aussi dans des propos comme : « *l'école doit donner le pouvoir et les moyens matériels, nous pouvons les avoir sans elle* ».

Des pesanteurs historiques confortent ces perceptions comme la répression au moment de la collecte des impôts ou du recrutement des enfants à l'école ou dans l'armée.

Cependant, force est de reconnaître qu'avec le temps ces mentalités ont beaucoup changé, et les tamasheq adhèrent de plus en plus à l'école. Malgré la persistance de certaines difficultés comme le poids du mode de vie et de la culture nomade, le problème d'hébergement des enfants et le rôle de la jeune fille comme symbole de la fierté familiale, des changements notoires ont été constatés sur les différents sites visités.

Lorsque des communautés nomades vont chercher l'eau à 20 km dans des bidons ou dans des outres pour construire des classes ou lorsqu'on voit la participation de certaines communautés dans la prise en charge de la cantine cela donne espoir que les lendemains seront meilleurs.

Les mêmes communautés ont demandé d'intensifier la sensibilisation envers les parents et de renforcer les facteurs favorables (cantine scolaire, bourses de filles, plate forme multifonctionnelle, etc) en appui à la scolarisation et ne pas tenir compte de leur lenteur ,car elles sont comme un dormeur q réveillé qui n'a pas encore la plénitude de ses facultés immédiatement.

Des propositions ont été faites de changer les acteurs et la forme de sensibilisation en vue de soutenir les taux actuels de scolarisation et de les améliorer.

Les communautés à maints endroits reconnaissent que pour mieux profiter des appuis à l'amélioration de la vie (eau, santé, école, électricité, téléphonie rurale...) il faut opter pour une vie de plus en plus sédentaire, le CGS de Djarhi parle avec fierté des acquis de la sédentarisation de leur communauté autour de l'école.

De nouvelles initiatives sont prises par des intellectuels tamasheq en vue de scolariser les enfants de leur communauté (le cas de « l'école des sables » à Ntamat près de Taboye dans le CAP de Bourem).

L'école nomade itinérante, n'est pas perçue par les communautés comme une stratégie pérenne d'amélioration de la scolarisation, elle peut être juste une alternative à court terme.

3- Les maures/arabes

Les maures/arabes font partie des communautés qui restent fondamentalement réfractaires à l'école pour des raisons religieuses. Ils nous ont dit pendant l'enquête à Agamhor : « nous voulons que nos enfants apprennent le coran et même ceux qui sont recrutés à l'école sont obligés d'aller à l'école coranique tôt le matin et l'après midi avant d'aller à l'école ».

A Agamhor, les communautés nous ont fait savoir qu'en toute réalité, elles n'ont pas vu l'apport de l'école dans leur vie. Les quelques rares ressortissants qui ont fait l'école n'en ont tiré aucun bénéfice.

Il faut cependant reconnaître que des changements notoires sont entrain de s'opérer dans leurs mentalités vis à vis de l'école. Car le plus souvent les écoles qui existent dans ces milieux sont créées à la demande des leaders du milieu.

A Ber dans le CAP de Tombouctou, le tamasheq, le français et l'arabe sont enseignés à l'école. L'arabe a été introduit à la demande des parents.

4- Les peulh

La tradition peulh est fortement marquée par l'école coranique développée depuis au temps de l'empire peulh du Macina et la conduite des animaux, activité économique par excellence de la communauté. Jadis, les enfants peulh sont inscrits très tôt à l'école coranique qui apparaît comme l'opposée de l'école française, symbole d'acculturation. Aujourd'hui bien que cette mentalité a évolué, beaucoup de peulh n'arrivent pas à scolariser leurs enfants à cause de leur mode de vie de nomade.

En fait, l'école constitue une entrave pour le peulh qui mène une vie nomade à la recherche de pâturage pour ses animaux.. L'école n'étant pas adaptée au mode vie nomade des peulh, la sous- scolarisation des enfants peulh continue malgré le désir de certains parents d'inscrire leurs enfants.

A Diré, les femmes peulh se sont déclarées acquises à la scolarisation de leurs enfants. Cependant , face à l'absence des pères partis en transhumance, ce sont les enfants qui conduisent les petits ruminants au pâturage et vendent les sous-produits de l'élevage , toute chose qui réduit leur chance d'aller à l'école.

De même, à Bambara Maoudé, les membres du CGS nous ont fait savoir que les enfants des transhumants peulh et tamasheq ont cessé de fréquenter l'école depuis qu'on a cessé de les amener par force. Ils ont ajouté que face aux conditions précaires des familles, même un rien peut occasionner l'abandon des certains enfants nomades (le manque de bic ou de cahier).

Les communautés peulh particulièrement les nomades attestent qu'elles ne sentent pas l'impact de la scolarisation dans leur vie de tous les jours ni sur leur vie religieuse.

B- ANALYSE DES FACTEURS LIMITANT ET FAVORISANT L'ACCES

Plusieurs éléments sous - tendent les facteurs limitant ou favorisant la scolarisation dans les régions du Nord –Mali.

1- Les limites de la typologie des écoles rencontrées

Au Mali en générale et dans les régions du Nord en particulier, l'adhésion ou non à l'école et l'expérience en matière de scolarisation peut aisément se comprendre à travers l'existence ou non des quatre types d'école au nombre de **8318** pour l'ensemble du pays. En effet, chaque type a son historique et détermine les différentes évolutions du système éducatif malien. Il s'agit des :

1.1- Ecoles publiques : 467 pour les trois régions sur 3745 au Mali

Elles constituent la majorité des écoles existantes. C'est le premier type d'école que le Mali a connu. Elles étaient créées jusqu'à un temps récent sans tenir compte de la demande ni de l'adhésion des communautés. Leur évolution devait suivre une carte scolaire surtout administrative. Ainsi, pour faciliter l'accès de l'administrateur à l'école en cas de besoin, des écoles ont été installées contre toute logique dans des zones souvent inhabitées ou peu habitées (écoles installées sur la transnationale, pendant que les populations sont ailleurs ou sur la rive gauche du fleuve alors que les populations sont sur la rive droite).

Pour corriger ces problèmes dans le cadre d'une amélioration de la scolarisation, il y a lieu de procéder à une multiplication des écoles publiques sur les deux rives du fleuve en milieu sédentaire.

Le rejet de l'école par certains groupes sociaux pour des raisons d'acculturation pourrait être résolue à travers leur information sur les stratégies énoncées dans le PRODEC qui permettent de prendre en compte dans le programme de l'école les spécificités locales.

1.2- Ecoles communautaires : 62 pour les trois régions sur 2748 au Mali

Elles constituent la deuxième génération d'école dispensant un enseignement classique. La spécificité principale des écoles communautaires est qu'elles ont été créées le plus souvent à la demande des populations acquises à la scolarisation et ne disposant pas d'école publique. L'adhésion des populations à cette forme d'école pourrait s'expliquer aussi par la latitude qui leur est donnée pour le choix du médium d'enseignement(langue nationale ou français). C'est à ce titre que parmi les premières écoles de la pédagogie convergente (enseignement de la langue nationale et du français) de la région, on dénombre des écoles communautaires.

Les écoles communautaires ont permis la scolarisation de milliers d'enfants vivant en milieu rural dans les régions du Nord. La particularité des écoles communautaires est le mode de leur fonctionnement basé sur le système de recouvrement des coûts au niveau communautaire (cotisation scolaires des élèves, ristournes des actions de développement communautaires initiées telle que la plate-forme multifonctionnelle rattachée à l'école, etc) .Cependant compte tenu de la pauvreté des populations accentuée par le coût élevé de la scolarisation, la quasi-totalité des écoles communautaires dans la région de Gao ont été reconverties en école publique pour encourager les parents à poursuivre la scolarisation de leurs enfants. Ces écoles ne continuent de fonctionner actuellement que dans la région de Tombouctou et dans le CAP de Bourem dans la région de Gao avec de nombreuses difficultés (infrastructures et équipements scolaires insuffisants et de qualité moindre que les écoles publiques, difficultés de paiement du salaire des enseignants dont la plupart n'ont pas un bon niveau scolaire (9^{ème} Année de l'enseignement fondamental), insuffisance des matériels didactiques et fournitures scolaires, etc).

Il est à signaler que l'architecture des écoles publiques est généralement plus solide que celle des écoles communautaires. En effet dans la région de Tombouctou , dans beaucoup d' écoles publiques , la toiture des classes en dur ou semi dur sont couvertes avec des feuilles de tôle sur lesquelles un petit –mur est montée empêchant leur soulèvement par les vents. Nous pensons que cette architecture est à généraliser au niveau des écoles communautaires et même aux autres types d' écoles de l' ensemble des trois régions, compte tenu de l'acuité du climat caractérisé par des vents très violents surtout en période hivernale.

Pour assurer la pérennité des écoles communautaires, les collectivités territoriales doivent renforcer les actions déjà en cours de leur prise en charge financière à travers les fonds PPTTE.

1.3- Ecoles privées : 10 pour les trois régions sur 585 au Mali

Elles sont soit laïques ou confessionnelles. Les écoles privées existantes dans les régions du Nord sont laïques et sont l'œuvre de promoteurs privés (fonctionnaires à la retraite, jeunes diplômés, opérateurs économiques...). Elles représentent une opportunité pour ceux qui en ont les moyens de scolariser leurs enfants dans des conditions plus acceptables que celles offertes par l'école publique et communautaire (effectifs pléthoriques, double vacation...). Elles sont généralement localisées dans les centres urbains .

1.4- Medersa : 93 pour les trois régions sur 1060 au Mali

Ce type d'école qui jadis n'était pas pris en compte dans les statistiques scolaires est aujourd'hui dans une période de croissance à travers les différentes régions du pays. Elle répond aux attentes éducatives d'une catégorie de parents qui trouvent que l'école française ne répond pas à leurs attentes et surtout ne correspond pas à leur religion. Ce sont des communautés qui ont très souvent rejeté l'école que ça soit en ville ou en zone rurale. Il n'est pas rare de voir des villages où medersa et école publique cohabitent donnant l'opportunité à chaque parent de choisir le type d'éducation qu'il désire pour son enfant. Ces écoles franco-arabes étaient longtemps restées en marge du système éducatif. Aujourd'hui, elles sont de plus en plus suivies, encadrées par l'administration scolaire.

2- L'insuffisance et la vétusté des infrastructures et équipements scolaires

Le manque de classes obligeant l'administration scolaire a limité le nombre de recrutement des enfants dans certaines zones (cas de l'école de Forgho et de Badji Haoussa à Ansongo dans la région de Gao).

L'inexistence de second cycle faisant de la 6ème une classe terminale incite les populations à ne pas scolariser leurs filles, car de toutes les façons il est difficile de les laisser continuer les études loin de la famille, faute de logeur ou tout simplement d'assurance des parents.

Par ailleurs, certaines infrastructures sont tellement délabrées qu'il n'est pas possible d'y tenir les cours à tout moment et les enfants finissent par abandonner l'école.

3- L'inadéquation de l'école classique avec le mode de vie des nomades

La mobilité est le trait caractéristique principal du nomade qui transhume avec son troupeau . Cela démontre que le nomade de par son mode de vie n'a pas de résidence permanente.

L'école classique compte tenu de l'arsenal des ressources nécessaires (infrastructure et équipement scolaires, enseignant et élèves en nombre significatif et des manuels scolaires) pour son ouverture est généralement implantée dans des lieux permanents. La stratégie d'école nomade entamée avant l'indépendance du Mali a été arrêtée sans une évaluation de l'expérience. En fait, contrairement à l'enseignement coranique qui n'exige obligatoirement que la disponibilité de ressources humaines seulement (le maître et l'élève), l'enseignement classique est plus contraignant et nécessite des infrastructures et équipements scolaires, des enseignants, des élèves et des manuels scolaires. Ces moyens agissent sur le coût de formation d'un élève de l'école classique comparé à celui de l'école coranique. Etant donné le coût qui apparaîtrait très élevé pour une école nomade qui suit le rythme de mouvement des populations, il serait plus réaliste pour l'adaptation de l'école au mode de vie des nomades, de créer des écoles aux deux lieux les plus permanents de transhumance avec des mesures d'accompagnement telles que l'installation de cantine, de point d'eau et de services de soins de santé primaire.

4- L'amélioration des conditions de scolarisation des enfants et celle des filles

La préoccupation première d'un nomade convaincu de l'importance de la scolarisation est d'avoir un tuteur pour son enfant qui lui apportera tous les soins d'un père (nourriture, couchette, soins de santé et tendresse). Compte tenu du niveau de pauvreté générale des populations, plus qu'une mesure d'accompagnement, la cantine a été évoquée comme une condition sine qua non à la scolarisation des enfants en milieu nomade. Cette cantine doit fournir une ration complète aux enfants. Le second souci des parents qui mérite également d'être considéré est les conditions d'hébergement des enfants (lieu de couchette, couverture, soins de santé éventuellement). Le troisième souci, et non des moindres, qui constitue le handicap principal à la scolarisation des filles est la sécurisation des enfants à l'école. Les parents posent beaucoup d'interrogations par rapport aux comportements indésirés que la jeune fille pourrait contracter en vivant en proximité avec les garçons au niveau ou au retour de l'école sur le chemin. Il y a lieu donc de trouver des alternatives sûres sur le système de scolarisation des filles en ayant des marraines qui en assureraient leur éducation et leur surveillance au niveau des internats de l'école.

5- La mentalité des communautés

La tradition des populations des régions du Nord Mali est fortement marquée par la civilisation musulmane. D'où le rejet de l'école classique par certaines catégories de la population des raisons de risques d'acculturation. Toutefois, il y a lieu de signaler que la tradition de la scolarisation est plus ancrée chez les sédentaires que chez les nomades. Cela peut s'expliquer comme indiqué plus haut par les modes de vie différents mais aussi et surtout par les opportunités de contacts avec d'autres cultures et d'autres milieux.

L'interrogation sur la tradition de l'école dans les régions du Nord nous conduit aux observations suivantes :

- la valeur d'une école, son utilité et son acceptation par la communauté se mesure par rapport à ce qu'on attend d'elle.

L'école va-t-elle nous permettre d'accéder au bien être sur terre et/ou à l'au-delà. En abordant la question dans cette logique, il nous a été rapporté à Kidal que « l'école qu'on leur a proposé forme des cafres et ne mène pas au paradis ». Il renchérit « si la scolarisation c'est pour avoir le pouvoir ou l'argent, ils peuvent les avoir sans elle ». Cela prouve à suffisance que l'histoire locale de l'école entretient les facteurs limitant la scolarisation.

- l'engagement des communautés qui évoquent la religion musulmane comme prétexte à la scolarisation des enfants dépendra du modèle proposé.

L'acceptation de l'école par le parent dépendrait de l'utilité de l'école via l'enfant mais aussi de son adhésion aux contenus des apprentissages qui doivent prendre en compte nécessairement les spécificités locales même si c'est à travers des activités parascolaires.

6- La situation économique précaire des populations

Les représentations socioculturelles chez les parents du Nord Mali font de l'enfant une source de travail ou d'aide au travail et de contribution aux charges de vie. En effet, les enfants constituent de la main d'œuvre pour la plupart des parents qui les utilisent dans leurs activités économiques (conduite des animaux, travaux

champêtres, travaux domestiques). Les envoyer à l'école serait de renoncer à un apport économique, comme l'a si bien dit un parent « si j'envoie tous mes enfants à l'école, qui s'occupera de mes animaux ? »

Le travail des enfants est plus accentué pour la fille qui assume les corvées de travail chez les parents et chez son futur époux. Ceci constitue une entrave à leur scolarisation. Il y a donc lieu d'initier des activités d'allègement des tâches des femmes pour permettre l'accès des filles à l'école.

Par ailleurs, l'école a un coût et le manque de ressources de certains parents pour s'acquitter des cotisations ou acheter les fournitures scolaires pour leurs enfants, les décourage à les scolariser, bien qu'ils affirment être conscients de l'utilité de l'instruction. Cependant, force est de constater que certains parents sont capables d'abattre plusieurs têtes au mariage ou au baptême d'un enfant ou même à l'arrivée d'un étranger, mais ne sont pas capables de vendre un animal pour faire face aux besoins scolaires de l'enfant.

7- La diffusion de stratégies positives de scolarisation des enfants

Avec l'appui des partenaires au développement, plusieurs stratégies sont en cours dans les régions du Nord qui contribuent à l'amélioration de la scolarisation. Il s'agit des cantines scolaires, internat pour les enfants ne vivant pas avec leurs parents, de la bourses pour filles, de l'implication des communautés dans la gestion de l'école à travers de nouvelles structures de gestion (Comité de Gestion Scolaire, Association de Mères d'Elèves) et l'alphabétisation des parents et le développement d'un système de tutorat pour les élèves du second cycle..

C- ANALYSE DES FACTEURS LIMITANT ET FAVORISANT LA QUALITE

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation ,le PRODEC a mis l'accent sur les axes suivants : i- le développement de la petite enfance ; ii- la formation initiale des enseignants ; iii- la formation continue des enseignants ; iv- mise en œuvre du curriculum bilingue basé sur les compétences et prenant en compte les langues nationales,; v- la disponibilité de manuels et de matériel de lecture à tous les niveaux ; vi- le renforcement des medersas.

A ce niveau d'analyse nous nous appesantissons sur l'utilisation des langues nationales comme un axe central à travers lequel tous les autres facteurs d'amélioration de la qualité ressortent comme éléments constitutifs ou comme mesures d'accompagnement.

1- L'utilisation des langues nationales comme facteur d'amélioration de la qualité

L'amélioration de la qualité de l'éducation et des pratiques pédagogiques à travers l'utilisation des langues nationales a été préconisée par le département de l'éducation depuis la réforme de 1962 .Sa phase de concrétisation dans l'éducation formelle a commencé en octobre 1979 et a connu une évolution en trois étapes que nous appelons ici « générations ». Ces générations sont considérées comme des constructions en spirales où la génération suivante capitalise les acquis de la précédente en les améliorant.

1.1- la première génération : 1979 – 1987

La force de cette génération a été de donner pour la première fois l'opportunité à l'enfant malien de commencer son cursus scolaire dans la langue qu'il parle en famille. Cela s'est caractérisé par l'application des mêmes méthodes pédagogiques que lors de l'utilisation du français et la traduction du matériel didactique en langue nationale. Cette stratégie a permis d'améliorer les apprentissages mais a révélé des lacunes d'ordre didactique. La recherche de solutions à ces problèmes occasionnera la deuxième génération. Lors de cette première phase : 108 écoles utilisent quatre langues nationales en concomitance avec le français (Bamanankan, Fulfulde, Songhay et Tamasheq).

1.2- la deuxième génération : 1987 – 2002

Cette période se formalisera par une phase d'expérimentation (1987-1993) puis de généralisation de la Pédagogie Convergente qui s'est caractérisée en plus de l'utilisation de la langue nationale par l'introduction de méthodes actives dans la pratique de la classe. Il s'agit de méthodes participatives centrées sur l'apprenant, son vécu et son milieu. De telles méthodes étaient impossibles dans les premières années quand l'enfant commençait son apprentissage avec une langue étrangère : l'élève ne pouvait pas être acteur puisqu'il n'était pas en capacité de s'exprimer dans la langue utilisée pour l'enseignement.. Ainsi, en 2002, la Pédagogie Convergente était utilisée dans 2050 écoles à travers 11 langues nationales.

1.3- la troisième génération : 2002 à nos jours

Cette génération concerne le curriculum bilingue par compétences dont la mise à l'essai du niveau 1 (1^{ère} et 2^{ème} année du fondamental) a commencé en 2002 dans 80 écoles.

Ce curriculum bilingue a comme objectif de capitaliser les acquis de la Pédagogie Convergente et de corriger les faiblesses constatées dans son application . Le curriculum de l'enseignement fondamental a connu un début d'extension à la rentrée 2005-2006 sur 2550 écoles dont les 2050 écoles à Pédagogie Convergente et 500 écoles classiques. Ces 2550 écoles étaient constituées essentiellement d'écoles publiques et communautaires exceptées quelques rares écoles privées dans la région de Ségou, dans le CAP de Markala. Cette première cohorte représente 31,62 % des écoles du premier cycle estimés à 8063 en 2005.

2- Les défis liés à l'utilisation des langues nationales

Sans être exhaustif, nous avons identifié quelques défis majeurs qui sont soit des éléments constitutifs du curriculum ou des mesures d'accompagnement. Entre autres nous retenons :

2.1- L'adhésion

L'utilisation des langues nationales induit des émotions fortes qui se manifestent par des positions extrêmes d'adhésion ou de rejet.

Concernant les communautés, une étude a révélé que la majorité des parents qu'ils résident en milieu rural ou en milieu urbain sont pour l'utilisation des

langues nationales. De plus, nous tenons à préciser que l'introduction des langues nationales dans les écoles ne peut pas réussir sans l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs.

Dans ce cadre une enquête socio-linguistique menée au niveau des enseignants du fondamental en 1999 a montré que 78% d'entre eux disent que « l'utilisation de la langue nationale ne fait que légaliser son statut dans la classe » car elle servait déjà de recours pour faciliter la compréhension dans les petites classes.

Cependant, il serait nécessaire de mener une étude approfondie sur le niveau d'adhésion des cadres car il est couramment pensé qu'ils seraient en opposition à l'utilisation des langues nationales.

2.2- Le choix de la langue

L'expérience a démontré que ce choix peut s'avérer difficile dans les zones multilingues. A ce jour, au Mali, le critère proposé par les communautés a été de retenir la langue commune des enfants : celle qu'ils utilisent pour communiquer et pour jouer. Cette proposition sera prochainement présentée à toutes les communautés des zones multilingues.

2.3- Le curriculum

Il doit tenir compte des compétences que les enfants ont développé en utilisant la langue nationale avant leur arrivée à l'école. Il serait très dangereux et réducteur de transposer les contenus prévus pour l'enseignement de la langue étrangère en langue nationale. Le matériel didactique et les méthodes doivent être adaptés à la langue maternelle. Il convient de préciser que lorsque l'enseignement se fait dans la langue maternelle il est plus facile de développer des pédagogies actives.

Cependant, le développement d'un curriculum bilingue par compétences et sa généralisation sur le système engendrent des difficultés d'ordre pédagogique et financier qui doivent être étudiées de manière très approfondie à travers une concertation de tous les acteurs.

2.4- La formation des acteurs

L'utilisation des langues nationales ne peut réussir sans une formation conséquente des acteurs (agents d'encadrement, formateurs de tous les niveaux et les maîtres) sur les pédagogies actives mais également sur la transcription et la rédaction de la langue nationale parlée par le maître.

Il reste clair que l'efficacité de la réforme dépend de la prise en compte de cette innovation pédagogique dans la formation initiale des maîtres, toute chose qui a vraiment manqué lors des différentes expérimentations au Mali. Actuellement, un programme est en cours de préparation en vue de la formation des élèves maîtres à l'utilisation du curriculum bilingue par compétences, chose indispensable pour minimiser les coûts très élevés de la formation continue.

Le premier problème qui entrave l'amélioration de la qualité de l'éducation est que les acteurs que sont les enseignants chargés d'appliquer la politique éducative sont sceptiques pour l'utilisation des innovations pédagogiques. La plupart des enseignants rencontrés, même ceux qui appliquent les innovations en classes croient que ces méthodes sont des expériences de plus et le fait qu'ils ne soient pas suffisamment formés et informés contribue à entretenir ce sentiment.

2.5- Le matériel didactique

Malgré les efforts fournis par le département de l'éducation et ses partenaires le matériel didactique demeure un des défis majeurs que le système peine à relever. Le manque de livres est criard dans toutes les disciplines et particulièrement en langues nationales. Les ateliers d'élaboration de matériel didactique ont produit des quantités importantes de livres qui ne parviennent pas dans les classes ou qui y parviennent en quantité très insuffisante. Aujourd'hui, un des problèmes reste l'accompagnement du curriculum bilingue en voie de généralisation en matériel didactique congruent avec les méthodes actives utilisées.

3- Le suivi pédagogique des enseignants

Le suivi pédagogique des enseignants est un aspect important de l'amélioration de la qualité de l'éducation surtout avec l'introduction des innovations telles que la pédagogie convergente et le curriculum bilingue par compétences. Dans les écoles visitées par l'équipe les CGS ont beaucoup insisté sur la recherche de voies et moyens d'amélioration du suivi. Certains ont fait savoir qu'ils peuvent faire toute une année scolaire sans accompagnement pédagogique des maîtres. En dehors du suivi qui est du ressort de l'équipe d'encadrement du CAP, les partenaires peuvent appuyer des rencontres inter-écoles pour favoriser des échanges d'expérience ou des rencontres entre les CA des différentes écoles.

4-Le calendrier scolaire et emploi du temps (% alloué aux spécificités locales et régionales)

Le curriculum de l'enseignement fondamental propose de rendre le calendrier scolaire flexible et adapté aux réalités du milieu. Ces mesures doivent être mises en pratique car pendant la période de l'enquête terrain (fin novembre) beaucoup de CGS ont fait savoir que la rentrée est effective dans leur école seulement en mi-décembre. Il est assez réducteur de penser que les élèves de ces zones doivent avoir la même année scolaire que ceux des autres zones du pays.

De même, la prise en compte des spécificités locales et régionales étaient une des innovations que le curriculum devait introduire. Il sera bon de formaliser ces aspects avec les communautés et les gestionnaires de l'école, car dans plusieurs localités les communautés réclament ou par endroits ont déjà introduit les études coraniques à l'école comme un moyen de stimulation de la scolarisation (à Ber CAP de Tombouctou, à Agamhor, CAP de Bourem ...).

5- Le temps de formation des élèves

C'est un paramètre qui mérite d'être étudié, car la qualité des acquisitions dépend dans une grande mesure du temps réel d'apprentissage des élèves. Il est évident qu'il ne suffit pas de fixer les bornes du temps d'apprentissage pour qu'il en soit ainsi même dans les classes à cohorte unique.

Par ailleurs, la pléthore d'élèves, l'insuffisance de classes et d'enseignants obligent l'administration scolaire à pratiquer la double vacation et double division qui réduisent le temps d'apprentissage réel de l'apprenant. De même, les parents d'élève se plaignent des multiples descentes des enseignants en ville pour une raison ou une autre. Aussi, les formations continues dont bénéficient les enseignants ne tiennent pas toujours compte du calendrier scolaire et sont très souvent programmées en pleine année scolaire. Elles engendrent des grandes pertes de temps pour les apprenants.

D- ANALYSE DES FACTEURS LIMITANT ET FAVORISANT LA GESTION

En introduction à ce chapitre, nous faisons un aperçu sur les rôles dévolus aux acteurs clés dans la gestion décentralisée de l'éducation à savoir :

L'Etat : il définit la politique éducative et assure le contrôle et de la coordination de sa mise en œuvre .

Ces activités sont menées à travers les services du niveau central, et du niveau déconcentré (AE, CAP et écoles).

Les collectivités territoriales : elles assurent entre autres le recrutement et la prise en charge des enseignants, la construction et l'équipement des écoles fondamentales.

Les communautés : elles assurent à travers les organes communautaires de gestion que sont les CGS, APE et AME la sensibilisation des parents d'élèves, et participent dans le fonctionnement de l'école à travers la dotation des élèves en fournitures scolaires en particulier.

Les ONG : elles apportent aux écoles des appuis techniques et financiers multiformes

Dans l'analyse qui suit, nous mettons l'accent sur les facteurs limitant et favorisant la gestion dans la zone de l'étude. Il s'agit des facteurs suivants :

1- Les rôles des collectivités décentralisées :

Elles sont enthousiastes du transfert des compétences de gestion de l'éducation de base à leur niveau. Cet enthousiasme a été quelque peu émoussé par le retard pris dans le transfert des ressources, surtout financières créant ainsi une certaine frustration des élus, comme on peut le sentir dans ce témoignage d'un agent du conseil régional de Gao « Ils ne nous ont transféré que des problèmes sans les ressources pour y faire face ». Conséquence, bien que prévu par le cadre organique des communes, les commissions éducations n'existent que de nom. Cela s'illustre le plus souvent par un conflit de compétence entre les communes et les services techniques du Ministère de l'éducation par rapport au recrutement et à la gestion des enseignants. Les élus ne sont pas suffisamment préparés à leurs rôles et responsabilités. Il est bon de noter que des dispositions sont en cours pour l'effectivité de transfert des ressources aux collectivités en 2007. Ce transfert contribuera à coup sûr à la responsabilisation des collectivités locales dans le développement de l'éducation de base. Cela leur permettra de jouer conséquemment leurs rôles comme prévus par les textes de la décentralisation.

2- Les rôles des organes communautaires de gestion :

Les CGS, APE et AME ont en général de bonnes relations avec l'administration scolaire des écoles concernées. Leurs mises en place se sont effectuées dans les normes, pour les écoles visitées et il existe une collaboration franche entre les différentes composantes. Cependant, le travail de bénévolat auquel ils ont librement consenti entame l'engagement de certains membres confrontés à la gestion du quotidien dans un environnement peu favorable et marqué par l'enlèvement du commerce suite aux événements de mai 2006 qui ont endurci la surveillance des mouvements des biens et personnes dans la zone, y compris le commerce transfrontalier avec l'Algérie, source importante d'approvisionnement des marchés des régions de Kidal voire celles de Gao et Tombouctou.

3- L' analphabétisme des populations et des élus

Malgré le degré de vulnérabilité de la population et surtout son état de pauvreté, une volonté réelle de s'assumer face à son destin existe. Cependant, cette volonté ne suffit pas eu égard aux nombreuses difficultés et contraintes. Parmi ces contraintes, on retient l'analphabétisme de plus de la majorité des membres des comités de gestion et des élus, surtout dans les zones nomades. Cet analphabétisme justifie en grande partie la méconnaissance des rôles et responsabilités des membres des organes de gestion et des élus. Une condition à la réussite des organes est d'alphabétiser les membres en langue nationale.

4- La non fonctionnalité des espaces de concertations

Dans les trois régions, les pratiques en cours en matière d'éducation n'ont pas suffisamment mis l'accent sur une nécessaire interaction entre les différents acteurs et les diverses composantes du domaine de l'éducation. Cela se traduit par l'absence d'espaces de concertation structurés et viables.

Il est admis que l'éducation est avant tout une action relationnelle entre différents acteurs. Ses visées de développement dépassent les possibilités d'intervention d'un seul acteur ou d'un seul groupe d'acteurs. L'instauration d'un programme efficace d'éducation renvoie à l'exercice d'une responsabilité partagée entre tous les acteurs : les leaders de la communauté, les élus, les ressortissants vivant ailleurs, les autorités administratives et scolaires, les enseignants et les élèves. Chacun de ces acteurs est un relais qui joue un rôle dans un processus d'actions dont la résultante contribuera à une scolarisation de masse et de qualité. Par ailleurs, selon la conception interactionniste du développement tout court ou de celui de l'éducation, celui-ci ne peut pas s'imposer à partir de directives venant de la structure hiérarchique traditionnelle. L'impulsion d'un programme d'éducation dans ses différentes composantes au niveau des trois régions du Nord, exige que chacun de ces relais joue son rôle efficacement d'où la nécessité de dynamiser des espaces de concertation.

E- ANALYSE DES FACTEURS FAVORISANT ET LIMITANT LA SCOFI

Le diagnostic de la scolarisation des filles dans les trois (3) régions permet de faire l'analyse de la situation sous deux (2) axes majeurs que sont les facteurs limitant et les facteurs favorisant.

1- Facteurs limitant :

1.1- Perception des communautés

L'obstacle majeur contre la scolarisation des filles demeure la perception des communautés par rapport à la fille. En effet, dans toutes les zones, la fille est considérée comme la gardienne de la tradition, mais également comme un être fragile qui est surprotégé au point de lui nuire. On pense qu'il est beaucoup plus important pour elle d'avoir un mari capable de la prendre en charge que d'aller à l'école qui l'expose à plusieurs dangers. Les filles sont donc préparées à jouer efficacement leur rôles d'épouses et de mères. Le mariage précoce reste une valeur dans ces communautés, car plus une fille prend de l'âge, moins elle a de prétendants prestigieux. Aussi, dans les communautés fortement islamisées, la

scolarisation des filles est un sujet presque sans objet. C'est ainsi qu'un notable de Tienkour déclare « la femme n'est pas faite pour l'école, elle est faite pour le foyer ».

Il est impératif d'accentuer la sensibilisation auprès des communautés en mettant l'accent sur les sites religieux. Aussi, l'approche actuelle devrait être revue en impliquant davantage les femmes du milieu et des personnes ressources capables de discuter avec les leaders communautaires.

1.2- La situation socio- économique des parents

Le statut de la fille qui fait qu'elle est appelée à fonder un foyer et à quitter le domicile paternel est un prétexte pour des familles dont la situation économique est difficile de ne pas y investir, même si l'idée de scolariser la fille leur est acceptable. Par ailleurs, les coûts d'opportunités de la scolarisation de la fille, qui se traduisent par le manque à gagner des parents découragent certains à scolariser leur fille. La fille aide beaucoup la mère dans les travaux domestiques (cuisine, recherche d'eau, garde d'animaux) et même à générer des ressources pour la famille à travers des activités telles que le petit commerce ou l'artisanat. Il n'est pas profitable pour la mère d'avoir sa fille à l'école.

L'analphabétisme des femmes est un facteur très influant par rapport à la scolarisation des filles. En effet, les femmes alphabétisées comprennent mieux les avantages de l'instruction et peuvent donc aider la scolarisation des filles. Les associations de femmes et de mères d'élèves (AME) existent dans certaines écoles ; le renforcement des capacités de ces structures à travers les activités génératrices de revenus en relation avec la scolarisation des filles et l'alphabétisation massive peuvent contribuer à promouvoir l'éducation des filles dans ces communautés. L'amélioration des conditions économiques des femmes engendrera une capacité de prise de décision dans la cellule familiale et améliorera par la suite le statut de la femme et de la fille dans la famille.

Une autre stratégie serait de mettre en contact les filles avec les femmes modèles de leurs communautés et/ou d'autres communautés à travers des visites d'échanges pour mieux comprendre l'impact positif de la scolarisation.

1.3- Les Infrastructures scolaires

L'inaccessibilité des écoles par leur éloignement, le manque ou l'insuffisance de rations alimentaires de la cantine (souvent un repas par jour), le délabrement des internats découragent les populations, surtout nomades, à scolariser leurs filles. En effet, les distances parcourues souvent pour atteindre l'école sont assez élevées (à Tintafagat certains enfants font 5 km ou plus) et les parents n'acceptent pas de laisser les filles faire ce trajet pour l'effort éprouvant, mais aussi le danger d'être seule sur la route. Certaines écoles s'organisent pour raccompagner les filles à leurs domiciles, comme à Boghassa, mais les filles finissent toujours par abandonner.

Aussi, la mixité des classes est soulevée comme un problème par les populations islamisées. En effet, ces communautés pensent que l'école crée la promiscuité entre filles et garçons, ce qui est contraire aux règles de l'islam.

Des cantines bien dotées et des internats de filles gérés par des marraines sont les conditions nécessaires d'accès et de maintien des filles dans ces communautés, en général.

1.4- Les facteurs pédagogiques :

En plus des difficultés d'accès pour les différentes raisons analysées plus haut, les facteurs pédagogiques ne sont pas négligeables. En effet, l'attitude de certains enseignants, pas très imprégnés de la culture du milieu, peut être un frein à la scolarisation des filles. Les populations ne tolèrent pas 'l'utilisation' de leurs enfants en général et des filles en particulier par des enseignants pour certains travaux domestiques (petites commissions, recherche d'eau etc...).

Aussi, le méconnaissance des pratiques du genre par certains enseignants les poussent à des réactions qui amènent les filles, déjà timides, à se renfermer sur elles -mêmes ou même à quitter l'école. Le redoublement répété, conséquence d'une mauvaise performance, incite les parents à retirer la fille de l'école pour le mariage.

La non disponibilité des manuels et des fournitures scolaires sont des facteurs qui contribuent au redoublement voire à la déperdition scolaire des filles. En effet, les écoles ne disposent pas de quantités suffisantes de manuels scolaires et les filles qui n'ont pas la chance d'être dans des programme de certains partenaires tels que World Education, ne bénéficient pas de livres pour améliorer leur performance, étant donné que les parents payent rarement des livres pour les enfants.

Il serait intéressant de renforcer les compétences des enseignants en genre et d'étendre davantage les programmes existants pour filles à beaucoup plus de bénéficiaires, mais surtout de développer un programme d'amélioration de la performance des filles, car les échecs de scolarisation des filles contribuent à renforcer l'idée que c'est une perte de temps inutile que d'envoyer sa fille à l'école. Aussi, la mise à disposition de plus de femmes enseignantes dans ces communautés peut contribuer à développer l'accès et le maintien des filles à l'école en donnant des modèles aux filles et à la communauté.

2- Facteurs favorisant

Malgré les difficultés, il faut noter l'existence de facteurs favorisant la scolarisation des filles. La scolarisation des filles connaît une évolution positive aussi bien en milieu nomade qu'en milieu sédentaire bien que beaucoup d'efforts restent à déployer. Un parent nomade nous a révélé « qu'au début de l'école dans le milieu, aucune fille n'était inscrite, aujourd'hui on dénombre des dizaines de filles ». Parmi les facteurs qui ont favorisé cela, il y a :

2.1- Perception des filles :

Un avantage certain qui existe aujourd'hui par rapport à la scolarisation des filles est la prise de conscience des filles de l'importance de l'éducation. En effet, malgré la pression sociale, les filles croient à l'utilité de l'éducation et espèrent continuer longtemps dans le système. Il leur arrive de continuer l'école même après un mariage. A Forgho une femme a fait le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) avec sa fille et une autre fille a abandonné son mari à Kidal pour continuer les cours.

Cet intérêt doit être soutenu par les partenaires à travers l'appui psychologique et matériel. Les filles devraient être également formées en techniques d'expression et en leadership pour leur épanouissement.

2.2- Les programmes des partenaires

Il commence à avoir une ouverture d'esprit des populations, grâce aux interventions des différents partenaires sur le terrain. En effet, les approches développées par ces acteurs à travers la prise en charge des frais scolaires des filles, manuels et autres cadeaux (World Education) ; le système de crédit sans intérêt aux femmes (GRAIP) ; l'alphabétisation des femmes et la sensibilisation (PASED) ; l'appui aux familles hôtes des filles nomades et l'animatrice du milieu (OXFAM GB) ; les cantines scolaires et l'huile (PAM) ; le renforcement des organes communautaires sont des actions qui incitent les communautés à accepter de plus en plus la scolarisation des filles.

Cependant, ces actions ont pour la plupart des limites en terme de couverture et de plan de pérennisation. En effet, qui continuera à soutenir les cantines, qui semblent aujourd'hui une condition sine qua non de l'existence même de l'école dans ces localités, le jour où le programme PAM se retirera ? Dans une zone, il a été signalé que les filles sont souvent envoyées à l'école, surtout dans les localités nomades, juste pour recevoir l'huile du programme PAM et après elles retournent avec les parents. La gestion des rations de la cantine pose problèmes à plus d'un endroit. Cet exemples n'est pas suffisant, mais il dénote du besoin de revoir l'application sur le terrain des différents programmes et de s'assurer de la continuité de la scolarisation des filles après retrait.

Les comités de gestion sont supposés prendre le relais, cependant plus de la moitié des membres des bureaux sont analphabètes, ce qui limite leurs capacités d'actions pour le développement de l'école en général et de la scolarisation des filles en particulier. Il est donc important de continuer le renforcement des capacités de ces structures de gestion communautaires.

Des expériences prometteuses telles que l'approche 'animatrice du milieu' qui consiste à responsabiliser les femmes du milieu en leur donnant les moyens nécessaires (formation, appui logistique) par rapport la scolarisation des filles est à développer. Aussi, le rapprochement des seconds cycles, le développement des structures de formations professionnelles ; et la création de centres, avec des programme sur les besoins économiques du milieu, pouvant prendre en charge les déflatées du système sont des actes qui contribueront certainement à promouvoir la scolarisation des filles dans les régions Nord du Mali.

F- ANALYSE DES FORCES ET FAIBLESSES DES ACTIONS DES INTERVENANTS

Le diagnostic a fait ressortir beaucoup de traits communs dans les approches stratégiques des intervenants dans le domaine de l'éducation selon les axes de l'étude (accès, qualité, gestion et scolarisation des filles). Au regard de ces constats, notre analyse sera globale et dégagera les forces et de faiblesses des points qui ont retenu notre attention :

1. ACCES

Dans le contexte de l'amélioration de l'accès, on peut retenir:

▪ La réalisation et l'équipement d'infrastructures scolaires

La disponibilité de locaux équipés pour le déroulement de l'action pédagogique est une condition déterminante à la scolarisation. Compte tenu de la particularité de certains groupes sociaux de la région et de leur niveau de pauvreté, des partenaires au développement se sont engagés à rendre disponible des infrastructures scolaires avec ou sans l'apport des populations et des collectivités locales. Dans certaines localités, il a été constaté que les infrastructures réalisées se trouvent dans un état avancé de délabrement faute d'entretien (cas de Bambara- Maoudé dans le CAP de Rharous et de Donghoï Bano dans le CAP de Bourèm) et dans d'autres, elles ne sont pas suffisamment utilisées faute d'enfants (Abeibara et Boghassa dans le CAP de Kidal, Telabbit dans le CAP de Tessalit ...)

Certes la réalisation des infrastructures scolaires constitue un vrai défi pour le développement de la scolarisation dans les régions du Nord mais leur utilisation en est aussi autant. Il ne sert à rien de construire des écoles (de grands investissements) si elles ne seront pas fréquentées ou entretenues. Les partenaires au développement sur la base des accords de coopération avec les nouvelles collectivités (qui assurent la maîtrise d'ouvrage et de gestion des infrastructures scolaires d'enseignement fondamental) doivent bien étudier la demande éducative, avant de s'engager dans l'appui à la réalisation des infrastructures scolaires.

▪ L'appui au recrutement et à la prise en charge des enseignants de l'école

L'ouverture d'une école exige la disponibilité d'enseignant. Au Mali, le statut et la prise en charge de l'enseignant est généralement rattaché au type d'école créée (publique, communautaire, privée, medersa). Les enseignants du public sont généralement pris en charge sur le budget d'Etat tandis que les enseignants des écoles communautaires sont des contractuels qui sont pris en charge soit par les communautés elles-mêmes, soit par les collectivités à travers les fonds PPTÉ. Quant aux enseignants des medersas et des écoles privées, ils sont généralement payés par le promoteur sur la base des frais de scolarité des élèves.

Sur le terrain, il a été constaté qu'il y a des partenaires au développement qui appuient soit les écoles publiques, soit les écoles communautaires ou les deux à la fois. Les enseignants des écoles communautaires et des medersas ont un niveau de revenu faible et irrégulier contrairement aux enseignants des écoles publiques et privés. C'est pourquoi certains partenaires ont initié des activités

génératrices de revenus dont les ristournes sont utilisées pour le paiement du salaire des enseignants des écoles communautaires(cas de la plate forme de Toya dans le CAP de Tombouctou).

La loi portant décentralisation de l'éducation reconnaît la personnalité morale et l'autonomie financière aux collectivités pour la gestion de l'enseignement fondamental qui regroupe quatre types d'écoles et les structures d'éducation préscolaire. Les partenaires au développement doivent assister les collectivités du Nord pour l'accomplissement de cette responsabilité en se basant sur le type d'école souhaité par les populations locales elles-mêmes pour l'amélioration de la scolarisation et particulièrement celle des filles.

▪ **L'appui aux cantines scolaires**

La cantine scolaire a été le facteur le plus déterminant à la scolarisation de beaucoup d'enfants nomades et surtout les filles en zone rurale. La stratégie a été développée par plusieurs intervenants (PAM, AEN, OXFAM, etc). Elle consiste à la fourniture de repas aux enfants à l'école ou à leur donner de produits alimentaires (céréales, huile, conserves) durant l'année scolaire. Cependant, il a été constaté dans plusieurs écoles que la cantine ne fournit aux pensionnaires qu'un seul repas journalier, ce qui ne motive pas certains parents à scolariser leurs enfants. Des stratégies de participation communautaire (récupération de quelques kilogrammes de céréales par élève après les récoltes) dans le ravitaillement des cantines scolaires ont commencé à se concrétiser au niveau de certains sites avec le désengagement annoncé du PAM (qui appuie la plupart des écoles à cantine).

Avec la décentralisation de l'éducation, les collectivités doivent jouer un grand rôle dans la consolidation des acquis du PAM mais aussi et surtout dans la satisfaction des besoins des sites non couverts pour une amélioration de la scolarisation surtout celle des filles en milieu nomade au 1^{er} et second cycles.

▪ **L'appartenance de l'enseignant au milieu améliore l'accès à la scolarisation en milieu nomade**

L'appartenance de l'enseignant au milieu favorise la scolarisation dans les milieux où les populations ne sont pas totalement acquises à la scolarisation des enfants. Le maître issu du milieu peut mener une sensibilisation de proximité pour convaincre les parents à scolariser leurs enfants et expliquer aux élèves dans leur langue, l'importance de la scolarisation pour eux. Le cas de l'école pour enfants nomades de Ntamat dans le CAP de Bourèm initiée par un ressortissant du site est à diffuser.

L'amélioration de l'accès à l'éducation dépend aussi bien des facteurs liés à l'offre que de la demande éducative.

En s'appuyant sur la perception des populations et des parents évoquée plus haut sur la scolarisation des enfants en général et celle des filles en particulier et des réalités socioéconomiques, nous suggérons des pistes de solutions qui ne sont pas exhaustives :

- **La sensibilisation ciblée des parents et par zone culturelle pour une amélioration du taux actuel de scolarisation des enfants surtout celle des filles**

Cette sensibilisation doit amener les parents et les communautés les plus réticents à scolariser leurs enfants après avoir été convaincus des bienfaits de la scolarisation .

- **L'initiation de projets d'appui à la scolarisation des enfants surtout les filles**

En recourant à des ressortissants du milieu ouverts à la scolarisation , il s'agira d'identifier les parents et communautés réticents à la scolarisation pour le montage de projet de plaidoyer les amenant à demander le type d'école souhaité et les aider dans la réalisation de cette école.

- **L'initiation de projets d'appui aux femmes pour la scolarisation de leurs enfants**

La pauvreté des femmes est observable tant en milieu rural qu'en milieu urbain et dans les deux zones sédentaire et nomade. L'émancipation culturelle des femmes passe nécessairement par un allègement de leurs tâches domestiques et renforcement de leur pouvoir économique pour leur permettre de dispenser leurs filles de certains activités liées à ces deux besoins. C'est à ce niveau que les partenaires au développement doivent agir pour opérer des changements durables de comportements en faveur de la scolarisation des filles à travers des appuis multiformes aux femmes (installation de point d'eau potable, génération de revenus, maraîchage, plate forme multifonctionnelle, etc).

- **L'appui aux populations pour l'amélioration de leurs revenus de vie**

Compte tenu de la pauvreté des régions du Nord liée aux conditions géo climatiques, les partenaires au développement doivent appuyer les populations à avoir un système de production rationnel à travers l'aménagement des espaces agricoles et d'élevages, l' exploitation et la gestion rationnelle des ressources naturelles et la valorisation de certains produits agricoles et artisanaux.

2. QUALITE

Pour la résolution des problèmes de qualité, les partenaires au développement et les ONG d'appui interviennent à différents niveaux :

- **L'appui à la disponibilité de manuels et fournitures scolaires**

Beaucoup d'intervenants assurent la dotation gratuite des élèves en fournitures scolaires. Cependant, le rôle joué dans la dotation des élèves en manuels scolaires est très timide bien que tout le monde reconnaît que le manuel joue un rôle déterminant dans les apprentissages scolaires.. Les partenaires au développement et les ONG d'appui doivent appuyer les collectivités pour l'approvisionnement correcte des écoles en livres et fournitures scolaires.

- **L'appui à la formation des maîtres**

En se basant sur le postulat que la formation continue a plus d'impact sur les résultats scolaires que la formation initiale, certains intervenants ont privilégié la CA des maîtres et la formation interactive à la radio comme stratégie de formation continue des maîtres. Bien que les enseignants accordent beaucoup d'intérêt à ces formations, l'expérience de la CA de maîtres rencontre des difficultés de mobilisation de ressources internes au niveau de certaines communautés dans les délais de réalisation de la formation.

▪ **L'appui au suivi pédagogique des maîtres**

La faible fréquence de suivi pédagogique des maîtres est liée principalement à l'insuffisance des moyens institutionnels des services déconcentrés de l'éducation. Les partenaires au développement doivent les aider à surmonter ces difficultés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

▪ **L'appui au développement des curricula**

La mise en œuvre du curriculum de l'enseignement fondamental rencontre des difficultés liées à l'insuffisance de la formation de la plupart des maîtres sur la transcription et la rédaction en langue nationale, en pratique des méthodes actives et surtout à l'insuffisance du matériel didactique.. A l'instar de World Education, le partenaires au développement doivent aider le Ministère de l'Education pour la réussite de la réforme éducative.

▪ **L'appui à l'élaboration de projet d'école**

Le projet d'école est un moyen de réalisation de la qualité de l'éducation à travers la participation des communautés, la participation des enseignants, de l'administration scolaire, des élèves et des collectivités. Les leçons tirées de l'expérience développée par World Education dans ce domaine doivent être capitalisées par les autres intervenants pour une amélioration de la scolarisation dans les régions du Nord Mali.

▪ **Le programme de santé scolaire et de lutte contre le VIH/SIDA en milieu scolaire**

L'amélioration des capacités des élèves à travers un programme de santé scolaire et de lutte contre le VIH/SIDA basée à l'école est également une stratégie dont l'impact positif sur les élèves est avéré. Il y a donc lieu de capitaliser l'expérience de OXFAM dans ce domaine.

3. GESTION

▪ **L'appui à l'organisation des communautés dans la gestion de l'école**

La plupart des intervenants appuient les communautés pour une meilleure gestion de leur école à travers la mise en place de structure de gestion (APE, CGS ou AME). Théoriquement ces structures doivent travailler en partenariat avec l'administration scolaire et les collectivités pour une amélioration des conditions d'apprentissage. Cette stratégie est à privilégier par tous les intervenants pour la responsabilisation des populations en vue de la scolarisation de leurs enfants.

▪ **La formation des structures de gestion de l'école (APE, CGS, AME)**

La formation des structures de gestion de l'école est réalisée par les intervenants sur diverses thématiques (planification et gestion scolaire, diagnostic de l'école, élaboration de projet d'école, etc). Ces formations sont indispensables pour l'amélioration de la scolarisation. Cependant, elles doivent être précédées par une alphabétisation des membres des structures de gestion compte tenu du fort pourcentage d'analphabètes parmi eux

▪ **L'appui aux communes**

Cet appui varie selon les intervenants et concerne l'appui à l'élaboration de plan de développement en éducation, au renforcement des capacités techniques des élus et /ou à des appuis financiers pour la mise en œuvre des actions de leur plan de développement social et économique. Nous pensons que l'appui aux communes doit être une préoccupation essentielle pour tous les intervenants dans le domaine de l'éducation .. En effet, selon le décret 313 de juillet 2002, les collectivités sont responsables de la gestion de l'éducation .Les collectivités ont la responsabilité du recrutement des maîtres des écoles communales. Mais force est de reconnaître que les collectivités auront des difficultés à jouer pleinement leurs rôles tant qu'elles ne disposeront pas de ressources financières . Il y a donc lieu que tous les partenaires au développement accompagnent les collectivités dans l'exercice de leurs rôles et responsabilités telles que décrites dans le décret ci-dessus indiqué.

▪ **L'animation des cadres de concertation :**

La coopération entre les différents acteurs éducatifs y compris les partenaires au développement est indispensable pour l'amélioration de la scolarisation dans les régions du Nord Mali. Il s'avère nécessaire de rendre fonctionnel les cadres énoncés dans les stratégies du PRODEC à tous les niveaux.

Les partenariats que les intervenants auront à établir avec les collectivités territoriales doivent s'inscrire dans la durée. Les actions d'appui aux collectivités doivent toucher tous les axes de l'école (accès, qualité, gestion et scolarisation des filles). Ces actions doivent être réalisées selon une approche permettant aux collectivités d'assurer la préservation des acquis.

▪ **L'appui aux structures institutionnelles chargées de la scolarisation des filles**

Au niveau des régions du Nord, il existe des structures pour la promotion de la scolarisation des filles au sein des Académies et des CAP à travers respectivement la section de la scolarisation des filles et les conseillers pédagogiques chargés de la scolarisation des filles.

Au sein des structures communautaires de gestion APE et CGS il y a la présence de femmes souvent chargées de la scolarisation des filles. Au niveau de certaines écoles, il y a l'AME.

L'action des ONG à travers le renforcement des capacités des structures communautaires de gestion de l'école contribue à leur participation positive pour la scolarisation des enfants et particulièrement celle des filles. Les partenaires au développement doivent renforcer les structures institutionnelles chargées de la scolarisation des filles pour les rendre plus opérationnelles.

VII- PROPOSITION DE STRATEGIES D'INTERVENTION POUR L'AMELIORATION DE LA SCOLARISATION EN GENERAL ET CELLE DES FILLES EN PARTICULIER

A - APPROCHE

Pour la mise en œuvre de leurs programmes d'éducation dans les régions de Kidal ,Gao, et Tombouctou, les actions des intervenants, dont l'Aide de l'Eglise Norvégienne, doivent obéir aux principes de participation, de partenariat, de genre, de synergie et de droits humains en vue d'une scolarisation équitable de masse et de qualité.

Le renforcement des capacités des structures de gestion de l'école (collectivités territoriales, organisations communautaires et des structures déconcentrées de l'Etat) constituera un des axes programmatiques majeurs de cette approche. Les partenaires au développement veilleront à développer et à maintenir des formes de partenariat plus profond dans lesquelles chacune des parties apporte une valeur ajoutée. Leurs interventions doivent inclure des actions de plaidoyer en direction des décideurs éducatifs au plus haut niveau. Il doit exister une synergie entre des actions des différents intervenants..

Tous les efforts doivent viser un accès et un maintien équitables à l'école pour filles et garçons d'une part, enfants du milieu rural et urbain d'autre part. De même, les spécificités des milieux nomade et sédentaire doivent être prises en compte dans les approches d'intervention. Dès lors, il apparaît important que la présente approche s'articule autour de : l'amélioration des conditions d'accès, de qualité et de gestion. Cette approche tiendra compte de l'utilisation des langues nationales et de la valorisation de l'alphabétisation.

Les interventions cibleront l'ensemble des types d'écoles des trois régions (publiques, communautaires, medersas, privées). Elles prendront en compte certains critères tels que : l'engagement des bénéficiaires pour la bonne gestion des activités d'éducation et le besoin éducatif de la population.

La stratégie d'éducation dans les trois régions restera sensible aux mesures d'accompagnement à divers niveaux et en fonction des besoins scolaires. A cet effet, tout comme l'appui aux cantines scolaires et l'internat dans les écoles nomades, l'alphabétisation des communautés sera soutenue en vue de vaincre l'illettrisme des parents.

B- DIRECTIONS STRATEGIQUES GENERALES

L'analyse de la situation éducative dans les zones Nord du Mali impose des interventions dans les trois domaines que sont la qualité, l'accès et la gestion de l'éducation avec la prise en compte transversale du genre. Ces interventions tiendront compte des spécificités de chaque région et des différents groupes socio professionnels et mettront l'emphase sur la scolarisation des filles.

1- Zone sédentaire

1.1 Amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à :

- Appui au développement de la petite enfance
- Appui à l'élaboration des curricula (enseignement fondamental, IFM, éducation non formelle),
- Appui à la formation initiale des maîtres à travers la vulgarisation des TIC,
- Appui à la formation continue des maîtres à travers les CA
- Appui au suivi pédagogique
- Appui pour l'approvisionnement en manuels scolaires

Mesures d'accompagnement : création et approvisionnement de bibliothèques scolaires et de coins de lecture, organisation de cours de remédiation, utilisation des radios de proximité pour la formation des maîtres.

1.2- Promouvoir la gestion démocratique de l'éducation à travers :

- Renforcement des capacités des acteurs (CGS, AME, APE, élus, ONG, CAP, AE) en gouvernance, en plaidoyer, en maîtrise d'ouvrage et en montage et conception de projets d'école.
- Alphabétisation et post alphabétisation en gestion scolaire,

Mesures d'accompagnement : élaboration de modules sur les domaines de compétences recherchées, appui – conseil en planification, en négociation, visites d'échanges inters communaux.

1.3 Amélioration des conditions d'accès à l'éducation à travers :

- Sensibilisation des leaders communautaires pour la scolarisation en général et celle des filles (religieux, leaders féminins et traditionnels),
- Appui à l'éducation des enfants des couches défavorisées (bourse, tenue scolaire, etc),
- Sensibilisation pour la participation des femmes à la prise de décisions,
- Construction / réhabilitation d'infrastructures scolaires et hydrauliques et d'équipements.

Mesures d'accompagnement : appui en équipements et fournitures scolaires, appui aux cantines scolaires en dotation ou complément de vivres, activités génératrices de revenu, appui aux familles hôtes des enfants nomades ,infirmierie.

DS .1- Amélioration de la qualité de l'enseignement

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Encourager la formation continue de proximité par	<ul style="list-style-type: none">• # CA de maîtres mis en place• % CA fonctionnelles• # maîtres participant à la CA des maîtres

l'appui aux CA des maîtres	
Appuyer la formation des élèves maîtres dans les instituts de formation de maîtres des trois régions	<ul style="list-style-type: none"> • # IFM appliquant le curriculum • # IFM disposant de matériels numériques • # IFM connectés à l'Internet • % professeurs pratiquant l'enseignement numérique dans les IFM • # élèves -maîtres bénéficiant de bourse communautaire
Appuyer le personnel des structures déconcentrées dans ses tâches de suivi des maîtres	<ul style="list-style-type: none"> • # de CAP bénéficiant l'appui de l'AE • % d'écoles et de medersas recevant les visites d'appui des CAP • Fréquence de visites dans les écoles • # élèves bénéficiant de cours de remédiation • # maîtres formés en genre
Mettre en place un mécanisme durable d'approvisionnement en manuels scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • % d'écoles et de medersas ayant bénéficié du manuel scolaire • # bibliothèques scolaires mis en place • # de coins de lecture mis en place • % de maîtres et élèves exploitant les bibliothèques

DS.2- Promouvoir la gestion démocratique de l'éducation

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Renforcer les capacités des acteurs dans la gestion décentralisée de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • # CGS/APE, CT formés en gestion administrative et financière • # CT appuyés dans l'élaboration de son PDSEC • # commissions éducation des CT formées • % CT ayant un plan de développement de l'éducation • % CT ayant mis en œuvre leur plan de développement de l'éducation • % plan de développement de l'éducation des collectivités réalisé • # CT ayant réussi une action de coopération décentralisée en faveur l'école • # d'actions éducative développées dans l'inter communalité
Renforcer les capacités acteurs dans montage, la conception de projets et négociation	<ul style="list-style-type: none"> • # membres CGS formés en élaboration de projets écoles • # projets écoles conçus • % projets écoles financés
Développer les capacités des communautés et des élus à travers l'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • # comité de gestion formés • # comités de gestion appliquant les outils de gestion • # élus formés
Renforcer les capacités des	<ul style="list-style-type: none"> • # CGS/APE, ONG formés en gouvernance démocratique,

organisations communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • # visites d'échanges inters communaux effectués • % d'OC ayant une gestion saine • % de cantines scolaires bien gérées • % CGS/APE ayant faisant l'ARS par an
------------------------------	--

DS.3 - Amélioration des conditions d'accès à l'éducation

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Augmenter le taux d'accès à l'éducation de base dans les trois régions	<ul style="list-style-type: none"> • # écoles construites / réhabilitées (y compris les medersas) • % écoles clôturées • # points d'eau (puits / forages) réalisés dans les écoles, • Effectif dans les classes • # jardins d'enfants, • Effectif dans les jardins d'enfants • # écoles du 2^e cycle
Développer des mécanismes innovants pour la promotion de la scolarisation des filles	<ul style="list-style-type: none"> • # micro programmes radio réalisés pour la scolarisation des enfants, • # clubs d'écoute mis en place, • # d'associations de ressortissants collaborant avec le programme, • # filles bénéficiant de la bourse scolaire, • # femmes exerçant des activités génératrices de revenu grâce à l'appui de l'AEN, • % AGR appuyant l'école, • % localités ayant bénéficié d'actions d'allègement des tâches ménagères.

2- Zone nomade

2.1 Amélioration des conditions d'accès à l'éducation à travers :

- Sensibilisation de la population à travers les religieux , les leaders féminins et les leaders traditionnels
- Appui en manuels scolaires
- Appui en cantines scolaires en dotation de vivres
- Sensibilisation pour la participation des femmes à la prise de décisions
- Mise en place d'internat séparé pour les élèves
- Construction / réhabilitation d'infrastructures scolaires et hydrauliques et d'équipements.

Mesures d'accompagnement : appui en matériels scolaires, bourses scolaires aux jeunes filles, activités génératrices de revenu, femmes modèles, tutoring.

2.2 Amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à :

- Appui à l'élaboration des curricula (enseignement fondamental, IFM, éducation non formelle),
- Appui à la formation initiale des maîtres à travers la vulgarisation des TIC,
- Appui à la formation continue des maîtres à travers les CA

- Appui au suivi pédagogique
- Appui pour l’approvisionnement en manuels scolaires

Mesures d’accompagnement : création et alimentation de bibliothèques scolaires et de coins de lecture, organisation de cours de remédiation, utilisation des radios de proximité pour la formation des maîtres, développement de la petite enfance.

2.3 Promouvoir la gestion démocratique de l’éducation à travers :

- Renforcement des capacités des acteurs (CGS, AME, APE, élus, ONG, CAP, AE) en gouvernance, en plaidoyer, en maîtrise d’ouvrage et en montage et conception de projets d’école.
- Organiser des visites d’échanges vers d’autres régions voir d’autres pays ayant le même mode vie.
- Alphabétisation et post alphabétisation en gestion scolaire,

Mesures d’accompagnement : élaboration de modules sur les domaines de compétences recherchées, appui – conseil en planification, en négociation.

DS.1 - Amélioration des conditions d’accès à l’éducation

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Augmenter le taux d’accès à l’éducation de base dans les trois régions	<ul style="list-style-type: none"> • # écoles construites / réhabilitées (y compris les medersas) • # écoles du 2^e cycle, • # points d’eau réalisés dans les écoles • % parents favorables à l’éducation de leurs enfants • % écoles avec cantine • % écoles avec internat • # leaders religieux impliqués dans la sensibilisation des parents • Effectif dans les classes • # visites d’échanges nationales effectuées • # visites d’échanges internationales effectuées • # participants aux visites d’échanges
Développer des mécanismes innovants pour la promotion des filles	<ul style="list-style-type: none"> • # micro programmes radio réalisés pour la scolarisation des enfants, • # clubs d’écoute mis en place, • # d’associations de ressortissants collaborant avec le programme • # filles bénéficiant la bourse scolaire • # écoles ayant un internat pour filles • # filles vivant à l’internat • #femmes exerçant des activités génératrices de revenu grâce à l’appui de l’AEN • % localités ayant bénéficié d’actions d’allègement des tâches ménagères • # femmes modèles • % filles impliquées dans le tutoring

DS .2- Amélioration de la qualité de l'enseignement

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Encourager la formation continue de proximité par l'appui aux CA des maîtres	<ul style="list-style-type: none"> • # CA de maîtres mis en place • % CA fonctionnelles • # maîtres participant à la CA des maîtres
Appuyer la formation des élèves maîtres dans les instituts de formation de maîtres des trois régions	<ul style="list-style-type: none"> • # IFM ayant un curriculum • # IFM disposant de matériels numériques • # IFM connectés à l'Internet • % professeurs pratiquant l'enseignement numérique dans les IFM • # élèves -maîtres bénéficiant de bourse communautaire
Appuyer le personnel des structures déconcentrées dans ses tâches de suivi des maîtres	<ul style="list-style-type: none"> • # de CAP bénéficiant l'appui de l'AE • % d'écoles et de medersas recevant les visites d'appui des CAP • Fréquence de visites dans les écoles • # élèves bénéficiant de cours de remédiation • # maîtres formés en genre

DS.3 - Promouvoir la gestion démocratique de l'éducation

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Renforcer les capacités des acteurs dans la gestion décentralisée de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • # CGS/APE, CT formés en gestion administrative et financière • # CT appuyés dans l'élaboration de son PDSEC • # commissions éducation des CT formées • % CT ayant un plan de développement de l'éducation • % CT ayant mis en œuvre leur plan de développement de l'éducation • % plan de développement de l'éducation des collectivités réalisé • # CT ayant réussi une action de coopération décentralisée en faveur l'école • # d'actions éducative développées dans l'inter communalité
Renforcer les capacités des acteurs dans le montage, la conception de projets et la négociation	<ul style="list-style-type: none"> • # membres CGS formés en élaboration de projets écoles • # projets écoles conçus • % projets écoles financés

Renforcer les capacités des communautés et des élus à travers l'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • # centre alpha • # néo alphabètes • # élus formés
Renforcer les capacités organisationnelles des organisations communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • # CGS/APE, ONG formés en gouvernance démocratique, • # visites d'échanges inters communaux effectués • % d'OC ayant une gestion saine • % de cantines scolaires bien gérées • % CGS/APE ayant faisant l'ARS par an

3. La scolarisation des filles à travers :

- Implication des femmes modèles et les filles de la communauté
- Sensibilisation des parents sur les enjeux de l'éducation des filles
- Alphabétisation des femmes

Mesures d'accompagnement: Adoption de technique appropriée de communication, appui aux familles hôtes des enfants nomades, implication des femmes (AME) dans la mobilisation communautaire pour la scolarisation des filles, création et dotation des cantines en vivres, mise en place de dortoirs séparés pour filles, allègement des tâches domestiques des femmes, dotation des filles en fournitures/manuels, bourse scolaire pour filles, formation continue des enseignants en genre et pratiques favorables aux filles en classe, implication des femmes dans la gestion scolaire

DS - Scolarisation des filles

Objectifs spécifiques	Indicateurs
Impliquer les femmes modèles et les filles de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> • # femmes modèles identifiées • # femmes modèles intervenant dans le programme • # filles impliquées dans le tutoring • #AME fonctionnelles au sein des écoles
Sensibiliser les parents sur les enjeux de l'éducation des filles	<ul style="list-style-type: none"> • # agents formés en techniques de communication, • # femmes intervenant dans la mobilisation sociale, • # visites d'échanges effectuées par les mères, • # participants aux visites d'échanges • % femmes des AME alphabétisées
Créer des mesures incitatives à la scolarisation des filles	<ul style="list-style-type: none"> • # écoles avec dortoir pour filles • # filles dans les dortoirs • # filles bénéficiant de bourse scolaire • % mère bénéficiant d'AGR, • # localités ayant bénéficié d'une action d'allègement de tâches domestiques

C- PROPOSITIONS DE DIRECTIONS STRATEGIQUES PRIORITAIRES POUR L'AEN

Pour mieux s'adresser aux besoins en scolarisation des enfants dans les régions de Gao, Kidal et Tombouctou, l'AEN doit ajuster ses directions stratégiques selon les zones. En zone nomade, les efforts doivent être déployés prioritairement vers l'amélioration de l'accès et du maintien des enfants à l'école. En zone sédentaire, les efforts doivent être orientés principalement vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Toutefois, dans les deux milieux l' AEN doit focaliser ses interventions sur le renforcement des capacités des collectivités territoriales et la sensibilisation des communautés pour un accroissement quantitatif et qualitatif de la scolarisation des enfants.

1- Zone nomade

1.1- Amélioration des conditions d'accès à l'éducation à travers :

Actions à mener

- Sensibilisation de la population à travers les religieux (religieux, leaders féminins et traditionnels),
- Sensibilisation pour la participation des femmes à la prise de décisions,
- Appui aux CT dans l'élaboration et la réalisation des plans et projets de développement de l'éducation.

Mesures d'accompagnement : appui en matériels scolaires, cantines, bourses scolaires aux jeunes filles, internat, activités génératrices de revenu, femmes modèles, tutoring.

Indicateurs

- % d'inscription à l'école
- % d'achèvement du cycle primaire
- # femmes présentes à des postes clés de prise de décision dans les organisations communautaires
- % CT ayant élaboré un projet d'école
- # projets éducation conçus
- # écoles construites ou réhabilitées par les CT
- % écoles ayant une cantine scolaire
- # filles bénéficiant de bourse,
- % filles à l'internat,
- # femmes modèles
- # filles participant aux activités de tutoring,
- # femmes bénéficiant des activités génératrices de revenu,
- # localités bénéficiant des activités d'allègement de la tâche des femmes

1.2- Amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à :

Actions à mener

- Appui à la formation continue des maîtres (CA des maîtres),
- Appui au suivi pédagogique
- Appui pour l'approvisionnement en manuels scolaires
- Appui à l'alphabétisation des communautés en particulier les femmes
- Plaidoyer auprès des décideurs pour l'affectation de maîtres qualifiés

Mesures d'accompagnement : création et alimentation de bibliothèques scolaires et de coins de lecture, organisation de cours de remédiation, utilisation des radios de proximité pour la formation des maîtres.

Indicateurs

- # CA mises en place
- % CA fonctionnelles
- # maîtres participant aux CA
- # sessions de formation tenues
- % maîtres ayant reçu les formations
- % maîtres appliquant les acquis de la formation
- # de CAP bénéficiant l'appui de l'AEN
- % d'écoles et de medersas recevant les visites d'appui des CAP
- Fréquence de visites des agents du CAP dans les écoles
- # élèves bénéficiant de cours de remédiation
- # maîtres formés en genre
- # bibliothèque installées
- % de maîtres utilisant les bibliothèques
- Ratio élève/livre

1.3- Promouvoir la gestion démocratique de l'éducation à travers :

Actions à mener

- Renforcement des capacités des acteurs (CGS, APE, élus, ONG, CAP, AE) en plaidoyer, en maîtrise d'ouvrage et en montage et conception de projets,
- Organiser des visites d'échanges vers d'autres régions voir d'autres pays ayant le même mode vie.

Mesures d'accompagnement : alphabétisation, élaboration de modules sur les domaines de compétences recherchées, appui – conseil en planification, en négociation.

Indicateurs

- # CGS/APE formés en gestion administrative et financière
- # CT formés en gestion administrative et financière
- # CT appuyés dans l'élaboration de son PDSEC

- # commissions éducation des CT formées
- % CT ayant un plan de développement de l'éducation
- % CT ayant mis en œuvre leur plan de développement de l'éducation
- % plan de développement de l'éducation des collectivités réalisé
- # CT ayant réussi une action de coopération décentralisée en faveur l'école
- # d'actions éducatives développées dans l'inter communalité
- # membres CGS formés en mobilisation de ressource
- Montant de ressources internes mobilisées par les CGS
- # projets écoles conçus
- % projets écoles financés
- # néo alphabètes
- # CGS/APE, ONG formés en gouvernance démocratique,
- # visites d'échanges effectués au niveau national et international
- % d'OC ayant une gestion saine
- % de cantines scolaires bien gérées

2- Zone sédentaire

2.1 Amélioration de la qualité de l'enseignement

Actions à mener

- Appui à la formation continue des maîtres (CA des maîtres),
- Appui au suivi pédagogique
- Appui à l'alphabétisation des communautés en particulier les femmes
- Plaidoyer auprès des décideurs pour l'affectation de maîtres qualifiés
- Appui pour l'approvisionnement en manuels scolaires

Mesures d'accompagnement : création et alimentation de bibliothèques scolaires et de coins de lecture, organisation de cours de remédiation, utilisation des radios de proximité pour la formation des maîtres.

Indicateurs

- # CA mises en place
- % CA fonctionnelles
- # maîtres participant aux CA
- # sessions de formation tenues
- % maîtres ayant reçu les formations
- % maîtres appliquant les acquis de la formation
- # de CAP bénéficiant l'appui de l'AE
- % d'écoles et de médersas recevant les visites d'appui des CAP
- Fréquence de visites des agents du CAP dans les écoles
- # élèves bénéficiant de cours de remédiation
- # maîtres formés en genre
- # bibliothèques / coins de lecture installés
- % de maîtres utilisant les bibliothèques
- Ratio élève/livre

2.2 Amélioration des conditions d'accès à l'éducation à travers :

Actions à mener

- Sensibilisation de la population à travers les religieux (religieux, leaders féminins et traditionnels),
- Sensibilisation pour la participation des femmes à la prise de décisions,
- Appui aux CT dans l'élaboration et la réalisation des plans et projets de développement de l'éducation.

Mesures d'accompagnement : appui en matériels scolaires, activités génératrices de revenu, femmes modèles.

Indicateurs

- % d'inscription à l'école
- % d'achèvement du cycle primaire
- # femmes présentes à des postes clés de prise de décision dans les organisations communautaires
- % CT ayant élaboré un projet d'école
- # projets éducation conçus
- # écoles construites ou réhabilitées par les CT
- # femmes bénéficiant des activités génératrices de revenu,
- # localités bénéficiant des activités d'allègement de la tâche des femmes

2.3 Promouvoir la gestion démocratique de l'éducation à travers :

Actions à mener

- Renforcement des capacités des acteurs (CGS, APE, élus, ONG, CAP, AE) en plaidoyer, en maîtrise d'ouvrage et en montage et conception de projets,
- Organiser des visites d'échanges vers d'autres régions voir d'autres pays ayant le même mode vie.

Mesures d'accompagnement : alphabétisation, élaboration de modules sur les domaines de compétences recherchées, appui – conseil en planification, en négociation.

Indicateurs

- # CGS/APE formés en gestion administrative et financière
- # CT formés en gestion administrative et financière
- # CT appuyés dans l'élaboration de son PDSEC
- # commissions éducation des CT formées
- % CT ayant un plan de développement de l'éducation
- % CT ayant mis en œuvre leur plan de développement de l'éducation
- % plan de développement de l'éducation des collectivités réalisé
- # CT ayant réussi une action de coopération décentralisée en faveur l'école
- # d'actions éducatives développées dans l'inter communalité
- # membres CGS formés en mobilisation de ressource
- # projets écoles conçus
- % projets écoles financés

- # néo alphabètes
- # CGS/APE, ONG formés en gouvernance démocratique,
- % d'OC ayant une gestion saine

CONCLUSION

La présente étude visait à apporter des éléments de stratégies pouvant permettre à l'AEN et à ses partenaires d'élaborer un programme d'intervention dans le domaine de la scolarisation en général et des filles en particulier pour les trois (3) années à venir (2007-2009) dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.

L'étude a fait le diagnostic de la situation dans les trois régions pour mieux cerner l'état de la scolarisation en terme de :

- **accès** : la typologie des écoles de la zone, les infrastructures et équipements scolaires, les effectifs scolaires, les cantines scolaires, les taux de scolarisation, les structures de formation de maîtres,
- **qualité** : les profils de formation initiale des maîtres, la formation continue des maîtres, le matériel didactiques, les fournitures scolaires et utilisation des langues nationales.
- **gestion** : les structures communautaires de gestion de l'école, les actions menées par les structures de gestion, la formation des membres des structures de gestion de l'école et les cadres de concertation.

Le second chapitre a été consacré au répertoire des facteurs limitant et facteurs favorisant la scolarisation en général et celle des filles en particulier en faisant ressortir les particularités des zones nomade et sédentaire.

En troisième lieu, nous avons procédé à l'interprétation de l'action des intervenants en matière de scolarisation dans les zones Nord en mettant l'accent sur leurs forces et leurs faiblesses.

L'avant dernier chapitre a été consacré à l'analyse des perceptions des populations et de l'influence des différents facteurs sur l'accès, la qualité, la gestion et la scolarisation.

Enfin, nous nous avons proposé des axes stratégiques et des actions d'accompagnement en zones nomade et sédentaire en matière d'accès, de qualité, de gestion et de scolarisation des filles. Cette partie se termine par des propositions d'axes stratégiques spécifiques à l'AEN.

Cette étude a révélé que les perceptions des communautés sur la scolarisation varie d'un groupe ethnique à un autre (songhay, peulh, tamacheq et maure) et d'une zone à une autre (nomade et sédentaire). L'étude a fait ressortir que des efforts importants restent à déployer pour une amélioration de l'accès et du maintien des enfants à l'école en milieu nomade tandis qu'en milieu sédentaire les efforts doivent être orientés principalement vers l'amélioration de la qualité de l'éducation. Avec la décentralisation, les collectivités territoriales ont conscience du rôle qu'elles doivent jouer dans la scolarisation. Cependant les collectivités rencontrées déplorent le retard accusé dans le transfert des ressources.

BIBLIOGRAPHIE

1. AeA, Analyse pays (octobre-novembre 2004).
2. AEN Projet de programme pays (2005- 2009)
3. AMADE Projet IEC /santé/Education (2003)
4. AMADE Projet intégré IEC (juillet 2000)
5. AMADE Rapport d'activités (décembre 2003)
6. AMASEF/FAWE Evaluation des interventions en matière de promotion de l'éducation des filles au Mali (Novembre 1998)
7. CNE Cadre général d'orientation du curriculum (juin 2002)
8. CPS Annuaire statistique (2005- 2006)
9. FAWE-Mali Genre et fréquentation scolaire au 1^{er} Cycle (Août 2002)
10. Forum régional des religieux (Kidal Novembre 2004)
11. GRAIP Rapport d'activité (mars 2005)
12. HAÏDARA Y M, (mai 2004), Didactique des langues nationales en convergence avec celle des langues partenaires.
13. Initiative de CARE en matière de Droits Humains, Cahier d'exercice
14. Idrissa COULIBALY « Module d'information et de sensibilisation des communautés en faveur de la scolarisation des filles et de l'alphabétisation des femmes, juillet 2003.
15. Issoiden Ag SARID La scolarisation en milieu nomade (janvier 2006)
16. Je Soutien l'Education des Filles, Campagne Mondiale pour l'Education, Semaine d'Action du 6 au 13 avril 2003
17. MEN Etude sociolinguistique des maîtres (Bamako octobre 1999)
18. MEN Loi d'orientation N°99-046 (28 décembre 1999)
19. MEN Guide de formation des CGS (septembre 2006)
20. Mme SYLLA Kadidiatou BOUARE « Stratégie d'allègement des tâches ménagères dans les régions de GAO, KIDAL et TOMBOUCTOU, Septembre 2003.
21. Mme Awa SYLLA « Stratégie pour une communication effective en faveur de l'éducation des filles et l'alphabétisation des femmes dans le Nord Mali Tombouctou – Gao – Kidal, Août – septembre, 2003.
22. PASED Monographie de la région de Kidal (Mai 2005)

- 23.PASED Monographie de la région de Gao
- 24.PASED Monographie de la région de Tombouctou
- 25.PRODEC Finalités et profil de l'enseignement fondamental (Juin-juillet 1996)
- 26.Projet PADDECK Proposition pour une deuxième phase (Juillet 2002)
- 27.Projet PADDECK (Mars 2006)
- 28.Plan d'Action de l'ACDI en matière de d'éducation de Base, Avril 2002
- 29.Stratégie pour une communication efficace en faveur de l'éducation des filles et l'alphabétisation des femmes dans le Nord Mali, août septembre 2003, Mme Awa Sylla

ANNEXES

1- Sites et cibles de l'enquête

TABLEAU 1 : sites/cibles de la région de Kidal

Sites	Caractéristiques		Administ scolaire	Ecoles	Collectivités/C ommunautés	Partenaires /ONG
	Nomade	Sédentaire				
Kidal urbain		/	- DAE adjoint - CDEB - SCOFI AE - DCAP	Médersa		PASED PADDEC-K World Ed ASSADEK
Essouk	/			CGS		
Djarhi	/		Directeur d'école	CGS		
Abeibara	/			Equipe péda CGS	Marabout	
Anéfif	/			Equipe péda - CGS	Religieux Association de femmes	
Telabit	/			Equipe péda	- CGS Communauté	
Taghlit	/			Equipe péda	CGS communauté	

TABLEAU 2 : sites/cibles de la région de Gao

Sites	Caractéristiques		Administ scolaire	Ecoles	Collectivités / communautés	Partenai re/ONG
	Nomade	Sédentaire				
Gao urbain		/	- DAE - CDEB - SCOFI AE	Boulgoundié équipe péda AME/CGS/A PE/ Enseignants	- Conseil régional	- PASED - GRAIP - OXFAM - World Ed
Forgo		/	/	Forgo équipe péda AME/CGS/ APE/ Enseignants	/	
Bourem Urbain		/	Direct de CAP		- le maire - religieux	
Agamhor	/			Equipe péda	Marabout	
Kourmina		/		Equipe péda - CGS		
Dongoï Bano		/		Equipe péda - CGS		
Taboye	/		Directeur école NTAMAT	Ecole des sables		

Ansongo urbain		/	Conseiller Péda	Badji Haoussa Equipe péda, APE/CGS/AME)	Commune Conseil de Cercle	
Tin-Tafagat	/		Direction de l'école	Tintafagat (Equipe Péda, CGS/AME)	/	

TABLEAU 3 : sites/cibles de la région de Tombouctou

Sites	Caractéristiques		Administ scolaire	Ecoles	Collectivités / communautés	Partenaire /ONG
	Nomade	Sédentaire				
Tbtou urbain		/	- DAE		- Conseil régional	- PASED - AMAD - World Ed
Toya		/	Directeur d'école	(équipe péda /CGS/APE/	Femmes plate forme/Commun	
Tienkour	/		Directeur d'école	(équipe péda /CGS	- le maire adjoint	
Barikobé		/	Directeur d'école	Equipe péda CGS	Conseiller munic	
Bambara Maoudé		/	Directeur d'école	Equipe péda - CGS		
Adjora	/			Equipe péda - CGS	Communauté	
Ber	/		Directeur d'école	Equipe péda - CGS	Communauté	

2- TDR

Etude sur l'Education dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal

1- Contexte et justification

Dans le cadre du développement humain durable, l'accès aux services sociaux de base est considéré comme un facteur essentiel. C'est ainsi que le développement du secteur de l'Education suscite un intérêt particulier. L'objectif « éducation pour tous en 2006 » était l'un des six (6) objectifs fixés lors du forum mondial sur l'Education, qui s'est tenu, en 2000, à Dakar au Sénégal. Et parmi les huit (8) objectifs retenus dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement deux (2) sont consacrés à l'Education :

- Achever l'école primaire universelle ;
- Achever l'égalité dans l'accès des filles et des garçons à l'école primaire et secondaire.

L'Education est aussi l'un des cinq (5) thèmes prioritaires retenus par l'Aide de l'Eglise Norvégienne (AEN) dans son plan stratégique 2005-2009 pour le Mali. Dans ce plan stratégique, le thème de l'Education est considéré dans sa composante de base qu'est la scolarisation. Les autres aspects ayant été pris en compte de façon plus transversale dans d'autres thèmes comme la société civile pour une gouvernance responsable, les droits humains et la violence liée au genre. C'est dans le cadre de son plan stratégique que se situe la présente étude qui va être focalisée sur la scolarisation pour aider l'AEN à adopter un programme d'ensemble pour l'atteinte des objectifs qu'elle s'est fixée pendant cette période et dans ses zones prioritaires au Mali.

En effet, l'AEN intervient dans le Nord Mali depuis plus de vingt (20) ans et contribue de façon significative à l'amélioration de la fréquentation, la qualité et l'accès à l'école. Durant ces années, l'AEN a initié et développé des stratégies d'appui à travers entre autres la construction d'infrastructures, la dotation en vivres, équipements, matériels et fournitures ; la mise en place et la formation des comités de gestion scolaires ; les bourses pour filles. Avec l'avènement de la décentralisation, en plus des actions classiques citées, l'AEN appuie les Collectivités Locales pour leur plus grande implication dans la vie scolaire. Ainsi, elles sont responsabilisées et accompagnées dans le recrutement et le maintien des enfants à l'école.

Il faut toutefois noter que malgré les efforts fournis par le Gouvernement et les partenaires techniques et financiers, le taux de scolarisation au Mali reste l'un des plus faibles au monde. En 2005, le taux net de scolarisation au premier cycle au niveau national était de 50,6% dont 43,6% pour les filles. Et on note de grandes disparités entre les régions du pays et entre les filles et les garçons. Dans les régions Nord concernées par les interventions de l'AEN et l'étude, les taux sont encore plus faibles. Ils sont respectivement pour Tombouctou de 45% % en général et de 41,1% % pour les filles ; Gao de 56,4% % en général et 51,4% % pour les filles et Kidal de 30,4% en général et de 23,9% pour les filles. Les raisons de ces faibles taux de solarisation sont multiples. On peut citer entre autres l'insuffisance d'infrastructures, d'équipement et de matériels, la réticence des

parents à envoyer leurs enfants à l'école (surtout en milieu nomade à cause du mode de vie et/ou des considérations d'ordre religieux, etc.), le niveau de qualification des enseignants et les difficultés pour eux d'exercer dans des zones éloignées des centres villes.

En général, les taux de scolarisation disponibles sont estimés de façon globale, alors qu'il existe de grandes disparités entre les régions, entre les localités et suivant le mode de vie sédentaire ou nomade. Il en est de même des raisons et des facteurs favorisant ou limitant la scolarisation d'où la nécessité d'une recherche spécifique et approfondie pour l'adoption de stratégies et d'approches adaptées. C'est dans ce cadre que se situe cette étude qui va être menée dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.

Dans son futur programme, dont l'objectif est qu' « une plus grande proportion d'enfants surtout de filles des zones du programme achèvent l'école primaire », l'AEN compte focaliser son appui sur le développement des aspects comme celui d'amener les Collectivités Locales à donner une place importante à l'éducation dans les plans communaux ; les parents et chefs religieux à adopter des attitudes plus positives envers la scolarisation. Par ailleurs, l'AEN cherchera à renforcer les capacités des structures locales de gouvernement pour établir des partenariats avec d'autres acteurs appropriés afin de contribuer à développer le système scolaire de manière viable.

2- Objectifs de l'étude

Objectif général

L'étude a pour objectif d'apporter des éléments de stratégies pouvant permettre à l'AEN et à ses partenaires d'élaborer un programme d'intervention dans le domaine de la scolarisation en général et des filles en particulier pour les trois (3) années à venir (2007-2009) dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.

Objectifs spécifiques

- Faire le diagnostic de la situation de la scolarisation dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal ;
- Identifier et analyser les facteurs favorisant et les facteurs limitant (sociaux, culturels, économiques, géographiques, religieux, etc.) la scolarisation en général et celle des filles en particulier en spécifiant selon les zones et le milieu (nomade et sédentaire);
- Recenser et analyser les perceptions des populations et parents sur la scolarisation en général et celle des filles en particulier ;
- Répertorier et analyser les interventions en cours dans les zones enquêtées, déceler leurs forces et leurs faiblesses ;
- Faire des propositions de stratégies viables d'intervention pour l'amélioration de la scolarisation en général et celle des filles en particulier dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal en tenant compte des spécificités régionales et locales et selon le milieu (sédentaire et nomade).

3- Résultats attendus

Un rapport d'étude (diagnostic, analyses et propositions de stratégies d'intervention) sur la scolarisation dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal est disponible.

4- Organisation de l'étude

L'étude sera faite par des consultants indépendants ou un bureau de consultation spécialisés en Education et ayant des compétences en Genre. Leur sélection se fera sur appel d'offres. Ces consultants ou bureau auront la responsabilité de mener l'étude sous la supervision de l'AEN.

La phase enquête terrain est une phase importante de l'étude. Les outils qui seront élaborés dans ce sens et les méthodes de recueil préconisées par les consultants seront suivis et validés par l'AEN en veillant à la représentativité de l'échantillon des régions Nord et aussi par zone (urbaine et rurale) et milieu (nomade et sédentaire). Il y aura une phase de recherche et d'analyse documentaire qui sera aussi suivie par l'AEN.

5- Responsabilités

Responsabilités des consultants

- Concevoir une proposition technique et financière de l'étude sur la base des TDR ;
- Mener l'étude conformément aux TDR ;
- Respecter la période et le délai d'exécution de l'étude conformément au calendrier convenu avec l'AEN ;
- Soumettre à l'AEN dans le délai imparti les rapports (préliminaire et final) de l'étude ;
- Tenir compte des recommandations et observations faites par l'AEN pour concevoir le rapport final de l'étude ;
- Restituer les résultats de l'étude auprès de l'AEN et de ses partenaires.

Responsabilités de l'AEN

- Analyser et approuver la proposition technique et financière des consultants ;
- Négocier les contrats des consultants ;
- Mettre à la disposition des consultants les ressources financières, matérielles et documents nécessaires à l'exécution de l'étude ;
- Coordonner les activités des consultants ;
- Suivre l'exécution de l'étude conformément aux TDR ;
- Organiser et faciliter la restitution des résultats de l'étude.

6- Période et lieu

L'étude aura lieu dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal. Elle s'étalera sur une période de quarante cinq (47) jours dont cinq (04) jours de préparation et de recueil de données à Bamako, trente (30) jours d'enquête et de recueil de données sur le terrain, douze (12) jours de préparation des rapports préliminaire

et final et un (01) jour de présentation des résultats de l'étude à l'AEN et à ses partenaires. Tout le processus doit être terminé avant le 25 décembre 2006.

Proposition de calendrier de l'évaluation

Résultats attendus	Dates limites	Responsables
1. Les TDR sont élaborés et les feedback des collègues de l'AEN sont recensés	30 août 2006	AEN
2. Les TDR sont finalisés, tenant compte des contributions des uns et des autres	12 septembre 2006	AEN
3. Les consultants sont identifiés et les TDR leur sont envoyés	27 septembre 2006	AEN
4. Les propositions techniques et financières des consultants sont disponibles	09 octobre 2006	Consultants
5. Les contrats d'engagement sont signés	16 octobre 2006	AEN/Consultants
6. La phase d'enquête et de collecte sur le terrain est terminée	20 novembre 2006	Consultants
7. Un rapport préliminaire de l'étude est disponible	04 décembre 2006	Consultants
8. La restitution des résultats de l'étude est faite et le rapport préliminaire est amendé	14 décembre 2006	Consultants/AEN
8. Le rapport final est disponible	21 décembre 2006	Consultants/AEN

3- Les intervenants dans la zone de l'étude

A- AMADE : Association Malienne de Développement

1- Présentation générale

L'AMADE est une ONG nationale créée en 1983 dont la mission est d'appuyer le développement social. Le partenariat entre l'AEN et l'AMADE remonte en 1997 et se focalise depuis 2004 sur la plateforme multifonctionnelle.

2- Zones d'intervention

AMADE intervient dans six communes du cercle de Tombouctou. Parmi les villages et sites appuyés, il y a Toya, Bariz, Koroyonmé, Tessinak et Iloi.

3- Stratégies développées

Dans le domaine spécifique de l'éducation, les approches et axes stratégiques d'intervention de l'AMADE sont :

▪ L'information et la sensibilisation des populations sur la scolarisation des filles.

- l'installation de plate forme multifonctionnelle rattachée à l'école
- l'appui aux écoles communautaires
- la dotation des écoles en fournitures scolaires
- l'appui aux cantines scolaires
- l'appui à la prise en charge des maîtres des ECOM

B- OADS : Organisation d'Appui pour le Développement au Sahel

1- Présentation générale

OADS est une ONG nationale établie en 1999 par les travailleurs de l'AEN en vue de continuer l'appui au développement des populations du Gourma après la cessation de l'intervention de l'AEN comme ONG opératrice sur le terrain à partir du 1^{er} janvier 2001.

La philosophie d'intervention de l'OADS consiste en la responsabilisation des conseils communaux dans la politique de décentralisation.

2- Zones d'intervention

L'OADS intervient d'abord dans le cercle de Gouma-Rharous, région de Tombouctou et éventuellement dans toute autre partie du Mali.

3- Stratégies développées

Dans le domaine de l'éducation, l'OADS assume la consolidation des actions initiées par l'AEN qui a doté de nombreuses localités de Ghouma-Rharous en infrastructures d'enseignement fondamental à travers la construction ou la rénovation de salles de classe, la dotation de certaines écoles en fournitures scolaires et de cantines scolaires en vivres.

Les écoles d'Adiora et de Bambara-Mondé font partie des écoles qui ont bénéficié de cet appui.

C- WORLD EDUCATION

1- Présentation générale

World Education est une ONG américaine qui exécute un Programme d'Appui à la Qualité de l'Équité de l'Éducation en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale sur financement de l'USAID au Mali.

World Education travaille en partenariat avec l'ONG nationale AMSS (Association Malienne Pour la Survie au Sahel) à Tombouctou, SEAD dans la région de GAO et AEDS dans la région de Kidal.

L'assistance technique /appui au Ministère de l'Éducation Nationale se fait à travers trois composantes :

- Formation continue des enseignants à travers les Communautés d'Apprentissages des Maîtres communément appelé CA des maîtres.
- Elaboration et mise à l'Essai du Curriculum
- Participation communautaire

A cela s'ajoutent deux thèmes transversaux le VIH/SIDA et l'Équité /Genre.

2- Zones d'intervention

World Education intervient dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal.

3- Stratégies développées

Les approches développées par World Education dans ces régions sont entre autres :

▪ la stratégie de formation continue des maîtres

Elle consiste en la sélection et l'organisation des écoles en Communauté d'Apprentissage (CA) des Maîtres. La CA existe sous deux formes : groupée et simple. La taille d'une CA est de 25 enseignants. Les directeurs d'école et responsables de CA sont formés à la gestion des CA, au suivi des maîtres et à l'animation pédagogique. Les C.A identifient les besoins de formation des maîtres et élaborent un projet de CA des maîtres. Les rencontres pédagogiques de la CA se font 2 fois par mois pendant des jours non ouvrables avec le soutien/appui des communautés et du CAP.

Le suivi pédagogique des maîtres (par les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques des CA).

La mise à disposition de petites subventions pour appuyer la mise en œuvre de projets de formation continue de CA des maîtres. Les directeurs des C.A et les responsables des CA ont été formés pour assurer la facilitation des échanges entre les membres des CA.

▪ **la stratégie d'appui à l'élaboration et à la mise à l'essai du curriculum**

Un appui pédagogique aux enseignants mettant à l'essai le curriculum (suivi/appui et rencontres inter-écoles) . Au niveau de Tombouctou par exemple quatre écoles (Kabara, Bourem-Inaly, Tassakane, Hondoubon Koina) sont concernées par l'essai du curriculum.

Au niveau national, World Education, appuie l'équipe de rédaction du curriculum surtout dans les domaines des SMT et les Compétences de Vie/éducation à la santé et au VIH/SIDA. En plus de l'appui au CNE dans l'élaboration des outils et du plan de suivi du curriculum et des activités de suivi de sa mise en œuvre, World Education appuie l'élaboration et l'administration des tests d'évaluation des compétences des élèves.

▪ **la stratégie de promotion de la participation communautaire**

Elle regroupe un paquet d'activités dont :

- la conduite de fora DPC (Diagnostic Participatif Communautaire) dans toutes les écoles du programme.
- L'élaboration de plans annuels d'amélioration des écoles
- La négociation pour l'ouverture de centres d'alphabétisation
- L'appui à la mise en place des CGS/AME dans tous les écoles du Programme.
- Le Suivi de la mise en œuvre des plans d'amélioration d'école
- La conduite de l'ARS (Analyse des Résultats Scolaires) dans toutes les écoles du programme.
- La conduite de l'ERO (Evaluation Rapide Organisationnelle) dans toutes les structures de gestion de l'école.

▪ **La stratégie de bourse de filles**

Dans le cadre de la scolarisation des filles, World Education développe dans les régions du Nord un programme de bourses de filles dénommé AGSP. Ce programme suscite un grand intérêt chez les populations des régions Nord et a permis une amélioration des taux de scolarisation et de réussite des filles.

En guise d'illustration dans la région de Tombouctou, le taux de réussite des écoles appuyées à l'examen d'entrée en 7^{ème} est de 76, 46% en 2005 contre 44, 39% en 2004. A la rentrée scolaire 2006-2007, 1263 filles bénéficient de la bourse au niveau des 11 second cycles du CAP de Tombouctou.

D'une valeur de 50.000FCA(cinquante mille francs) par fille, elle est utilisée pour l'achat de fournitures scolaires, de tenue, de cotisation scolaire , de produits d'entretien pour les filles et à l'organisation de cours de remédiation scolaire.

D- OXFAM GB

1- Présentation générale

OXFAM GB est une ONG britannique qui intervient dans la région de Gao à travers plusieurs programmes de développement. Dans le domaine de l'Education, OXFAM-GB a initié dans la région de Gao, un Programme Education des Filles en milieu Nomade qui a démarré en 2001poursuit les objectifs généraux suivants :

- Accroître la scolarisation des jeunes filles et leur maintien à l'école pour répondre aux engagements de Dakar en terme d'équité entre les genres d'ici

2009

- Les parents des zones d'intervention exigent de plus en plus un enseignement de base de bonne qualité pour leurs enfants.
- D'ici 2009, au moins 75% des femmes encadrées par le programme seront alphabétisées et auront suffisamment de revenus pour soutenir la scolarisation des filles.
- D'ici 2009, les parents et enseignants développeront les attitudes positives vis-à-vis de la scolarisation des filles tout en décourageant les pratiques préjudiciables aux droits et au bien être des filles
- Influencer la mise en œuvre des politiques favorables pour l'amélioration de la qualité de l'éducation au Mali d'ici 2009.

2- Zones d'intervention

OXFAM intervient dans les cercles d'Ansongo, Bourèm, Gao et Menaka

La mise en œuvre de la phase pilote du programme a permis de tirer des leçons non seulement pour sa poursuite mais aussi qui peuvent être capitalisées par d'autres intervenants dans le même secteur.

3- Stratégies développées

Les principales activités liées aux objectifs stratégiques du programme et les leçons apprises sont :

▪ Renforcer la capacité de la société civile (partenaires)

a- Activités

- Formation sur les IST/VIH/Sida
- Elaboration des plans d'action des écoles
- Formation de base (alphabétisation) des associations féminines /associations des mères d'élèves, association des parents d'élèves et des comités de gestion scolaire.
- Formation des élus , comités de gestion scolaire(CGS), APE, animatrices et directeurs d'école sur la convention relative aux droits des enfants et la législation du mariage
- Animation –Sensibilisation continue

b- Leçons apprises :

Le renforcement des capacités des communautés par des formations techniques , l'information et la sensibilisation , l'initiation au plaidoyer , facilitent le transfert de compétence et favorisent une réelle implication et responsabilisation des acteurs éducatifs locaux dans la gestion de l'école.

▪ Accroître l'accès et la rétention

a- Activités :

- Appui à la construction de clôture et de plantation d'arbres
- Appui aux familles d'accueil
- Animation – sensibilisation sur la scolarisation des enfants particulièrement celle des filles
- Appui aux cantines solaires

- Activités des animatrices
- Crédit épargne

b- Leçons Apprises

Avec un suivi de proximité, on peut venir à bout de certaines résistances à la scolarisation des enfants nomades.

▪ Améliorer la qualité de l'éducation

a- Activités

- Animation- sensibilisation
- Dotation des écoles en trousse de médicaments essentiels
- Fourniture scolaires (cahiers, bics, ardoises, livres)
- Dotations des écoles en matériels d'exhaure (sceaux, jarre, puisettes, fûts...)
- Fêtes et primes (remise de cadeaux aux élèves les plus méritants)

b- Leçons Apprises

Les petits actes peuvent engendrer de grands changements pour l'amélioration de la scolarisation des filles.

▪ Intégrer la sensibilisation sur le VIH/SIDA dans le programme éducation

a- Activités :

- Formation sur les IST/VIH/SIDA
- Formation des communautés par site sur les IST/VIH/SIDA par un noyau de formateurs outillés. Les membres des CGS, APE ,AME , des associations de jeunes, de femmes , élèves , enseignants , élus et religieux sont informés et sensibilisés sur les IST/VIH/SIDA , sur leurs modes de transmission , de prévention et leurs conséquences économiques.
- Animation –sensibilisation sur le VIH/SIDA par les personnes formées appuyées par les animatrices du programme.

b- Leçons apprises :

La possibilité de parler de questions sensibles , comme le sida presque tabou parce qu 'en rapport avec le sexe , en milieu nomade conservateur en partant d'une approche participative construite à la base qui utilise une terminologie appropriée et des créneaux locaux.

▪ Promouvoir l'éducation de qualité dans les communautés pastorales

a- Activités

Les activités menées s'inscrivent dans le cadre de la synergie entre les programmes soutenus par OXFAM . Avec le Programme pastoral régional, le programme éducation conduisait des actions complémentaires. A Dioro , dans la commune d'Intillit, le Programme pastoral régional construisait et équipait les unités de transformation de sous-produits animaux et le Programme éducation appuyait la formation et l'organisation des femmes éleveurs promotrices , également mères potentielles de filles scolarisables , par l'entremise de l'animatrice de l'école.

b- Leçons apprises

La possibilité d'amener les éleveurs à s'organiser autour de l'école en tenant compte de leurs spécificités à travers une approche de responsabilisation à la base. La pluralité des programmes permet aux communautés de diversifier et d'augmenter leur potentiel économique.

▪ **Faire un plaidoyer/lobbying pour améliorer les politiques nationales d'éducation et accroître les fonds disponibles pour l'éducation**

a- Activités

- Animation sensibilisation sur le plaidoyer
- Atelier d'information sensibilisation sur l'EPT

b- Leçons Apprises

La pauvreté limite les ambitions et inhibe les initiatives des pauvres aux observateurs non avertis. L'interpellation des décideurs locaux par les enfants est un moment d'épreuve qui les oblige à s'investir pour l'école.

A travers ce programme, OXFAM et ses ONG partenaires (GARI, ADESAH, TASSAGHT) ont pu organiser les communautés pasteurs longtemps réticentes à l'école. Le programme a utilisé aussi une approche d'animatrice (une femme du milieu) pour le recrutement et le suivi de l'assiduité de la fille et qui collabore avec les leaders pour éviter le mariage précoce. Elle mène des actions de sensibilisation auprès des parents réticents et assure un suivi de proximité des filles. Elle apporte un appui-conseil aux groupements de femmes et les suit dans la mise en œuvre de leurs activités génératrices de revenus (petit commerce, maraîchage, jardinage, etc). Le système de crédit- épargne « appui à la scolarisation des filles » qui constitue un volet d'appui aux femmes a eu un impact sur le taux de scolarisation et de fréquentation scolaire des filles.

E- GRAIP : Groupe de Recherche pour l'Amélioration des Initiatives des Populations

1- Présentation générale

GRAIP est une ONG malienne créée en 1992 par des anciens employés de l'AEN . La mission du GRAIP est de contribuer à des conditions de vie améliorées des populations locales à travers un appui financier et technique aux projets initiés par les groupes locaux , surtout les groupements de femmes. Le partenariat du GRAIP et l'AEN a démarré en 2000 et concerne l'appui aux communes et aux coopératives.

2- Zones d'intervention

GRAIP intervient principalement dans la région de Gao au niveau des cercles de Gao et Bourèm .

3- Stratégies développées

Dans le domaine de l'éducation, les activités menées par le GRAIP ont porté sur :

- la mobilisation communautaire
- la sensibilisation pour la construction de la clôture des écoles
- le développement d'activités génératrices de revenus (crédit sans intérêt aux groupements féminins, petits commerce et élevage, banque de céréales)

- la santé scolaire (déparasitage des enfants)
- le renforcement de la gouvernance au niveau de l'école,
- le reboisement et maraîchage
- la mobilisation de ressources complémentaires pour les cantines scolaires,
- la réalisation d'activités d'émulation entre les élèves (distribution de fourniture scolaires aux plus méritants).
- la dotation en fournitures scolaires
- la disponibilité d'un outil de référence pour la planification annuelle des activités de l'école (Plan quinquennal de développement de l'école)
- la mobilisation de la communauté à travers le DPC (dispositif communautaire participatif)
- la synergie avec les autres programmes de l'ONG partenaire (SEAD),
- la sensibilisation pour la Scolarisation des filles
- l'appui aux Associations de femmes pour AGR.

F- PADDECK- K : Projet d'Appui au Développement Décentralisé de Kidal

1- Présentation générale

Le PADDEC-K est un projet de l'AEN commencé en 1999 à la demande de plusieurs structures locales et centrales de gouvernement au Mali. La mission du PADDEC-K est de consolider le processus de la paix le développement et le processus de la décentralisation dans la région de Kidal.

2- Zones d'intervention

Le PADDEC-K intervient spécifiquement dans la région de Kidal.

En 2004, huit des communes de Kidal sont couvertes par le projet. A partir de 2005, le PADDEC-K se chargera de l'appui institutionnel à deux autres communes aujourd'hui comprises dans le programme de l'action contre la faim (Voir ci-dessous).

3- Stratégies développées

Ses principaux axes d'intervention sont :

- l'éducation,
- l'eau,
- les activités génératrices de revenu
- l'appui institutionnel aux communes et aux organisations communautaires, aux groupements de femmes et jeunes.

La principale stratégie d'intervention du PADDECK-K est la responsabilisation des communes des organisations et groupes communautaires. Le PADDEC-K signe des accords annuels avec chaque commune. Les plans annuels sont élaborés par le conseil communal, et les services techniques avec la coopération du PADDEC-K. Le concept implique le suivi étroit des communes et les campagnes d'information de la population locale.

Au départ le PADDEC-K intervenait dans les infrastructures mais toutes les communes n'ont pas été atteintes à cause des moyens limités. Tout n'est pas résolu.

Dans le domaine de l'éducation, le PADDEC-K intervient dans :

- la réalisation d'infrastructures et équipements scolaires

- la prise en charge des cantines scolaires
- la motivation des enseignants par l'octroi de céréales et d'huile
- la prise en charge du salaire de certains gardiens et cuisiniers dans certaines écoles

La mise en œuvre du PADDEC-K a permis :

- Une amélioration de la scolarisation et de la fréquentation scolaires dans les communes appuyées .
- Une synergie entre les acteurs de l'école pour identifier les besoins en éducation dans le cadre du DDRK (Développement durable de la Région de Kidal : financement Luxembourg)

Les grands défis que le PADDEC-K pourrait relever pour une amélioration de la scolarisation dans la région de Kidal sont :

- La faible fréquentation dans certaines écoles due souvent à l'absence d'enseignants de qualité
- L'extension de l'appui aux cantines à de nouvelles écoles
- La mise en œuvre de programme de scolarisation des filles
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement
- La sensibilisation des parents pour l'amélioration de l'accès à l'école
- Le partage des expériences positives avec les autres intervenants

G- PASED : Programme d'Appui au Système Educatif Décentralisé

1- Présentation générale

Le PASED est une consolidation du DAP (Dispositif d'Appui au PRODEC). Il travaille avec des ONG partenaires pour la mise en œuvre des activités de mobilisation communautaire et de sensibilisation des populations.

2- Zones d'intervention

Le Programme évolue dans les trois régions Kidal, Gao et Tombouctou. Au niveau de Kidal, le PASED couvre 8 écoles des CAP de Kidal et Tessalit, 10 écoles situées dans les cercles de Gao, Ansongo, Bourèm et Menaka dans la région de Gao et 10 écoles des cercles de Goundam et Diré dans la région de Tombouctou.

3- Stratégies développées

Les principales stratégies développées par le PASED sont :

▪ Stratégies liées à l'accès à l'éducation

- émissions de sensibilisation sur la scolarisation dans les radios de proximité de la place
- sensibilisation des élus sur la scolarisation.

▪ Stratégies liées à la qualité

- formation sur les objectifs pédagogiques opérationnels,
- didactique de la lecture, de l'écriture, des mathématiques,
- législation scolaire et le morale professionnelle
- dotation en matériel didactique (3000 livres)

- distribution de prix aux trois premières filles de chaque école par trimestre,
- appui aux CAP pour le suivi pédagogique
- sensibilisation sur le médium d'enseignement.

▪ **Stratégies liées à la gestion**

- formation des comités de gestion scolaire
- contact avec les structures décentralisées à travers un comité régional de concertation (réunion trimestrielle)
- synergie entre PASED et WORLD EDUCATION, PADDEC-K et PAM.
- Monographie des écoles
- Elaboration des plans d'action
- Alphabétisation des femmes (85 femmes en 45 jours)
- Formation de 32 femmes en gestion associative
- Formation de 8 associations féminines en montage de projets.

H- ASSADEC : Association Sahélienne pour le Développement Décentralisé

1- Présentation générale

ASSADEC a été créée en 2002 par un groupe de fonctionnaires et l'éleveur de Kidal.

La mission de l'ASSADEC est d'appuyer le processus de la décentralisation dans la région de Kidal. Jusqu'à maintenant, l'organisation a surtout travaillé sur le VIH/SIDA mais elle a également des compétences en éducation et envisage travaillé dans ce domaine.

2- Zones d'intervention

Les principales stratégies d'intervention retenues par ASSADEC sont le dialogue direct avec les communautés, les membres élus des conseils locaux et d'autres leaders d'opinions, le dialogue avec les chefs religieux, l'emploi des média locaux.

Les priorités thématiques sont l'appui institutionnel aux communes, l'éducation, le VIH/SIDA, la santé et l'environnement.

ASSADEC intervient actuellement dans le cercle de Kidal.

3- Stratégies développées

Les actions envisagées par ASSADEC pour l'amélioration de la scolarisation dans la région de Kidal concerneront l'accès, la qualité et la gestion. Un accent particulier sera mis sur la scolarisation des filles.

I- PAM : Programme Alimentaire Mondial

1- Présentation générale

L'objectif général poursuivi par le PAM dans le domaine de la scolarisation au Mali est de :

- Améliorer la scolarisation et l'assiduité ;
- Réduire les taux d'abandon, notamment des filles ;
- Parvenir à terme à une parité filles/garçons dans les écoles assistées.

2- Zones d'intervention

Dans les régions du Nord, le PAM intervient au niveau de Kidal (27 écoles), Gao(121 écoles) et Tombouctou (118 écoles).

3- Stratégies développées

L'activité du PAM repose sur trois composantes :

Alimentaire

- Repas chaud quotidien ou biquotidien à l'école ;
- Rations sèches à emporter pour certaines filles
- Rations familiales à emporter pour les cuisinières

Santé

- Déparasitage des élèves des écoles dans les écoles assistées

Renforcement des capacités

- Formation des PE (gestion/M&E)
- Formation des communautés (CGS/Cuisinières)
- Infrastructures en synergie avec l'activité3 « Construction d'actifs productifs ».

Sur le plan opérationnel, le PAM collabore avec différents intervenants :

▪ Niveau central/MEN/DNEB

Coordination de l'activité au niveau national CNRO (DNEB, DAF, CPS, CNE, HCCT, PAM et autres PTF sur CS).

▪ Niveau régional/cercle/AE/CAP

Le suivi de l'activité avec les Pairs Educateurs et l'estimation des indicateurs de rendements interne (Effectifs, assiduité, promotion, redoublement) et animation du Comité régional de suivi (AE/CAP, ASS. Rég, DNPP, APE, PE).

▪ Niveau local/communautaire

Les partenaires sont multiples :

Maîtres et Directeurs d'écoles

- Estimation des besoins quotidiens
- Co- gestion de la cantine
- Mobilisation communautaire (au delà de la cantine CGCS)

Communautés locales

- Gestion à travers les CGCS
- Contribution au bon fonctionnement

Partenaires d'exécution

- Mobilisation communautaire
- Formation des communautés
- Suivi de l'activité

4- Instruments d'enquête

INSTRUMENTS DE COLLECTE

GUIDE D'ENTRETIEN

Administration scolaire, équipe pédagogique, conseil communal, assemblée régionale

I. IDENTIFICATION

I. IDENTIFICATION

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Région de | 2. AE : |
| 3. Cercle de: | 4. CAP : |
| 5. Site: | |
| 6. Zone : nomade | Sédentaire |
| 7. Langues de la localité : | 8- Ethnie majoritaire : |
| 9. Activités économiques de la localité : | |
| 10. Activité économique dominante des femmes de la localité : | |
| 11. Nombre de document | ----- |
| 12. Nombre de personnes à l'intérieur du groupe cible | ----- |

OBJECTIFS

1. Identifier les paramètres entravant et favorisant l'accès et le maintien des enfants à l'école particulièrement les filles dans les milieux nomades et sédentaires ;
2. Identifier les forces et faiblesses de la gestion scolaire du milieu
3. Identifier les stratégies spécifiques de la zone
4. Collecter les informations statistiques sur les différents types d'école fondamentale (écoles publiques, écoles communautaires, écoles privées et médersas)

QUESTIONS :

ACCES

1. Quelles sont au niveau de votre circonscription, les communautés qui manifestent peu d'intérêt à la scolarisation de leurs enfants et à celle des filles en particulier ?
2. Selon –vous à quoi cela est du ? Et quelles alternatives peut-on développer pour accroître leur intérêt à la scolarisation de leurs enfants et celle des filles en particulier ?
3. Quelles sont les stratégies de scolarisation liées à la politique éducative nationale que vous développez au niveau de votre circonscription ? Avez-vous

expérimenté des stratégies spécifiques de scolarisation régionales ou locales ? Si oui lesquelles ? Quelles effets , ces stratégies ont –elles eu sur le développement de la scolarisation en milieu nomade et sédentaire ?

4. Quelles sont les domaines d'intervention des ONG dans votre circonscription (accès, qualité, gestion , scolarisation des filles) ? Pouvez-vous caractériser leur intervention(appréciations) par rapport à chacun de ces domaine ?

NB : Collecte de documents au niveau du service concerné

QUALITE :

1. Quels types d'école existent dans votre circonscription (publique, communautaire, privée, médersa)?

2. Quelle est la raison de l'absence d'un type donné ?

3- Est ce que vous partagez ce que les enfants apprennent avec les parents ?

- Si oui comment ?
- Si non pourquoi ?

4- Est-ce que vous discutez les finalités assignées à l'école avec les communautés (le type d'homme à former)?

- Si oui comment ?
- Si non pourquoi ?

5- Comment se fait la dotation des écoles en matériel didactique ?

- Par l'état
- Par les Partenaires (ONG, Programmes)
- Par la communauté

6- Les résultats scolaires sont-ils partagés avec les parents (composition, évaluation de fin d'année) ?

- Si oui comment ?
- Si non pourquoi ?
- Y a t-il des initiatives pour encourager les filles à rester à l'école ? Si oui pouvez- vous décrire ces initiatives ?

7- Y a-t-il des tentatives pour prendre en compte les préoccupations des parents dans les contenus à enseigner (Prise en compte du vécu des enfants, enseignement des activités socio-économiques. (vécu des enfants, enseignement des activités socio-économiques) ?

- Si oui comment ?
- Si non pourquoi ?

8- Quelles appréciations les parents ont des contenus enseignés actuellement dans le système ?

- Convenables
- Non convenables

9- Quel médium ?

Monolingue – Français

Bilingue : langue nationale – français

10- Le calendrier scolaire et les emplois de temps tiennent-ils compte des conditions du milieu (activités socio-économiques, conditions climatiques) ?

11- Comment se fait le choix des moments d'apprentissage ?

12- Intervenez-vous dans le choix des enseignants ?

- Si oui comment ?

- Si non pourquoi ?

13- Quelles sont les stratégies d'amélioration du rendement de votre école que vous proposez ?

GESTION :

CIBLE : STRUCTURE DE GESTION DE L'ÉCOLE (CGS et APE)

1. Organisation de la communauté

- Existe-t-il des structures de gestion au niveau de vos écoles (mode de mise en place, rôles, problèmes actuels de fonctionnement, etc) ?
- Comment les ressources nécessaires au fonctionnement de l'école sont mobilisées (cotisations des élèves, participation physique, matérielle et/ou financière des populations, appui de la commune, appui de l'État, appui d'ONG ou d'autres partenaires au développement, etc) ?

2. Gestion décentralisée de l'éducation

- Comment comprenez-vous la gestion décentralisée de l'école ? (rôles des différents acteurs, élaboration de curricula...)
- Comment les parents d'élèves individuellement et/ou collectivement à travers la structure de gestion arrivent-ils à assurer les frais récurrents de fonctionnement de l'école ?
- Quelles améliorations les CGS ont-elles apportées dans la gestion de l'école ?
- Les ressources internes de la communauté suffisent-elles pour couvrir réellement ces frais de fonctionnement (salaire des enseignants, entretien du bâtiment de l'école et du mobilier, formation des enseignants, dotation en matériel didactique etc) ?
- Sinon, qui aide votre communauté pour faire face à toutes les dépenses de l'école ? Précisez la nature de l'appui ?
- Votre commune apporte-t-elle un appui à votre école ? Si oui, précisez la nature ?
- Quel type d'appui souhaiteriez-vous que la commune apporte pour la promotion de votre école ?
- Comment les communautés doivent-elles s'organiser pour améliorer la gestion de leur école ?
- Quelles stratégies avez-vous développées pour promouvoir la SCOFI ?

SCOLARISATION DES FILLES :

II. ACCES :

- 1. Contraintes :** Selon vous, quelles sont les obstacles liés à l'accès des filles à l'école ?

- Socioculturelles (mariages précoces, grossesses, réticence due à l'image de la femme dans la société, etc.).
- Economiques (manque à gagner, charges scolaires, pauvreté des parents, etc.)
- Institutionnelles (manque d'école, distance entre le village et l'école, calendrier et emploi du temps, préoccupations et attentes des familles non comblées, etc.).

2. Facteurs favorisants : Selon vous, quelles actions concrètes peut-on envisager pour améliorer l'accès des filles à l'école ?

3. Recommandations :

3. Propositions d'actions concrètes :

III. MAINTIEN :

1. Contraintes : . Selon vous, quelles sont les obstacles au maintien des filles à l'école ?

- Formation des enseignants (comportement et attitudes, préjugés, stéréotypes, etc.)
- Absence de modèles féminins dans le milieu
- Santé (grossesses, maladies, etc.)
- Absentéisme (rôle à jouer en famille, distance à parcourir)
- Calendrier scolaire / emploi du temps

2 : Facteurs favorisants : Selon vous, quelles actions concrètes peut-on envisager pour améliorer le maintien des filles à l'école ?

3. Recommandations :

4. Propositions d'actions concrètes :

IV. PERFORMANCE

Contraintes : Selon vous, quels sont les obstacles à la performance des filles à l'école ?

1- Contraintes :

- Absentéisme (rôle à jouer en famille)
- Contenu pédagogique et méthodes d'enseignement
- Matériel didactique : pauvreté (incapacité des parents à doter les enfants
En matériel didactique et appui pédagogique)

2. Facteurs favorisants : Selon vous, quelles actions concrètes peut-on envisager pour améliorer la performance des filles à l'école ?

3. Recommandations

4. Propositions d'actions concrète

