



Université des Lettres et des Sciences  
Humaines de Bamako

BP E2528 Bamako - Tél. : (223) 20280264/20280265 - Fax : (223) 20280271

Retirer le filigrane maintenant

REVUE SEMESTRIELLE

# RECHERCHES AFRICAINES

Annales de l'Université des Lettres  
et Sciences Humaines de Bamako



NUMERO 21 - Juin 2018

ISSN 1817-424X



# Comité scientifique

## Directeur de publication

- **Pr Samba TRAORE**  
Vice-recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako,  
Courriel : revuera@ml.refer.org

## Coordinateur du comité scientifique et du comité de rédaction

- **Dr Idrissa Soïba TRAORE**  
Maître Assistant, DER Sciences de l'Éducation.  
FSHSE, Bamako, Mali.  
Courriel : revuera@ml.refer.org

## Sous - comité Sociologie - Anthropologie

- **Jean-Loup AMSELLE**  
Directeur de recherches, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
- **Bréhima BÉRIDOGO**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Sory CAMARA**  
Professeur, Université Bordeaux II, France
- **Soli KONÉ**  
Professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- **Félix KONÉ**  
Directeur de recherche, ISH
- **Tal TAMARI**, chercheur CNRS, Paris, France

## Sous - comité Philosophie

- **Issa N'DIAYE**,  
Professeur FSHSE, Bamako, Mali
- **Etelvina Lopez NUNES**  
FSHSE, Bamako, Mali
- **Nabé Vincent COULIBALY**  
Coopération Suisse, DDD, Bamako, Mali

- **Ramatoullaye Diagne BENG**  
Professeur, UCAD, Dakar, Sénégal
- **Ousmane GAKOU**  
Professeur, ULSHB

## Sous - comité Psychologie - Sciences de l'éducation

- **Tamba DOUMBIA**  
Maître de Conférences, FSHSE
- **M. Cheikh Tidiane SALL**  
Maître de conférences Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
- **M. Tindaogo VALLEAN**  
Maître de conférences Université de Koudougou (BF)
- **Abdoulaye Baba DIALLO**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Atimé AGNOU**  
Professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- **Ahmadou Abdoulaye DICKO**  
Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali
- **Patrick HOUSSOU**  
Maître de Conférences (CAMES), Université d'Abomey-Calavi

## Sous - comité Histoire - Archéologie

- **Drissa DIAKITÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako
- **Seydou CAMARA**  
Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines (ISH), Bamako, Mali



- **Doulaye KONATÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Pierre Boiley**  
Professeur, Université Paris I, Centre d'Etudes  
Africaines, France
- **Eric HUYSKOM**  
Professeur Université de Genève, Suisse
- **Issa SAIBOU**  
Maître de Conférences, université de N'Gaoundéré,  
Cameroun

### Sous - comité Géographie - Démographie

- **Ibrahim SONGORÉ**  
Directeur de recherches, Institut Supérieur de  
Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA)
- **Oumar Boubou BA**  
Professeur, Ecole Normale Supérieure, Bamako
- **Famaghan-Oulé KONATÉ**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Samba DIALLO**  
Professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie,  
Bamako, Mali
- **Professeur Oumar DIOP**  
Université Gaston Berger, Sénégal
- **Balla DIARRA**  
Maître de Conférences, ISFRA

### Sous - comité Littérature

- **Mamadou Bani DIALLO**  
Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- **Abdrmane TOURÉ**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Bernard MOURALIS**  
Professeur Université Lille III, France

### Sous - comité Linguistique - Langues

- **Bougoutié COULIBALY**  
Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- **Ingse SKATUM**  
Professeur Université d'Oslo, Norvège
- **Adama OUANE**  
Directeur de Recherche, Unesco

- **Salif BERTHÉ**  
Professeur, FLSL, Bamako, Mali
- **Maweja MBAYA**  
Professeur UGB, Sénégal
- **Abou NAPON**  
Professeur, Université de Ouagadougou, Burkina  
Faso
- **Emile CAMARA**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Mamadou GUEYE**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Diola KONATÉ**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Denis DOUYON**  
Maître de Conférences, FLSL, Bamako, Mali

### Comité de rédaction

- **Macki Samaké**  
Maître de conférences, ULSH, Bamako, Mali
- **N'do CISSÉ**  
Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Mamadou Bani DIALLO**  
FLSL, Bamako, Mali
- **Moussa SOW**  
Directeur de recherches, Institut des Sciences  
Humaines, Bamako, Mali
- **Ismael Samba TRAORÉ**  
Ecrivain, éditeur, chercheur en Sciences Humaines,  
Bamako, Mali

### Unité de diffusion

- **Dr Idrissa Soïba TRAORÉ**  
Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Mamadou DIA**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- **Dr Morikè DEMBÉLÉ**  
Maître Assistant FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Kawelé TOGOLA**  
Maître Assistant FSHSE, Bamako, Mali.
- **Dr Aboubacar Sidiki COULIBALY**  
Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali

# SOMMAIRE

## Sommaire

Contributeurs	Titre de la contribution	Page
1- Moriké DEMBELE	<b>Image de soi et capacité à se projeter dans l'avenir chez les jeunes après une enfance difficile à Bamako (Mali)</b>	
2- Mamadou DIA	<b><i>Kitchen</i> de Banana Yoshimoto : analyse thématique et stylistique d'un livre à la croisée des genres</b>	
3- YEO Elisabeth	<b>Influence de l'estime de soi et du type de profession parentale sur l'intention entrepreneuriale chez les étudiants de l'Université Felix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire).</b>	
4-Assanti Olivier KOUASSI	<b>LA PERCEPTION ET LE TRAITEMENT DES IMMIGRES DANS LES PAYS DU SUD : CAS DE LA CÔTE D'IVOIRE</b>	
5- Guy KAUL	<b>Approches cognitives et communicationnelles pour stimuler des comportements favorables à l'émergence des pays ASS (Afrique subsaharienne)</b>	
6- Aboubacar Sidiki COULIBALY & N'Bégué KONÉ	<b>La place des divinités et des devins dans l'Afrique précoloniale : une analyse de <i>The gods are not to blame</i> d'Ola Rotimi</b>	
7- Boubacar TABOURE	<b>l'éducation Non formelle au mali : analyse des forces et faiblesses</b>	
8- YEO Elisabeth	<b>REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA CORRUPTION CHEZ LES FONCTIONNAIRES D'ABIDJAN SELON LE NIVEAU D'ETUDES</b>	
9 – Philomene CAMARA & Elisabeth Stéphanie CONDE	<b>La transhumance chez les peuhls du Wuro Modi</b>	
10 Arouna COULIBALY	<b>DE L'ÉVASION À L'ITINÉRANCE : LA MOBILITÉ COMME REFUGE DANS <i>LE LIVRE DES FUITES</i> DE JEAN-MARIE GUSTAVE LE CLÉZIO.</b>	
11 Ndéné MBODJI	<b>Les ambiguïtés de la musicothérapie nietzschéenne</b>	

12 GAHE GOHOUN Roseline Cinthia	<b>LA COMPAGNIE DU MAITRE : SPECTRE PLATONICIEN DU SIMPLE- COMPLEXE ET DU COMPLEXE-SIMPLE</b>	
13 Sékou BOIRE	<b>Les innovations pédagogiques dans le système éducatif malien en question</b>	

# LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MALIEN EN QUESTION

Sékou Boiré

*Institut de Pédagogie Universitaire/IPU/ Bamako*

[skouboire@gmail.com](mailto:skouboire@gmail.com)

## Résumé

Les innovations pédagogiques, (voire les emprunts pédagogiques) sont perçues comme des remèdes à certains maux que connaissent les systèmes éducatifs d'une manière générale. Elles sont censées apporter des solutions adaptées aux constats d'insuffisance comme en lecture, ou pour faciliter comme des apprentissages, améliorer des enseignements. Afin de réaliser ces objectifs qualitatifs, les départements en charge du secteur de l'éducation du Mali ont développé des partenariats multiformes en vue de réunir les conditions matérielles, financières et humaines indispensables pour la réussite de l'action éducative.

Ces ressources importantes étaient d'une part, gérées dans le cadre de projets éducatifs pilotés par des agents désignés à cet effet, ou par des cellules techniques directement rattachées au cabinet du ministère de l'éducation pour une bonne maîtrise de la gestion et une meilleure visibilité des résultats.

Les meilleures planifications ont été établies par les experts en cette matière, (de l'Institut Pédagogique National (IPN) à la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP) en collaboration étroite avec la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF) et les autres directions techniques pour la mise en œuvre d'une phase dite d'expérimentation pour corriger la stratégie, puis d'une phase d'extension ou de généralisation.

Les phases d'expérimentation de ces projets et programmes éducatifs ont connu en général des résultats probants susceptibles d'être étendus à d'autres aires ou localités ou régions et même à l'ensemble national. Ces résultats ont été présentés à travers des ateliers de partage où les différents acteurs étaient invités de l'intérieur du pays, où, pendant des jours, la réflexion est engagée pour comprendre d'abord les fondements essentiels de l'innovation, appréhender les faiblesses, mais aussi les forces et sur cette base, faire des recommandations aux autorités éducatives pour toutes dispositions à prendre en vue de la réussite de l'innovation, au bonheur du système éducatif malien.

Cependant, en dépit de cette union des acteurs et surtout de leur conviction pour la réussite de l'innovation, pourquoi celle-ci s'arrête t-elle aussi brusquement à mi-chemin alors que les évaluations entreprises jusque là restent favorables à une continuité? Pourquoi, malgré l'enthousiasme et le dévouement des acteurs évoluant sur le terrain de la pratique, la fin du projet pédagogique s'annonce aussi vite que prévu? Est ce par rapport à un changement de volonté politique (parce que cela compte beaucoup dans le choix des innovations à entreprendre dans le système éducatif, car ce choix relève de la souveraineté de l'Etat) que l'innovation s'arrête aussitôt? En d'autres termes, est ce à cause d'un désengagement des acteurs sur le terrain que l'innovation perd de son engouement ?

## Mots clés

Innovation pédagogique, éducation environnementale, pédagogie convergente, curriculum, formation.

## Abstract

Pedagogical innovations, even pedagogical borrowing, are seen as remedies for some of the ills of education systems in general. They are supposed to provide solutions adapted to the findings of insufficiency in reading, facilitation of learning, improvement of teaching, increase their understanding, etc. In order to achieve these qualitative objectives, the departments in charge of the education sector in Mali have developed multifaceted partnerships in order to bring together the material, financial and human conditions that are essential for the success of educational action.

These important resources were, on the one hand, managed as part of educational projects led by agents designated for this purpose, or by technical units directly attached to the cabinet of the Ministry of Education for a good mastery of management and better visibility of the results.

The best planning has been established by experts in this field (from the National Pedagogical Institute (IPN) to the National Pedagogy Directorate (DNP) in close collaboration with the National Directorate of Basic Education (DNEF) and other technical directions for the implementation of a so-called experimental phase to correct the strategy, then an extension or generalization phase.

The experimentation phases of these projects and educational projects have generally had convincing results that can be extended to other areas or localities or regions and even to the national ensemble. These results were presented through sharing workshops where the different actors were invited from inside the country, where, for days, the reflection is committed to understand first the essential foundations of innovation, to understand the weaknesses but also the forces and on this basis, make recommendations to the educational authorities for all arrangements to be made for the success of innovation, the happiness of the Malian education system.

However, despite this union of actors and especially their conviction for the success of innovation, why does it stop and it too abruptly halfway while the assessments undertaken so far remain favorable to a continuity? Why, despite the enthusiasm and dedication of the actors evolving on the field of practice, the end of the educational project is announced as quickly as expected? Is it in relation to a change of political will (because it counts a lot in the choice of innovations to be undertaken in the education system, because this choice is under the sovereignty of the State) that innovation stops immediately? In other words, is it because of a disengagement of the actors on the ground that the innovation loses its enthusiasm?

### Keywords

*Pedagogical innovation, environmental education, convergent pedagogy, curriculum, training.*

## I. INTRODUCTION

Peut-on aujourd'hui remettre en cause, voire parler d'un échec des innovations pédagogiques dans le système éducatif malien? Il est possible de donner des éléments de réponse à ces interrogations en faisant un examen approfondi de l'état de la question. Le présent article vise à souligner, en dépit des enthousiasmes des acteurs concernés au démarrage des actions innovantes, la discontinuité dans leur mise en œuvre dans le système éducatif malien, à souligner les dysfonctionnements majeurs, à démontrer leur l'incapacité à relever les défis de la qualité des enseignements et apprentissages ce, malgré l'importance des ressources financières mobilisées.



## II. MATÉRIEL ET MÉTHODE

Le présent article a été rédigé à partir d'une analyse documentaire sur des innovations majeures entreprises par le Ministère de l'Éducation Nationale dont: le projet de formation et d'information sur l'environnement (PFIE), les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO), le curriculum, la stratégie de scolarisation accélérée/passarelle (SSA/P) et le projet harmonisé d'appui au renforcement de l'éducation (PHARE). Des outils ont été préparés et soumis à des répondants afin d'obtenir leurs avis sur des questions diverses.

## III. RÉSULTATS DE RECHERCHE

Nous aborderons notre étude par la description d'une innovation phare du ministère de l'éducation nationale, un projet dont besoin n'est pas de démontrer ni la pertinence ni le bien fondé pour un pays sahélien comme le Mali. Il s'agit de l'éducation environnementale dont le projet était domicilié à l'Institut Pédagogique National (IPN) et exécuté en partenariat avec les services techniques chargés de ce sous secteur.

Déjà en 1990, un programme de formation et d'information en environnement (PFIE) voyait le jour au Mali. Son financement était assuré par l'Union Européenne et l'expérimentation fut conduite dans neuf pays membre du Comité Inter Etat de Lutte contre la Sécheresse au Sahel (CILSS), dont le Mali.

Le PFIE apparaissait dès lors comme un projet fédérateur dans ces pays qui vivent des problèmes communs en matière de sécheresse. Alors, une réponse commune à ce fléau naturel ne pouvait qu'être saluée très fortement par les Etats membres. Ainsi, la lourde tâche pour mettre en œuvre ce programme d'envergure nationale fut confiée aux départements chargés de l'éducation. Rien ne présageait à cette époque d'un arrêt de cet important projet dont l'impact à court et moyen terme devrait être visible sur l'environnement actuel, car il était question d'agir sur des comportements, de développer des compétences notamment chez les jeunes élèves, adultes de demain et bâtisseurs futurs de la nation pour assurer une sauvegarde pérenne de l'environnement. Bref, le PFIE se proposait d'éduquer la jeunesse scolaire aux mesures de résilience nécessaires pour protéger ou sauvegarder notre environnement, améliorer notre cadre de vie.

Ainsi, une première phase de mise en œuvre du PFIE s'est déroulée de 1990 à 1995, et son évaluation a permis de mettre le doigt sur des résultats très concrets et mobilisateurs pour la continuité du programme, ce qui naturellement a ouvert la voie pour d'autres sous projets environnementaux visant à consolider les acquis et à étendre les actions. Parmi ces projets, on peut citer celui dénommé «Un espoir dans le désert» qui visait principalement à sensibiliser la jeunesse scolaire au péril de l'environnement et de faire contribuer avant tout l'école à la conservation, la protection et la restauration de l'environnement». Nous sommes au niveau de l'enthousiasme populaire!

Jusqu'en 1988, suite à la conférence des chefs d'Etats des pays membres du CILSS, tenue à N'Ndjamena (république du Tchad), la mise en œuvre du Programme Sahélien pour l'Environnement (PSE) a connu un renforcement grâce à un financement acquis auprès de l'Union Européenne et des Nations Unies.

Ces projets avaient comme publics cibles les élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental de 7 à 13 ans et du second cycle dont l'âge va de 14 à 18 ans afin de former des générations de personnes sensibles aux questions environnementales et d'institutionnaliser l'éducation en environnement.

Le programme d'éducation environnementale a connu par la suite un autre développement par

la prise en compte d'un volet communication financé par l'USAID/Mali. Dans ce cadre, un matériel pédagogique a été préparé et adapté pour répondre aux critères d'un programme d'éducation environnementale et couvrait les zones de Koulikoro, Sikasso et le District de Bamako et s'adressait aux écoles fondamentales publiques, privées et communautaires pour accroître la connaissance des jeunes scolaires sur les thèmes environnementaux prioritaires afin de parvenir à un changement de comportement de l'école hors de l'école.

Ce projet encore plus innovant dénommé «Grenn Com» a procédé à une réorganisation de l'enseignement plus adapté aux questions environnementales.

L'éducation environnementale au Mali a connu son couronnement avec la mise en place d'un Plan d'Accompagnement de la Généralisation de l'Education Environnementale au Mali (PAGEEM) sur un financement de l'Union Européenne qui s'acheva en 2001. Le PAGEEM s'adressait à tous les ordres d'enseignement. Aujourd'hui, plus personne n'en parle dans les écoles.

Que reste t-il aujourd'hui alors de ces projets et programmes d'éducation environnementale?

Comme réponse, on devrait aujourd'hui s'attendre à une traduction dans les faits des connaissances techniques apprises par les générations formées dans le cadre de ces actions, des générations respectueuses de leur environnement, maîtrisant les savoirs, les savoirs faire et les savoir être dans leur milieu.

On devrait également s'attendre aujourd'hui à un environnement plus vert, plus propre et où il fait bon de vivre, sans aucune nuisance: sans pollution par des fumées et gaz toxiques, eaux usagées, ordures ménagères.

Que sont devenues alors ces milliers d'enfants formés aux techniques de protection de l'environnement et sensibilisés aux questions environnementales?

Quelle continuité peut-on noter aujourd'hui de l'éducation environnementale dans les écoles?

Si cette éducation environnementale avait trouvé sa justification en 1990, toutes les questions auxquelles elle s'était attaquée sont-elles toutes résolues? Une pause théorique s'impose pour faire un regard rétrospectif sur ce parcours.

Ainsi, suite à une enquête menée par un groupe d'étudiants de l'Université des Lettres, des Sciences Humaines et des sciences de l'éducation (ULSHSE) en 2016 sur le renforcement de l'éducation environnementale, la pertinence de l'éducation environnement est pointée du bout des doigts par les enquêtés. Des élèves de l'enseignement fondamental et leurs enseignants ont répondu aux questions. Quelques résultats obtenus sont présentés dans les pages qui suivent.

**Tableau 1: Solution à l'enseignement environnemental dans nos programmes nationaux**

Réponses Proposition de solutions	OUI	%	NON	%	Total en %
Renforcement de l'enseignement environnemental dans nos programmes nationaux	17	85%	3	15%	100%

*Source*: enquête de terrain

Il apparaît dans les résultats du questionnaire soumis aux élèves, ( tableau 1) que 17 sur 20 , soit 85% enquêtées, proposent un renforcement de l'enseignement sur l'environnement au sein de nos programmes nationaux, car la progression de la dégradation environnementale prend

aujourd'hui des proportions inquiétantes. La nécessité de renforcer l'éducation environnementale dans les écoles souligne la pertinence de sa reprise en compte dans les programmes d'éducation.

**Tableau 2 : Campagnes de sensibilisation des jeunes**

Réponses	OUI	%	NON	%	Total en %
Propositions de solutions					
Multiplication des campagnes de sensibilisation	13	65%	7	35%	100%

*Source : enquête de terrain janvier 2016*

Les mêmes élèves interrogés sur la pertinence de l'éducation environnementale soutiennent qu'il faut multiplier les campagnes de sensibilisation en faveur de la protection de l'environnement car une bonne sensibilisation peut amener les jeunes à être plus conscients des problèmes de destruction de notre milieu de vie. Dans ce tableau 2 ci-dessus, 13 sur 20 élèves enquêtés, soit 65%, pensent que la multiplication des campagnes de sensibilisation constitue une alternative sûre pour le changement de comportement pour une meilleure protection de l'environnement, notamment contre sa dégradation.

Ces déclarations des élèves sont soutenues par des enseignants interrogés sur des questions environnementales. Elles appellent toutes à une réhabilitation de l'éducation environnementale dans les écoles.

**M.K, 56 ans** maitre-maçon s'exprime sur l'importance de l'éducation environnementale: «Le désintérêt des parents de l'éducation environnementale de leurs enfants après l'école c'est-à-dire dans la famille et dans le quartier constitue un facteur non négligeable dans le développement de comportements visant à la dégradation de l'environnement. Les enfants exercent une violence sur les arbres, ils cassent les branches, jettent les sachets plastiques partout, y compris dans les toilettes. Le respect envers la nature est totalement absent »

Comme pour compléter les réponses données par **MK, F.K, 34 ans**, institutrice continue en disant : « Au-delà d'une insuffisance d'éducation environnementale, il faudrait néanmoins reconnaître la participation directe des pays les plus développés c'est-à-dire les plus industrialisés, à la destruction rapide de notre nature sur un plan mondial».

En parlant de l'insuffisance du matériel pédagogique pour un meilleur encadrement de l'éducation environnementale à l'école, **M.C, 41 ans** enseignant en 5ème année déclare : « J'ai bénéficié d'une formation particulièrement environnementale, donc je suis mieux placé pour en débattre. Le matériel pédagogique est insuffisant pour dispenser un enseignement sur une éducation environnementale digne de ce nom. Les écoles se sont presque toutes désintéressées de cette pratique. L'Etat s'est aussi désengagé, la population n'a pas pris conscience du problème, faute de sensibilisation ; bref les facteurs de dégradation de l'écosystème sont nombreux et liés les uns aux autres. Ces réalités nuisent sérieusement à notre environnement. »

Dans la même direction que son prédécesseur, **D.K, 40 ans**, parent d'élève affirme lui aussi que : « La sécheresse due aux coupes massives de bois, les vents violents qui abattent les arbres et détruisent les plantations, l'érosion qui dégrade les sols cultivables, etc. sont autant de catastrophes naturelles qui ont une grande part de responsabilité dans la détérioration de l'environnement. »

**A.D, 47 ans**, Administrateur ajoute que : « notre nature se dégrade progressivement pour beaucoup de raisons telles que : l'incapacité de gérer les déchets solides, l'absence de sensibilisation, la non participation de la mairie surtout en commune IV dans le cadre de la protection environnementale... »

**D.T**, un ancien étudiant, aujourd'hui travaillant dans le secteur privé, manifeste son inquiétude sur la dégradation de notre environnement en rappelant ceci: « Il suffit de faire un tour auprès des teinturières de la ville de Bamako pour se rendre compte du degré de dégradation de nos sols, de la pollution dans les des caniveaux et surtout dans le fleuve. Les eaux usées déversées dans le seul fleuve, tuent les poissons et augmentent le taux de maladies urinaires et intestinales», il ajoute encore : « Les pays sous-développés comme le nôtre n'ont pas les moyens financiers et techniques pour faire, comme il se doit, face à ce problème d'environnement. Par ailleurs, le monde est victime d'une pollution de l'air par ces Etats dits développés ».

Ces résultats de recherche attestent de l'intérêt porté à la protection de l'environnement et la pertinence de la prise en compte d'un programme d'éducation environnementale dans les programmes d'enseignement.

De l'éducation environnementale à la pédagogie convergente, le système éducatif malien a été soumis encore à une autre innovation de taille, celle qui, désormais va se baser sur la langue maternelle comme médium de formation et de transmission des connaissances.

Il faut rappeler que la pédagogie convergente a trouvé sa justification dans la réforme de l'enseignement de 1962 qui prévoyait l'utilisation des langues nationales «dès lors que les conditions seraient réunies pour le faire». Cette justification a trouvé son fondement chez Joseph Poth (1988) qui avait souligné l'importance de la langue maternelle dans l'acquisition des connaissances en affirmant que «*c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité l'école le place du même coup en situation de régression.*»

Cette innovation est partie du constat que le français utilisé comme langue d'enseignement avait pour conséquence un taux de déperdition scolaire élevé à cause du fait qu'elle trouve chez l'enfant une autre langue qu'elle maîtrise parfaitement, ce qui à priori constitue une difficulté d'ordre linguistique et aussi un blocage sur le plan psychologique.

Ainsi, après une phase d'expérimentation à partir de 1979 dans quatre écoles expérimentales en langue «bamanankan» (Kossa et Djifina) dans la région de Koulikoro, (Banankoroni et Zanaboubou) dans la région de Ségou l'innovation a connu une phase de généralisation sur le territoire national, bien entendu que celle-ci était progressive là où les conditions étaient réunies pour le faire. Il s'agit du niveau de préparation de la langue, de disponibilité du matériel didactique, de formation des enseignants, conditions indispensables pour une mise en œuvre opérationnelle de la pédagogie convergente. Des ateliers de conception ont été périodiquement organisés à Niono pour disposer de ce matériel didactique dans onze langues nationales du Mali.

Les objectifs assignés à la pédagogie convergente étaient réalistes et pertinents, à savoir:

- réaliser une plus grande intégration de l'école au milieu de l'apprenant;
- faciliter l'apprentissage des disciplines instrumentales (lecture, écriture,



mathématiques);

- améliorer le rendement interne du système éducatif;
- valoriser les langues nationales et, par la même occasion, la culture.

Comme nous pouvons le constater, le fait d'utiliser les langues nationales dans l'enseignement permettait sûrement une adaptation de l'école au milieu, une amélioration des apprentissages, donc un rendement meilleur des acquisitions scolaires.

Notre propos ne consiste pas ici à faire une analyse descriptive exhaustive de la pédagogie convergente, ni de fustiger l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, mais de démontrer que celle-ci, en dépit de toutes les justifications pertinentes ayant conduit à son implantation, ne devrait pas connaître un arrêt aussi brusque. Des questions brûlantes à ce niveau mériteraient d'être posées et éclaircies pour mieux comprendre cet abandon prématuré. Là aussi, une pause théorique s'impose pour examiner le chemin parcouru.

En attendant de trouver toutes les réponses, dans cet article on peut relever ici des difficultés pour la pédagogie convergente liées au passage de la langue maternelle au français, la formation de qualité des enseignants, la disponibilité du matériel didactique et de qualité à tous les niveaux, le financement des formations continues, la mobilité géographique du personnel dans les différentes aires linguistiques. Telles sont, entre autres des sujets de réflexion auxquels la pédagogie convergente s'est confrontée dès les premiers moments de sa gloire qui, par la suite ont constitué de grands problèmes à sa consolidation et dont des solutions idoines n'ont jamais été apportées, en dehors du discours politique creux sur l'apologie des langues nationales, fondements de notre identité culturelle.

En effet, en parlant de la transition de la langue maternelle au français, il faut remarquer que les enfants ont certes développé assez rapidement des connaissances à travers l'utilisation de la langue maternelle dans les domaines de la communication écrite, l'apprentissage du calcul, les sciences etc. progressivement, on est passé d'une gestion du temps d'apprentissage où la langue nationale est utilisée à 100% comme médium en première année, à sa diminution progressive de la 2ème année à la 6ème année.

De plus, faut-il le souligner avec force que la pédagogie convergente, en dépit de son incapacité à transcender ces difficultés liées à la transition de la langue maternelle vers le français, a connu aussi des difficultés liées à la recherche de terminologies appropriées, voire adaptées pour véhiculer les concepts scientifiques d'un certain niveau plus élevé, à savoir celles liées aux sciences. Des terminologies consensuelles même si elles sont trouvées à ce niveau étaient le plus souvent contestées par ceux -là même qui ont participé aux différents ateliers de conception du matériel didactique dans les différentes langues. A ce niveau de l'utilisation des concepts, des enseignants font recours à leur dialecte qui selon eux, paraît encore mieux adapté pour véhiculer telle ou telle notion. En effet, aucune des langues n'a échappé à cette difficulté malgré les efforts de recherche entrepris par la DNAFLA à travers ses unités linguistiques spécialisées et lors des ateliers d'élaboration de matériel didactique à Niono. Le bamaman de Ségou rentre alors en conflit avec celui de Kayes ou de Bougouni selon l'appartenance du formateur au terroir linguistique donné, le parler songhoy de Gao s'oppose alors à celui de Tombouctou, le fulfulde du delta central du Niger au poular de Kayes, le Torosso au Jamsay chez les formateurs dogons, le malinké de Kita, Kangaba à celui de Manantali, dans le

bafing etc... De ce fait, de vives discussions éclataient entre les concepteurs de matériels didactique lors des différents ateliers, chacun voulant imposer un point de vue à l'autre selon son référentiel culturel.

D'autre part, en ce qui concerne la grammaire des langues nationales, d'importants efforts de recherche linguistique sont à entreprendre ici pour améliorer les règles de transcription existant, car il semble que le métalangage utilisé pour l'instrumentation de ces langues fait encore l'objet de beaucoup de réserves voire de faiblesses par rapport aux notions développées en calcul comme le tableau de numération qui reste à parfaire.. La recherche sur les langues, en dépit des efforts qu'il faut saluer connaît un certain ralentissement du fait de non financement et du nombre assez limité de linguistes formés à cet effet dans les grandes universités.

Ces difficultés décrites ci-dessus sont identiques dans toutes les langues maternelles utilisées dans la pédagogie convergente comme moyen de formation.

Le processus inachevé dans la mise en œuvre de la pédagogie convergente en plus des insuffisances constatées dans la recherche sur les langues nationales n'est pas sans conséquence sur les compétences linguistiques des apprenants en langue française.

En effet, le système éducatif étant une continuité entre les différents ordres d'enseignement, ces apprenants pour ne pas dire ces «sacrifiés» par le système rencontrent d'énormes difficultés (contrairement à ce qu'on croyait) dans leur parcours académique, notamment au niveau de l'enseignement supérieur où les cours magistraux sont intégralement assurés dans la langue de Molière qui leur donne peu de chance de réussite en comparaison de ceux n'ayant pas été soumis à ce système.

Dans la pratique, ces élèves, fruits des innovations inachevées et mal conduites dans la plupart des cas éprouvent d'énormes difficultés pour lire d'abord les textes des supports de cours qui leur sont donnés comme soutien aux cours magistraux, parce qu'ils lisent mal ou ne savent pas lire en un mot. Ainsi, cet état de fait a conduit à une démotivation de bon nombre d'étudiants qui ne viennent pas suivre régulièrement les cours et même ceux qui viennent éprouvent de réelles difficultés pour comprendre les concepts structurants sans lesquels il est impossible de faire de la science. Nombreux sont ces étudiants de l'Université des Lettres, des Sciences Humaines et des Sciences de l'Education (fruits de ces innovations inachevées ou très mal gouvernées et ayant été orientés à partir du baccalauréat malien) qui ne maîtrisent pas les éléments essentiels de la langue française qui est avant tout la langue d'enseignement et par conséquent la langue véhiculaire de concepts fondamentaux de la science dans nos universités, instituts et grandes écoles. Où se situe alors le bilinguisme fonctionnel tant visé par la pédagogie convergente qui fait que l'apprenant maîtrise équitablement le français et la langue nationale, où les compétences en langue maternelle sont égales à celles acquises en français à la suite des différents enseignements et apprentissages. Actuellement, les produits de la pédagogie convergente parlent-ils le français et la langue nationale avec la même dextérité et aptitude? Cette question nous plonge également dans le débat épistémologique sur l'apprentissage d'une langue seconde à partir des acquis d'une première!

Or, le système Licence-Master-Doctorat récemment introduit impose de plus en plus une harmonisation de nos politiques éducatives dans l'enseignement supérieur avec des exigences de rigueur en termes de contenus académiques notamment. Les étudiants maliens issus d'un système d'enseignement agonissant et qui leur a donné peu de chance pour disposer d'un niveau d'apprentissage satisfaisant pour assurer une bonne continui-

té dans le nouveau système LMD risquent de rester en marge, tant leur bas niveau de compétences reste le facteur le plus limitatif.

Beaucoup d'étudiants à l'Université des Lettres, des Sciences Humaines et des Sciences de l'Education méconnaissent les règles élémentaires de la grammaire, de l'orthographe de la langue française, ne parlons pas des différents emplois des temps simples de l'indicatif, et à fortiori des temps composés encore plus difficiles.

Ce constat d'ensemble de l'échec des innovations pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement fondamental et secondaire a motivé une enquête auprès des étudiants et de leurs professeurs sur la performance dans les apprentissages des étudiants de la facultés des sciences humaines et des sciences de l'éducation.

Selon ces résultats, la performance des étudiants peut revêtir plusieurs formes.

- **Tableau 3: La performance dans les apprentissages selon les enseignants.**

Réponses Performance	OUI	Frquence	NON	Fréquence	Total
Les bons résultats scolaires	5	5/7	2	2/7	7/7
Niveau de performance suffisant pour recevoir les cours	2	2/7	5	5/7	7/7
Capacité de bien expliquer les cours reçus	4	4/7	3	3/7	7/7
Applications des connaissances et compétences acquises dans diverses situations de la vie	1	1/7	6	6/7	7/7

*Source* : Enquête de terrain

Dans ce tableau, 5 sur 7 des enseignants enquêtées soutiennent que la performance des étudiants dans les apprentissages est le fait d'obtenir de bons résultats scolaires.

D'autre part, 4 sur 7 des enseignants enquêtés perçoivent la performance comme la capacité pour l'étudiant de bien expliquer les cours reçus ; 2 sur 7 d'entre eux la définissent comme étant le niveau suffisant pour recevoir les cours.

- **Tableau 4 : Niveau de performance des étudiants dans les matières principales ou matières dominantes.**

Réponses Niveau	OUI	Fréquence	NON	Fréquence	Total
Bien	0	0/7	7	7	7/7
Assez-bien	2	2/7	5	5/7	7/7
Passable	4	4/7	3	3/7	7/7
Médiocre	1	1/7	6	6/7	7/7

*Source* : enquête de terrain, mars 2016

Dans ce tableau, 4 sur 7 des enseignants enquêtés soulignent que le niveau de performance des étudiants dans les matières principales ou matières dominantes est passable.

Seulement 2 sur 7 affirment que la performance des étudiants dans les matières principales ou dominantes est assez-bien.

- **Tableau 5 : Niveau de performance des étudiants dans les unités d'enseigne-**

### ment mineure ou sous-dominantes.

Réponses Niveau	OUI	Fréquence	NON	Fréquence	Total
Bien	0	0/7	7	7/7	7/7
Assez-bien	1	1/7	6	6/7	7/7
Passable	6	6/7	1	1/7	7/7
Médiocre	0	0/7	7	7/7	7/7

*Source* : enquête de terrain, mars 2016

Selon les réponses observées dans ce tableau, 6 sur 7 des enseignants enquêtés ont soutenu que le niveau de performance des étudiants dans les unités d'enseignement mineures ou sous dominantes est passable. Or ces unités mineures font partie intégrante du curriculum de formation et constituent des passages obligés dans le parcours de l'étudiant. Ne pas y accorder toute l'importance requise est une grave erreur chez les étudiants.

Cette situation n'est guère reluisante pour notre système, engagé dans le système Licence-Master-Doctorat et si les produits doivent entrer en compétition avec leurs homologues de la sous région, dans le cadre plus unifié et plus harmonisé de l'Union Monétaire Ouest Africaine. Dans ce cadre, quel pays accueillerait-il les produits de nos universités s'ils n'ont pas les compétences linguistiques, techniques indispensables pour une bonne communication et pour une pratique des compétences? Ces innovations inachevées ne sont-elles pas en train de tuer le système éducatif malien tout en sacrifiant inutilement des générations entières qui pouvaient encore mieux faire si elles n'avaient pas été contraintes à poursuivre leurs études fondamentales dans un système médiocre, sans lendemain certain pour ces apprenants dans la continuité des apprentissages.

La problématique de la faible performance dans la langue française et son impact sur les autres enseignements et apprentissages est posée dans le mémoire de maîtrise de TANGARA S. (2015). La question est d'actualité dans la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation (FSHSE) où de nombreux étudiants ne maîtrisent pas du tout les fondamentaux de la langue française, à savoir les catégories grammaticales, les temps simples de l'indicatif, les accords avec le participe passé, etc., notions qui devraient être maîtrisées dès la fin du premier cycle de l'enseignement fondamental. Le français parlé par cette catégorie d'étudiants édifie davantage le parent, l'enseignant, le politique sur l'ampleur de ce problème.

Cette question est abordée dans ce mémoire cité ci-dessus sur la problématique de la performance des étudiants dans les structures universitaires. Un guide d'entretien a été adressé aux responsables de l'Université des Lettres, des Sciences Humaines et des Sciences de l'Education.

Le Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Education (FSHSE) Témé A. (aujourd'hui ministre de l'éducation nationale) a fustigé le faible niveau des étudiants qui sont avant tout le produit de l'enseignement fondamental. Il a de ce fait, souligné que: « Tous les étudiants n'ont pas les compétences nécessaires pour continuer leurs études universitaires et postuniversitaires à cause de plusieurs facteurs comme le manque de formation de base de qualité (DEF, Baccalauréat). Donc les produits qui arrivent dans la formation universitaire sont des produits qui ne sont pas bien formés pour l'université. Tous les étudiants n'ont pas les connaissances requises pour continuer leurs études pos-



tuniversitaires, mais certains étudiants peuvent bien le faire et aussi il faut comprendre que l'université est de caractère élitiste, donc s'il s'agit de dire ici qu'il ya des brillants parmi les étudiants qui peuvent bien continuer le cursus universitaire et même leurs parcours postuniversitaires.

Sur la même question, le recteur de l'Université, Samaké M. Recteur a fait remarquer sur « la faible performance de nos étudiants, se situe depuis à la base, c'est - à- dire au niveau de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Il soutient que les apprenants accèdent au DEF et au Baccalauréat sans le niveau requis...»

Il ressort à travers ces entretiens avec les responsables de l'université que les facteurs explicatifs du faible niveau des étudiants du supérieur remontent très loin, c'est à dire au niveau de l'enseignement fondamental. Or, c'est bien à ce niveau que les innovations pédagogiques sont mises en œuvre et les produits sont déversés dans l'enseignement secondaire général puis dans le supérieur. Les étudiants y parviennent avec un sérieux déficit de connaissances de base qui constituent des freins à la bonne continuité des études supérieures dont, notamment le niveau en français, base de toutes les acquisitions.

A toutes ces difficultés et faiblesses notoires constatées dans la mise en œuvre de la pédagogie convergente, il faut souligner la non adhésion (voire la réticence) de bon nombre de parents d'élèves à son application. Ceux-ci n'avaient d'autres choix, car les offres éducatives privées, demeurées en marge de cette généralisation de la pédagogie convergente n'étaient pas à leur portée du fait des coûts élevés des frais de scolarité, même à 1000 FCFA par élève et par mois.

La communication sur cette innovation majeure n'a pas été satisfaisante à ce niveau. A part l'émission «à l'écoute de l'école» qui connaît d'ailleurs de nos jours un arrêt brusque et qui en plus a pêché par son incapacité à capter l'attention des cibles concernées, à savoir les parents, les syndicats enseignants, aucune action de plaidoyer digne de ce nom n'a été entreprise pour la faire partager et par conséquent pour la faire mieux accepter, ni dans les médias, ni dans la presse écrite. Beaucoup de parents voyaient dans la pédagogie convergente une école au rabais, conçue pour les pauvres, car les enfants des plus hautes autorités du pays préfèrent envoyer leurs enfants étudier au Canada, en France, aux Etats Unis, ou tout au moins en Tunisie ou en Algérie. Les faits visibles sont là pour soutenir de telles déclarations. A Ségou, ville expérimentale par excellence de l'application de la pédagogie convergente, les classes en question étaient désignées sous le sobriquet peu flatteur, voire dégradant de «Wambani» c'est à dire, en traduction, les petites écoles de Wanback, (qui en est l'initiateur). Ce manque de conviction personnelle des parents, des responsables politiques et administratifs soucieux du devenir de leurs enfants a constitué un facteur de taille pour faire perdre à la pédagogie convergente l'adhésion qu'elle devrait mériter pour sa promotion et sa pérennité.

Suite à la généralisation entamée de la pédagogie convergente, en 2002, c'est à dire au moment où tous les efforts de l'Etat, des partenaires sociaux et techniques devraient converger pour rendre notre système éducatif plus performante, une nouvelle innovation pédagogique a été introduite dans le système éducatif, remplaçant de facto l'expérimentation existante tout en mettant un terme brutal à son développement: le curriculum dont la mise à l'essai a débuté dans 80 écoles à pédagogie convergente dans les quatre premières langues expérimentales. A partir d'octobre 2005, toutes les écoles à PC et les écoles classiques ont été concernées par l'application du curriculum dont le socle demeure la pédagogie convergente.

Les innovations pédagogiques au Mali trouvent leurs justifications les unes sur les autres, ce fut

le cas de la pédagogie convergente sur les objectifs pédagogiques opérationnels (O.P.O), c'est le cas aujourd'hui du curriculum sur la pédagogie convergente, comme ce fut celui de Green-Com cité plus haut sur le PFIE! Les motivations pour de tels changements restent cependant confuses et parfois inexplicables pour bon nombre d'acteurs au regard des bons résultats observés dans certains cas! Au Mali, aucune évaluation technique des résultats ne soutient l'abandon d'une innovation pour une autre. Il s'agit certainement de choix volontaires pris par certains responsables politiques une fois qu'ils accèdent aux postes de décision du ministère de l'éducation. C'est ce qui fait dire que le système éducatif est soumis à un «pilotage à vue» guidé par la seule volonté du responsable du moment, alors que toutes ces actions devraient s'inscrire dans une vision stratégique visant à assurer la qualité des enseignements et des apprentissages.

Ainsi, il apparaît de toute évidence que le curriculum de l'enseignement fondamental vient s'installer sur ce fond d'inachevé de la pédagogie convergente dont les résultats restent toutefois controversés selon les différents acteurs. Cette nouvelle innovation selon les décideurs en la matière viendrait capitaliser les acquis de la pédagogie convergente en mettant plus l'accent sur les compétences que les objectifs d'apprentissage qui en deviennent les moyens.

Cependant la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement fondamental semble quant à elle aller plus vite en besogne, car le niveau de préparation des acteurs a constitué encore un nœud gordien difficile à dénouer.

Dans sa préface au niveau I du curriculum de l'enseignement fondamental, il apparaît que la naissance du curriculum répond à une nécessité reconnue suite à plusieurs tables rondes sur le système éducatif et à d'autres innovations déjà conduites dans le système éducatif. Mieux, la naissance du curriculum s'inscrit dans le continuum de la qualité de l'éducation qui est avant tout une démarche pour la quête de meilleures offres éducatives.

Ainsi, comme pour les autres innovations pédagogiques, une voie s'est ouverte sur une nouvelle vision de l'apprentissage qui vise elle aussi à lier l'école et la vie quotidienne comme ce fut le cas de la ruralisation de l'enseignement en 1976 et aussi de la pédagogie convergente qui se voulait plus adaptée, car prenant en compte la langue maternelle de l'apprenant.

Le curriculum intervient dans le contexte du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC). Il est perçu comme une réponse à «l'ensemble des préoccupations exprimées par les acteurs de l'éducation (autorités administratives, enseignants, parents, élèves et partenaires au développement qui avaient le souci de voir enfin une école liée aux réalités de la vie et faire de l'apprenant l'agent de son propre apprentissage.

Afin de parvenir à cette fin, l'accent sera mis la compétence comme entrée principale au curriculum. Le processus enseignement apprentissage est construit pour atteindre cette compétence qui désormais permettra à l'apprenant d'être autonome dans sa vie. Cette approche par compétence aura l'avantage d'améliorer sensiblement le rendement de l'apprenant à l'école fondamentale.

L'approche curriculaire par compétence présenterait, selon ses concepteurs deux avantages:

- restituer à l'élève sa place centrale dans les activités d'apprentissage;
- fournir aux maîtres des approches, des méthodes et des outils adéquats pour

infléchir leur pratique dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins des enfants.

Mieux, le curriculum a trouvé sa justification à travers l'utilisation des méthodes actives d'enseignement qui mettent l'apprenant au centre du processus éducatif et prenant en compte les besoins et les intérêts de l'enfant. Pour ce faire, il prendra en compte les valeurs culturelles du milieu et utilisera les langues nationales comme dans la pédagogie convergente comme médium d'enseignement. C'est pourquoi il est admis de dire que le curriculum est né sur le vécu de la pédagogie convergente car, elle fait sienne certaines de ses stratégies et contenus d'enseignement, notamment l'utilisation des langues nationales.

Déjà dans la préface au niveau I du curriculum, des préoccupations que l'on peut décliner en inquiétudes avaient été exprimées par ... en ces termes «*Toutefois, il reste que l'application du curriculum va exiger des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative un effort réel d'investissement personnel. Leurs capacités de coopération et de concertation seront fortement sollicitées. Les exigences en matière de différenciation de l'action éducative, d'évaluation et de suivi de la progression de chaque élève seront accrues. L'organisation intégrée des apprentissages, la régulation des activités de soutien, la communication avec les familles nécessitent des savoirs et des savoir-faire à acquérir.*»

Dans le curriculum du niveau 1 par exemple, le profil de sortie est défini par une série de cinq compétences liées chacune à un domaine de formation du curriculum. Le développement de ces compétences se déroule tout le long du bloc unique de neuf ans, les acquisitions allant en s'élargissant, d'un niveau à l'autre, à la manière de l'évasement d'un entonnoir.

Domaines	Libellés des compétences
LC	Communiquer oralement et par écrit en tenant compte de la situation de communication
SMT	Résoudre des problèmes de la vie courante.
SH	Comprendre le monde et participer pleinement au développement de son pays
Arts	S'exprimer à travers des productions artistiques.
DP	Intégrer harmonieusement son milieu de vie.

**Source:** *Curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1*

**Légende:** LC: langue et communication

SMT: Sciences, Mathématiques et Technologie

SH: Sciences Humaines

DP: Développement de la personnalité

Les compétences décrites ci-dessus se développent progressivement à travers les niveaux 2 et 3 de la première jusqu'à la neuvième année du cycle fondamental.

Le programme de formation, quant à lui, est organisé selon un cadre logique qui va de la compétence aux objectifs puis aux contenus d'enseignement.

Cette structuration, il faut le souligner ici est contraire à une autre innovation introduite dans

l'enseignement dans les années 90, c'est à dire les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) dont l'expérience avait été conduite par la division de l'enseignement normal et a permis à l'époque de former des milliers d'enseignants. Nous soulignons au passage que les enseignants avaient peu de difficultés pour préparer leurs leçons à partir d'objectifs pédagogiques opérationnels et savaient par expérience quelle était la différence entre un verbe performant ( ou d'action) et un verbe qui exprimait un état, donc non performant. L'utilisation de ces verbes performants avait l'avantage de définir à priori les comportements attendus à la suite d'une séquence d'apprentissage et elle facilitait en outre l'évaluation des acquisitions.

#### **IV. Discussion**

Les faits décrits ci-dessus dans ce travail de recherche sont là et qui mériteraient qu'on y réfléchisse pour dégager des pistes de sortie de la crise que traverse notre système éducatif. Innover est une bonne chose en soi surtout si ce processus permet d'apporter des emprunts pédagogiques nouveaux pour améliorer l'offre éducative et corriger certainement des insuffisances qui entachent la qualité.

Cependant l'innovation, dès qu'elle est reconnue pertinente pour apporter de justes réponses à des questions pédagogiques qui n'ont que trop duré, elle devrait se poursuivre pendant une certaine durée. Sa continuité ou son arrêt sont décidés par une évaluation faite par des spécialistes en éducation.

Or au Mali, les innovations entreprises semblent s'inscrire dans une autre direction que celle de l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages. Au lieu d'apporter les solutions idoines qu'il faut à des pratiques pédagogiques en cours, elles n'apportent que des problèmes auxquels les solutions qu'il faut, même s'ils font l'objet de consultation entre les acteurs (séminaires, forum sur l'éducation) ne sont jamais appliquées sur le terrain. Ce désintérêt des autorités politiques et administratives pour l'application de solutions réelles aux maux réels du système éducatif fait qu'il est et sera difficile de sortir de l'ornière.

Ce travail de recherche vient confirmer les recherches pédagogiques entreprises par Jean HOUSAYE, université de Rouen, sciences de l'éducation (2011) revue carrefour de l'éducation de 236 pages consulté sur site internet à la date du 21 juillet 2018.

Celui-ci a fait remarquer dans ses recherches pédagogiques que «l'innovation pédagogique, à l'échelle de l'institution, est un échec ; elle ne produit pas d'effets positifs pour une raison majeure : elle n'est pas mise en œuvre et l'immobilisme des acteurs est patent. Et pourtant le cœur de l'école est touché, tant par rapport aux savoirs que par rapport aux comportements. Ce qui, curieusement, ne fait que renforcer la reprise du discours sur la nécessaire restauration de l'école traditionnelle. Alors que, ce qui domine, c'est bel et bien une pédagogie traditionnelle interrogative stéréotypée. Et ce, sur fond de dissociation entre la recherche théorique sur l'enseignement et la pratique effective : les changements pédagogiques prônés se diluent au mieux en pratiques minimales. Ce constat est d'ailleurs global, puisqu'en Amérique du Nord, d'où nous viennent actuellement en premier lieu les conceptions pédagogiques différentes, la pédagogie traditionnelle domine sans conteste. La pédagogie progressiste y a perdu la bataille du terrain des écoles et de l'administration, elle s'est contentée d'occuper le terrain de la formation».

Sur le même site et à la même date, la même inquiétude est partagée par Langlois (2005) sur la prise en compte des résultats de recherche et des innovations pédagogiques nouvelles, quand il dénonce «le fait que, au Maroc (et sans doute ailleurs...), l'enseignement spécialisé, en dehors d'une minorité, ne connaît que la pratique traditionnelle, au mépris des approches pédagogiques nécessaires et démontrées pour conduire une classe d'enfants en situation de handicap men-



tal. Le modèle classique fait la loi : les tables sont alignées, les murs sont vierges, les enfants très sages et assis les bras croisés répondent au professeur quand il leur pose des questions. Le savoir est transmissif, les manuels sont identiques pour tous les niveaux, les progressions didactiques sont uniformes. L'apprentissage se fait par cœur, par imitation, par répétition. Les nostalgiques d'une forme d'école auraient-ils là de quoi se réjouir». Dans une telle situation, la pédagogie différenciée devrait être appliquée pour prendre en charge chaque enfant en fonction de la nature de son handicap.

Dans le cas du Mali, l'éducation environnementale devrait être aujourd'hui une opportunité à saisir par le politique pour développer des actions de résilience face au changement climatique. Les jeunes formés hier dans les écoles PFIE sont les producteurs actifs d'aujourd'hui. Combien d'entre eux sont conscients du danger qui guette leur environnement, peut-on aujourd'hui dire que notre environnement est plus protégé mieux qu'avant? Quel est aujourd'hui l'impact de ces formations sur l'environnement? En l'absence de toute évaluation, il est difficile de répondre à cette question. Cependant, des résultats, même s'ils existent, resteraient en deçà des attentes, mieux encore, ces innovations ont connu un arrêt total.

Avec l'introduction des objectifs pédagogiques opérationnels dans l'enseignement, on pensait avoir résolu une question centrale en ce qui concerne la qualité des préparations et surtout la facilité des évaluations des apprentissages scolaires. L'innovation a obtenu beaucoup d'adhésion chez les enseignants de part la simplicité des concepts et l'aisance dans la conduite des leçons. Pourquoi rompre avec cette innovation au nom d'un «chauvinisme exacerbé» pour les langues nationales? Oui, le bien-fondé d'une langue maternelle dans l'enseignement ne fait l'ombre d'aucun doute, toutes les grandes nations industrielles en occident et en orient ont assuré leur développement à partir de leurs langues nationales. Cependant, les ex-pays colonisés d'Afrique dont le Mali doivent-ils et peuvent-ils passer par cette étape pour se développer, vu que le développement se fait à l'image de la recherche en occident et même en orient à partir de la langue de ces derniers? Mieux, l'enseignement supérieur au Mali tient-il compte des langues nationales dans les différentes facultés? Les langues nationales, d'accord, mais il faut réorienter leur utilisation dans l'éducation non formelle et réguler leur utilisation dans le formel comme matière et non comme médium d'enseignement, ce processus pourrait continuer jusqu'au niveau du supérieur.

Que reprochait-on aux OPO pour abandonner cette innovation très pertinente, facile à appliquer par les enseignants, pour finalement emprunter d'autres chemins pleins de risques inconnus? Pourquoi l'abandonner sans aucune justification solide permettant de dire que la pédagogie par objectif est bonne ou mauvaise, et qu'en lieu et place, il faille nécessairement mettre en place une autre innovation dite méthodologie convergente, appelée plus tard pédagogie convergente? L'utilisation des langues nationales, de plusieurs langues nationales constituerait-elle une raison suffisante?

Notre propos n'est pas de critiquer le bien-fondé de l'utilisation de nos langues nationales comme médium d'enseignement. Ces questionnements nous amènent au contraire à faire réfléchir sur le caractère brusque des changements internes et profonds du système éducatif. Ce qui est surtout important pour nous, c'est de prévoir et réunir toutes les conditions maximales de réussite à l'innovation pour l'avenir même des apprenants dans le système et hors du système. Ces conditions ont, entre autres pour noms: la poursuite de l'instrumentation des langues nationales pour faire d'elles des supports appropriés des concepts scientifiques à tous les niveaux, conditions sans lesquelles on ne saurait parler de science; la mise en place d'une communication pour donner de larges informations à tous les acteurs (notamment les parents, les enseignants, la société civile et les syndicats), la revalorisation de l'enseignement dans les

langues par les premiers responsables en soutenant et en inscrivant leurs enfants dans ces écoles, la maîtrise parfaite du passage entre la langue nationale et le français pour assurer un bilinguisme fonctionnel au sens réel du mot; la mise en place d'une équipe technique compétente pour la mise en œuvre et le suivi de l'innovation; la mise en place au sein de la Direction des Finances et du Matériel (DFM) du département de l'éducation nationale d'une équipe spéciale chargée du contrôle de la gestion financière des formations et des missions de suivi sur le terrain afin de garantir une utilisation rationnelle des ressources; l'institutionnalisation des évaluations de mi-parcours pour corriger les insuffisances; la prise en compte des innovations majeurs dans le programme de formation des maîtres...

En parlant du curriculum, il faut dire que malgré tout, il est encore aujourd'hui là, avec ses problèmes de généralisation, et surtout sa coexistence avec les écoles dites classiques. De sa mise en application à 2017, que de chemin parcouru! Les difficultés demeurent encore quant à son application, son acceptation par les enseignants et enfin au vu des résultats observés chez les apprenants. Ceux-ci, loin de développer des compétences en communication orale comme écrite, comme souligné dans le cadre logique du curriculum, s'expriment en français avec moins d'aisance que lors homologues issus du classique formel. A ce niveau encore dans les classes à curriculum, beaucoup d'enseignants ne parviennent pas à se départir des OPO, qui à leur avis est plus réaliste et plus flexible. Toutefois, en présence des équipes de suivi ou d'évaluation des autorités administratives du niveau local comme des instances nationales, beaucoup s'efforcent avec peine d'appliquer le curriculum.

Une innovation pédagogique majeure comme le curriculum exige une formation de qualité du personnel enseignant en vue de lui donner aussi les compétences nécessaires pour sa bonne application.

Malheureusement, les formations de formateurs pilotées et organisées par le niveau national ressemblaient à des mise en scène et non à des formations dignes de ce nom tant par leur insuffisance en durée, que par la qualité même de l'encadrement pédagogique des sessions. Ce qui ni permet pas d'épuiser le contenu du programme de formation, et malheureusement avec des formateurs de faible niveau dans leur grande majorité. Ainsi au cours des formations, certains d'entre eux, sous le prétexte spécieux de l'application des techniques de groupe, font appel à des conseillers pédagogiques d'un certain bon niveau pour animer ces sessions, sous l'œil observateur du formateur de niveau national!

Le curriculum ayant capitalisé certains contenus pédagogiques de la pédagogie convergente dont notamment le bilinguisme fonctionnel sur fond d'utilisation des langues nationales plonge encore dans des questions linguistiques qui auraient pu être résolues bien avant. On peut citer par exemple la mobilité géographique des enseignants dans les différentes aires linguistiques, l'approfondissement de la recherche linguistique et pédagogique sur les langues nationales (car, il faut le souligner, il y a aujourd'hui un vrai piétinement à ce niveau depuis les travaux antérieurs réalisés par les unités linguistiques de la DNAFLA), la mauvaise gouvernance de l'innovation par des cadres inexpérimentés imposés par des forces obscures et n'ayant jamais participé aux formations de base organisés en 1999 par la firme Techsult canadienne pour former un vivier de cadres et par l'équipe française qui avait une autre vision du curriculum que les canadiens!

La mise en place du curriculum de l'enseignement fondamental au Mali s'est faite sur ce fond de partage (pour ne pas dire de déchirement entre le bureau d'études canadien, dont la spécialisation en matière de développement de curricula ne fait l'objet d'aucun doute dans plusieurs pays et les français venus très vite à la «rescousse de leur ancienne colonie» en vue d'étouffer

les efforts du bureau canadien). Le résultat visible est néanmoins là: des enseignants supposés bien formés au curriculum l'abandonnent au profit des OPO ou d'autres méthodes classiques d'enseignement dont l'application leur est beaucoup plus facile; des élèves qui ne lisent pas, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, des générations d'apprenants sacrifiés par la faute de ceux-là mêmes qui sont les initiateurs à cause de leur manque d'autorité dans la conduite du curriculum, l'incapacité du système à maintenir les quelques enseignants faisant preuve de bonne prestation aux emplois pour lesquels ils ont reçu tous ces renforcements de compétences. Ceux-ci aspirent au contraire à continuer à l'université ou à l'école normale supérieure pour leur propre promotion que d'être cités en bon exemples dans la conduite d'une innovation sans lendemains pour le système.

Le curriculum se meurt et pourtant l'innovation avait laissé entrevoir des lendemains meilleurs pour l'ensemble du système éducatif malien où les produits à leur sortie auront des capacités démontrées à leur sortie. Point n'est guère le cas aujourd'hui!

C'est dans cette confusion dans la mise en œuvre du curriculum qu'en 2017, le ministre de l'éducation nationale, en réponse au cri de détresse des parents a décidé de réintroduire de syllabaire dans l'enseignement fondamental pour pallier ces insuffisances notoires du curriculum sans pour autant prononcer officiellement l'arrêt du curriculum.

En effet, le retour au syllabaire constitue pour bon nombre d'enseignants et de cadres de l'éducation un recul plein de controverses si l'on sait que les recherches en psychologie et en pédagogie ont permis de faire avancer depuis, la réflexion sur le débat épistémologique sur les approches de lecture. De la méthode syllabique fondée sur l'induction, la méthode globale de lecture est apparue comme une solution naturelle, car en fait on parle avec des mots et des phrases dans la langue, à la méthode semi globale comme solution finale à ce débat, chacune ayant ses forces et ses faiblesses.

Aujourd'hui, force est de constater que les inquiétudes exprimées au départ de la mise en place du curriculum demeurent toujours et constituent des défis, à savoir que:

*L'application du curriculum va exiger des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative un effort réel d'investissement personnel. Leurs capacités de coopération et de concertation seront fortement sollicitées. Les exigences en matière de différenciation de l'action éducative, d'évaluation et de suivi de la progression de chaque élève seront accrues. L'organisation intégrée des apprentissages, la régulation des activités de soutien, la communication avec les familles nécessitent des savoirs et des savoir-faire à acquérir.*

Dans la gestion des innovations pédagogiques au Mali, l'Etat doit prendre toutes ses responsabilités pour faire asseoir son autorité, car il est impossible de réussir une innovation s'il n'y a pas une autorité de l'Etat qui la soutiennent. Dans ce cadre, il est plus qu'opportun de surseoir à toute autre innovation initiée par des partenaires et qui coexistent sur le même terrain que celle en cours décidée par le département de tutelle. En effet, ces innovations satellites dont certaines sont citées ci-dessus, qui gravitent autour de l'innovation majeure en cours d'expérimentation lui rendent la vie difficile et peuvent constituer des freins à son épanouissement, voire sa consolidation. Malheureusement, celles-ci ne s'inscrivent pas elles aussi dans pérennité et cessent aussitôt dès que leur financement est épuisé, ou dans certains cas, à cause du changement de priorité du partenaire dont l'administration générale est située à des milliers de kilomètres, hors du continent africain, c'est à dire loin des réalités et des priorités des pays dans lesquels ces expériences novatrices sont en essai pour être validées ou certifiées! Ce fut le cas du groupe des retraités de France (GREF) qui avait tenté dans les années 2005 une expérience de prise

en charge des enfants déscolarisés précoces et non scolarisés de 09 à 15 ans dans l'académie d'enseignement de Kati sans, au préalable aucune mise en cohérence de leur action sur le terrain avec les structures techniques chargées de ces questions au niveau national. Le résultat, on le sait, a été un échec total, car à leur retour en France, après quelques années au Mali, le GREF ne savait pas à qui rendre le relais pour assurer la continuité. Des groupes d'enfants soumis à cette expérimentation conduite par des retraités amateurs français sur un terrain qu'il ne maîtrisaient pas ont été des victimes. Face au fait accompli, le Centre National des Ressources en Education Non Formelle (CNR-ENF) structure technique spécialisée sur la question a été obligé de «colmater la brèche» en intégrant cette catégorie d'enfants dans son bilan, mais pour quels résultats?

Ceci pose la question brûlante de l'union des acteurs dans un cadre unifié pour soutenir l'école plutôt que de laisser ceux-ci entreprendre au Mali des actions ou expériences éducatives commanditées de l'extérieur sous le sceau de la coopération bilatérale technique. La meilleure façon d'apporter de l'aide à notre système, est un appui unifié des actions des intervenants. Bien entendu, les modalités de cette unicité des efforts peuvent être décrites dans un manuel de procédures.

Enfin, notre recherche n'a pas concerné toutes les innovations entreprises au Mali depuis la réforme de l'enseignement de 1962. Ceci pourrait constituer une première limite. Ensuite, la taille des personnes interrogées est tellement petite que nous ne saurions extrapoler nos résultats en dehors du cadre de notre exploration. Ceci pourrait constituer une deuxième limite à ce travail de recherche. En plus, l'investigation n'a pas touché à tous les aspects des innovations comme l'assurance du financement par exemple, autre garant de leur réussite, etc.

#### IV. CONCLUSION

Face à l'échec de ces innovations entreprises par le département de l'éducation nationale, pour relever les défis de la qualité des enseignements et des apprentissages, d'autres acteurs non étatiques sont en train d'occuper le terrain avec des méthodes novatrices dont les résultats visibles dans les apprentissages restent encore à apprécier. Il s'agit, entre autres, de l'approche équilibrée de lecture dans le cadre du Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education (PHARE), de la Stratégie de Scolarisation Accélérée ou Passerelle (SSA/P) de la Fondation Stromme, avec des financements et un pilotage non maîtrisés par l'Etat. Ces élèves lisent-ils mieux et développent-ils plus de compétences que s'il continuaient avec la pédagogie convergente ou le curriculum? Des problèmes de performance se posent aux étudiants dans le cadre des apprentissages.

L'Etat malien a laissé faire et laisse faire encore pour attendre de voir. Entre temps, les financements seront épuisés, les équipes techniques plieront bagage pour rentrer chez elles, l'Etat malien restera alors devant le fait accompli face à un dilemme: faut-il entretenir la dépendance vis à vis de ces acteurs étrangers dont les approches de formation ne collent pas toujours à nos réalités socioculturelles, ou bien encore faut-il essayer, tenter et aller davantage vers l'impasse d'autres innovations dans notre enseignement! L'esprit de la réforme de l'enseignement de 1962 se meurt peu à peu, laissant place à une école à plusieurs vitesses au regard de la très grande libéralisation dans le secteur, au manque d'autorité véritable pour le choix et la survie des innovations pertinentes et pérennes. Notre école devient de plus en plus malade, il faut la sauver!