

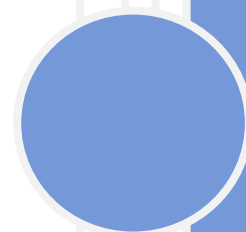
# LES MEDERSAS DU MALI : LEUR FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET PEDAGOGIQUE

Projet de recherche mené en collaboration avec la Direction Nationale de la Pédagogie, la Direction Nationale de l'Éducation de base du MEALN et le Programme USAID/PHARE

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN)

Version finale  
2010

Cette étude a été réalisée avec le soutien de l'Agence des États Unis pour le Développement International (USAID). Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'USAID ou du Gouvernement des États-Unis.



## REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée par le programme PHARE en collaboration avec la Direction Nationale de l'Éducation Fondamental (DNEF) du Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN) et la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP) (anciennement le Centre National de l'Éducation). Elle a été financée par l'USAID. A chaque étape du processus, les techniciens des différentes structures du MEALN (DNEF, DNP, CAP) ont apporté leur connaissance du système éducatif fondamental malien. Leurs conseils ont été d'un appui précieux et ont permis d'assurer la validité et la fiabilité des données.

Nous adressons nos remerciements les plus sincères à Mme Aude Vescovo Diarra, MM. Youssouf Haïdara et à M Sah Cissé du programme PHARE ainsi qu'à tous les collaborateurs de l'union nationale des medersas du Mali pour leur assistance dans l'élaboration des instruments de collecte des données, la formation des enquêteurs à leur administration, l'analyse des données et la rédaction du rapport. Leur expertise dans le domaine et leur rigueur ont contribué grandement à la qualité scientifique de ce rapport. Enfin, nous saluons le travail et l'assistance technique fournis par Mme Helen Boyle, experte d'Education Development Center (EDC).

Nous sommes reconnaissants de l'appui fourni par les directions des différents services du MEALN impliqués dans l'exécution de cette recherche. Nous remercions tout particulièrement la direction des Académies et CAP ciblés, ainsi que les directeurs et les enseignants des medersas échantillonnées. L'assiduité, la patience et l'intérêt qu'ils ont démontrés tout au long du processus ont permis une exploration des réalités des medersas qui peut longtemps servir le ministère et tout ceux qui s'intéressent à l'éducation au Mali.

## ACRONYMES ET ABREVIATIONS

AE	Académie d'Enseignement	Regional Education Office
BAC	Baccalauréat	Baccalaureate/12th Grade Leaving Certificate
CEP	Certificat d'Etudes Primaires	Primary Education Certificate/6th Grade Leaving Certificate
CAP	Centre d'Animation Pédagogique	District Education Office
CPA	Conseiller Pedagogique Arabe	District Education Supervisor-Arabic
DEF	Diplôme d'Enseignement Fondamental	Fundamentl Education Diploma/9th Grade Leaving Certificate
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie	National Directorate of Pedagogy
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale	Conference of Ministers of Education
DEN	Division de l'Enseignement Normal	Division of Professional Education
DNEB	Direction Nationale de l'Éducation de Base	National Directorate of Basic Education
EDC	Education Development Center/Centre du Développement de l'Éducation	Education Development Center
EPT	Éducation Pour Tous	Education for All
FTI	Fast Track Initiative - Fond catalytique	Fast Track Initiative
MEALN	Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales	Ministry of Education, Alphetisation, and National Languages
PHARE	Programme d'Harmonisé d' Appui au Renforcement de l'Education	Road-to-Reading Program
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture	United Nations' Organisation for Education, Science, and Culture
USAID	Agence des États Unis pour le Développement International	United States' Agency for International Development

# TABLE DES MATIERES

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>ORIGINE DES ECOLES CORANIQUES ET DES MEDERSAS AU MALI</b>	<b>7</b>
2.1	Vue d'ensemble	7
2.2	Évolution et Description de la situation actuelle des Medersas au Mali	9
<b>3</b>	<b>ORGANISATION DE L'ETUDE</b>	<b>10</b>
3.1	Échantillon	10
3.2	La méthodologie	11
<b>4</b>	<b>DISCUSSION DES RESULTATS DE RECHERCHE</b>	<b>18</b>
4.1	Les perspectives de quelques acteurs clés	18
4.2	Le curriculum	20
4.3	Populations desservies par les medersas	21
4.4	Le statut légal et financier des medersas	25
4.5	Infrastructures et ressources	34
4.6	Les enseignants	37
4.7	L'encadrement et le suivi	45
4.8	L'enseignement	52
<b>5</b>	<b>RECOMMANDATIONS POUR LES MEDERSAS AU MALI</b>	<b>60</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>65</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>66</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartitions des AE et des CAP retenus	10
Tableau 2. Le pourcentage des medersas offrant chaque niveau d'étude	21
Tableau 3. Niveaux d'enseignement dans la medersa	21
Tableau 4. Effectifs des élèves en moyenne sur trois ans	22
Tableau 5. Evolution des effectifs selon les directeurs d'école	22
Tableau 6. Nombre d'élèves selon le CAP	22
Tableau 7. Origine socioéconomique des élèves des medersas (N=98)	24
Tableau 8. Provenance géographique des élèves de la medersa	25
Tableau 9. Qui prend les décisions dans la medersa ?	27
Tableau 10. Autres personnes impliquées dans la gestion de l'école	27
Tableau 11. Mode de nomination des Directeurs de medersas	28
Tableau 12. Nombre de medersas possédant une APE ou un CGS	28
Tableau 13. Existence et rôle d'une association de parents d'élèves	29
Tableau 14. L'appartenance des enseignants aux APE	30
Tableau 15. Existence et rôle d'une association de mères d'élèves	30
Tableau 16. Existence et rôle d'un Comité de Gestion Scolaire (CGS)	31
Tableau 17. L'appartenance des enseignants au CGS	31
Tableau 18. Les finances des medersas selon les régions administratives	33
Tableau 19. Infrastructures et ressources des medersas	35
Tableau 20. Ressources dans les classes des medersas	36
Tableau 21. Ressources des élèves	37
Tableau 22. Taille de l'échantillon et régions	37
Tableau 23. Niveau d'instruction des enseignants selon l'académie	38
Tableau 24. Effectifs des enseignants et enseignantes	39
Tableau 25. Critères de recrutement des enseignants	39
Tableau 26. Critères de recrutement (diplôme exigé) des enseignants selon le niveau d'instruction de directeur	40
Tableau 27. Temps d'enseignement	40
Tableau 28. Niveaux d'enseignement	41
Tableau 29. Matières enseignées	42
Tableau 30. Salaire mensuel moyen selon les académies	42
Tableau 31. Salaire mensuel moyen selon le niveau d'instruction	43
Tableau 32. Corrélation entre le salaire et l'expérience dans l'enseignement	43
Tableau 33. Formation continue des enseignants selon le directeur d'école	45
Tableau 34. Les contenus des formations continues reçues par les enseignants des medersas	45
Tableau 35. Conditions de travail du Directeur	46
Tableau 36. % des directeurs d'école bénéficiant des formations, par niveau d'éducation	47
Tableau 37. Tâches du Directeur	47
Tableau 38. Nombre de CPA par Académie	48
Tableau 39. Niveau d'instruction des CPA	48
Tableau 40. La formation professionnelle des CPA	49
Tableau 41. Organismes des formations continues à l'intention des CPA	49
Tableau 42. Quel est le type d'encadrement privilégié par le CPA ?	50
Tableau 43. Des appuis offerts aux enseignants non performants	50
Tableau 44. Difficultés principales selon les CPA	50
Tableau 45. Nombre d'enseignants selon la région	53
Tableau 46. Nombre de classes observées par région administrative	53

<b>Tableau 47. Caractéristiques recherchées dans les salles de classe observées et comprises sur le formulaire d'observation de classe</b>	<b>54</b>
<b>Tableau 48. Les résultats des observations de classe</b>	<b>55</b>
<b>Tableau 49. Les opinions des enseignants</b>	<b>56</b>
<b>Tableau 50. Opinions des enseignants selon le genre</b>	<b>57</b>
<b>Tableau 51. Taux de réussite selon le niveau d'instruction du directeur</b>	<b>59</b>
<b>Tableau 52. Satisfaction des CPA avec le niveau des élèves</b>	<b>63</b>

# 1 INTRODUCTION

Le développement économique du Mali dépend d'un accès général à l'éducation pour tous les citoyens du territoire. Pour être compétitifs sur le marché mondial du travail, les jeunes du Mali doivent développer leurs compétences en lecture et en écriture (en français et en langues étrangères), ainsi qu'en résolution de problèmes, en informatique et en entrepreneuriat.

Depuis des siècles, le pays dispose d'une tradition et d'un « système » d'enseignement islamique qui a été amélioré avec le temps pour pouvoir fournir une éducation de base aux enfants maliens, qui sont en majorité musulmans. Au cours des dernières décennies, on a observé au Mali une tendance selon laquelle, certaines écoles coraniques<sup>1</sup> ont élargi leurs curricula pour inclure des matières religieuses et séculières. En même temps, d'autres nouvelles écoles religieuses ont été créées et ont commencé, en plus des cours de religion, à offrir de l'instruction dans d'autres matières.

Récemment, le Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales (MEALN) a commencé à aider et à réglementer ces écoles qui élargissaient ainsi leur curriculum pour pouvoir enseigner des matières « séculières » telles que le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, etc. On appelle « medersas » (singulier medersa), les écoles islamiques qui tombent sous la juridiction du Ministère de l'éducation et en particulier de la section arabe du MEALN.

Aujourd'hui, les medersas constituent un important sous-secteur de l'éducation malienne. En 2008-2009, l'annuaire statistique du MEALN a fait état de 1631 medersas sur le territoire avec des effectifs totalisant 240 579 élèves au niveau du premier cycle du fondamental. Pour les trois dernières années, le taux d'accroissement moyen annuel des medersas se place entre 13 et 15%, alors que les écoles publiques affichent un taux d'accroissement moyen annuel de 4 à 6%. Ces chiffres démontrent qu'une proportion appréciable des jeunes maliens est scolarisée dans les medersas. Il convient donc de s'informer sur le contexte dans lequel ces élèves mènent leurs études, afin d'envisager des mesures permettant de s'assurer qu'ils reçoivent une éducation de qualité.

Ainsi, l'objectif de la présente étude est d'aider le Ministère de l'Éducation et ses partenaires, à mieux comprendre le contexte, les besoins, les forces et les faiblesses des medersas du Mali. L'étude a été réalisée avec l'appui du programme USAID/PHARE. Le programme PHARE, ayant comme mandat d'améliorer l'acquisition des compétences primordiales en lecture-écriture, a ciblé l'ensemble des écoles publiques, communautaires et medersas du pays. Pour ce qui concerne les medersas, le programme PHARE souhaite renforcer leurs compétences pédagogiques afin de leur permettre de fournir un enseignement visant l'amélioration des acquisitions en français chez leurs élèves.

Cette étude, d'envergure nationale, a couvert toutes les régions du pays, à l'exception de Kidal, qui n'avait que deux medersas au moment de l'étude. Elle s'est déroulée de mars à mai 2009 et elle s'est focalisée uniquement sur les medersas inscrites auprès du MEALN.

---

<sup>1</sup> Il y a plusieurs façons d'épeler coranique, la présente épellation sera utilisée dans cette étude à l'exception de citations directes d'autres auteurs.

## 2 ORIGINE DES ÉCOLES CORANIQUES ET DES MEDERSAS AU MALI

### 2.1 VUE D'ENSEMBLE

L'Islam a pénétré en Afrique par l'Abyssinie, il est monté ensuite vers l'Égypte et s'est répandu à travers le continent par l'Afrique du nord. L'invasion Omeyyade de l'Afrique du nord en 705 apporta l'Islam en Afrique subsaharienne. Ces musulmans venus de l'étranger avaient leur propre système d'éducation. Il fut rapidement adopté par les nouveaux convertis qui l'adaptèrent à leurs traditions et conditions locales. Il fut alors établi des écoles pour enseigner la mémorisation du Coran et éventuellement aux niveaux plus élevés (madaris), les autres sciences islamiques. En effet, les premiers centres d'apprentissage en Afrique subsaharienne (incluant Tombouctou, Mopti, Gao et Sokoto) permirent à l'Islam de progresser dans la région.

#### 2.1.1 Les écoles coraniques

Les écoles coraniques constituent la pierre de fondation du système d'éducation islamique qui s'est épanoui dans beaucoup de pays musulmans durant la période précoloniale. C'était essentiellement des écoles religieuses qui facilitaient la mémorisation du Coran. Elles enseignaient aux enfants à prononcer et à réciter le texte coranique selon un style de récitation approuvé. Ce faisant, ces écoles permettaient l'acquisition par les élèves de certaines habiletés en lecture et écriture et (dans certains cas en calcul). Ces écoles sont omniprésentes au Mali de même qu'elles le sont dans beaucoup de pays majoritairement musulmans à travers le monde.

Les écoles coraniques varient énormément à travers le monde musulman, mais elles partagent deux caractéristiques communes : l'histoire et le curriculum. Les écoles coraniques suivent le modèle des pratiques éducatives du Prophète Muhammad et de ses compagnons, et se caractérisent par l'accent central et distinctif qu'elles mettent sur la mémorisation du Coran. Ainsi, malgré les grandes différences observées dans la pratique des écoles coraniques à travers le monde, il existe aussi un noyau de similarité.<sup>2</sup> En effet comme le mentionne Wagner : « Un des sens du mot Coran est 'récitation' ; et pour les musulmans, la prière est habituellement interprétée comme étant la récitation du Coran. Dès lors, l'enseignement d'une bonne récitation à travers la mémorisation du Coran est devenue une caractéristique centrale de l'éducation islamique »<sup>3</sup>

La mémorisation a en effet été la principale forme de préservation du Coran au cours des années qui ont suivi la mort du Prophète, car il a fallu attendre plusieurs années après sa mort avant de le voir entièrement transcrit.

C'était souvent les communautés locales, au Mali comme ailleurs, qui établissaient en général les écoles coraniques, avec pour but d'éduquer les enfants appartenant à cette communauté. Les parents habituellement payaient l'enseignant (souvent en nature) et entretenaient l'espace de l'école. Les écoles étaient en général flexibles, conçues pour

---

<sup>2</sup> Wagner, 1989.

<sup>3</sup> Wagner, 1991.



s'ajuster aux besoins de la communauté, et n'avaient pas de structures administratives explicites. Les enfants d'âge divers étudiaient ensemble. Les écoles étaient souvent destinées aux garçons, quoique des écoles pour filles aient parfois existé. Les enfants évoluaient à leur propre rythme, mémorisant les versets coraniques qui leur étaient assignés, les transcrivant sur une ardoise lavable afin de les mémoriser.

Il n'y avait aucun examen formel. Les enfants pouvaient démontrer à l'enseignant leur maîtrise par la récitation orale. Si cela satisfaisait l'enseignant, ce dernier assignait à l'élève de nouveaux versets à mémoriser. S'il n'était pas satisfait, il renvoyait l'élève à l'étude des mêmes versets muni d'un feedback de l'enseignant. La discipline stricte était une autre caractéristique des écoles et pour la maintenir, on utilisait la punition corporelle. Les parents et les enseignants étaient d'avis qu'aucune des parties du corps frappées pendant la mémorisation du Coran ne brûlerait en enfer.<sup>4</sup> Tous les élèves ne mémorisaient pas l'ensemble du Coran. Beaucoup abandonnaient l'école pour aller travailler au fur et à mesure qu'ils grandissaient. On n'était pas stigmatisé du fait de l'abandon puisque la plupart finissait ainsi. De plus, c'était déjà admirable d'avoir acquis un peu d'instruction coranique (soit le fait de réciter des versets du Coran).

### 2.1.2 Madrasas

Les activités pendant la période de l'expansion islamique après la mort du Prophète (en 632 E.C.) ont aussi suscité le développement de la science de la jurisprudence islamique du fait que les compagnons du Prophète n'avaient pas la même autorité que le leader religieux d'édicter la loi ou de décider de procédures administratives, des préoccupations pressantes au lendemain de l'expansion de l'Islam dans de nouvelles régions. Des écoles étaient nécessaires pour former des étudiants plus âgés et plus doués dans le domaine complexe de l'interprétation des textes islamiques à des fins juridiques et administratives. Les mosquées n'étant pas suffisantes pour abriter les érudits, des khans (dortoirs ou résidences) ont été établis près des mosquées pour loger les étudiants et les enseignants.<sup>5</sup> À partir du 10<sup>e</sup> siècle, l'arrangement mosquée et khan se transforma en madrasa, qui donna lieu à son tour en enseignement supérieur : « À partir du 13<sup>e</sup> siècle (E.C.), de grandes universités ont été établies au Caire, à Tunis, à Fès et ailleurs, attirant des étudiants avancés et des enseignants provenant de communautés musulmanes en croissance continue<sup>6</sup>. »

Madrasa est simplement le mot en langue arabe pour école, et il décrit, en Arabe, toute sorte d'école et non pas seulement une école religieuse. Cependant dans les pays où l'arabe n'est pas la langue courante, le terme madrasa (ou medersa, sa variation ouest africaine francophone), désigne maintenant les écoles qui enseignent la religion ou qui ont un caractère religieux.

À travers le monde, les medersas varient énormément selon le curriculum offert. Certaines offrent exclusivement l'étude de la religion, et d'autres, comme au Mali et dans beaucoup de pays d'Afrique de l'Ouest, offrent un mélange de matières religieuses et séculières.

Les Medersas constituent le sujet principal de cette étude. Cependant pour bien les définir et les situer dans leur contexte actuel, il est important de présenter leur histoire et leur évolution.

---

<sup>4</sup> Boyle N. H (2004). Écoles coraniques : Agents de préservation et de changement.

<sup>5</sup> Bin Omar, 1993

<sup>6</sup> Wagner, 1991

## 2.2 ÉVOLUTION ET DESCRIPTION DE LA SITUATION ACTUELLE DES MEDERSAS AU MALI

L'éducation traditionnelle donnée par les institutions décrites ci-dessus a continué sans interruption ou changement important, au Mali et ailleurs, jusqu'à la pénétration européenne qui a finalement abouti à la colonisation d'une grande partie de l'Afrique, incluant le Mali. Les français ont influencé l'évolution de l'éducation formelle au Mali par l'établissement d'écoles (principalement pour les enfants des élites) dans le but d'enseigner le français qui est devenu la langue de l'administration et des affaires. On les a même appelé « Medersas françaises ». En effet les medersas ont évolué pour devenir ce qu'elles sont aujourd'hui en partie en réponse de l'ascendance de « l'éducation française » et de l'utilisation du français comme langue d'enseignement, (Voir Contrôler la connaissance : Religion, Pouvoir, et Scolarisation dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest. [Controlling Knowledge : Religion, Power, and Schooling in a West African](#) par [Louis Brenner](#) (2001) pour une analyse complète de la montée des medersas islamiques). Les medersas contemporaines au Mali ont évolué pour devenir des alternatives aux écoles publiques orientées plus vers le français et le séculier, parce qu'elles utilisent l'Arabe comme langue d'enseignement tout en incorporant des matières séculières de leur choix.

Les médersas sont, par définition, des écoles privées qui ont pour mission d'enseigner à la fois le programme d'études du MEALN et les matières religieuses. La langue principale d'enseignement dans les medersas est l'arabe, et les matières enseignées comprennent l'éducation islamique, plusieurs matières scientifiques et sociales, la langue française et parfois l'anglais. Actuellement au Mali, les medersas représentent environ 16% de la population des écoles. La population des medersas et des élèves qui les fréquentent continue à augmenter.

Les medersas qui ont fait l'objet de cette étude se situent dans une tradition de création d'écoles islamiques qui prend ses racines avec l'introduction de l'Islam dans la région. Si la période coloniale a connu la création de certaines écoles de ce genre (à Djenné, Tombouctou, Timbedra, Kayes, Ségou et Bamako, entre autres), c'est après l'indépendance que le nombre de medersas a commencé à augmenter de façon significative. Entre 1960 et 1968, l'état a opté pour la création d'un réseau d'écoles franco-arabes, et en 1985 les medersas ont été ramenées sous la supervision du ministère de l'éducation (voir décision gouvernementale 112). Aujourd'hui, le MEALN possède une section Arabe pour conseiller les medersas, les diplômes des medersas sont reconnus (le baccalauréat arabe), et l'ENSUP et l'IFM de l'Hégire offrent des cursus scolaires qui facilitent la poursuite d'une carrière dans les medersas (l'ENSUP offre des diplômes en langue arabe et l'IFM forme des enseignants qui peuvent servir par la suite dans les medersas). Les medersas qui se sont déclarées aux centres d'animation pédagogiques (CAP) de leurs localités sont régulièrement prise en compte dans les statistiques scolaires. Ainsi, les medersas sont des institutions à part entière dans l'éducation des jeunes maliens et leur fonctionnement mérite d'être bien compris par tous les acteurs préoccupés par le sort des générations futures de la nation.

Il existe d'autres types d'écoles islamiques au Mali, en plus des medersas. Il y a des écoles coraniques traditionnelles et des écoles qui se situent quelque part entre une école coranique traditionnelle et une medersa. Il y a aussi probablement d'autres types d'écoles privées qui peuvent être caractérisées « écoles islamiques ». Ces écoles ne font pas partie de cette étude.

### 3 ORGANISATION DE L'ÉTUDE

Une combinaison de méthodologies a été utilisée pour collecter les données. La majorité de ces méthodologies était d'ordre qualitatif, car notre objectif était de nous pencher sur plusieurs aspects des medersas afin d'en obtenir une vue d'ensemble représentative des medersas du Mali.

#### 3.1 ÉCHANTILLON

En mars 2009, le programme USAID/PHARE a pu vérifier, avec les CAP, la présence de 1058 medersas fonctionnelles et dispensant des cours au Mali. Dans chaque académie (sauf à Kidal), nous avons choisi plusieurs CAP desquels nous avons tiré un échantillon arbitraire de ces écoles. La sélection des CAP a suivi les critères suivants: ceux qui avaient le plus de medersas et ceux qui seraient le plus accessibles aux équipes d'enquêteurs. Les CAP sélectionnés comprenaient 885 des 1058 medersas inscrits au MEALN, (soit 83% du total de 1058).

À l'intérieur des CAP, le choix des medersas a été aléatoire; des écoles remplaçantes ont aussi été sélectionnées dans chaque CAP, au cas où les écoles sélectionnées ne seraient pas disponibles au niveau du MEALN ou que ces écoles seraient fermées ou tout simplement n'existeraient pas. Le tableau 1 démontre comment l'échantillon a été sélectionné.

Tableau 1. Répartitions des AE et des CAP retenus

Académie d'enseignement	CAP sélectionnés	Nombre de medersas fonctionnelles par CAP	Nombre de medersas sélectionnées	Nombre de medersas dans l'échantillon par académie
KAYES (107 medersas possibles)	Kayes R D	44	5	11
	Kayes R G	13	2	
	Yelimane	42	4	
KITA (53 medersas possibles)	Diema	19	2	5
	Bafoulabe	27	3	
KOULIKORO (63 medersas possibles)	Koulikoro	20	2	6
	Nara	20	2	
	Banamba	20	2	
KATI (159 medersas possibles)	Kati	18	2	13
	Dioila	50	5	
	Fane	56	6	
SIKASSO (106 medersas possibles)	Sikasso I	32	3	9
	Sikasso II	15	2	
	Niena	15	2	
	Koumantou	15	2	
KOUTIALA (100 medersas possibles)	Koutiala	46	5	9
	Yorosso	37	4	
SEGOU (104 medersas possibles)	Niono	33	4	10
	Ségou	30	3	
	Markala	22	3	
SAN (32 medersas possibles)	Bla	10	2	4
	San	21	2	

Académie d'enseignement	CAP sélectionnés	Nombre de medersas fonctionnelles par CAP	Nombre de medersas sélectionnées	Nombre de medersas dans l'échantillon par académie
MOPTI (35 medersas possibles)	Mopti	20	2	4
	Djene	9	2	
DOUENTZA (44 medersas possibles)	Bandiagara	13	1	4
	Douentza	1	1	
	Bankass	18	2	
TOMBOUCTOU (25 medersas possibles)	Tombouctou	8	2	4
	Gour ma Rhar	8	2	
GAO (60 medersas possibles)	Bourem	11	2	6
	Gao	40	4	
Kidal** (2 medersas possibles)	n/a	n/a	0	0
	n/a	n/a	0	
BAMA KO RD (93 medersas possibles)	Faladi	28	3	9
	Torokorobougou	29	3	
	Kalaban Coura	28	3	
BAMA KO RG (76 medersas possibles)	Banconi	25	3	7
	Djelibougou	12	1	
	Lafiabougou	12	1	
	Sebenkioro	12	1	
	Hippodrome	6	1	
<b>TOTAUX: 14 de 15 AE</b>	<b>39 de 70 CAP</b>	<b>885 medersas dans les CAP sélectionnés</b>	<b>101 medersas sélectionnées pour l'échantillon</b>	<b>101 = 10% des 1058 medersas</b>

*\*\*Parce que le nombre de medersas à Kidal était minime, nous avons décidé de ne pas y aller au cours de l'étude.*

En ce qui concerne la sélection des CAP, nous avons voulu atteindre une représentation proportionnelle à la géographie et aux groupes linguistiques. Notre intention était que chaque académie d'enseignement soit représentée plutôt que chaque CAP.

Notre objectif au début était d'effectuer un échantillonnage de 101 medersas de toutes les académies du Mali, à la seule exception de Kidal. Pendant la phase de collecte des données, trois medersas (et leurs écoles remplaçantes) ont été soit fermées ou rendues inaccessibles aux équipes d'enquêteurs. De ce fait, notre échantillon final comprenait 98 medersas, ce qui représente 9% de la population des medersas citée par les CAP à cette période. Référez-vous à l'annexe A pour une liste complète des écoles et les écoles alternatives sélectionnées par CAP et par Académie d'Enseignement.

### 3.2 LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude était principalement de nature qualitative, avec l'objectif d'éliciter de plusieurs répondants de riches descriptions du fonctionnement des medersas, de la façon dont elles enseignent, ainsi que de leurs forces et de leurs faiblesses (dans certains cas par comparaison avec des écoles publiques laïques). Afin de recueillir le plus d'informations possibles, nous avons utilisé une revue de la littérature disponible, des questionnaires guidés, des check-lists, des observations de classe, des focus-groups et des

entretiens individuels. Tout en cherchant des données de base ayant trait au fonctionnement des medersas, nous avons aussi cherché à décrire la perspective de tous les acteurs, la gestion de l'école et le genre d'éducation qu'elle fournit aux enfants qui y sont encadrés.

### 3.2.1 La revue des documents/de la littérature

Pour mener cette étude, nous avons consulté des articles et des livres ayant pour sujet l'éducation islamique et des livres spécialisés dans l'éducation islamique au Mali, ainsi que des documents traitant uniquement des medersas du Mali. D'autres documents, moins spécifiques ont été également consultés, notamment des ressources venant de projets qui travaillent, ou ont travaillé, avec les medersas maliennes, des articles sortis d'Internet et des rapports de différents médias. Les titres de ces œuvres se trouvent dans la bibliographie de l'étude (Annexe A).

### 3.2.2 Les instruments de l'enquête

Le projet a utilisé une variété d'instruments pour recueillir des informations et pour sonder les sujets de l'étude sur les medersas. Une liste des instruments (et les instructions qui les accompagnaient) se trouve ci-dessous. Les instruments eux-mêmes se trouvent en annexe à la présente étude.

Les instruments ont été préparés par l'équipe d'USAID/PHARE qui pilotait l'étude. Ils ont été révisés en consultation avec la section arabe de la direction nationale de l'éducation fondamentale, des représentants de l'union des medersas du Mali et l'équipe d'enquêteurs. La révision finale a pris en considération les suggestions de ces différents intervenants.

Les consignes pour les enquêteurs étaient surlignées et intégrées directement dans le texte des instruments. Tous les enquêteurs avaient un ensemble de consignes distinctes pour les guider dans l'administration des instruments correctement. En plus, une déclaration de consentement précédait chaque instrument; les enquêteurs avaient à lire cette déclaration à chaque répondant et à obtenir son accord pour sa participation dans la collecte avant de procéder à l'administration de l'instrument. La déclaration de consentement présentait le programme USAID/PHARE, expliquait l'objectif de l'étude et demandait au répondant s'il était prêt à participer à répondre aux questions proposées dans l'instrument en question. Les instruments de l'enquête étaient les suivants:

1. Le protocole pour l'entretien avec le propriétaire de l'école
2. Le questionnaire - directeur de l'école
3. Le questionnaire - enseignant
4. Le formulaire d'entretien pour l'enseignant
5. Le protocole pour les « focus groups » des parents
6. Le protocole pour les « focus groups » des élèves
7. Le questionnaire - conseillers pédagogiques arabes (CPA)
8. Le protocole pour l'entretien avec les ulémas
9. Le protocole pour l'entretien avec les membres de la section Arabe du MEALN
10. Le formulaire pour l'observation de classe et les critères qui l'accompagnaient ;
11. La check-list des ressources de la medersa

Les sections suivantes fournissent des informations plus spécifiques par rapport à chaque instrument. Veuillez trouver en annexe la copie de tous les instruments utilisés dans l'étude.

### 3.2.3 Les questionnaires

Les questionnaires ont été administrés oralement aux directeurs d'école, aux enseignants et aux CPA. Les questionnaires comportaient des questions ouvertes et fermées. Par exemple, dans les questions fermées, une question concernait le niveau d'éducation d'un répondant ; une série de choix était présentée, décrivant les niveaux et diplômes auxquels on peut accéder au Mali, avec une catégorie « autres » pour les répondants qui auraient été éduqués d'une autre façon ou en dehors du Mali. Le répondant devait choisir une des catégories de réponses présentées.

D'autres questions étaient ouvertes, car nous ne voulions pas restreindre les répondants à des séries de réponses qui auraient pu ne pas être pertinentes. Par exemple, la question « que faites-vous pour améliorer les pratiques évaluatives des enseignants ? » était posée aux conseillers pédagogiques de façon ouverte pour ne pas porter préjudice aux réponses et pour éviter de diriger leurs réponses.

Aucune des questions ouvertes n'a exigé le type de longues réponses auxquelles l'on pourrait s'attendre dans un entretien. Par exemple, « Est-ce que l'APE ou le CGS a été efficace dans l'amélioration de la medersa? Oui/Non » était une question d'ordre oui / non posée aux enseignants. S'ils avaient répondu oui, la question suivante était ouverte « Pouvez-vous citer ce qu'ils ont fait ? ». En réponse, on s'attendait à un listing de tâches ou d'initiatives, et non pas un discours trop vague comme peut être le résultat au cours d'un entretien.

Les questions des questionnaires étaient organisées par groupe thématique, débutant avec les informations personnelles de base, suivi des informations de base sur l'école, et allant vers des questions encore plus ouvertes. Par exemple, sur le questionnaire pour le directeur d'école, les questions étaient regroupées comme suit :

- Section 1 : Informations générales sur le directeur
- Section 2: Informations générales sur l'école
- Section 3: Les tâches du Directeur
- Section 4: Les finances et la gouvernance de l'école
- Section 5: La supervision
- Section 6: Les résultats et l'impact

Ainsi, le questionnaire commençait par les informations générales qui étaient faciles à fournir (le nombre d'années à l'école, le nombre d'enseignants, etc.), suivi des informations sur l'école (le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants, etc.), et allant vers des questions plus complexes qui essayaient de sonder le niveau d'autorité du directeur et d'éliciter des informations ayant trait à ses activités quotidiennes.

En raison de la nature délicate des questions sur les finances et la gouvernance, cette section a été laissée au milieu donnant le temps au sujet de se sentir plus à l'aise avec l'enquêteur et le processus de collecte de données. (Dans d'autres questionnaires, ce même thème se trouvait toujours classé au milieu ou à la fin de l'instrument). Les questions par rapport à la supervision (du directeur de l'école dans ce cas précis) ont fait une suite logique à celles sur la gouvernance. Les questions sur la qualité et l'impact de

l'enseignement ont été gardées pour la fin, car elles méritaient une réflexion plus approfondie qui ne serait possible qu'après une discussion plus générale et qui, de surcroît, aurait pu amener le directeur à partager des avis très sensibles sur le travail d'autrui.

Le questionnaire « enseignant » était conçu de façon similaire, avec un mélange de questions ouvertes et fermées, allant des questions plus faciles (sur soi et l'école) à des questions de difficulté intermédiaire (sur la pratique de l'enseignement) pour finir avec des questions portant sur les attitudes face à l'apprentissage et à l'enseignement. Les enseignants ont du répondre à des questions sur les finances des medersas, car nous voulions comparer leurs réponses avec celles des CPA et des directeurs et ce sujet était d'un intérêt particulier pour USAID. Les thèmes du questionnaire 'enseignant' étaient :

Section 1: Information sur l'enseignant

Section 2: Travail et salaire

Section 3: Information sur l'école

Section 4: La gouvernance et le financement

Section 5: Les pratiques d'enseignement

Section 6: Les attitudes vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage

Le questionnaire destiné au Conseillers pédagogiques arabes (CPA) a été conçu plus ou moins de la même façon ; cependant, vu que les CPA ne sont ni des employés ni des acteurs de l'école, les questions liées au financement, aux structures de gouvernance ou aux informations d'ordre général sur les medersas ne leur ont pas été posées.

Afin de créer une atmosphère d'ouverture et de transparence, les questionnaires devaient être administrés de manière conversationnelle, idéalement assis à une table avec le sujet, le questionnaire visible sur la table. Les enquêteurs devaient intimement connaître le questionnaire au point de pouvoir poser les questions de façon naturelle, en regardant la personne dans les yeux et en évitant de faire une lecture hésitante du document. Cependant, plusieurs facteurs, notamment le niveau d'expérience de certains enquêteurs et l'écart de temps (2 semaines) entre leur formation aux instruments et la mise en œuvre effective de l'étude sur le terrain, auraient pu faire que les questionnaires n'ont pas toujours été administrés exactement comme prévu. (Voir la section sur les enquêteurs ci-dessous pour plus de discussions sur ces questions.) Néanmoins, dans l'ensemble, les informations recueillies présentent un aperçu assez fidèle du fonctionnement des medersas du Mali.

### **3.2.4 La check-list**

Nous avons employé une check-list de ressources pour établir l'inventaire des équipements et documents pédagogiques disponibles aux publics enseignant et étudiant dans les medersas. La liste des éléments pouvant être trouvés dans une medersa moyenne au Mali a été le produit d'une équipe chevronnée et dont les membres, collectivement, avaient beaucoup d'expérience de travail et/ou d'étude avec les écoles islamiques.

La check-list a été organisée en trois parties: *l'infrastructure / les installations de base* y compris les ressources disponibles à toute l'école ; *les salles de classe*, en mettant l'accent sur les ressources disponibles au niveau de la classe y compris les meubles et le matériel didactique ; et, *les fournitures et matériel de l'élève* en se focalisant sur les ressources

pédagogiques et les fournitures scolaires de l'élève facilement observables (par ex : les cahiers, ardoises, instruments pour écrire, manuels, etc.)

La check-list a été remplie pour chacune des medersas sélectionnées afin de recueillir des données sur la condition physique de la medersa et de fournir des données sur la quantité et le type de ressources physiques à la disposition des medersas pour soutenir leur mission éducative. La check-list a également servi à confirmer des informations financières recueillies par le biais des questionnaires, des entrevues et des focus-groups.

### **3.2.5 Les observations de classe**

Le formulaire d'observation comprenait une liste de comportements pédagogiques typiques d'un apprentissage centré sur l'élève et également une liste plus courte de comportements traditionnels typiquement observables dans les classes. Lors de la séance d'observation, les enquêteurs devaient cocher « oui » si certains comportements étaient observés ou 'non' si tel était le cas. Etant donné que la plupart des enquêteurs n'étaient éducateurs ni de profession ni de formation, cet outil a été simplifié, leur demandant d'indiquer si oui ou non le comportement était observé plutôt que de donner un degré à sa mise en œuvre. Les enquêteurs ont été soumis à une formation intense à l'observation dans les écoles avant de partir sur le terrain. Au cours de la formation, ils ont eu la chance d'explorer en profondeur la signification et la description de chaque comportement.

### **3.2.6 Les entretiens individuels**

Les enquêteurs ont aussi procédé à des entretiens, collectant ainsi des données qualitatives riches en information sur les opinions et attitudes des acteurs du sous-secteur medersa. Ces données sont complémentaires aux données plutôt quantitatives de ce rapport. Des entretiens ont été conduits avec des représentants de certains groupes distingués dans ce contexte. Des entretiens individuels ont eu lieu avec des Ulémas, des propriétaires d'école, des membres de la section Arabe du MEALN, des CPA et des enseignants.

Des entretiens ont aussi été menés auprès d'un sous-ensemble d'enseignants afin d'approfondir certaines des questions soulevées dans le questionnaire guidé. Ces entretiens portaient en particulier sur les attitudes envers l'éducation et sur les croyances ayant trait à l'apprentissage des enfants. Les entretiens avec les enseignants étaient d'un apport particulier dans l'analyse des croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

### **3.2.7 Les « focus groups »**

Des « focus groups » (ou entretiens collectifs) ont été organisés au niveau des parents, dans le but de recueillir leurs opinions sur la medersa que fréquentent leurs enfants et les raisons pour lesquelles ils ont choisi une medersa pour l'éducation de leurs enfants. Deux enquêteurs ont été impliqués dans les discussions avec les « focus groups », le premier agissant en tant que facilitateur et posant les questions et le deuxième prenant des notes détaillées sur les réponses données.

### **3.2.8 Les enquêteurs, leur formation et la collecte des données**



Le projet PHARE a diffusé une annonce à la radio, a affiché des annonces dans certains lieux publics fréquentés par les arabophones et a également utilisé le bouche à oreille pour recruter les enquêteurs. Les critères de sélection, qui priorisaient la maîtrise de plusieurs langues, étaient les suivants:

- 1) Une parfaite maîtrise de la langue arabe, dans sa forme écrite et parlée (arabe moderne standard)
- 2) Une bonne connaissance de la langue française, écrite et parlée.
- 3) Une bonne connaissance de la langue Bambara et une 2<sup>e</sup> langue du Mali.
- 4) De préférence, une expérience précédente de la recherche qualitative (entretiens, sondages, études de cas, etc.)
- 5) De préférence, une formation dans le domaine de l'éducation ou des sciences sociales

Les dossiers des candidats ont été évalués par un comité du Programme PHARE à Bamako. Ce comité était composé du coordinateur des activités dans les medersas, du coordinateur de la formation et des études et de la directrice adjointe du programme. 18 personnes ont été choisies pour être enquêteurs.

Ces personnes choisies ont bénéficié d'une formation de neuf (9) jours à leur tâche d'enquêteur, animée par la directrice du programme PHARE (Dr. Helen Boyle) et la directrice adjointe du programme. Les contenus de la formation étaient les suivants: a) les différences entre la recherche qualitative et la recherche quantitative; b) les caractéristiques d'une bonne étude qualitative; c) l'importance de la validité et la fiabilité des données; d) les caractéristiques d'un enquêteur de qualité; e) l'importance et l'administration de la déclaration de consentement, f) les items compris dans chacun des instruments de l'étude, g) l'administration de chaque instrument, h) les techniques de prises de notes lors des entretiens et des « focus groups » et i) les techniques d'observation de classe et l'utilisation des critères pour le remplissage de la grille d'observation de classe.

Dans un premier temps, des simulations avec chaque instrument étaient organisés dans la salle de formation pour permettre aux enquêteurs de se familiariser avec les contenus et l'administration des instruments mis à leur disposition. Dans un deuxième temps, des sessions de pratique en situation réelle étaient organisées dans certaines medersas de Bamako ne faisant pas partie de l'échantillon de l'enquête. Après chaque simulation ou séance pratique dans une medersa, les facilitateurs de la formation animaient des discussions pour recueillir les impressions des enquêteurs sur l'expérience et pour renforcer certains concepts liés à la bonne administration des instruments. Lors de ses sessions, les enquêteurs étaient invités à faire des suggestions pour améliorer l'utilisation des instruments; certaines de ces suggestions ont été prises en compte dans les copies finales des instruments.

Une fois formés, les enquêteurs devaient partir sur le terrain en groupes de deux, pour faciliter la collecte des données et pour minimiser le nombre d'erreurs au cours de l'administration des instruments. (Par exemple, travaillant en paire, les enquêteurs pouvaient ensemble conduire une observation de classe et à la fin préparer une synthèse des constats qu'ils partageaient; ceci augmentait la probabilité que les données rapportées représentaient la réalité de ce qui s'était passé dans cette salle de classe). Lors de la formation, les 18 enquêteurs étaient divisés en 9 paires par les facilitateurs, en fonction des différentes capacités linguistiques et académiques dont ils avaient fait preuve pendant les différents exercices.

Il est à signaler que la formation des enquêteurs a précédé de près les vacances scolaires de Pâques en 2009. Ainsi, la collecte des informations ne pouvait pas débiter avant la reprise des cours (dans la deuxième semaine du mois d'avril 2009). Avant que les équipes ne partent sur le terrain, une journée de recyclage avait été organisée pour leur permettre de se rappeler de certains aspects importants de leur formation. Néanmoins, ce décalage entre la formation et le début de l'enquête aurait pu dans certains cas influencer négativement le respect strict des procédures liées à l'administration des instruments.

Pour mieux orienter les enquêteurs et pour assurer que l'enquête se déroulait correctement sur le terrain, des missions de supervision de la collecte des données ont été organisées dans la période du 12 au 20 mai, 2009. Ont pris part à ces missions, des représentants de la section Arabe du MEALN, de la division de l'enseignement normal, et de l'union des medersas (UNMM). Les missionnaires ont constaté des points forts dans les démarches entreprises par les enquêteurs, ainsi que des points à améliorer.

Parmi les points forts figuraient l'attitude positive des enquêteurs, la mise en confiance des enquêtés, la maîtrise des outils administrés, et l'engouement de la population (des parents, des responsables des medersas) autour de la réalisation de l'enquête. Parmi les aspects moins positifs, les missionnaires ont cité la faible insistance par certains enquêteurs sur l'énoncé introductif des instruments, quelques difficultés de traduction de certains termes techniques pédagogiques en langues locales maliennes (par ex : le travail de groupe), et le non respect par certains enquêteurs, en remplissant la grille d'observation, des critères accompagnant cette grille.

Ces commentaires renforcent l'hypothèse que la collecte de données dans l'ensemble a procédé comme prévue, bien que dans certains cas elle aurait pu être encore mieux effectuée.

## 4 DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

### 4.1 LES PERSPECTIVES DE QUELQUES ACTEURS CLÉS

Cette section sert à expliciter les perspectives des ulémas et des directeurs de medersas par rapport au rôle et à la place de l'enseignement dans les medersas.

#### 4.1.1 Les perspectives des ulémas

Nous débutons avec les Ulémas parce que dans le monde musulman, l'Uléma représente les érudits, les intellectuels, ceux qui possèdent une perspective large et souvent historique sur l'évolution et les changements concernant tout ce qui est islamique.

Uléma est un titre honorifique qui indique que la personne a étudié l'Islam mais pas au point de se voir décerné un diplôme. Pour la plupart, les propriétaires des écoles, les enseignants ainsi que les conseillers pédagogiques arabes et les représentants de l'Union des Medersas sont inclus dans cette catégorie. Les questions qui leur ont été posées figurent dans des sections ci-dessous ayant trait aux rôles de chacun plutôt que dans la catégorie des Ulémas.

En plus, PHARE a mené des entretiens auprès de onze ulémas d'un peu partout au Mali. Les 11 entretiens ont été conduits avec des autorités islamiques jouant une variété de rôles. Ces 11 entretiens ont, pour la plupart, été tenus en dehors de Bamako (Douentza, Kati, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti plus un autre lieu indéterminé). Trois de ces 11 ont reçu une partie de leur éducation à l'étranger, plus précisément à la Mecque, en Mauritanie et au Nigéria. Le reste a été éduqué au Mali. Au cours de son entretien un Uléma nous a confié qu'il voyait le futur de l'éducation islamique au sein des medersas et prédisait la fin de l'école coranique locale. Sur une note plus nostalgique, un uléma nous a décrit les changements dont il avait été témoin et nous a fait remarquer que de son temps, l'école coranique n'était pas un handicap à l'obtention d'un emploi :

« Chez nous à Djenné c'est une obligation pour un enfant d'aller à l'école coranique et faire aussi un travail; mon travail était la couture broderie et je me suis basé sur l'école coranique et j'ai pu apprendre le coran par cœur....Les écoles islamiques [écoles coraniques] sont de moins en moins populaires parce que les gens qui faisaient l'arabe dans la medersa étaient nombreux...dans les années 1970 il y avait dans Djenné 5 écoles [coraniques] et aujourd'hui il n'y en a plus et à Naharou Djoliba il n'y a qu'un seul enseignant-- il a fait 6 ans sans recruter les gens--et une autre école qui est mieux que Naharou Djoliba...mais il ne peut pas prendre le curriculum. C'est le franco-arabe qui est de plus en plus populaire parce que quand ils ne finissent pas de recruter personne, [il n'y] aura de personnes (ULE Mopti 1). »

Ces Ulémas interviewés ont franchement affirmé que les medersas allaient supplanter les écoles coraniques. « C'est l'école coranique qui devient de moins en moins populaire. Les medersas qui enseignent l'arabe et le français deviennent plus fréquentées. (ULE Mopti 3). »

En dépit d'un sentiment de perte et de fatalité décelé chez certains ulémas, ces derniers étaient unanimes à l'idée d'intégrer le français en particulier ainsi que d'autres matières

laïques dans les écoles islamiques. Ceci était particulièrement vrai s'ils pensaient que l'introduction de ces matières laïques offrait un bénéfice réel aux taux d'inscriptions.

« Selon moi les écoles islamiques [écoles coraniques] deviennent de moins en moins populaires ; leur intérêt est diminué parce que de notre temps on pouvait compter jusqu'à 1000 élèves mais aujourd'hui si le français n'est pas enseigné dans ta medersa il est difficile d'avoir 300 élèves. Avant les parents envoyaient les enfants pour qu'ils comprennent la religion. Mais actuellement ces enfants sont à la charge de leurs parents parce qu'ils n'ont pas eu d'emploi. Je prends l'exemple sur moi-même : j'ai 9 classes construites par moi-même et on enseignait que de la religion donc il y avait un moment où ma medersa était moins fréquentée et c'est en faisant des conférences avec les parents d'élèves que je me suis rendu compte qu'il était temps de changer nos manières d'enseignements et d'ajouter du français pour permettre aux élèves d'obtenir une porte de sortie. Depuis je refuse souvent des élèves (ULE Kati1). »

Ce n'était pas une surprise de constater un accord unanime sur l'importance d'éduquer les filles non seulement pour leur développement personnel mais aussi pour remplir leur rôle traditionnel de mère de famille. Tout le monde était également d'accord pour accepter l'aide d'organisations externes telles que USAID ou autres ONG, en précisant cependant que ceci ne devrait pas affecter la mission religieuse de l'école.

#### 4.1.2 Les perspectives des propriétaires

Un propriétaire d'école de Gourma Rharous à Tombouctou a résumé les sentiments de tous en ces termes concis: « Je souhaite une bonne éducation sur la sunna du prophète et les matières scientifiques pour l'ouverture sur le monde moderne (PRO Tombouctou). »

La vaste majorité des propriétaires étaient optimistes sur le futur des medersas et n'avaient que très peu de craintes à intégrer les matières laïques dans leur programme d'études et ne s'inquiétaient pas de voir ces matières supplanter les études islamiques.

Les propriétaires des écoles se voyaient non seulement comme des éducateurs mais aussi comme des bienfaiteurs ainsi que les porteurs de la tradition familiale. Cependant, il ressortait clairement des entretiens qu'ils se voyaient en premier comme des hommes d'affaires. Ils n'avaient pas la nostalgie des écoles coraniques mais voyaient plutôt une transition de l'école coranique à la medersa comme une bonne opportunité économique. L'énoncé qui suit indique clairement que les propriétaires sont satisfaits de leur « produit » et qu'ils ressentent avec conviction le besoin et la demande pour un tel produit.

« Les écoles islamiques sont de plus en plus fréquentées parce que, avant, les gens étaient dans l'obscurité, ils n'interprétaient pas le coran et les Hadis. Les écoles publiques profitent seulement pour ce bas monde. Les medersas ont fait comprendre aux gens la bonne voix et qu'on peut gagner les deux mondes à travers les études dans les medersas. « (PRO Tombouctou)

Si on écarte le côté business, les propriétaires citaient fréquemment le besoin de recevoir de l'état du matériel et du soutien pédagogique. Les entretiens venaient confirmer les

questionnaires, suggérant que la vaste majorité des medersas se suffisent à elles-mêmes – se fiant aux frais d'inscription, au financement de la famille du propriétaire et du support de la communauté. Il est intéressant de noter qu'un propriétaire a mentionné le déclin du soutien venant des pays arabes qui offraient beaucoup moins que dans le passé : « Les medersas sont moins financées, c'est les arabes qui les aidaient, actuellement leur aide aussi n'est plus comme avant et le gouvernement aussi n'a pas pu les prendre en charge donc c'est nous même qui finançons nos medersas (PRO Mopti). »

Finalement, pratiquement aucun propriétaire n'a vu de différences entre les méthodes utilisées dans les matières religieuses et celles utilisées pour les matières laïques. Vu que les sujets religieux favorisent surtout la mémorisation, on pourrait penser que les propriétaires voient la mémorisation comme le meilleur moyen d'enseigner tous les sujets. Cette supposition mérite d'être explorée plus en profondeur et sera revue plus bas dans les thèmes transversaux.

## 4.2 LE CURRICULUM

Toutes les medersas incluses dans cette étude enseignent l'Arabe, les études Islamiques, le français, les sciences sociales, les mathématiques et les sciences. 85% des directeurs ont déclaré que leur institution suivait le programme officiel des medersas (conçu en 2003 par le Centre National de l'Education et dispensé par les CAP aux medersas qui s'enregistrent auprès des CAP). Un pourcentage élevé de la population interrogée connaît l'existence de ce programme : 81% des CPA ont déclaré qu'il existe un programme officiel pour l'Arabe et pour les études Islamiques. Seulement 21% des CPA interrogés ont dit qu'ils doivent, lors de leurs visites dans les medersas, rappeler aux enseignants d'appliquer les méthodes prescrites et de respecter le programme officiel. Cela suggère que, de façon générale, le programme officiel est suivi.

Au cours des entretiens, les membres de L'UNMAM ont mentionné que les écoles sont libres de suivre n'importe quel curriculum si elles ne sont pas enregistrées auprès du Ministère et d'aller plus loin que le programme d'études officiel en ce qui concerne les études religieuses. On peut en déduire que le curriculum du gouvernement pour les medersas joue un rôle central dans ce secteur. Personne n'a exprimé d'inquiétudes autour de la possibilité de perdre son autonomie. Au contraire, tout le monde était d'accord pour dire qu'un curriculum centralisé ne pouvait qu'améliorer la qualité de l'éducation dans les medersas. (Ceci est quelque peu ironique si on considère la tradition locale et décentralisé de presque toutes les écoles islamiques.)

Le fait qu'il existe un programme officiel pour les medersas est de bon augure pour la possibilité d'offrir des formations supplémentaires aux enseignants. L'exploitation des contenus d'un programme d'étude est très utile dans la conception et la mise en œuvre de formations; cela les rend moins théoriques. En plus, comme l'enseignement de la lecture-écriture est un défi majeur pour le Mali, l'existence d'un programme d'études en Arabe suggère qu'il y aurait des moyens de travailler avec les enseignants sur ce sujet, en utilisant la langue Arabe comme médium. Si les élèves des medersas apprennent à lire et à écrire d'abord en Arabe, les approches et techniques d'enseignement permettant le développement des compétences clés chez les élèves (le décodage, la conscience phonémique, la fluidité, etc.) peuvent constituer la substance d'une formation pour les enseignants des medersas. Si les élèves des medersas apprennent à bien lire et à écrire en Arabe, ils peuvent transférer ces compétences en langue française.

### 4.3 POPULATIONS DESSERVIES PAR LES MEDERSAS

Presque toutes les medersas proposent un enseignement du 1er cycle de l'école fondamentale ; il n'y a que 3,1% qui offrent uniquement les trois premières années. Presque la moitié des medersas proposent également le second cycle (41,8%). En revanche, seuls 13,3% (la somme des trois premiers chiffres sur le graphique ci-dessous) offrent un cycle préscolaire et seulement 10,2% (la somme des colonnes comportant 4.1% et 6.1% sur le graphique ci-dessous) offrent le cycle secondaire. Le tableau suivant démontre que seulement 4.1% des medersas offrent un programme d'étude en entier, du préscolaire jusqu'au secondaire. La majorité des medersas (52%) offrent seulement des études de premier cycle. Celles-ci sont suivies des 25.5% des medersas sondées qui offrent le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>eme</sup> cycle.

**Tableau 2. Le pourcentage des medersas offrant chaque niveau d'étude**

Niveau préscolaire	0							
Fondamental 1 <sup>er</sup> cycle	1	3.1%	6.1%	4.1%	3.1%	52.0%	25.5%	6.1%
	2							
	3							
	4							
	5							
	6							
Fondamental 2 <sup>ème</sup> cycle	7							
	8							
	9							
Cycle secondaire	10							
	11							
	12							

Il faut noter que des recherches plus approfondies devraient être menées sur le genre d'écoles préscolaires offertes dans les medersas. Cette étude ne s'est pas focalisée sur le niveau préscolaire, mais il serait intéressant de connaître l'impact d'une école maternelle sur la performance et le taux de sortie des étudiants de ces écoles. En fait, le préscolaire est offert plus souvent que les études secondaires dans les medersas ainsi que le démontre le tableau suivant.

Le tableau ci-dessous donne les pourcentages des medersas sondées qui offrent chaque niveau d'enseignement.

**Tableau 3. Niveaux d'enseignement dans la medersa**

Cycle	% des medersas qui offrent ces niveaux
Préscolaire	13,3%
Fondamental 1 <sup>er</sup> cycle	96,9%
Fondamental 2 <sup>ème</sup> cycle	41,8%
Secondaire	10,2%

En moyenne, les medersas comptent 239 enfants, toutes classes confondues, dont une moyenne de 41,9% de filles. Certaines écoles n'accueillent que des filles, d'autres que des garçons. L'effectif au total varie entre 13 et 1534 élèves.

Tableau 4. Effectifs des élèves en moyenne sur trois ans

	Nombre des medersas=98	Moyenne
Nombre de garçons dans la medersa	92	135
Nombre de filles dans la medersa	92	109
Nombre d'élèves dans la medersa	92	243
Pourcentage de filles dans les medersas	94	41,9%
Nombre de garçons dans la medersa l'année précédente	87	126
Nombre de filles dans la medersa l'année précédente	87	97
Nombre d'élèves dans la medersa l'année précédente	87	223
Nombre de garçons dans la medersa il y a 2 ans	81	118
Nombre de filles dans la medersa il y a 2 ans	81	86
Nombre d'élèves dans la medersa il y a 2 ans	80	205

Les directeurs des medersas sont convaincus, pour la plupart, que les effectifs sont en hausse et non pas en diminution. 63,3% des directeurs déclarent que les effectifs augmentent depuis quelques années.

Tableau 5. Evolution des effectifs selon les directeurs d'école

	N=98
Augmentation	62
Diminution	28
Constance	2
Variabilité (augmentation ou diminution) d'année en année	4
Non réponse	2
<b>Total</b>	<b>98</b>

Les données suggèrent que les medersas desservent un nombre croissant d'élèves, (les garçons comme les filles). Il faut souligner que les garçons aussi bien que les filles sont inscrits aux medersas. Comme évoqué dans le tableau suivant, aucune medersa dans l'échantillon a déclaré un effectif féminin au-dessous de 30%. En même temps, dans six CAP, l'effectif féminin n'a pas dépassé les 40% du total. En général, en zone rurale il y a plus de garçons inscrits que de filles ; à Bamako, il y a légèrement plus de filles inscrites dans les classes des medersas. C'est seulement dans les CAP de Bamako Rive Droite que l'inscription des filles égale (ou même des fois dépasse) l'inscription des garçons.

Tableau 6. Nombre d'élèves selon le CAP

	Nombre moyen de garçons	Nombre moyen de filles	Nombre moyen d'élèves	% des filles (en moyen)
Bamako RD	161	233	394	59.14%
Bamako RG	353	325	679	47.86%
Gao	130	75	205	36.59%
Kayes	171	138	309	44.66%
Kita	115	103	218	47.25%

	Nombre moyen de garçons	Nombre moyen de filles	Nombre moyen d'élèves	% des filles (en moyen)
Kati	96	52	148	35.14%
Koulikoro	89	56	145	38.62%
Douentza	130	102	232	43.97%
Mopti	118	107	226	47.35%
San	78	52	130	40.00%
Ségou	171	90	260	34.62%
Koutiala	132	81	213	38.03%
Sikasso	29	24	53	45.28%
Tombouctou	111	78	189	41.27%
Ensemble	135	109	243	44.86%

Les propriétaires de medersas avec lesquels on s'est entretenu au cours de cette étude ont unanimement caractérisé les enfants qui assistent aux medersas comme étant issus des familles moins aisées. (Il faut se rappeler que la richesse ou pauvreté d'une famille est relative au contexte dans lequel vit cette famille; les parents les plus nantis de Tombouctou, par exemple, peuvent sembler pauvres comparés aux parents les plus nantis de Bamako). Les enquêteurs se sont servis du « questionnaire directeur » pour se faire une idée très générale du niveau socio-économique des élèves des medersas. Les directeurs interrogés devaient choisir une ou plusieurs réponses d'une liste qui leur était présentée.

Les choix étaient « pauvre », « de classe moyenne », « riche » ou « toutes les options ». Les directeurs devaient sélectionner une (ou plusieurs) réponses selon leurs observations et opinions pour décrire le statut socioéconomique (en général et de façon globale) de leurs élèves. Nous insistons sur le fait que nous n'avons pas offert aux directeurs un indicateur absolu selon lequel émettre leur jugement; nous leur avons demandé d'estimer, relatif à leur environnement, le niveau économique moyen de la population des élèves qu'ils encadraient. Ces questions ont été posées afin d'établir une vue d'ensemble du statut socioéconomique de la clientèle des medersas.

69% des directeurs ont catégorisé leurs élèves comme étant issus de familles pauvres. Néanmoins, 16% ont répondu que des élèves pauvres **et de classe moyenne** constituaient la majorité de la population scolarisée. Seulement un directeur a répondu que ses élèves étaient en majorité riches, mais 5% des directeurs ont affirmé qu'ils avaient, en majorité, un mélange d'élèves riches et pauvres à l'école. Seul un directeur a dit que ses élèves venaient de toutes les catégories socioéconomiques. Dans son cas, il a décrit tous les élèves de son établissement, et pas seulement la majorité.

Bien que ces données puissent amener le lecteur à croire que les medersas sont le dernier ressort des pauvres, une telle conclusion serait erronée dans le cas de la plupart des enfants. Tout d'abord, un total de 22% (16%+5%+1%) des directeurs ont dit que la majorité de la population de leur école était de niveau socioéconomique mixte. En plus, nous savons que les medersas exigent le plus souvent des frais de scolarisation; en dépit de ce fait, ils attirent le patronage des enfants venant dans la majorité des familles de moyens modestes. Cela indiquerait que les services qu'elles offrent sont bien appréciés et représentent une valeur ajoutée pour leur clientèle; si des parents sans beaucoup de moyens sont prêts à payer des frais de scolarisation aux medersas alors que



l'enseignement public (laïque) est censé être sans coût, cela voudrait dire que les familles attachent du prix à l'encadrement pédagogique et religieux offert par les medersas.

Bien que cette étude n'ait pas cherché à savoir s'il y avait une école publique dans chaque localité touchée, Il était intéressant de constater que les parents qui ont participé dans les groupes focus n'ont pas décrit les medersas comme étant leur dernière option. Il reste évident que les parents dans plusieurs locaux urbains et semi-urbains pris en compte dans cette étude bénéficient d'un choix d'écoles; probablement leur localité possède une école publique laïque. Que certains d'entre ces parents choisissent, même avec des moyens financiers limités, d'envoyer leurs enfants à une medersa payante au lieu de l'école publique dite « gratuite » est un constat intéressant. En plus, d'autres données recueillies au cours de l'étude indiquent que les medersas augmentent en quantité de façon rapide (les entretiens avec les ulémas, les questionnaires pour les directeurs d'école, etc.). Ceci suggère qu'elles répondent à un taux de demande venant peut-être en grande partie de familles pauvres mais aussi d'autres familles pour lesquelles elles répondent de façon satisfaisante à un besoin de trouver une école qui dote leurs enfants de valeurs et connaissances qu'ils estiment importantes.

**Tableau 7. Origine socioéconomique des élèves des medersas (N=98)**

en majorité:	issus de familles pauvres	issus de familles de classe moyenne	issus de familles riches	issus de familles pauvres et de familles de classe moyenne	issus de familles pauvres et riches	issus de familles pauvres et de familles de classe moyenne et de familles riches	Total
Bamako RD	5	1	0	2	1	0	9
Bamako RG	2	1	0	3	0	0	6
Gao	5	0	0	0	1	0	6
Kayes	6	0	0	3	2	0	11
Kita	1	1	1	2	0	0	5
Kati	11	1	0	1	0	0	13
Koulikoro	4	0	0	1	0	0	5
Douentza	3	1	0	0	0	0	4
Mopti	3	0	0	1	0	0	4
San	3	0	0	1	0	0	4
Segou	9	1	0	0	0	0	10
Koutiala	6	0	0	1	1	0	8
Sikasso	6	1	0	1	0	1	9
Tombouctou	4	0	0	0	0	0	4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>98</b>
<b>% du total des répondants</b>	<b>69%</b>	<b>7%</b>	<b>1%</b>	<b>16%</b>	<b>5%</b>	<b>1%</b>	

Nous avons aussi demandé aux directeurs d'où venaient leurs élèves du point de vue provenance géographique. Nous étions curieux de savoir si les medersas scolarisaient des enfants venant seulement des quartiers près de l'école ou si des parents vivant dans d'autres quartiers ou même d'autres villages amenaient leurs enfants aux medersas. Cette dernière tendance aurait indiqué une préférence forte pour les medersas et auraient indiqué que les familles ne choisissent pas les medersas seulement parce que

leur positionnement géographique leur convient. Cette distinction est pertinente quand nous cherchons à mieux comprendre l'accroissement connu dans ce sous-secteur.

Sur le questionnaire, les directeurs avaient trois choix, mais pouvaient sélectionner plus d'un si cela les aidait à décrire leur population d'élèves. Les choix étaient: a) le quartier le plus proche, b) le village ou arrondissement et c) autres villages/arrondissements.

Bien que nous n'ayons pas de données d'un recensement officiel par rapport à la provenance des élèves des medersas, les données dont on dispose indiquent que les élèves des medersas viennent d'une zone assez étendue autour de l'école, et qui peut comprendre des communautés en dehors de celle où la medersa se trouve. 41% des directeurs disent recevoir des élèves de leur communauté et des communautés plus lointaines. Cela suggère encore une fois que plusieurs parents choisissent exprès de scolariser leur enfant à la medersa. Cela concorde aussi avec les déclarations des Ulémas et des directeurs d'école qui nous ont expliqué que le sous-secteur est en expansion.

**Tableau 8. Provenance géographique des élèves de la medersa**

	des enfants de la communauté/des quartiers autour de l'école	des enfants du village ou de la ville où se trouve l'école	des enfants venant d'autres villages ou villes	une combinaison d'enfants de cette communauté é/ville et d'autres communautés	réponse manquante	Total
Bamako RD	5	0	1	3	0	9
Bamako RG	3	0	0	3	0	6
Gao	0	1	0	5	0	6
Kayes	0	2	1	8	0	11
Kita	4	0	1	0	0	5
Kati	0	10	3	0	0	13
Koulikoro	3	2	0	0	0	5
Douentza	0	1	0	2	1	4
Mopti	0	0	0	3	1	4
San	2	1	1	0	0	4
Segou	7	2	0	1	0	10
Koutiala	2	0	1	5	0	8
Sikasso	1	0	0	8	0	9
Tombouctou	0	2	0	2	0	4
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>98</b>
%	28%	21%	8%	41%	2%	

## 4.4 LE STATUT LÉGAL ET FINANCIER DES MEDERSAS

### 4.4.1 Le statut légal

La décision numéro 112, datant de 1985, a déclaré que les medersas et l'enseignement qu'elles dispensent devraient être régis par le ministère de l'éducation nationale. Cette décision et les autres actions du département de l'éducation entreprises par la suite ont

rendu plus facile et lisible la procédure pour l'inscription des medersas auprès des CAP. Une fois qu'une medersa reçoit son récépissé et son agrément de la part d'un CAP, elle peut bénéficier de l'appui technique et, (dans certains cas précis) financier offert par cette institution.

Les procédures pour inscrire une medersa auprès d'un CAP au Mali sont assez simples. Il y a un certain nombre de critères de base qui doivent être remplis pour que la medersa soit reconnue par l'état. Certains critères concernent le propriétaire, d'autres visent l'institution. Le propriétaire doit être en mesure de prouver qu'il/elle est de nationalité malienne, et doit fournir son acte de naissance. En plus, il doit fournir des preuves comme quoi il a l'autorisation d'occuper le local où il propose d'installer son école. Il reçoit son récépissé seulement quand l'état, représenté par le CAP dans cette instance, est satisfait qu'il a rempli les conditions de base pour l'ouverture d'une école dans cette circonscription.

Il convient de remarquer que, parmi la population des medersas détenant une autorisation des CAP, nous avons identifié deux sous-groupes: les medersas agréées suite à l'initiative d'un seul propriétaire ou directeur, et les medersas agréées suite au plaidoyer d'une communauté. Ce dernier sous-groupe est constitué des medersas communément appelées 'medersas communautaires'. Il semblerait que ces medersas peuvent accéder à deux sources de financement qui ne sont pas automatiquement disponibles au premier sous-groupe: les fonds ADARS prévus par la Banque Mondiale et dispensés par les CAP pour les projets d'école et les subventions salariales prévues pour certains enseignants des écoles communautaires. Ces précisions sur les variations de statut parmi la population des medersas étaient intéressantes, bien que notre collecte ne nous ait pas permis de savoir, parmi les 98 medersas enquêtées, lesquelles faisaient partie des « medersas communautaires ».

La décision numéro 112 a aussi ouvert le chemin pour la création d'une section Arabe au sein des services centraux du ministère et pour la nomination d'un corps de conseillers pédagogiques (les CPA) pour appuyer et superviser les medersas. Ainsi, les medersas inscrites auprès des CAP dépendent du MEALN pour la supervision et l'inspection pédagogique ainsi que pour, dans la grande majorité, la formation de leur personnel. Les données collectées démontrent une variabilité dans les degrés d'appui offert par les CAP aux medersas. Quand les CAP organisent des sessions de formation continue, ils incluent parfois les enseignants des medersas. Il est aussi constaté que les conseillers pédagogiques arabes rendent effectivement visite aux medersas. Finalement, les CAP fournissent des manuels aux medersas, même si cela se fait de façon irrégulière (tout comme les visites des CPs). D'une part, il faut reconnaître que le MEALN a connaissance de l'existence de ces écoles et que ses agents conduisent quelques actions d'appui envers elles; d'autre part le contact entre les CAP et les medersas semble trop minime pour constituer un apport pédagogique de taille. Plus d'informations sur l'appui des CAP vis-à-vis des medersas se trouvent dans la section 'encadrement' à la fin du document.

Alors, bien qu'elles soient rattachées au MEALN, il convient de concevoir des medersas en général comme étant des institutions privées. Les medersas fonctionnent comme des écoles privées sur tous les plans (sauf par rapport à l'assistance technique décrite plus haut). Si une minorité (celles appelées « medersas communautaires ») reçoit de l'assistance financière de la part du CAP, la vaste majorité a un statut équivalent à celui des écoles privées laïques.

## 4.4.2 La gouvernance des medersas

La gouvernance de la medersa relève clairement et quasi uniquement du directeur de l'école. Dans plus de 80% des medersas enquêtées, le directeur prend les décisions, et non l'APE ou le CGS.

Tableau 9. Qui prend les décisions dans la medersa ?

	N=98	%
Directeur	82	83.7
Propriétaire	7	7.1
CG	4	4.1
APE	2	2.0
Communauté	1	1.0
Enseignants	1	1.0
Sans réponse	1	1.0
Total	98	100.0

### 4.4.2.1 Les directeurs des medersas

Peu de directeurs citent d'autres personnes impliquées dans la gestion de leur medersa.

Tableau 10. Autres personnes impliquées dans la gestion de l'école

	N=98	%
Pas d'autres personnes	72	73.5
Directeur des études	2	2.0
Enseignants	9	9.2
Directeur/Propriétaire	3	3.1
Proches du directeur/propriétaire	4	4.1
Association/communauté	5	5.1
Sans réponse	3	3.1
Ensemble	98	100.0

54% des directeurs dirigent la medersa depuis sa création. La majorité des directeurs ayant pris leur poste lors de la création de l'école sont eux-mêmes les propriétaires et les promoteurs de l'école (Tableau DIR17). Les directeurs sont principalement propriétaires, ou nommés par le propriétaire ou la communauté. Seuls 12% des directeurs sont nommés par le MEALN ou le Comité de Gestion.

Cette vue d'ensemble est renforcée par les données venant du groupe focus des parents, où les parents ont unanimement déclaré le directeur de l'école comme étant la personne qui prend toutes les décisions au nom de l'école.

Tableau 11. Mode de nomination des Directeurs de medersas

	Dirige la medersa depuis sa création	A succédé à quelqu'un	Non réponse	Total
Nomination par le MEBALN	0	3	0	3
Nomination par le CG	3	5	1	9
Nomination par la communauté	13	6	0	19
Nomination par le propriétaire	6	13	0	19
Propriétaire/Directeur	24	2	1	27
Nomination - sans précision	4	4	1	9
Nomination - sans précision, avec filiation	0	5	1	6
Non renseigné	3	3	0	6
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>4</b>	<b>98</b>

En moyenne les directeurs sont à leur poste depuis 10 ans et sont directeurs de medersas depuis 11 ans. Cela renforce le constat que les directeurs font figures d'autorité dans les medersas et que c'est eux seuls qui prennent les décisions concernant l'embauche des enseignants et l'avenir de ces institutions (ou, du moins, que c'est eux qui ont le plus d'influence).

Si le directeur de la medersa jouit d'une autorité quasi-totale sur tout ce qui se passe dans l'établissement, les associations de parents d'élèves et les comités de gestion participent parfois dans la mise en œuvre et dans les consultations relatives à la vie de l'école. Le tableau ci-dessous énumère par région le nombre de medersas qui possèdent des APE et des CGS.

Tableau 12. Nombre de medersas possédant une APE ou un CGS

Existence d'une APE et d'un CGS selon la région										
	Bamako	Gao	Kayes	Koulikoro	Mopti	Ségou	Sikasso	Tombouctou	Ensemble	%
Nombre de medersas dans lesquelles il existe une APE	11	4	11	5	7	11	9	4	62	63%
Nombre de medersas dans lesquelles il existe un CGS	6	2	12	13	5	10	12	4	64	65%
Nombre moyen de membres de l'APE	9.6	1.3	6.4	3.1	9.5	8.2	8.1	15.0	6.9	

#### 4.4.2.2 Les APE

Les directeurs d'école ont pu citer plusieurs tâches ou activités accomplies par les APE. Dans plus de la moitié des cas, les APE ont été décrites comme étant actives dans tous les aspects de gestion de l'école, à savoir l'organisation des réunions, la discipline des

élèves et le recouvrement des frais de scolarité. Les directeurs interrogés ont émis beaucoup d'opinions sur ce qui pourrait être les causes d'une bonne participation ou d'un manque de participation dans la vie de l'école de la part de leur APE. En général, ils ont interprété les taux élevés de participation comme étant les preuves d'un intérêt intense de la part des parents et les taux de participation moins impressionnants comme étant preuves d'un manque d'intérêt pour l'école et/ou d'une surcharge d'autres préoccupations.

**Tableau 13. Existence et rôle d'une association de parents d'élèves**

	N=98	Moyenne
Existence d'une APE	98	63,3
APE active	59	55,9
Activités de l'APE	N=59 (ceux qui sont active)	%
Conseils/reunions	56	26
Construction et entretien	56	12
Médiation et discipline	56	12,5
Recouvrement des cotisations et recherche de fonds	56	12,5
Achat de matériel et paiement des salaires	56	8,9
Non réponse	3	0,5
Raisons de la participation à l'APE	n=63 (4 directeurs qui n'ont pas un APE a repondu)	%
Faible participation - Manque d'intérêt	8	12.9
Faible participation - Autres soucis	5	8.1
Faible participation - Autres raisons	4	6.5
Forte participation - Parents investis	9	14.5
Non réponse	36	58.1
Total	63	100.0

Les enseignants ne constituent pas un pourcentage important des membres des APE des medersas. Selon les résultats du questionnaire enseignant, 69.8% des medersas possèdent une APE. Les directeurs d'écoles, qui auraient tendance à avoir accès à des informations encore plus exactes, ont répondu que 63% des medersas possédaient une APE, comme démontré par le tableau ci-dessus. Les réponses des deux groupes sont suffisamment proches pour pouvoir dire qu'entre 63.3 et 69.8% des medersas ont des APE.

Les enseignants, en général, n'occupaient pas une place prépondérante dans les APE. Les medersas possédant une APE comptent 167 enseignants. De ces 167 enseignants, seulement 56 (ou 33%) sont membres de l'APE. Dans certains endroits (Koulikoro, Mopti, Gao), le pourcentage des enseignants jouant un rôle dans l'APE ne dépasse pas 10%. Cela suggère que les enseignants n'ont presque pas de pouvoir de décision en ce qui concerne la gouvernance de leur école. Le tableau ci-dessous explicite ces résultats sur l'appartenance des enseignants aux APE.

**Tableau 14. L'appartenance des enseignants aux APE**

	Bamako	Gao	Kayes	Koulikoro	Mopti	Ségou	Sikasso	Tom-bouctou	Ens.
% de medersas avec une APE	60,0	50,0	81,3	33,3	100,0	83,3	88,2	75,0	69,8
Enseignants dans des medersas avec APE	26 (61,9)	9 (56,3)	39 (81,3)	14 (30,4)	20 (100,0)	23 (79,3)	29 (93,5)	7 (70,0)	167 (69,0)
Nombre d'enseignants membres de l'APE	6	1	18	2	6	8	13	2	56
% moyen des enseignants membres de l'APE	23%	9%	46%	14%	3%	2,6%	33%	2,8%	33%

Les associations de mères d'élèves sont encore moins présentes; elles n'existent que dans 12,2% des medersas. Où elles existent, les directeurs rapportent que les trois quarts (75%) sont actives. Dans les rares cas où il existe une Association de Mères d'Élèves, (les associations qui étaient au départ une initiative appuyée par l'UNICEF) leur rôle consiste principalement à faire le ménage et à encadrer l'éducation des jeunes filles. Des 98 medersas, seulement 10.8% ont une AME active, et les activités décrites ne concernent pas, pour la plupart, la gouvernance de l'école.

**Tableau 15. Existence et rôle d'une association de mères d'élèves**

Existence de l'AME	N=98	%
Existence d'une AME	98	12,2
AME active	12	75,0
Activités de l'AME	N=9	%
Encadrement et formation des jeunes filles	3	3.06
Ménage	3	3.06
Suivi des élèves	1	1.02
Non réponse	2	2.04
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>10.8</b>

#### 4.4.2.3 Les comités de gestion scolaire

En revanche, deux tiers de l'échantillon a déclaré posséder un comité de gestion (CGS) actif; 66,0% des écoles sont gérées en partie par un Comité de Gestion Scolaire. Dans trois quarts des cas, ce Comité (CGS) est actif dans tous les aspects de gestion de l'école, des aspects éducatifs aux aspects financiers.

Cette présence plus marquée des CGS et ce niveau d'activités plus important peuvent être expliqués par le fait que le CGS, selon l'arrêté ministériel 4-469, devraient être établis dans toutes les écoles maliennes afin de permettre aux écoles d'accéder à des dispositifs financiers créés dans le cadre de la gestion de l'école en mode décentralisé (par exemple, les fonds ADARS). Que les CGS soit un organe intimement lié au fonctionnement financier de l'école est une hypothèse soutenue par le pourcentage comparativement élevé des directeurs disant que leurs CGS jouent un rôle dans le financement ou la gestion de l'école (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 16. Existence et rôle d'un Comité de Gestion Scolaire (CGS)**

Existence d'un CGS	N=98	Moyenne
Existence d'un CGS	97	66,0%
Non réponse	1	
CGS actif	64	75,0
Activités du CGS	N=48 (75% of 64)	Fréquence
Finances	15	15.3
Entretien de la médersa	4	4.1
Gestion	12	12.2
Aspects éducatifs	6	6.1
Non réponse	11	12.2
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100.0</b>

Contrairement au constat par rapport à l'APE, les enseignants constituent un pourcentage important des membres du CGS. Selon les réponses au questionnaire enseignant, 89.2% des medersas possèdent un CGS. (Les directeurs d'écoles, qui auraient tendance à avoir accès à des informations encore plus exactes, ont répondu que 66% des medersas possédaient un CGS, comme démontré par le tableau ci-dessus).

Le fait que le rapportage des directeurs d'école diverge de celui des enseignants pourrait être attribué au pourcentage élevé d'enseignants qui n'ont pas répondu à cette question, ce qui aurait pu fausser les données de cet item. Il serait raisonnable en ce cas de conclure qu'au moins 66% des medersas possèdent un CGS.

Tout compte fait, les medersas de l'échantillon possédant un CGS ont 191 enseignants qui évoluent en leur sein. De ces 191 enseignants, 76 (ou 40%) sont membres du CGS. Ceci suggère que si les enseignants ont une opportunité d'influer sur la gouvernance de leur école, c'est à travers leur appartenance au CGS.

**Tableau 17. L'appartenance des enseignants au CGS**

	Bamak o	Gao	Kayes	Kouliko ro	Mopti	Ségou	Sikasso	Tom- bouctou	Ens.
% de medersas avec un CGS	40,0	66,7	87,5	66,7	100,0	91,7	100,0	100,0	79,2
Enseignants dans des medersas avec CGS	18 (42,9)	11 (68,8)	42 (87,5)	32 (69,6)	20 (100,0)	27 (93,1)	31 (100,0)	10 (100,0)	191 (78,9)
Nombre d'enseignants membres du CGS	1	6	21	15	6	13	9	5	76
% moyen d'enseignants membres du CGS	5%	55%	50%	47%	30%	48%	29%	50%	40%



### 4.4.3 Les ressources financières des medersas

Les medersas sont financées, dans la majorité, à travers les cotisations payées par les parents pour les enfants inscrits à l'école. 93% des medersas sélectionnées exigent le paiement des frais de scolarité et 68% des directeurs ont cité ces frais comme étant leur source la plus importante de financement. Seulement 6% des medersas n'ont pas cité les paiements d'inscription comme étant une obligation pour les parents de leurs élèves.

Comme on peut s'y attendre, les frais de scolarité varient de région en région, Bamako étant la région la plus chère et Tombouctou la moins chère. Mais ce sont simplement des moyennes et ces moyennes ne montrent pas nécessairement les différences de coût à l'intérieur d'une région.

Vu que les écoles obtiennent leur financement principalement de leurs 'clients', autrement dit les parents d'élèves, elles doivent prendre en considération les opinions et les désirs de ces derniers, même si cet état de fait ne se traduit pas dans un rôle visible des parents dans la gouvernance de l'école.

Si presque toutes les medersas de l'échantillon demandent le paiement des frais de scolarité, force est de reconnaître que les frais de scolarité ne sont pas la seule source de revenue des medersas. 20% des directeurs d'école ont déclaré recevoir un appui financier de sources autres que les parents d'élèves. De ces sources, il semblerait qu'il y ait au moins deux catégories importantes: des dons venant de la communauté malienne à l'intérieur du pays, et des dons venant d'en dehors du Mali.

#### 4.4.3.1 Les donateurs de l'intérieur

Autres que les paiements effectués par les parents, les personnes enquêtées au cours de cette étude ont identifié trois sources possibles pour des contributions financières. Tout d'abord, 27% des directeurs ont cité les CAP comme étant une source d'appui financier. Nous supposons que ces medersas pourraient être de la catégorie « medersas communautaires », et de ce fait pourraient être éligibles à une subvention pour le salaire de leurs enseignants ou à un don des fonds ADARS (moyennant une proposition agrégée de projet d'école). Il se peut que certains de ces directeurs aient aussi voulu parler en termes financiers des dons de manuels faits parfois par les CAP envers les medersas.

À part des appuis financiers ponctuels que les CAP peuvent faire à certaines medersas (celles considérées communautaires), d'autres fonds peuvent arriver par la voie des ONG maliennes intéressées à l'éducation en général et/ou à l'éducation islamique en particulier. Il semblerait que ces ONG peuvent prendre en charge des frais de formation (voir la section sur la formation), peuvent contribuer à des projets de construction de classe et/ou peuvent prendre en charge les salaires de certains enseignants.

Dans la catégorie de donateurs à l'intérieur, il existe aussi des mécènes, soit de la communauté autour de la medersa, soit d'ailleurs, qui peuvent sur demande du propriétaire ou du directeur accepter de payer certaines des charges relatives au fonctionnement de l'école. Nous pourrions aussi compter dans ce dernier groupe de bienfaiteurs les quelques propriétaires et directeurs (8% du total) qui ont mentionné lors des entretiens leur contribution financière aux medersas dont ils étaient les premiers responsables. Des anciens élèves de certaines medersas ont également été parfois mentionnés comme contribuant aux dépenses des medersas, mais d'un montant négligeable.

#### 4.4.3.2 Les donateurs de l'extérieur

Les donateurs de l'extérieur mentionnés dans les entretiens appartenaient à deux catégories: les expatriés individuels (très généralement en France) qui appuient les medersas dans leurs communautés d'origine et des institutions telle que l'Association de l'Appel Islamique Mondiale de la Libye (qui a été mentionnée par une medersa) et l'Arabie Saoudite (qui a été mentionnée par une autre et qui a été félicitée par le directeur de cette école pour avoir aidé à la construction des salles de classe). Le rapport écrit de cette conversation ne montrait pas clairement si l'argent pour cette construction de classe était venu du gouvernement de l'Arabie Saoudite (ce qui aurait été improbable) ou d'une organisation charitable ou d'un bienfaiteur individuel en Arabie Saoudite (ce qui aurait été plus probable).

En tout et pour tout, des 98 directeurs, seulement deux ont mentionnés des donateurs de l'extérieur qui ne faisaient pas partie de la communauté d'expatriés maliens en France. Les réponses des directeurs sont résumées dans le tableau ci-dessous. Nous pouvons conclure que l'argent venant de l'extérieur, bien que représentant un appui aux medersas, ne constituent pas la majorité de leurs revenus actuels.

Les données collectées auprès des enseignants confirmaient cette tendance. Nous avons demandé aux enseignants comment l'école était financée et qui payait leurs salaires. En ce qui concernait les finances de l'école, 14% ont cité soit les CAP, soit des associations ou des bienfaiteurs maliens. Plusieurs ont parlé d'une association en France, des enfants de la communauté vivant maintenant en France, ou, de façon plus générale, des ressortissants du village (même si ceux-ci ne vivaient pas en France). Il faut se rappeler que des remises d'argent par des ressortissants est de coutume dans plusieurs sociétés et villages ouest-africains; il semblerait que les medersas bénéficient parfois de ce comportement habituel. Un répondant a encore mentionné l'Arabie Saoudite comme étant une source d'appui financier pour l'école.

En ce qui concerne le paiement des salaires, les enseignants ont cité quasiment les mêmes acteurs. 15% ont attribué le paiement de leur salaire à une source autre que les frais de scolarité. Un enseignant a cité l'association libyenne citée ci-dessus, mais personne n'a parlé de l'Arabie Saoudite en réponse à cette question (peut-être parce que leur appui semble être limité à la construction des écoles). D'autres ont cité des bienfaiteurs à Bamako, des associations maliennes, des enfants vivant maintenant en France, le CAP, le CGS, et une association basée en France.

L'impression qui se dégage est que les medersas ont plusieurs sources possibles d'appui financier, auxquelles elles ont accès avec plus ou moins de succès. Le fait que les directeurs déclarent passer une proportion appréciable (près de 15%) de leur temps dans une recherche de financement suggère que l'augmentation des frais de scolarités par d'autres sources de revenu est prioritairement une fonction des initiatives entreprises et des relations cultivées par le directeur de l'école.

**Tableau 18. Les finances des medersas selon les régions administratives**

	Bama ko	Gao	Kayes	Koulik oro	Mopti	Ségou	Sikas so	Tombo uctou	Ensem ble	%
Aucun financement	1	1	0	0	0	6	0	1	9	9%
Cotisation des élèves/Parents d'élèves/APE	14	3	11	9	6	6	16	2	67	68%
Propriétaire/directeur	0	1	2	4	0	1	0	0	8	8%

La communauté malienne à l'intérieur du pays	0	0	0	3	0	0	1	1	5	5%
Natifs expatriés du village	0	1	3	1	0	0	0	0	5	5%
Donations de l'extérieure	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2%
Sans réponse	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2%
Ecoles dans lesquelles des frais de scolarité sont appliqués	15	6	14	15	7	14	17	3	91	93%
Montant moyen annuel des frais de scolarité en fondamental 1 <sup>er</sup> cycle	18,567	8217	5253	7481	9256	6068	7015	5063	8622	
Soutien financier du MEALN										
Nombre de medersas recevant un soutien financier du MEALN	0	1	7	3	0	2	11	2	26	27%
Echantillon										
Nombre de medersas dans l'échantillon	15	6	16	18	8	14	17	4	98	

## 4.5 INFRASTRUCTURES ET RESSOURCES

En majorité, les medersas du Mali n'ont pas vraiment de grandes ressources. Comme notre étude n'est pas du type comparatif, on ne peut pas affirmer avec certitude qu'elles sont plus pauvres que les écoles publiques qui manquent souvent elles aussi de ressources. Mais nous pouvons affirmer qu'une augmentation de ressources ne pourrait qu'améliorer les conditions de travail des enseignants et des élèves.

### 4.5.1 Les ressources dans les écoles

Les enquêteurs ont utilisé une check-list pour la collecte des données. Seul ce qu'ils observaient était coché. Ils n'avaient pas la permission de se fier à un rapport verbal. La check-list était divisée en trois parties : l'infrastructure et les ressources scolaires, les ressources de la classe et les ressources des élèves.

Le premier tableau présenté ci-dessous décrit l'infrastructure des ressources de l'école par région. Les pourcentages traduisent ce dont les écoles disposent. Ainsi, en lisant la première ligne du tableau, nous arriverions à la conclusion que 21% des écoles de Bamako possèdent 2 étages ou plus, tandis qu'aucune medersa de Tombouctou n'a une installation semblable. Il n'est pas surprenant que les écoles de Bamako aient une meilleure infrastructure et soient mieux équipées que n'importe quelle autre région, peu importe la catégorie.

Selon les données de la check-list, la plupart des écoles sont abritées dans des immeubles d'un seul étage, divisés en salles de classe parfois séparés par de simples cloisons ou, plus rarement, par de vrais murs. En général, les équipements et installations sont inadéquats pour le nombre de personnes travaillant et étudiant dans la medersa. Dans plusieurs medersas, le manque d'espace de rangement, de fournitures scolaires, d'eau courante ou encore d'électricité était palpable pour les équipes d'enquête et est reflété dans les pourcentages calculés dans le tableau ci-dessous. Aussi, les toilettes destinées aux femmes et aux filles n'existaient pratiquement pas. Si nous ne considérons que les enseignantes, nous pourrions dire que ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que peu de femmes enseignent dans les medersas. Cependant, presque toutes les medersas

ont des élèves du sexe féminin; il en ressort donc le besoin urgent de construire des toilettes pour femmes.

Si les infrastructures de base semblaient souvent manquer, les livres et manuels n'étaient pas non plus en quantité suffisante. Il saute aux yeux que dans aucune région, pas une seule medersa ne pouvait affirmer avoir des manuels en quantité suffisante pour les élèves. L'absence des manuels maliens se fait déjà remarquer dans les zones de Bamako, Mopti, et Sikasso (dont 65 à 95% des medersas jouissent de la présence de manuels maliens) pour s'accroître à Gao, Ségou, Kayes, Koulikoro, régions où moins de 30% des medersas visitées en possèdent. Il est intéressant de constater que plusieurs medersas dans chaque région (mais jamais la majorité) disposent de manuels venant de l'extérieur; à Sikasso le pourcentage des medersas qui en disposent s'élevait à 77%. Comme la langue d'enseignement dans les medersas est l'Arabe, et comme le MEALN produit et distribue peu d'ouvrages en Arabe, on pourrait dire qu'il va de soi que certains directeurs ressentent le besoin de doter leurs écoles de manuels venant de sources extérieures.

**Tableau 19. Infrastructures et ressources des medersas**

	Bamako (n=14)	Gao (n=6)	Kayes (n=15)	Koulikoro (n=18)	Mopti (n=8)	Ségou (n=14)	Sikasso (n=17)	Tomboctou (n=4)
2 étages ou plus (I.1, I.2, I.3)	21%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%
séparations entre les salles de classes (I.4)	57%	100%	0%	28%	63%	71%	77%	75%
murs entre les salles (I.5)	86%	100%	100%	56%	75%	93%	88%	75%
un toit (I.6)	93%	0%	93%	100%	75%	100%	100%	25%
toilettes pour enseignants (I.7)	71%	17%	40%	33%	25%	7%	24%	50%
toilettes prévues pour enseignantes (I.8)	21%	0%	13%	6%	0%	7%	6%	0%
toilettes élèves (I.9)	93%	0%	60%	50%	50%	14%	53%	0%
toilettes filles (I.10)	50%	0%	40%	28%	13%	7%	12%	0%
eau courante (I.11)	64%	67%	60%	22%	38%	21%	47%	75%
électricité (I.12)	50%	17%	0%	0%	25%	0%	0%	25%
espace de rangement dans l'école (II.14)	7%	0%	0%	11%	0%	7%	12%	0%
fournitures scolaires (I.14)	64%	67%	47%	39%	75%	29%	77%	75%
tableaux d'affichage (II.2)	43%	0%	0%	11%	13%	0%	35%	0%
manuels de base maliens dans l'école (II.9)	64%	0%	27%	22%	63%	0%	94%	0%
manuels de base non maliens dans l'école (II.10)	36%	17%	7%	6%	13%	7%	77%	0%

## 4.5.2 Les ressources des classes et des écoles

Les résultats ayant trait aux ressources de classe sont exposés dans le tableau 19. Au niveau de la salle de classe, presque toutes les classes avaient un tableau et de la craie. On a remarqué des pupitres dans plus de 50% des salles de classe, sauf à Mopti et à Ségou. La plupart des classes avaient des fenêtres et assez d'espace pour que l'enseignant et les élèves puissent se mouvoir. À part quelques écoles dans les régions de Bamako, Gao et Sikasso, les étudiants ne portaient pas de tenue scolaire. Les classes n'étaient pas équipées de supports pédagogiques que ce soit pour l'enseignant ou pour les élèves. Il n'y avait que très rarement des affiches ou références au mur pour venir en aide aux élèves ou aux enseignants.

Tableau 20. Ressources dans les classes des medersas

	Bamako (n=14)	Gao (n=6)	Kayes (n=15)	Koulikoro (n=18)	Mopti (n=8)	Ségou (n=14)	Sikasso (n=17)	Tombouctou (n=4)
tableaux noirs (II.1)	93%	100%	93%	89%	100%	100%	100%	100%
craie (II.3)	93%	100%	100%	94%	100%	100%	100%	100%
pupitres d'élèves (II.8)	71%	50%	73%	56%	38%	36%	59%	100%
nattes (II.7)	21%	83%	20%	6%	0%	7%	12%	25%
fenêtres (II.12)	93%	100%	93%	72%	75%	79%	88%	75%
Tenues scolaires (III.8)	21%	17%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
espace facilitant le mouvement (II.13)	71%	83%	73%	78%	50%	29%	82%	75%
espaces de rangement dans la classe (I.12)	21%	67%	0%	11%	0%	0%	18%	50%
tableaux d'affichage (I.15)	57%	0%	0%	6%	25%	0%	12%	0%
espace de pupitre (III.7)	64%	50%	0%	22%	75%	0%	47%	75%
affichages religieux dans la classe (II.4)	29%	0%	20%	11%	25%	0%	12%	25%
travaux d'enfants dans la classe (II.5)	21%	0%	7%	6%	13%	0%	18%	50%
affiches éducatives dans la classe (II.6)	36%	0%	27%	17%	13%	14%	35%	50%
supports pédagogiques dans la classe (II.11)	29%	0%	33%	11%	25%	0%	12%	0%
manuels de base maliens dans la classe (III.4)	57%	0%	20%	17%	38%	0%	77%	0%

Par rapport aux élèves, la plupart ne semblaient avoir que quelques outils de base pour travailler en classe. S'ils avaient de la craie et des ardoises, ou des cahiers et des bics, les cahiers d'exercices étaient rares et d'autres supports (des albums, des corrigés, etc.) pour aider l'apprentissage étaient absents. Le tableau 20 retrace la situation des ressources pédagogiques des élèves.

Tableau 21. Ressources des élèves

	Bamako (n=14)	Gao (n=6)	Kayes (n=15)	Koulikoro (n=18)	Mopti (n=8)	Ségou (n=14)	Sikasso (n=17)	Tombouct ou (n=4)
cahiers d'exercices (III.6)	14%	0%	0%	11%	0%	7%	35%	0%
cahiers (III.1)	100%	100%	93%	94%	100%	100%	100%	100%
ardoise effaçable (III.2)	100%	33%	40%	78%	100%	93%	88%	50%
outils pour écrire (III.3)	100%	100%	93%	89%	100%	100%	94%	100%

## 4.6 LES RESSOURCES HUMAINES : LES ENSEIGNANTS

Les informations recueillies sur les enseignants et sur leur enseignement sont provenues principalement des questionnaires administrés aux enseignants, des entretiens avec les enseignants ainsi que des questionnaires administrés aux 98 directeurs d'école et aux 27 CPA.

242 enseignants ont été interrogés, répartis dans 98 medersas des 8 régions du Mali. De 1 à 3 enseignants ont été enquêtés par école.

Tableau 22. Taille de l'échantillon et régions

	Hommes	Femmes	Ensemble
Bamako RD	19	5	24
Bamako RG	15	3	18
Gao	13	3	16
Kayes	33	0	33
Kita	15	0	15
Kati	29	4	33
Koulikoro	13	0	13
Douentza	9	1	10
Mopti	9	1	10
San	7	2	9
Ségou	18	2	20
Koutiala	18	4	22
Sikasso	9	0	9
Tombouctou	10	0	10
Total	217	25	242

### 4.6.1 Les qualifications des enseignants

41% des enseignants sont titulaires du DEF; c'est-à-dire qu'ils ont terminé les 9 premières années de l'école. 37% possèdent un baccalauréat, (ou diplôme de fin du cycle secondaire). Seulement 7% ont bénéficié d'une éducation universitaire. Pour les 14% des enseignants restants, soit ils ne possèdent qu'un certificat de fin de premier cycle (6ème année), soit ils n'ont pas du tout étudié dans le système public (même s'il reste probable qu'ils aient fait des études dans une école coranique). Il n'est pas surprenant que Bamako affiche le plus grand pourcentage d'enseignants ayant le baccalauréat, suivi de près par Gao et Sikasso, où plus de 50% des enseignants sont titulaires du BAC.

Bien que de façon idéale tous les enseignants devraient au moins être bacheliers (sinon bénéficiaires de diplômes encore plus avancés), ces résultats ne veulent pas dire que les enseignants des medersas sont voués à l'échec. Nous avons dit plus haut que 100% des medersas offrent le premier cycle et 49% le deuxième cycle (jusqu'en 9<sup>e</sup> année). Un enseignant qui possède son DEF peut avoir une base académique sur laquelle construire une formation professionnelle en enseignement qui lui permettrait d'enseigner ces niveaux de classe. Mais cela n'est pas automatique; des enseignants possédant seulement le DEF peuvent ne pas avoir les compétences requises en mathématiques ou en sciences, ou des connaissances en pédagogie, ce qui leur faciliterait leur tâche c'est-à-dire d'enseigner aux jeunes enfants.

Nous arrivons à la conclusion que le niveau de qualification des enseignants des medersas est comparativement bas, et que seulement des formations approfondies, touchant à des contenus disciplinaires et didactiques, pourraient assurer la réussite de la majorité de ces enseignants en classe.

**Tableau 23. Niveau d'instruction des enseignants selon l'académie**

	Aucune instruction ou CEP		Niveau DEF		Niveau Bac		Niveau supérieur		Check		Ensemble
Bamako RD	2	8%	3	13%	14	58%	5	21%	0	0%	24
Bamako RG	0	0%	4	22%	8	44%	5	28%	1	6%	18
Gao	0	0%	4	25%	8	50%	3	19%	1	6%	16
Kayes	6	18%	11	33%	14	42%	2	6%	0	0%	33
Kita	4	27%	2	20%	6	40%	2	13%	0	0%	15
Kati	6	18%	18	55%	9	27%	0	0%	0	0%	33
Koulikoro	1	8%	5	38%	7	54%	0	0%	0	0%	13
Douentza	4	40%	4	40%	2	20%	0	0%	0	0%	10
Mopti	1	10%	4	40%	4	40%	1	10%	0	0%	10
San	2	22%	6	67%	1	11%	0	0%	0	0%	9
Ségou	4	20%	15	75%	1	5%	0	0%	0	0%	20
Koutiala	2	9%	14	64%	6	27%	0	0%	0	0%	22
Sikasso	1	11%	3	33%	5	56%	0	0%	0	0%	9
Tombouctou	0	0%	5	50%	4	40%	0	0%	1	10%	10
Total en nombre	33		99		89		18		3		242
Total en %	14%		41%		37%		7%		1%		100%

Ces totaux peuvent être désagrégés pour mieux examiner les niveaux d'éducation des enseignants du cycle primaire et du cycle secondaire ainsi que ceux des enseignants qui travaillaient dans les deux cycles. Ce n'est pas une surprise de voir que 46% des enseignants du premier cycle avait obtenu le DEF, alors que 36% déclaraient avoir obtenu leur bac. Au niveau secondaire, seulement 21% avaient le DEF alors que 38% avaient le Bac et 36% une éducation plus poussée. Pour les enseignants travaillant dans

les deux cycles 44% avaient le Bac et 39% le DEF. Ceci porte à penser que les medersas offrent une éducation au secondaire menée par des enseignants plus éduqués.

Les enquêteurs ont posé des questions aux directeurs d'écoles ayant trait au genre de leurs enseignants et aussi aux qualifications qu'ils recherchent quand ils recrutent des enseignants. En moyenne, une medersa compte 8,6 professeurs, dont 1,3 femme. Les medersas de Bamako comptent en moyenne plus du double de professeurs, avec 18,9 professeurs par medersa. Les medersas comptant le moins de professeurs se situent dans la région de Koulikoro.

**Tableau 24. Effectifs des enseignants et enseignantes**

Variable	Moyenne	Nombre d'écoles
Nombre de professeurs hommes par école	7,2	98
Nombre de professeurs femmes par école	1,3	98
<b>nombre total de professeurs</b>	<b>8,6</b>	<b>98</b>
Nombre de professeurs d'arabe par école	6,9	98
Nombre de professeurs de français par école	1,4	98
Nombre d'élèves par professeur par école	17,9	94

Les critères de recrutement des enseignants sont peu sévères. Seuls 15,3% des directeurs exigent que leurs enseignants soient titulaires du Baccalauréat et 10% acceptent des enseignants sans aucun diplôme.

**Tableau 25. Critères de recrutement des enseignants**

	N=98	%
Aucun diplôme exigé	10	10,2
CEP	6	6,1
CAP	2	2,0
DEF	30	30,6
BAC	15	15,3
Non réponse	35	35,7
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,0</b>

Il est fascinant de constater que le niveau d'éducation du directeur de la medersa peut, statistiquement parlant, prédire le niveau des enseignants recrutés. Les directeurs avec un niveau plus élevé d'éducation semblent avoir tendance à recruter un enseignant titulaire du DEF (ou d'un diplôme plus avancé). Il est intéressant de noter que les directeurs sans diplôme ont démontré une préférence pour des enseignants titulaires du CEP ou du DEF. Les directeurs avec un baccalauréat démontraient une tendance à embaucher des enseignants titulaires du DEF ou du BAC; les directeurs diplômés de l'université ont fait preuve de la même préférence. Nous retiendrons en conclusion qu'un moyen efficace de faire augmenter le niveau d'éducation des enseignants des medersas serait peut-être de faire augmenter le niveau d'éducation des directeurs de ces établissements.

Dans le tableau suivant, la partie grise illustre cette corrélation. Dans l'échantillon, les directeurs sans diplôme ont recruté le plus d'enseignants sans diplôme. Des 17 directeurs titulaires du DEF, 8 ont préféré des enseignants titulaires du DEF. Des 23 directeurs titulaires du BAC, 14 ont embauché des enseignants possédant, dans la majorité, le DEF; 5 ont embauché des enseignants possédant en majorité le BAC. Ceci était vrai aussi pour des directeurs titulaires des diplômes plus avancés que le



baccalauréat. Ces mêmes informations, sous forme de pourcentages, sont présentées dans la deuxième partie du tableau.

**Tableau 26. Critères de recrutement (diplôme exigé) des enseignants selon le niveau d'instruction de directeur**

Niveau de formation du directeur	Niveau de formation des enseignants						Ensemble
	Aucun diplôme	CEP	CAP	DEF	BAC	Non réponse	
Aucune instruction ou niveau CEP	4	0	0	3	1	4	12
Niveau DEF	5	2	0	8	2	13	30
Niveau Bac	1	3	0	14	5	12	35
Niveau supérieur	0	1	2	5	6	4	18
Cheick	0	0	0	0	1	2	3
<b>Ensemble</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>35</b>	<b>98</b>
En pourcentage (sur le nombre de réponses valides)							
Aucune instruction ou niveau CEP	50%	0%	0%	38%	13%		
Niveau DEF	29%	12%	0%	47%	12%		
Niveau Bac	4%	13%	0%	61%	22%		
Niveau supérieur	0%	7%	14%	36%	43%		
Cheick	0%	0%	0%	0%	100%		
<b>Ensemble</b>							

Il est aussi vrai que le nombre relativement important de réponses manquantes sur le diplôme exigé par le directeur rend un peu difficile l'interprétation absolue de ces chiffres. Notons seulement que les exigences des directeurs semblent croître avec leur niveau d'instruction.

#### 4.6.2 Le travail de l'enseignant

En moyenne, un enseignant dispense 5,6 heures de cours par jour. Aucune question n'est posée sur le temps de préparation des leçons et sur le temps de correction des devoirs. La distribution des heures d'enseignement par jour est la suivante :

**Tableau 27. Temps d'enseignement**

Nombre d'heure(s) d'enseignement	Nombre de professeurs	%
----------------------------------	-----------------------	---

par jour		
1 heure	2	0,8
2 heures	2	0,8
3 heures	7	2,9
4 heures	21	8,7
5 heures	37	15,3
6 heures	151	62,4
7 heures	15	6,2
8 heures	5	2,1
9 heures	0	0,0
10 heures	0	0,0
11 heures	0	0,0
12 heures	1**	0,4
Réponse manquante	1	0,4
<b>Total</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>

*\*\*Nous pensons que cette réponse représente une anomalie de saisie ou d'analyse. Néanmoins, ce chiffre représentant un seul enseignant n'aurait pas changé les résultats globaux présentés dans ce tableau.*

Le nombre d'heures peut aussi varier par région et par langue parlée par l'enseignant. Par exemple, les professeurs de français enseignent moins d'heures par jour que les autres professeurs. En fait, le manque de professeurs de français évoqué par bon nombre de directeurs devrait se traduire par une plus grande charge de travail pour les quelques professeurs de français en place. Mais, cette contradiction peut aussi être le résultat du fait que le français n'occupe pas une place aussi importante dans le curriculum que les autres matières, (surtout la langue Arabe et les études Islamiques). Cette réalité fait que peut-être un enseignant du français aurait moins d'heures à enseigner que certains de ses collègues. La majorité des enseignants enseignent à plusieurs niveaux. Il s'agit souvent des trois premières années du cycle fondamental, en classe multi-niveaux. Nous remarquons que 34.7% des enseignants enseignent toutes les matières.

On doit aussi se rappeler que les medersas ont aussi des enseignants qui sont spécialisés dans une seule matière et ils l'enseignent à tous les niveaux. Souvent, ces spécialistes sont les seuls maîtres de leur matière à l'école. Ceci est souvent le cas des professeurs de français. Dans le cas de ces personnes, ils enseignent à plusieurs niveaux, mais toujours la même matière. Le tableau 28 donne les détails de cette situation.

**Tableau 28. Niveaux d'enseignement**

Nombre de professeurs enseignant à x niveaux différents (des spécialistes)		%
1	86	35,54
2	84	34,71
3	44	18,18
4	10	4,13
5	7	2,89
6	5	2,07
7	2	0,83
8	0	0,00
9	1	0,41
.	3	1,24
<b>Total</b>	<b>242</b>	<b>100,00</b>

Niveau	nombre de professeurs enseignant à ce niveau uniquement	%
Grade 1	57	23,6

Grade 2	51	21,1
Grade 3	77	31,8
Grade 4	63	26,0
Grade 5	64	26,5
Grade 6	59	24,4
Grade 7	55	22,7
Grade 8	43	17,8
Grade 9	34	14,1
Grade 10	4	1,7
Grade 11	4	1,7
Grade 12	3	1,2

Il a été demandé aux enseignants de dire quelle matière ils enseignaient. Le tableau ci-dessous indique les pourcentages de ceux qui enseignent une seule matière. Beaucoup d'entre eux n'ont pas répondu. Ce manque de réponses est probablement dû au fait que ces enseignants enseignent toutes les matières et ne pouvaient pas en choisir une seule.

**Tableau 29. Matières enseignées**

Matières	% de professeurs enseignant cette (ces) matière(s)
Français	5,0%
Mathématiques	8,7%
Islam/Arabe**	9,9%
Sciences	5,0%
Chant ou dessin	1,7%
Histoire	5,0%
Toutes les matières	34,7%
	69,8%

*\*\*Les enseignants avaient tendance à dire qu'ils enseignaient l'arabe et les études islamiques, ou encore, ils donnaient une liste des études islamiques en incluant l'arabe dans cette liste. Ceci est donc reflété dans les réponses du tableau. Il semblerait que peu d'enseignants n'enseignaient que l'arabe.*

### 4.6.3 Le salaire des enseignants

Les enseignants des medersas ne sont pas bien rémunérés, si on se fie au paiement en espèces qu'ils déclarent recevoir pour les prestations en classe. Selon les données collectées auprès des enseignants, ils gagnent, en moyenne, 23 602 FCFA par mois, ce qui est inférieur au Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG) qui est de 28 460 FCFA. Le salaire *médian* est de 25 000 FCFA, ce qui veut dire que 50% des enseignants gagnent moins de 25 000 FCFA.

Le salaire moyen des enseignants varie selon la région administrative et AE dans laquelle se trouve la medersa, comme le montre le tableau suivant:

**Tableau 30. Salaire mensuel moyen selon les académies**

AE	Salaire	N=241
Bamako RD	26344	24
Bamako RG	38000	18
Gao	17344	16
Kayes	25447	33

AE	Salaire	N=241
Kita	30667	15
Kati	23818	33
Koulikoro	29404	13
Douentza	28750	10
Mopti	16700	10
San	11194	9
Ségou	13289	19
Koutiala	14591	22
Sikasso	22500	9
Tombouctou	21500	10
Ensemble	23270	241

Il ressort de ce tableau que les enseignants des régions de Mopti, Ségou et Sikasso sont significativement moins payés que ceux de Bamako. Il a aussi été constaté lors de l'analyse que les enseignants bénéficiant d'un appui salarial de leur CAP sont significativement mieux payés que les enseignants n'en bénéficiant pas. Finalement, dans toutes les régions, les enseignantes (femmes) des medersas sont significativement moins payées que les enseignants (hommes).

Il y a une corrélation significative et étroite entre le niveau d'instruction de l'enseignant et son niveau de salaire; plus l'enseignant est diplômé, plus il gagne par mois. Le tableau suivant présente les salaires moyens mensuels d'après le niveau d'instruction des enseignants.

**Tableau 31. Salaire mensuel moyen selon le niveau d'instruction**

	Salaire	N=241
Aucune instruction, ou niveau CEP	18061	33
Participation reconnue à l'école coranique	21000	3
Niveau DEF	20727	98
Niveau Bac	25497	89
Niveau supérieur	36028	18

L'expérience dans l'enseignement aux medersas peut aussi avoir une influence sur le salaire de l'enseignant, mais pas de façon aussi décisive que le niveau d'instruction. Dans les régions administratives de Bamako, Koulikoro et Sikasso, il y avait une corrélation positive entre le niveau d'expérience et le niveau de salaire. Dans la région de Ségou, il y avait une corrélation **négative**; plus les enseignants étaient expérimentés, moins ils étaient payés. Dans les autres régions, il n'y avait pas de corrélation significative. Nous concluons que le salaire d'un enseignant des medersas n'est donc pas nécessairement plus haut si cet enseignant a plus d'années d'expérience.

**Tableau 32. Corrélation entre le salaire et l'expérience dans l'enseignement**

	Corrélation	Significativité	N=241
Bamako	26,9%	Significatif au seuil de 10%	42
Gao	-1,3%	Non significatif (pvalue = 0,96)	16

Kayes	3,0%	Non significatif (pvalue = 0,84)	48
Koulikoro	26,7%	Significatif au seuil de 10%	46
Mopti	-0,8%	Non significatif (pvalue = 0,97)	20
Ségou	-33,1%	Significatif au seuil de 10%	28
Sikasso	46,4%	Significatif au seuil de 1%	31
Tombouctou	32,5%	Non significatif (pvalue = 0,36)	10
Ensemble	12,9%	Significatif au seuil de 5%	241

Pour trianguler les données reçues des enseignants, nous avons demandé aux directeurs d'écoles combien les enseignants de leurs écoles gagnaient par mois. Les 93 directeurs d'école qui ont répondu à la question ont fourni des informations très similaires à celles offertes par les enseignants. De façon globale, selon les données recueillies auprès des directeurs d'école, le salaire mensuel moyen, pour toutes les régions, est de 23,602 francs CFA.

Nous n'avons pas demandé aux enseignants s'ils reçoivent d'autres formes de compensation, (autrement dit des paiements en nature), une pratique qui étaient alors très répandue dans les écoles islamiques et selon laquelle les communautés pouvaient payer les frais de logement de leur maître et lui préparer régulièrement à manger. Auparavant, les enseignants des écoles islamiques au Maghreb et dans l'Afrique subsaharienne recevaient lors des fêtes importantes de l'Islam des cadeaux spéciaux des familles desquelles venaient leurs élèves et pouvaient gagner de l'argent supplémentaire en remplissant les fonctions d'Imam pour leur communauté, en dirigeant les prières et en récitant le Coran lors des cérémonies religieuses (par exemple, les funérailles et les mariages) en lisant ou en écrivant des lettres pour des personnes analphabètes et même en faisant du commerce.<sup>7</sup> Nous évoquons ces pratiques parce qu'il semble difficile à croire que les salaires cités par les enseignants suffisent pour faire vivre un individu, (à plus forte raison une famille), pendant tout un mois. Il nous semble probable que les enseignants des medersas que nous avons rencontrés pourraient avoir parfois d'autres sources de revenus que le salaire qu'ils reçoivent de l'école.

Même si tel est le cas, le travail d'un enseignant est de nature difficile, et on peut se demander pourquoi ces enseignants continuent à travailler dans les medersas, vu le bas niveau des salaires qu'ils y gagnent. Nous n'avons pas exploré cette question lors de cette étude, mais nous pouvons avancer certaines hypothèses en guise de réponse. D'abord, en plus d'un salaire qui pourrait être complété par des gains réussis dans le commerce, les personnes qui enseignent (et étudient) l'Islam en général et le Coran en particulier reçoivent, selon la tradition, beaucoup de bénédictions, surtout en ce qui concerne la vie dans l'au-delà. Ensuite, bien que l'enseignement n'ait jamais été une carrière particulièrement lucrative, la tradition islamique perçoit l'enseignement comme étant une carrière noble, et il y a indéniablement un prestige et un niveau appréciable d'influence culturelle accordés à la personne qui peut réciter le Coran et qui a une bonne maîtrise des sciences islamiques. Finalement, dans le cas des élèves qui se sont focalisés tout au long de leurs études sur l'éducation islamique ou sur la langue Arabe, il se peut qu'ils n'aient pas beaucoup de choix de carrières dans lesquelles ils peuvent réinvestir les connaissances acquises à l'école, et que les medersas leur offrent un milieu sans égal pour mettre à profit leur formation de base.

<sup>7</sup> Easton, P., & Peach, M. (1997). The practical applications of Koranic learning in West Africa (Nonformal Education Working Group Research Studies Series 8). London: Association for the Development of Education in Africa, International Working Group on Nonformal Education.

#### 4.6.4 La formation

Les directeurs d'école et les CPA ont été très francs à déclarer que les enseignants des medersas recevaient très peu, sinon aucune, formation initiale. Vu que les enseignants eux-mêmes ont émis des déclarations similaires et ont déploré leur manque de formation professionnelle dans l'enseignement, il semble approprié de conclure que la majorité des enseignants des medersas n'a bénéficié d'aucune formation initiale en didactique ou pédagogie.

À ce manque de formation initiale s'ajoute un manque de formation continue. 51% des directeurs d'école déclarent que leurs enseignants n'ont reçu aucune formation continue; 40% déclarent que les enseignants ont bénéficié de rares séances de formation continue en pédagogie (généralement organisées par les ONG qui soutiennent les medersas et/ou par les CAP). Les déclarations des enseignants sont similaires à celles de leurs directeurs. 57% des enseignants déclarent ne jamais avoir reçu de formation continue et 40% disent avoir reçu 'un peu' de formation continue en pédagogie.

Tableau 33. Formation continue des enseignants selon le directeur d'école

	N=98	%
Aucune formation continue	50	51,0
Pédagogie/didactique	39	39,8
Formation dans les matières enseignées	1	1,0
Pédagogie/didactique et formation dans les matières enseignées	4	4,1
Formation mais non précisée	4	4,1
Total	98	100,0

Les 103 enseignants qui ont déclaré avoir reçu quelques sessions de formation continue ont décrit les contenus de ces formations comme ayant principalement trait à la pédagogie et à la préparation des leçons. Leurs réponses sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 34. Les contenus des formations continues reçues par les enseignants des medersas

	Effectif	%
Aucune formation	139	57,4
Pédagogie/Préparation des leçons	97	40,1
Problématiques de développement (genre, SIDA, etc.)	3	1,2
Contenus non spécifiés	3	1,2
Total	242	100,0

#### 4.7 L'ENCADREMENT ET LE SUIVI

Les enseignants des medersas sont supervisés par leur directeur d'école et par le conseiller pédagogique arabe (CPA). (Dans de rares cas, un directeur de CAP peut demander à un *autre* conseiller pédagogique d'effectuer une visite de suivi auprès d'une medersa, mais ces visites sont l'exception à la règle). Le CPA et le directeur sont chargés de fournir non seulement de la supervision, mais aussi de la formation, de l'appui technique et du « leadership pédagogique » aux enseignants. Nos constats suggèrent que

ni les directeurs des medersas ni les CPA n'arrivent à remplir ces dernières obligations de façon adéquate, pour plusieurs raisons.

#### 4.7.1 Les directeurs d'écoles

Les directeurs d'écoles sont très occupés. En moyenne, ils travaillent 5,6 heures par jour, soit 28 heures par semaine (pour une semaine de 5 jours). Ils supervisent en moyenne 8,8 personnes. Si nous notons que les medersas ont 8,6 professeurs en moyenne, nous arrivons à la conclusion que tous les directeurs n'encadrent pas le personnel administratif. Ceci s'avère être une réalité; seulement un tiers dispose d'un comptable et seulement 18.4% disposent d'un secrétaire. Ceux qui n'en disposent pas doivent eux-mêmes jouer les rôles de comptable et de secrétaire dans leur structure.

Les fonctions des directeurs les obligent à des déplacements pour 93,6% d'entre eux. En revanche, ces déplacements sont mal identifiés. On sait qu'en moyenne, les directeurs se rendent 12 fois par an au CAP dont ils dépendent. C'est évident que pendant toute période où le directeur est en déplacement, il n'est pas en mesure d'offrir un encadrement de proximité à son personnel.

**Tableau 35. Conditions de travail du Directeur**

	N=98	Moyenne
Nombre de personnes supervisées	98	8,8
Présence d'un comptable	98	29,6%
Présence d'une secrétaire	98	18,4%
Nombre d'heures travaillées par jour	96	5,6
Fonctions exigent des déplacements	94	93,6%

En dépit de ces déplacements, les directeurs d'écoles sont, en raison de leur présence au sein des écoles, les premiers encadreurs pédagogiques des enseignants des medersas. Cela soulève des questions par rapport à leur niveau de compétence en enseignement et par rapport aux types et degrés de formation qu'ils reçoivent pour leur faciliter leurs tâches d'appui.

Tout d'abord, nous pouvons réitérer que le niveau de formation de base des directeurs n'est pas toujours très élevé. 54% des directeurs ont un niveau d'instruction supérieur ou égal au baccalauréat. En revanche, 30,6% possèdent seulement le DEF. 14,3% sont titulaires du CEP, sont sortis d'une école coranique ou n'ont pas du tout de diplôme.

Nous avons demandé aux directeurs s'ils avaient reçu des formations relatives à leurs fonctions; les résultats ne sont pas encourageants. 55% des directeurs sondés n'ont reçu aucune formation pour exécuter leurs tâches de directeur et pour assurer le suivi pédagogique de proximité de leurs enseignants.

En ce qui concernait les 45% des directeurs de l'échantillon disant avoir bénéficié de formation, nous voulions savoir s'il y avait une corrélation entre le niveau d'instruction d'un directeur et sa participation dans des formations continues. Nous avons constaté que les directeurs possédant un baccalauréat ou une maîtrise ont déclaré avoir participé à plusieurs formations. Les directeurs titulaires du DEF disent avoir participé dans des formations organisées par la DNEB, les AE et les CAP ; les directeurs titulaires du CEP disent uniquement avoir participé dans des formations organisées par leur CAP. Les directeurs diplômés des écoles coraniques ont seulement cité les ONG comme source de formation. Les directeurs n'ayant aucun diplôme n'ont pas pu nommer une seule institution qui leur a offert de la formation.

La conclusion générale qui se dégage est que les directeurs les plus éduqués (ayant des diplômes du niveau BAC ou maîtrise) étaient les plus nombreux à avoir reçu des formations et avaient bénéficié d'un éventail plus riche de formations que celui offert à leurs pairs.

**Tableau 36. % des directeurs d'école bénéficiant des formations, par niveau d'éducation**

Institution organisant la formation	Niveau d'éducation du directeur d'école							Total
	aucune instruction	CEP	DEF	BAC	Maitrise	Cheick	école coranique	
aucune formation	100,0	50,0	66,7	45,7	37,5	50,0	100,0	55,1
DNEB	0,0	0,0	6,7	8,6	18,8	0,0	0,0	8,2
AE	0,0	0,0	3,3	5,7	12,5	0,0	0,0	5,1
CAP	0,0	50,0	66,7	25,7	6,3	0,0	0,0	18,4
ONG/Association	0,0	0,0	0,0	11,4	25,0	50,0	0,0	9,2
Banque islamique	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0
Réponse manquante	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	2,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Les enquêteurs ont demandé aux directeurs de lister les tâches qu'ils font le plus souvent. Les tâches les plus citées étaient le suivi des enseignants, le contrôle des élèves, l'enseignement des cours, et la gestion de l'enseignement.

C'est encourageant de savoir que les directeurs d'école perçoivent le suivi des enseignants comme étant une de leurs responsabilités les plus importantes; 75.51% le citent comme étant leur responsabilité primordiale. Néanmoins, il n'est pas clair combien de temps les directeurs allouent à la provision d'un encadrement pédagogique de qualité dans les salles de classe. Vu le manque cruel de formation que les directeurs des medersas subissent, il est possible qu'ils interprètent le « suivi » comme étant une vérification de la présence de l'enseignant en classe et une gestion des questions précises que l'enseignant pourrait poser sur les procédures de l'école. Il est moins probable qu'ils interprètent le « suivi » comme étant une pratique régulière de supervision pédagogique, comprenant des conférences individuelles et professionnelles avec chaque enseignant et des observations de classe détaillées. Et même s'ils perçoivent le suivi comme étant important, il n'est pas certain que la majorité des directeurs ait les habiletés requises pour l'effectuer de façon pédagogiquement efficace. De plus, ils ont tout un nombre de tâches qui occupent le plus clair de leur temps. Le vrai suivi des enseignants requiert du temps et il n'est pas évident que les directeurs disposent de ce temps pour une supervision pédagogique efficace.

**Tableau 37. Tâches du Directeur \*\***

Tâche	%
Suivre les enseignants	75,51
Contrôle des élèves	48,98
Dispenser des cours	26,53



La gestion de l'enseignement	19,39
Recherche de fonds	15,31
Relations avec le CAP	15,31
Rémunération des enseignants	12,24
Relations avec les parents d'élèves	10,2
Recruter le personnel	8,16
Matériel	7,14
Inscription des élèves	7,14
Relations avec les autres partenaires	5,1
Emplois du temps	3,06
Examens	1,02

*\*\*Les directeurs interrogés ont donné en moyenne 2,7 exemples de tâches (minimum=0, maximum=7)*

#### 4.7.2 Les conseillers «CPA » en tant que formateurs

L'échantillon des CPA sondé, par AE, est énuméré dans le tableau ci-dessous:

**Tableau 38. Nombre de CPA par Académie**

	N=27	%
Bamako RD	3	11,11
Gao	2	7,41
Kayes	2	7,41
Kita	2	7,41
Kati	3	11,11
Koulikoro	2	7,41
Douentza	2	7,41
Mopti	1	3,70
San	1	3,70
Ségou	3	11,11
Koutiala	2	7,41
Sikasso	2	7,41
Tombouctou	2	7,41
Total	27	100,00

La majorité des CPA sont titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme universitaire (78% des CPA pour les deux niveaux ensemble). 7,4% d'entre eux possèdent seulement le DEF.

**Tableau 39. Niveau d'instruction des CPA**

	N=27	Fréquence
DEF	2	7,41
BAC	13	48,15
Université	8	29,63
Autres	4	14,81
Total	27	100,00

Près de la moitié des CPA ont suivi une formation professionnelle, notamment les CPA ayant un diplôme universitaire. (Ceci laisse entendre qu'une large minorité n'en a pas du tout bénéficié). La formation professionnelle est assurée par des écoles ou instituts reconnus par l'Etat, tels que les IFM, l'Institut Hégire de Tombouctou, ou l'Ecole Normale Supérieure. La formation continue est, elle, assurée soit par l'Etat (MEALN,

Académie, Institut Pédagogique du Mali), soit par des tiers tels que des associations, ONG, institutions internationales, pays musulmans, banques islamiques.

**Tableau 40. La formation professionnelle des CPA**

A suivi une formation professionnelle : Où ?	N=27
Hégire	5
ENSUP	3
IFM	1
Autres	3
Aucune formation professionnelle	15
<b>Total</b>	<b>27</b>

Nous retiendrons que la formation initiale, et les compétences pédagogiques des CPA, ne sont pas uniformes. Cela peut avoir des incidences sur la qualité de l'encadrement qu'ils peuvent offrir aux enseignants des medersas.

Presque tous les CPA ont bénéficié d'une formation continue. Ceux qui en ont bénéficié citent une multiplicité de sources de ces formations, avec plus de la moitié d'entre elles fournie par le MEALN/DNEB.

**Tableau 41. Organismes des formations continues à l'intention des CPA**

A bénéficié d'une formation continue : Où ?	N=24	%
MEALN/DNEB	12	50.00%
Académie	4	16.67%
Institut Pédagogique National du Mali	2	8.33%
ONG/Association	3	12.50%
Banque islamique/Pays Arabe et MEALN	2	8.33%
Valeur manquante	1	4.17%
<b>Total</b>	<b>24</b>	

Les CPA utilisent des termes divers pour décrire les contenus des formations qu'ils ont reçues. Bien que presque 30% disent que leur formation continue s'est focalisée sur « la pédagogie », cela ne clarifie pas si les thèmes explorés lors de ces formations sont pertinents pour le CPA dans l'accomplissement de ces tâches, surtout celles liées à l'appui qu'il est censé offrir aux maîtres pour améliorer l'enseignement en classe. Il est aussi à noter que plus de la moitié n'a pas répondu à cette question, bien qu'ils aient insisté sur le fait d'avoir reçu de la formation continue. Ils pourraient y avoir plusieurs explications de ce phénomène: une serait que les formations reçues n'ont pas grandement retenu l'attention des CPA interrogés, une autre serait qu'il y a eu trop de temps écoulé entre les formations et le passage des enquêteurs pour que les CPA se rappellent des thèmes traités.

Nous avons interrogés les CPA par rapport aux services et appuis qu'ils offrent aux enseignants. Si 30% ont parlé de formations (même sur place à l'école), seulement 7,41% ont parlé de l'encadrement de proximité. Cela reflète probablement la réalité que le Mali est un vaste territoire et qu'il est souvent très difficile pour le CPA de rejoindre les écoles de façon régulière et ponctuelle pour appuyer les enseignants dans leurs tâches.

**Tableau 42. Quel est le type d'encadrement privilégié par le CPA ?**

	Effectifs	%
Formation en pédagogie	8	29,63
Comportement	1	3,70
Didactique des disciplines	1	3,70
Encadrement de proximité	2	7,41
Suivi/évaluation	1	3,70
Valeur manquante	14	51,85
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>

21% des CPA ont déclaré qu'ils doivent, lors de leurs visites dans les medersas, rappeler aux enseignants d'appliquer les méthodes prescrites et de respecter le programme officiel. D'autres ont parlé de mesures qu'il leur faut adopter quand ils constatent lors d'une observation de classe que les enseignants ne sont pas suffisamment performants. 90% des CPA disent qu'ils incitent ces enseignants à se former sur le contenu de leur enseignement et à se former en pédagogie. 10% ont aussi dit qu'ils les incitent à participer à des échanges entre enseignants, afin de bénéficier des bonnes méthodes ou de l'expérience des autres enseignants plus performants.

**Tableau 43. Des appuis offerts aux enseignants non performants**

<b>Soutien aux enseignants non performants</b>		
S'informer/Se former	20	90,0%
Échanges d'expérience	20	10,0%

Interrogés de façon plus générale par rapport aux contraintes rencontrées par les enseignants et les medersas, les CPA ont surtout évoqué le manque d'enseignants compétents en langue arabe (réponse de 27% des CPA) et le manque d'enseignants compétents en langue française (réponse de 54% des CPA). Beaucoup d'entre eux (13,6%) ont noté que les difficultés d'apprentissage du français sont en grande partie dues au fait que le temps imparti à son enseignement est insuffisant et qu'il ne commence qu'en troisième année.

12% des CPA ont cité comme difficulté principale un manque plus général d'implication des acteurs de l'éducation dans la vie des medersas. Par exemple, ils ont dit que les enseignants peuvent ne pas être toujours professionnels (retards, manque de préparation des leçons, pas de remise en cause professionnelle), les élèves et leurs parents peuvent négliger les matières autres qu'islamiques, l'Etat peut négliger les medersas, comparé aux écoles publiques, etc.

**Tableau 44. Difficultés principales selon les CPA**

<b>Difficultés des medersas</b>	<b>N=25</b>	<b>%</b>
Manque d'enseignant/d'enseignants compétents en langue Arabe	11	27,3%
Manque d'enseignant/d'enseignants compétents en langue Français	22	54,5%
Temps imparti au français insuffisant	22	13,6%
Manque d'implication des différents acteurs (parents/enseignants/Etat)	25	12,0%

L'image globale du CPA qui se dégage de ces données est d'un acteur du système avec une bonne connaissance de son public cible, mais qui est confronté à plusieurs défis dans l'accomplissement de ces tâches d'encadreur. Sa propre formation peut ne pas être à la hauteur, les déplacements fréquents aux écoles peuvent être problématiques, et le personnel enseignant peut avoir des besoins en conseil et formation qui dépassent ses capacités. On pourrait conclure que, bien que les CPA aient reçu plus de formation et

possèdent parfois plus de connaissances en pédagogie que les directeurs, ils sont peu nombreux et pas toujours en mesure d'aider les enseignants de façon constante et significative.

### 4.7.3 Section arabe du ministère

La section arabe du MEALN joue un rôle de supervision bien que ce soit d'une façon plus éloignée que les groupes décrits plus haut. Nous avons interviewé deux membres de la section arabe du MEALN. Ils décrivent ainsi leur mission : « ...de veiller sur le bon fonctionnement des medersas (interview de la section arabe). » Le « comment » de ce mandat n'est pas très clair ainsi que le démontre cet échange:

« Q: Comment le gouvernement appuie ou subventionne les medersas? Quels sont les services dont ces écoles bénéficient à travers votre section? Quel genre de supervision effectuez-vous vis-à-vis des medersas ?

R : Par rapport à l'appui de l'état, ce n'est pas clair. Mais, il y a un soutien éducatif...ça existe, un appui pédagogique...Souvent, il y a des formations ou recyclages pour les enseignants de la part de l'état...aussi, souvent, l'état donne les livres...» (Interview section arabe).

Ils ont aussi déclaré que les medersas participaient aux examens nationaux, ce qui représente une autre contribution de l'état; ils ont aussi mentionné que l'état subventionnait l'IFM de Hégire à Tombouctou et avait donné 27.000 Francs CFA par mois à chaque étudiant. D'autres exemples expliquaient comment l'état subventionnait des institutions de nature religieuse qui formaient les enseignants, chercheurs ou étudiants. Il avait été affirmé que « L'état a financé plus d'une quarantaine de medersas... » (Interview section arabe). Bien qu'il soit clair que le gouvernement ne finance pas complètement 25% des medersas, l'état fournit cependant des enseignants, de la formation et des livres à la section arabe qui estime que ce support touche 25% des medersas.

Les représentants de la section décrivent leur rôle comme soutien pour « les examens, les contrôles, la formation des enseignants, l'organisation des ateliers...» (Interview section arabe). Ce soutien était souvent en concert avec ou à travers les AE et les CAP. Comme disait un représentant de la section : « Le support technique suit le même parcours: Chaque action qui n'est pas claire au niveau de l'AE ou CAP qui concerne la formation des enseignants ou recyclage des directeurs, tout ça, ça se voit. » (Interview section arabe).

La section arabe a développé une relation avec la Banque Islamique du Développement, une relation autorisée et approuvée par l'état (on suppose à un niveau supérieur au MEALN). La Banque a fourni son soutien sous la forme « d'ordinateurs, d'imprimantes et de bureaux, d'appareils photo, de chaises et de bureautique...» (Interview section arabe). Lorsque le représentant a parlé de « manque de moyens » il faisait allusion à un budget plus conséquent pour mener à bonne fin le rôle et les tâches décrites plus haut. Cependant il ressortait clairement de ces entretiens que la section arabe n'était pas subventionnée de façon adéquate pour superviser toutes les medersas du pays.

Finalement, l'entretien a mis en évidence une perception intéressante venant du MEALN central qui ne concordait pas avec les données recueillies au niveau local (c'est-à-dire les CP arabes et les propriétaires). Les représentants de la section arabe

continuaient à mettre les problèmes sur le dos du manque de formation des enseignants arabes. Ils déclarèrent que les enseignants de **français**, contrairement aux enseignants d'arabe, ont tous été formés dans les IFM et par conséquent « comprennent bien la pédagogie et l'appliquent. » (Interview section arabe). Les besoins de formation et d'appui tel qu'exprimés par ceux de la section Arabe sont critiques et demanderaient de l'attention à travers tout le système pour pouvoir y subvenir.

#### 4.7.4 UNMAM

Le rôle de plaidoyer politique de l'UNMAM est plus important que son rôle de supervision. C'est ainsi que ses représentants ont une influence sur l'état général des medersas au Mali et leurs conditions de fonctionnement. Les représentants de l'UNMAM interviewés nous ont expliqué que leur union plaide pour toutes les écoles islamiques du Mali, bien que leur domaine soit en fait restreint aux medersas. L'union est bâtie sur une structure représentative, avec des membres étant propriétaires d'écoles, qui forment un groupe régional et qui rendent compte au bureau national. Les chefs de ces groupes régionaux sont à leur tour les représentants au niveau national.

La mission de l'UNMAM vise l'amélioration des conditions des medersas, la recherche de bourses pour étudiants souhaitant étudier à l'étranger, la collaboration avec l'état et les ONG au service des medersas et, chose très intéressante, la formation des enseignants. Les représentants de l'UNMAM déclarent aussi aider les transferts (lorsque leur aide est nécessaire) entre les medersas et les écoles publiques.

L'UNMAM décrit aussi son rôle comme organisation qui résout les problèmes, qui agit comme médiateur entre enseignant et école ou entre école et gouvernement. Les représentants de l'UNMAM se targuent d'être proactifs en ce qui concerne la distribution des ressources mais admettent qu'ils rencontrent des défis dans ce domaine.

Les représentants de l'UNMAM ont une vision plus large des medersas au Mali incluant la création d'une université ou d'une faculté régionale qui offrirait des études islamiques plus poussées et qui préparerait les enseignants des medersas. Ils se sont montrés réalistes quant aux défis d'établir « un enseignement laïque solide » dans les medersas, étant donné que les enseignants avaient presque tous passé par une éducation religieuse. En tête des défis venaient des enseignants qualifiés, les compétences et les ressources physiques tels que les livres.

### 4.8 L'ENSEIGNEMENT

#### 4.8.1 L'effectif moyen des classes

L'effectif moyen des classes dans les medersas semble être assez raisonnable. Mopti affiche l'effectif moyen le plus élevé, avec 40,5 élèves par enseignant. Dans la plupart des cas, les enseignants avaient à gérer des classes d'à peu près une trentaine d'élèves, une moyenne bien en-dessous de celle des classes des écoles publiques.

Tableau 45. Nombre moyen d'élèves par enseignant, par région

	Nombre d'enseignants					Nombre moyen d'élèves par enseignant	# d'écoles
	Hommes	Femmes	d'arabe	de français	Total		
Bamako	16.1	2.7	13.9	4.2	18.9	27.7	15
Gao	5.3	0.8	5.5	0.7	6.2	35.6	6
Kayes	7.1	0.2	6.7	0.9	7.3	39.9	16
Koulikoro	4.3	0.4	4.1	0.7	4.7	33.0	18
Mopti	4.1	2.6	4.9	0.8	6.8	40.5	8
Segou	5.1	1.7	5.2	1.1	6.8	33.6	14
Sikasso	6.6	1.2	6.6	1.2	7.8	18.9	17
Tombouctou	7.3	1.3	7.3	1.3	8.5	25.2	4
<b>Total</b>	<b>7.2</b>	<b>1.3</b>	<b>6.9</b>	<b>1.4</b>	<b>8.6</b>	<b>31.5</b>	<b>98</b>

#### 4.8.2 La qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants

Nous avons mené des observations de classe dans toutes les écoles faisant partie de l'échantillon. 345 observations de classe ont été réalisées (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 46. Nombre de classes observées par région administrative

Région	Nombre de classes observées	Nombre de medersas observées
Bamako	56	15
Gao	22	6
Kayes	61	16
Koulikoro	57	18
Mopti	24	8
Ségou	50	14
Sikasso	62	17
Tombouctou	13	4
<b>Ensemble</b>	<b>345</b>	<b>98</b>

Nous avons demandé aux enquêteurs de suivre une leçon entière lors de chaque observation, et puis de sélectionner, pour chaque item sur le formulaire d'observation, « oui » ou « non » en fonction des constats qu'ils faisaient. (Il existait aussi une catégorie libellée « en partie » pour certains items). Toutes les questions ont été tournées dans le même sens, à savoir qu'une réponse positive à la question correspondait à un atout de l'enseignant.

**Tableau 47. Caractéristiques recherchées dans les salles de classe observées et comprises sur le formulaire d'observation de classe**

<b>Caractéristique</b>	<b>Question posée</b>
1. Participation des élèves	L'enseignant interroge tous les élèves, ou la quasi-totalité des élèves, au cours de la leçon
2. Comportement de l'enseignant	L'enseignant pratique et encourage un comportement approprié au sein de la salle de classe
3. Matériel didactique	Les matériels didactiques sont visibles dans la salle de classe
4. Égalité dans le placement	L'organisation des places ne privilégie pas un groupe d'élèves (i.e. garçons, filles, les plus âgés, les plus jeunes, etc.) par rapport à un autre.
5. Explications	L'enseignant donne un modèle ou une explication claire à tous les élèves
6. Applications	Pendant plus de la moitié de la leçon, les élèves pratiquent ce qu'ils ont appris.
7. Interactivité maître/élèves	L'interactivité existe entre les élèves et le maître.
8. Interactivité élèves	L'enseignant encourage l'interactivité entre les élèves
9. Raisonnement	L'enseignant pose aux élèves des questions qui exigent un travail de raisonnement
10. Mémorisation	La mémorisation s'exploite en appui aux objectifs pédagogiques
11. Enseignement centré sur l'élève	L'enseignant utilise les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève pendant toute la leçon
12. Maîtrise du sujet	L'enseignant démontre une bonne compréhension de la matière enseignée
<b>Caractéristique</b>	<b>Question posée</b>
13. Le copiage	Pendant au moins la moitié de la leçon, les élèves copient du matériel du tableau ou d'un livre
14. Circulation dans la classe	L'enseignant circule dans la classe, lorsque c'est possible, pour contrôler le travail des élèves et pour les aider en cas de questions
15. Attention égale – genre	L'enseignant fournit les mêmes opportunités aux filles et aux garçons pour répondre aux questions et pour réciter. Il prête attention à leurs réponses de façon égalitaire
16. Cadre positif pour les filles	La salle de classe fournit aux filles un cadre positif qui encourage leur participation
17. Exploitation du matériel	L'enseignant aide les enfants à exploiter le matériel didactique efficacement
18. Exploitation du tableau	L'enseignant exploite le tableau de façon efficace et utile.
19. Vérification de la compréhension	L'enseignant vérifie le niveau de compréhension de ses élèves.
20. Correction individuelle	L'enseignant fournit un feedback aux étudiants individuellement, pour mieux les aider à comprendre et corriger leurs erreurs

Le tableau 52 (OBS) présente, pour chaque pratique, le pourcentage d'observations où l'observateur a coché 'oui' à côté de la description de cette pratique. Ces informations sont présentées en ordre descendant, avec les pratiques observées le plus souvent en haut et celles observées le moins souvent en fin de liste.

Les enseignants affichaient la moyenne la plus élevée sur une des pratiques les plus traditionnelles—l'exploitation du tableau noir. Les séquences d'explications (au cours

desquelles le maître parlait et les élèves écoutaient) ont aussi été fréquemment observées. Les enseignants avaient des moyennes très hautes en ce qui concernait la création d'un environnement positif d'apprentissage pour les filles et le traitement égalitaire des filles et des garçons; ceci est hautement appréciable. Ils avaient également des moyennes très hautes dans la rubrique « maîtrise du sujet. »

Le comportement le moins pratiqué était l'interactivité des élèves, avec seulement 12,8% des enseignants l'encourageant. Les enseignants ne circulaient pas beaucoup en classe, ne vérifiaient pas la compréhension de façon régulière, et n'offraient pas de rétroaction individuelle. Ils ne focalisaient pas leur enseignement sur la pensée critique ou la résolution de problèmes et ne donnaient pas beaucoup de temps aux enfants pour pratiquer ce qu'ils apprenaient. L'utilisation du matériel didactique était aussi très rare; ceci met en lumière le manque de matériel pédagogique, notamment de livres, dans les classes des medersas.

En général, ces résultats indiquent que certains maîtres mettent en évidence à certains moments des pratiques de classe positives, mais que les élèves qui étudient dans les medersas ne bénéficient pas d'un cadre idéal pour l'apprentissage et l'épanouissement de leurs esprits. Tout en reconnaissant qu'il ne soit pas prouvé que le cadre de l'apprentissage soit plus propice dans certaines écoles publiques, il y a lieu de conclure que des formations intensives en pédagogie active pourraient rendre les maîtres des medersas plus habiles à mettre en œuvre l'enseignement centré sur l'élève, qui en général laisse à désirer.

Tableau 48. Les résultats des observations de classe

Les pratiques et comportements de l'enseignant	% Oui	# of observations
Exploitation du tableau	79,9%	344
Maîtrise du sujet	76,0%	342
Attention égale – genre	75,0%	336
Interactivité maitre/élèves	70,6%	344
Cadre positif pour les filles	68,4%	332
Explications	66,5%	343
Comportement de l'enseignant	60,9%	345
Participation des élèves	57,7%	343
Vérification de la compréhension	55,2%	344
Mémorisation	51,0%	345
Egalité dans le placement	46,3%	341
Enseignement centré sur l'élève	42,2%	344
Applications	41,7%	345
Raisonnement	36,5%	345
Recopie	34,0%	344
Circulation dans la classe	30,2%	344
Correction individuelle	29,7%	344
Matériel didactique	28,7%	345
Exploitation du matériel	16,1%	342
Interactivité élèves	12,8%	345



### 4.8.3 Les attitudes vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage

Pour bien examiner les croyances et les perspectives des enseignants des medersas, nos enquêteurs ont présenté des déclarations aux enseignants et leur ont demandé de dire s'ils étaient d'accord ou pas avec ces déclarations. Le tableau ci-dessous présente les pourcentages des enseignants qui étaient d'accord avec chacune des déclarations.

Tableau 49. Les opinions des enseignants

Assertion	%
1. La mémorisation et l'apprentissage sont la même chose	36,1
2. Les enseignants bénéficient d'apprendre d'autres méthodes d'enseignement et de gestion de la classe	75,0
3. A l'école, la seule façon dont les élèves apprennent est d'écouter l'enseignant	82,6
4. L'apprentissage est le plus efficace si la classe est calme	94,2
5. La discipline est nécessaire à la gestion de la classe.	98,8
6. Si les enfants ne mémorisent pas quelque chose, ils n'apprennent pas	59,1
7. L'apprentissage devrait être amusant pour les enfants	80,8
8. Il est impoli de contredire l'enseignant ou remettre en question ce qu'il dit	51,9
9. Tous les enfants peuvent apprendre.	79,2
10. Si les enfants ne réussissent pas, c'est que l'enseignant n'est pas efficace	42,5
11. Les filles et les garçons sont d'intelligence et capacité égales	66,1
12. Les examens sont la meilleure façon de savoir si les enfants apprennent.	85,0
13. Plus une école a de ressources, plus les enfants apprennent	88,1
14. Plus de temps doit être dédié aux maths et au français qu'aux matières religieuses	55,6
15. L'éducation est plus importante pour les garçons que pour les filles.	46,1
16. Les enseignants devraient être comme des parents pour leurs élèves	96,3
17. Les élèves ne devraient pas être critiqués pour leurs erreurs	30,5
18. Les parents ne devraient pas critiquer les élèves.	32,2
19. Des retours d'information des parents aux enseignants sont utiles	92,5

Le tableau fait ressortir à quel degré des attitudes diverses, traditionnelles et contemporaines, sont répandues parmi la population enseignante. Par exemple, un peu plus du tiers des enseignants des medersas trouvait que la mémorisation était la même chose que l'apprentissage (item numéro un) et près de 60% trouvaient que la mémorisation était une bonne preuve qu'un concept était en voie d'apprentissage (item numéro six). Il faut se rappeler que cette vision du processus d'apprentissage est typique dans les écoles islamiques<sup>8</sup> et n'exclut pas une compréhension des concepts étudiés. Néanmoins, ces perspectives sont plutôt traditionnelles; la pensée « contemporaine » en éducation rejette l'idée que la mémorisation peut être systématiquement synonyme de l'apprentissage, car elle ne développe pas la pensée critique. Il est donc encourageant de savoir que près de 70% des enseignants ont aussi dit qu'ils ne sont pas d'accord en réponse à l'item numéro un.

Les déclarations des enseignants sur la mémorisation et sur l'égalité des genres indiquent une façon de pensée plus traditionnelle et mettent en évidence un besoin de formation professionnel et de sensibilisation à l'éducation des filles. Près de la moitié des

<sup>8</sup> Boyle, Helen N. (2006). Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review* 50 (3), .478 – 495.

répondants trouvait que l'enseignement était plus important pour les garçons que pour les filles, et seulement 66% étaient d'accord que les garçons et les filles sont d'intelligence égale.

Les enseignants étaient d'accord que les parents devraient être informés du progrès de l'élève à l'école, que l'apprentissage devrait avoir un intérêt pour les élèves, que tous les élèves peuvent apprendre et que les enseignants ont besoin d'adopter une attitude de « parent » vis-à-vis de leurs élèves.

Les avis des enseignants par rapport à l'allocation du temps entre des sujets « neutres » (le français, les mathématiques) et les études religieuses étaient partagés. Une petite majorité a trouvé qu'il faudrait dédier plus de temps à la medersa à l'étude du français et des mathématiques. Néanmoins, il faut remarquer que la minorité n'étant pas d'accord avec cette déclaration aurait pu laisser comprendre qu'une allocation plus importante pour le français ou les mathématiques aurait porté préjudice à l'étude de l'Arabe, une langue que les élèves ont évidemment besoin de maîtriser.

En général, les enseignants montraient une certaine hésitation à aller vers une pédagogie trop centrée sur l'enseignant. Tous les interviewés ont déclaré la haute importance de l'écoute (par opposition à toute autre sorte d'activité), de classes calmes et silencieuses et d'exams systématiques pour les élèves (items 3, 4, 5 et 12). Fait étrange, en dépit de ces tendances, il y avait une variété d'opinions en rapport avec les élèves qui contredisent ou questions l'enseignant sur ce qu'il dit; Pour presque la moitié d'entre eux, ceci ne semblait pas être un problème (item 7). On note une divergence semblable parmi les enseignants lorsqu'il s'agit de leur responsabilité d'adapter et de modifier leur enseignement; D'un côté la majorité a jugé important que l'enseignant apprenne de nouvelles méthodes (item 2), mais d'un autre côté seulement 42% se sont accordés à dire que si les élèves n'apprenaient pas, c'était en partie une conséquence d'actions inefficaces de la part de l'enseignant (item 9).

Il y a une forte cohérence entre les données recueillies sur les croyances des enseignants et celles recueillies au cours des observations de classe: De nombreux enseignants des medersas comprennent l'importance de modifier leurs méthodes pour mieux satisfaire aux besoins des élèves et aimeraient recevoir des formations ou autres mesures de soutien qui les aideraient à mieux comprendre les innovations pédagogiques basées sur des recherches récentes. Pour d'autres enseignants, la tendance est encore vers des techniques d'enseignement autoritaires et des classes moins centrées sur l'élève.

Si nous analysons les attitudes et croyances des enseignants par genre, nous voyons des tendances intéressantes:

**Tableau 50. Opinions des enseignants selon le genre**

	Homme		Femme		Ensemble	
	# Obs	Moy.	#Obs	Moy.	#Obs	Moy.
Mémorisation=apprentissage	216	37,0%	25	28,0%	241	36,1%
Bénéfice d'apprendre d'autres méthodes	215	73,5%	25	88,0%	240	75,0%
Ecouter pour apprendre	216	81,9%	25	88,0%	241	82,6%
Calme nécessaire à l'apprentissage	216	93,5%	25	100,0%	241	94,2%
Discipline nécessaire	216	98,6%	25	100,0%	241	98,8%

Pas d'apprentissage sans mémorisation	194	58,8%	21	61,9%	215	59,1%
Apprentissage doit être amusant	215	80,9%	25	80,0%	240	80,8%
Impoli de contredire l'enseignant	216	52,3%	25	48,0%	241	51,9%
Tout enfant peut apprendre	215	80,9%	25	64,0%	240	79,2%
Echec des enfants = Faute de l'enseignant	215	41,9%	25	48,0%	240	42,5%
Genre - Intelligence et capacités égales	214	67,3%	25	56,0%	239	66,1%
Examens utiles	215	85,6%	25	80,0%	240	85,0%
Ressources nécessaires	210	87,1%	25	96,0%	235	88,1%
Temps supplémentaire nécessaire pour les maths et le français	216	57,9%	25	36,0%	241	55,6%
Education plus importante pour les garçons	216	46,3%	25	44,0%	241	46,1%
Enseignants comme des parents pour leurs élèves	194	96,4%	21	95,2%	215	96,3%
Enseignant ne doit pas critiquer les élèves	192	30,7%	21	28,6%	213	30,5%
Parents ne doivent pas critiquer les élèves	193	30,6%	21	47,6%	214	32,2%
Retours d'information parents/enseignants nécessaires	192	93,2%	21	85,7%	213	92,5%

Les enseignantes (les femmes) avaient tendance à afficher des moyennes plus élevées pour les déclarations faisant référence à des pratiques plus traditionnelles - elles ont attribué plus d'importance à la discipline que les hommes (bien que les deux groupes la trouvent importante); elles démontraient une préférence plus profonde pour la mémorisation et il semblerait qu'elles étaient moins sûres que les filles et les garçons pouvaient avoir le même degré de compétence ou intelligence. (Une autre lecture de l'item numéro 11 serait qu'elles ont pensé systématiquement que les filles étaient PLUS intelligentes que les garçons, mais cela ne semble pas très probable). Une explication de cette tendance serait que les quelques rares femmes qui enseignent dans les medersas se trouvent dans un monde masculin à telle enseigne qu'elles se replient sur des attitudes sévères pour pouvoir mériter le respect de leurs élèves et leurs collègues.

#### 4.8.4 La réussite des élèves

En fin de compte, au cours de l'analyse, nous avons regardé de plus près certaines informations remontées par nos enquêteurs par rapport au rendement des élèves des medersas. L'étude ne se focalisait pas sur ces aspects, (il n'y avait aucun instrument précis pour collecter des données sur les élèves) mais certains des constats restent intéressants.

Cette analyse supplémentaire a suggéré qu'il y avait une corrélation entre le niveau d'éducation du directeur et le taux de réussite et de sortie des élèves de son école. Le tableau ci-dessous, en particulier les parties ombrées, fait ressortir cette relation possible. Seulement les directeurs possédant un BAC ou une maîtrise avaient des élèves qui réussissaient au bac ou qui poursuivaient des études supérieures. On peut en déduire qu'un bon directeur d'école peut tirer le maximum non seulement de ses enseignants mais également de ses élèves.

Tableau 51. Taux de réussite selon le niveau d'instruction du directeur

Les qualifications du directeur	Le diplôme obtenu par les élèves					
	CEP		DEF		BAC	
	Taux moyen de réussite	Obs	Taux moyen de réussite	Obs	Taux moyen de réussite	Obs
Aucune instruction ou niveau CEP	84,0	6	64,5	2		0
Niveau DEF	82,2	23	94,5	6		0
Niveau Bac	82,5	28	86,9	8	43	1
Niveau supérieur	85,6	17	80,5	11	54,6	5
Cheick	98,5	2	80,0	1		0
Ensemble	83,6	76	84,2	28	52,7	6

Il est à noter également que si 81,5% des CPA ont déclaré être satisfaits du niveau des élèves en arabe (lecture/écriture), seulement 15% d'entre eux se sont proclamés satisfaits du niveau des élèves en français. Ces données rejoignent celles concernant les problèmes identifiés dans les medersas par les CPA, ou les interrogés se plaignaient des compétences des enseignants du français.

## 5 RECOMMANDATIONS POUR LES MEDERSAS AU MALI

Les medersas ont beaucoup à offrir à la communauté intellectuelle, dans son sens le plus large, au Mali. Les medersas sont fondamentalement efficaces dans leur fonctionnement. Les classes ne sont pas trop pléthoriques, les directeurs et le personnel sont motivés par la mission d'enseignement qu'ils se sont donnée, et les parents et les communautés font confiance à ces institutions.

Bien que nous n'ayons pas effectué une étude semblable avec des écoles publiques, les medersas, en ce moment, ne semblent pas accuser de retard par rapport aux écoles laïques et n'ont rien perdu en comparaison avec ces autres écoles. Si la demande des parents de scolariser leurs enfants dans les medersas augmente, cela doit être dû à des actions positives de la part de ces institutions, même si nous prenons en compte le fait que l'enseignement de l'arabe et de la religion musulmane peuvent attirer beaucoup de clientèle. Ainsi, une de nos premières recommandations est de mener une autre étude, (peut-être via une revue des sources secondaires), pour comparer l'enseignement dispensé par les medersas à celui dispensé par les écoles laïques.

Le directeur de l'école est un acteur clé dans les medersas et son rôle doit être reconnu. Dans un monde idéal, il y aurait des rubriques de compétence professionnelle pour ces directeurs avec des attentes minimales bien spécifiées, car il y a une corrélation positive entre le niveau de l'éducation du directeur, l'embauche des enseignants bien qualifiés et le taux de sortie des élèves en classe d'examen. Nous savons que le MEALN a entamé le développement des échelles de compétence pour les directeurs et les conseillers pédagogiques du système, ce qui est très positif. Dans ces rubriques, devraient figurer des compétences ayant trait au leadership pédagogique pour appuyer une amélioration de la qualité de l'enseignement dans les medersas. Mieux, des formations intensives aux contenus de ces rubriques devraient être envisagées pour les directeurs des medersas. A la longue, le ministère pourrait lier l'agrément d'ouverture d'une medersa à une preuve que les attentes minimales décrites dans ces rubriques sont remplies.

Les directeurs des medersas et les propriétaires ont besoin d'avoir un esprit d'entrepreneur. Bien qu'ils perçoivent leur travail comme étant une vocation, ils doivent néanmoins gagner de l'argent pour que leurs écoles puissent remplir leur mission. Les medersas bénéficient des frais de scolarité, ce qui indique que les communautés desservies investissent déjà dans ces écoles. Les directeurs, les Ulémas et les membres de la communauté ont, probablement, des possibilités d'accéder à des réseaux auprès desquels plus de ressources pourraient être mobilisées en faveur de ces écoles. Des formations, (peut-être conduites par des ONG locales) sont recommandées pour aider ces institutions à comprendre comment mettre en place des partenariats public-privés. Il n'est pas pratique de dire simplement que le gouvernement doit mieux appuyer les medersas. Le gouvernement pourrait fournir des aides supplémentaires, mais les medersas et même le ministère de l'éducation seraient encore mieux servis si les medersas gardaient une part d'autonomie et cultivaient une capacité de s'auto-financer, tout en recevant des appuis techniques (de la formation, de la supervision, et des manuels) du gouvernement.

Les medersas, surtout celles en dehors de Bamako et dans les régions enclavées ont un réel besoin de ressources. Leur recensement lors de l'étude ainsi que les témoignages recueillis en attestent. Comme le souligne un des représentants de la section arabe : « Sans ces outils, on ne peut pas travailler. » (Interview section arabe). La variété de ressources manquantes dans les medersas est étonnante étant donné l'enthousiasme qu'elles suscitent dans les communautés. Cependant, ce manque n'est pas surprenant au vu du faible niveau de leurs ressources financières.

Le salaire des enseignants représente la plus grosse dépense et les salaires sont bas dans les medersas. Les propriétaires et les enseignants voient clairement le besoin d'avoir des fonds pour payer les enseignants et réalisent qu'un bas salaire n'est pas motivant. Les parents mentionnent souvent l'infrastructure de l'école qui a besoin de réparations. Dans la catégorie « investissements », le choix ne manque pas. Certainement, la notion d'augmenter la disponibilité des ressources éducatives, d'améliorer l'environnement physique et de donner un deuxième souffle à la force enseignante afin d'améliorer l'apprentissage chez les élèves est bien fondée.

Vue la rareté des ressources, le choix d'investissement est critique et mérite plus de recherches permettant de peser les options qui auront le plus gros impact sur l'apprentissage des élèves.

De toute évidence, il faut aussi accorder une priorité importante à la formation des enseignants des medersas vu que cette activité est celle qui a potentiellement le plus d'impact sur la qualité et le succès à venir de l'instruction dans les medersas. Les personnes interviewées ont exprimé leurs inquiétudes quant à la maîtrise du contenu de certaines matières et les compétences pédagogiques des enseignants, particulièrement dans les sujets séculiers tels que le français. Il a également été mentionné le manque de maîtrise dans les concepts des « sciences de l'éducation » et de la « pédagogie ». La section arabe du ministère a aussi déploré le fait que les enseignants des études islamistes ne recevaient aucune formation en pédagogie.

L'amélioration de la formation des enseignants des medersas va exiger en partie un examen approfondi de ce que veut dire « une bonne pratique ». Personne dans cette étude n'a pu exprimer clairement sa vision d'une bonne pratique de classe. Les enseignants qui, par définition, devraient être les mieux placés pour savoir en détails ce qui se passe dans une classe de medersa sont ceux qui, à quelques exceptions près, ont décrit des démarches hautement traditionnelles. Cependant, les personnes interviewées n'ont pas toutes attribué une grande valeur aux méthodes traditionnelles. Par exemple, aux yeux de certains, la mémorisation n'était pas synonyme d'apprentissage. Malgré tout, étant donné que la vaste majorité des personnes interviewées affirmaient ne pas voir de différences entre les méthodes utilisées pour les matières religieuses et celles utilisées pour les matières laïques, on peut, sans peur de se tromper, penser qu'une « bonne pratique » repose sur le cours magistral traditionnel.

Les données recueillies durant les observations de classe soutiennent cette affirmation, démontrant que les enseignants utilisaient surtout le tableau et qu'ils admettaient avoir des difficultés à organiser des groupes de travail visant la pensée critique et la résolution de problèmes. On peut en déduire que les personnes chargées de la formation et du soutien aux enseignants des medersas ainsi que les enseignants de medersas eux-mêmes devraient être amenés à repenser leur vision d'une « bonne pratique » et à se forger une nouvelle image de ce qu'un enseignement de qualité pourrait être au sein d'une medersa. (Il est indéniable que les pratiques authentiques de l'enseignement islamique qui était à l'origine centré sur élève et orienté vers la performance pourraient et devraient être

revisités.) Une fois qu'une telle vision est fermement établie, elle doit guider l'esprit de toute formation et de tout événement offerts aux enseignants des medersas présents et à venir.

La plupart de la formation continue pour les enseignants des medersas, bien qu'elle soit rare, semble être de nature pédagogique. Vu le bas niveau des enseignants (la plupart possède le DEF et une partie possède le BAC), nous recommandons que la formation sur la pédagogie soit intégrée aux formations spécifiques à certaines disciplines (surtout pour les enseignants de français, des mathématiques et de l'arabe au primaire). Si cela est fait, les enseignants peuvent sortir des formations avec des plans de leçon pratiques et avec une connaissance plus approfondie des matières à enseigner. En résumé, on devrait apprendre aux enseignants lors des formations à créer des séquences d'enseignement qu'ils devraient exploiter avec leurs élèves, mais dans une façon participative et active, pour qu'ils puissent répliquer ces méthodes dans leurs propres salles de classes et faire accroître les opportunités d'apprentissage de leurs élèves. Si la possibilité existait de reprendre le curriculum des medersas pour y intégrer certaines des innovations pédagogiques dont le curriculum des écoles publiques a bénéficié, cela pourrait aussi améliorer le cadre de l'apprentissage pour les élèves étudiant dans les medersas.

En ce qui concerne les enseignants de la langue arabe, leur rôle en tant que facilitateur des compétences des élèves en lecture et écriture devrait être reconnu, renforcé et soutenu. Il est prouvé que le développement des compétences solides en lecture-écriture dans une première langue facilite l'acquisition de ces mêmes compétences dans une deuxième langue. Bien que l'Arabe ne soit pas la première langue de la majorité des élèves des medersas, elle reste leur première langue d'enseignement, et ils ont besoin de maîtriser la lecture-écriture dans cette langue. L'enseignement de l'arabe est bien répandu au Mali, mais plus d'attention et plus de recherche devraient être dédiées à la problématique de l'acquisition des compétences en lecture-écriture en arabe dès les premières années de l'école dans les medersas. Une amélioration de l'enseignement de ces compétences en arabe faciliterait l'acquisition de ces compétences en français pour les enfants des medersas. Le référentiel de compétences en lecture-écriture produit par le Ministère de l'Éducation devrait être présenté au personnel des medersas de façon explicite, pour assurer que les élèves des medersas fassent du progrès vers l'atteinte de ces compétences en arabe. Encore, et à la longue, un référentiel de compétences pour la langue Arabe pourrait être développé, pour mieux guider les enseignants dans l'enseignement de cette langue si importante pour la réussite des élèves.

L'enseignement du français reste aussi un défi majeur pour les medersas. Nous recommandons, à court terme, que l'horaire et le programme officiel des medersas soient relus dans un esprit de: a) rechercher les opportunités pour augmenter le temps dédié à l'étude du français et b) faire concorder ce programme avec le référentiel du MEALN en lecture-écriture. En attendant d'augmenter le nombre d'enseignants compétents dans l'enseignement du français, les acteurs soucieux de l'avenir des élèves des medersas doivent tout faire pour permettre aux enseignants actuels d'accéder aux outils et à l'appui technique pour améliorer l'enseignement du français. Les émissions radiophoniques du programme USAID/PHARE constituent un exemple d'outil qui peut être exploité par les medersas "tel quel," avec de la formation et de la supervision en appui. Le ministère et ses partenaires devraient fournir des efforts pour identifier d'autres outils et ressources présents dans le système qui pourraient être d'une même utilité pour les enseignants et les élèves des medersas.

Bien que tous les groupes concernés aient exprimé de façon unanime leur soutien pour l'éducation des filles and qu'ils aient bien expliqué leurs perspectives sur ce sujet, nous avons été frappés par un certain manque d'urgence pour le recrutement des filles ou leur décrochage. Les interviewés donnaient à croire que les obstacles à l'éducation des filles avaient été amoindris, que les filles étaient scolarisées si elles le voulaient et qu'on leur avait donné l'attention requise. Tout allait bien. Mais, les perceptions tournant autour de la capacité d'apprendre de tous les enfants et de l'importance de l'école pour les filles et pour les garçons montraient qu'il reste encore beaucoup de travail à faire. Par exemple, les données de la checklist des ressources indiquaient qu'il n'y a presque jamais de latrines pour les filles dans les medersas et qu'il y a un manque évident d'enseignantes. Le salaire moyen d'une enseignante était plus bas que celui des hommes et le nombre d'enseignantes également très bas.

Les parents voyaient les medersas comme étant de bonnes institutions pour les filles, en partie à cause de leurs racines communautaires. Les medersas sont ouvertes aux filles et même semblent heureuses de les recevoir, ce qui est conforme au mandat de l'Islam qui dicte que tout être humain, homme ou femme, doit être en quête de connaissances. Cependant, malgré leurs bonnes intentions et leur bonne volonté, certaines caractéristiques des medersas contribuent à décourager les filles dans leur éducation (comme par exemple : pas de modèles féminins, pas d'endroits privés, etc.). En dépit du contentement perçu à propos des filles dans les medersas, il est ressorti des entretiens qu'il serait bon de revenir de temps en temps sur ce sujet et de s'assurer que les filles plus âgées soient prises en considération, que le recrutement des enseignantes et la création de lieux pour femmes aient bien lieu, et que les techniques d'enseignement et le matériel didactique reflètent des attitudes positives vis-a-vis les filles et les femmes. C'est en accordant la plus haute priorité à ces activités que les filles bénéficieront d'une meilleure éducation au sein des medersas.

Notre dernière recommandation a trait à l'enseignement du français dans les medersas dans un futur plus lointain. Parmi les nombreux défis énumérés par le CPA à propos du bon fonctionnement des medersas, il est à noter que le bas niveau des élèves en français est revenu le plus souvent. 54.5% des CPA ont indiqué la pénurie d'enseignants compétents du français. Les données concernant la satisfaction des CPA par rapport au niveau académique des élèves en font l'écho : 45.5% des CPA décrivent les capacités des élèves en français comme très basses. Le tableau ci-dessous montre des résultats éloquentes :

**Tableau 52. Satisfaction des CPA avec le niveau des élèves**

Item	CPA	%
Satisfaction avec le niveau en lecture/écriture de l'Arabe	27	81,5%
Elèves avec un <b>bas</b> niveau – Arabe	11	36,4%
Elèves avec un <b>niveau moyen</b> – Arabe	11	18,2%
Elèves avec un niveau <b>satisfaisant</b> -Arabe	11	36,4%
Elèves avec un <b>bas</b> niveau – Français	22	45,5%
Elèves avec un <b>niveau moyen</b> – Français	2	4,5%
Elèves avec un niveau <b>satisfaisant</b> – Français	27	14,8%

Il y a donc un réel problème dans l'enseignement du français, relevé par les Directeurs d'écoles et par les CPA. Ce problème a aussi été sujet, toujours dans le cadre du programme PHARE, des évaluations précoces des compétences en lecture-écriture (les examens EGRA). Cette batterie d'examens a démontré que les élèves des medersas, en



majorité, n'arrivent pas à lire et à écrire, que ce soit en arabe ou en Français, à un niveau qui leur permettrait de poursuivre des études supérieures dans une de ces langues après avoir quitté les murs de leur medersa. Pour le ministère et toute autre partie soucieuse de venir en aide aux medersas, il est urgent de former les enseignants de français des medersas au contenu et aux connaissances pratiques requises afin que les élèves des medersas atteignent un meilleur niveau de la langue française.

## BIBLIOGRAPHIE

Brenner, Louis. (2001). *Controlling knowledge: religion, power and schooling in a West African Muslim society*. Bloomington: Indiana University Press.

Brenner, Louis. (1993). *Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa*. (Ed.) Bloomington: Indiana University Press.

Boyle, Helen N. (2006). Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review* 50 (3), .478 – 495.

Boyle, Helen N. (2004). *Quranic Schools: Agents of Preservation and Change*. NY: Routledge Falmer.

Easton, P., & Peach, M. (1997). *The practical applications of Koranic learning in West Africa (Nonformal Education Working Group Research Studies Series 8)*. London: Association for the Development of Education in Africa, International Working Group on Nonformal Education.

Ministry of Education of Mali (1994). *Decree N 94-276/P-RM Fixing the Modalities of Application of the Law on Private Education (including in medersas)*.

Ministry of Education of Mali (2002). *The Official School Curriculum for Medersas*.

Ministry of Education of Mali (2009). *Statistical Yearbook*.

Thierno, Cheick Hady Thiam (1993). *L'Islam dans un Etat Laic au Mali*.

## ANNEXE A : LA LISTE DES MEDERSAS

ACADEMY	CAP	MEDERSA
BAMAKO RD	BANANKABOUGOU	DAR EL HADITH (SOGONIKO)
BAMAKO RD	BOZOLA	MA-AHAD SABIL EL HIDAYAT
BAMAKO RD	FALADIE	MAAHDE SAÏDATI AÏCHATI
BAMAKO RD	FALADIE	EL BADRI
BAMAKO RD	FALADIE	ITHIHAD KAWMIA SÉNOU
BAMAKO RD	KALABANCOURA	KALID BEN WALID
BAMAKO RD	TOROKOROBOUGOU	MEDERSA NAHAR DJOLIBA DE BADALABOUGOU
BAMAKO RD	TOROKOROBOUGOU	CENTRE MÈRE KADIDIA
BAMAKO RD	TOROKOROBOUGOU	MÉDERSA DAR EL IRFANE
BAMAKO RG	BANCONI	MEDERSA SAAD ZI WAZA
BAMAKO RG	DJELIBOUGOU	KANKOU MOUSSA
BAMAKO RG	LAFIABOUGOU	EL HARAMAYN
BAMAKO RG	LAFIABOUGOU	CHEIK MOHAMED LAMINE DRAMÉ
BAMAKO RG	SEBENIKORO	DAR ALWAHAYAÏNE
BAMAKO RG	SEBENIKORO	ACHAAHID OUMAR EL MOUCTAR
BOUGOUNI (pr. SIKASSO)	KOUMANTOU	AL FALAH
BOUGOUNI (pr. SIKASSO)	KOUMANTOU	ITAHAD WA ASSÂDA
DOUMENTZA	BANDIAGARA	SABILOU AL FALAH
DOUMENTZA	BANKASS	YAGUINE
DOUMENTZA	BANKASS	MEDERSA DJAN
DOUMENTZA	DOUMENTZA	SABILOU S.F.T
GAO	BOUREM	DAROUL HADITH DE BOUREM
GAO	BOUREM	AL FOUR RAHANE DE TEMERA
GAO	GAO	SOULLAMOULLE
GAO	GAO	NOUR ALHOUDA JAMEYE
GAO	GAO	TARBIA ISLAMIA GOUDAGINDÉ
GAO	GAO	SABILOUL ISLAM DE BARTAMÉ
KATI	DIOILA	NOURLAYE BAMANANTOUN
KATI	DIOILA	FATIHOUDINE EL ISLAMYATOU
KATI	DIOILA	IMAMOU MOUSTAPHA
KATI	DIOILA	NOUR EL IMANE (DANFOGO - MABA)
KATI	DIOILA	NAHADATOUL ISLAMIA
KATI	FANA	MEDARSA DE DIÉLÈ
KATI	FANA	SAADATOU ABADIA
KATI	FANA	DAR KOURANE WAL HADIS
KATI	FANA	DAROU EL FALAH
KATI	FANA	ES SAADATI
KATI	FANA	EL NOUR
KATI	KATI	FATIHOUL EL ISLAMYATOU (DOUBABOUGOU)

ACADEMY	CAP	MEDERSA
KATI	KATI	AD-DA-AWATOU EL ISLAMYATOU (NIAMÉ)
KAYES	KAYES RD	EL ITHAD AL ISLAMIYA
KAYES	KAYES RD	AL TAAWOUNE ISLAMI
KAYES	KAYES RD	FADJIROUL ISLAM
KAYES	KAYES RD	TAHFIZOUL KOURAN
KAYES	KAYES RD	SABILOU FALAHI
KAYES	KAYES RG	SADATOU DAREYNI
KAYES	KAYES RG	MALICK SY
KAYES	YELIMANE	DAROUL KOURAN WAL HADISS
KAYES	YELIMANE	HIDAYATOU ISLAMIYA
KAYES	YELIMANE	MOUKAFAHATOU OUMIYA
KAYES	YELIMANE	ISLAHOU DIN
KITA	BAFOULABE	NOUROUL HOUDA (SÉLINKEGNY)
KITA	BAFOULABE	DAROU SALAME (MADALAYA)
KITA	BAFOULABE	AL ELIHAD AL ISLAMIA (DIALLAN)
KOULIKORO	BANAMBA	NOUR EL HOUDA (MASSIMINABOUGOU)
KOULIKORO	BANAMBA	MEDERSA DIATROUBOUGOU
KOULIKORO	KOULIKORO	SODIKANI (KOULA/GNOBOUGOU)
KOULIKORO	NARA	SABILOU FALIMA (TASLIMA)
KOULIKORO	NARA	DIBI DEMBÉLÉ (BALLÉ)
KOUTIALA	KOUTIALA	SABIL RACHADE
KOUTIALA	KOUTIALA	LOUQUMANE
KOUTIALA	KOUTIALA	AINOU RAHMATI ARRABANIA
KOUTIALA	KOUTIALA	MAHWOUL OUMIYA
KOUTIALA	YOROSSO	ARRAHMATOU AL-ISLAMIA
KOUTIALA	YOROSSO	SABIL HIDAYA AL ISLAMIA
KOUTIALA	YOROSSO	AL MIFTAHOU SABIL ILME
KOUTIALA	YOROSSO	SABILOU RACHADE WALFALAH
MOPTI	DJENNE	NAHAROU DJOLIBA
MOPTI	DJENNE	MANAR EL ISLAMIA (MANARDINE)
MOPTI	MOPTI	MINHADJOU SALAMI
MOPTI	MOPTI	NOURDINE
NIORO DU SAHEL (pr. KITA)	DIEMA	AWNOL ISLAMIA (KOROMBA)
NIORO DU SAHEL (pr. KITA)	DIEMA	DAROUL COURANE WAL HADITH (DIANGOUNTÉ CAMARA)
SAN	BLA	MEDARSA DE TALO (ATAQUADOUM WA TALIM)
SAN	BLA	SABIL ISLAM LIL OULOUM
SAN	SAN	SABIL AL MADJITA
SAN	SAN	SABIL SALAM
SEGOU	MARKALA	EL AHLIA TÉMOU
SEGOU	MARKALA	SABIL EL NADJAH
SEGOU	MARKALA	MINHADJOU SALAM
SEGOU	NIONO	MEDERSA KM 26 COLONI
SEGOU	NIONO	MEDERSA IDADIATI

ACADEMY	CAP	MEDERSA
SEGOU	NIONO	SABIL EL FALAH 1ER CYCLE KM 13
SEGOU	NIONO	MEDERSA KANABOUGOU (S.I.HAÏDARA)
SEGOU	SEGOU	MEDERSA COMMUNAUTAIRE DE SABILOUL RACHADI
SEGOU	SEGOU	ALHAYALATOUL ISLAMIA
SEGOU	SEGOU	SABIL EL FALAH A
SIKASSO	NIENA	DAR AL HADITH
SIKASSO	NIENA	MEDERSA COMMUNAUTAIRE DE KOBINA
SIKASSO	SIKASSO I	MEDERSA COMMUNAUTAIRE MANDÉLA
SIKASSO	SIKASSO I	TARBIYATOU AL ISLAMIA
SIKASSO	SIKASSO I	MEDERSA COMMUNAUTAIRE DE BOGOTIÈRE
SIKASSO	SIKASSO II	MEDERSA COMMUNAUTAIRE DE DARSALAM
SIKASSO	SIKASSO II	MEDERSA COMMUNAUTAIRE BOUKARILA
TOMBOUCTOU	GOURMA RHAROUS	OUMAR B. ALKAHATAB
TOMBOUCTOU	GOURMA RHAROUS	SABILOU FALAH
TOMBOUCTOU	TOMBOUCTOU	CENTRE ASKIA DAOUDA
TOMBOUCTOU	TOMBOUCTOU	MEDERSA SIDI YAHAYA

## **ANNEXE B : LES INSTRUMENTS**

# Questionnaire

DIRECTEUR MEDERSA

---

**Enquêteurs, s'il vous plaît, lisez l'énoncé qui suit aux personnes avec lesquelles vous allez vous entretenir**

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe chargée d'une étude sur les medersas au Mali. Cette étude a été préparée avec l'appui de la section medersa et de la DNEB/MEBALN et approuvée par le comité technique et c'est avec sa permission que nous la poursuivons. (Chercheurs: montrez vos lettres de référence à ce point-ci)

Il y a plusieurs types d'écoles au Mali qui sont considérés comme des écoles enseignant l'éducation islamique: les medersas, les écoles franco-arabes et les écoles coraniques. Il existe probablement des écoles qui ne peuvent être mises exactement dans une de ces catégories, mais qui ont des traits communs avec l'une ou l'autre.

Cette étude se penche prioritairement sur les medersas. Pour cette étude, nous définissons les medersas comme des écoles sous la tutelle de la DNEB du MEBALN et qui suivent le programme officiel en utilisant la langue arabe comme langue d'instruction, tout en enseignant également le Français pour aider les élèves à maîtriser la langue française.

Notre but est d'en apprendre plus sur les medersas afin de faire des recommandations au MEBALN visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'instruction de la langue française, tout en conservant les caractéristiques attirantes de ces écoles même en termes de structure, de gouvernance et de pédagogie.

Dans le cadre de notre étude, les enseignants sont considérés comme des acteurs particulièrement importants au sein du système scolaire du fait qu'ils influencent directement l'environnement de la classe, la façon dont les matières sont enseignées, et l'apprentissage des élèves. Tous les jours, les enseignants prennent des décisions sur la façon de présenter le curriculum qui auront un impact énorme sur le succès de chaque enfant. C'est pour cela qu'on aimerait vous poser quelques questions sur votre école et sur votre rôle d'enseignant.

Nous vous remercions de votre bon vouloir à participer à cette étude et à partager votre expertise et connaissance avec nous. Votre vrai nom ne sera publié dans aucun rapport et toute déclaration restera confidentielle

Avez-vous des questions ?

Consentez-vous à cet entretien ? Nous autorisez-vous à enregistrer cet entretien pour être sûrs de rester fidèles à vos paroles ?

Enquêteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'École : \_\_\_\_\_ CAP : \_\_\_\_\_ AE : \_\_\_\_\_

Nom du directeur de l'École : \_\_\_\_\_ Sexe : M/F

## Section 1: Informations générales sur le Directeur

1. À quel moment êtes-vous devenu directeur ?

\_\_\_\_\_

2. Avant cette école, avez-vous dirigé une autre école ? Oui/Non

3. Combien d'années d'expérience avez-vous comme directeur ? \_\_\_\_\_

4. Comment êtes-vous devenu directeur de cette école ? \_\_\_\_\_

5. Quel niveau de formation avez-vous ?

a) Premier cycle (CEP)

b) Second cycle (DEF)

c) Secondaire (BAC)

d) Université

e) Maîtrise

f) Doctorat

g) Cheick

h) Autre (à expliquer) : \_\_\_\_\_

6. Avez-vous reçu une formation afin de mieux remplir votre mission de directeur d'école ?

Oui/Non

Si oui, pouvez-vous nous dire :

Qui a organisé cette formation ? \_\_\_\_\_

Quels en ont été les contenus ? \_\_\_\_\_

## Section 2: Informations générales sur l'école

7. Quand est-ce que cette école a été créée ? \_\_\_\_\_

8. Pourquoi cette école a-t-elle été créée \_\_\_\_\_

9. Quels sont les niveaux d'éducation enseignés ici ? (Encercler tout ce qui s'applique)

préscolaire

premier cycle

deuxième cycle

secondaire

10. Suivez-vous le curriculum du gouvernement pour chaque niveau ? Oui/Non

11. Est-ce que le gouvernement vous offre un curriculum de la langue Arabe et des études Islamiques, en plus du curriculum des sujets laïques ? Oui/Non

12. Si non, où trouvez-vous vos curricula et votre matériel pour ces sujets ? \_\_\_\_\_

13. Combien d'enfants sont inscrits présentement ?

14. Garçons \_\_\_\_\_ Filles \_\_\_\_\_





34. Qui paie votre salaire ?
- Le MEALN
  - Une association privée
  - Le propriétaire de l'école
  - La communauté
  - Moi-même (Je suis le propriétaire)
  - Autre \_\_\_\_\_
35. Combien de personnel supervisez-vous ? \_\_\_\_\_
36. Combien d'heures travaillez-vous par jour ? \_\_\_\_\_
37. Est-ce que votre travail exige des déplacements ? (i.e. au CAP, à l'AE, à Bamako, ou pour voir des responsables de l'école dans une autre région ou ville ?) Oui/Non
38. L'école a-t-elle un comptable pour vous aider à gérer les aspects financiers ? Oui/Non
39. L'école a-t-elle un secrétaire ou un assistant administratif pour aider dans d'autres tâches ? Oui/Non
40. Suivez-vous vos enseignants en classe ? Oui/Non
41. Si oui, combien de fois par trimestre ? \_\_\_\_\_
42. Que faites-vous si un enseignant n'est pas aussi performant que souhaité ?

#### Section 4: Les finances et la gouvernance de l'école

43. Comment l'école est-elle financée ? \_\_\_\_\_
- (Si la réponse indique que l'école est financée par une ONG ou une source privée) D'où proviennent les fonds de ce financement ? \_\_\_\_\_
  - Les enfants doivent-ils payer des frais de scolarité ? Oui/Non
  - Combien coûtent les frais de scolarité par année pour un enfant ? \_\_\_\_\_
  - Y-a-t-il des étudiants qui ne payent pas à cause de circonstances particulières ? Oui/Non
  - Les parents contribuent-ils au fonctionnement de l'école ? Oui/Non
  - S'ils contribuent, comment ? (i.e. des dons ? du travail ? de l'argent ?) \_\_\_\_\_
  - Est-ce que vous organisez des activités pour collecter des moyens financiers ? Oui/Non
  - Si oui, quel genre d'activités ? \_\_\_\_\_
  - Recevez-vous du soutien financier de la part du MEALN ? Oui/Non
  - Si oui, pour quels besoins ? (salaires des enseignants ? administration ? infrastructure ?) \_\_\_\_\_
  - Ou des autres partenaires ? Oui /Non
  - Si, oui lesquels ? \_\_\_\_\_
44. Êtes vous prêts à travailler avec ou à accepter de l'aide d'organisations internationales ?
45. Quelles sont vos plus grands besoins au niveau de l'école ? \_\_\_\_\_
46. Quel est le niveau salarial des enseignants ici (en moyenne) ? \_\_\_\_\_
47. L'école possède-t-elle une association de parents d'élève ? Oui/Non
48. Si oui est-elle active ? Qu'est ce qu'elle fait ? \_\_\_\_\_

49. Si oui, combien de parents y participent ? \_\_\_\_\_
50. A votre avis, quelle est la cause de ce niveau de participation ? \_\_\_\_\_
51. Est-ce que votre école dispose d'une Association des Mères d'Élève ? Oui/Non
52. Si, oui est-elle active ? Oui/Non  
Qu'est ce qu'elle fait ? \_\_\_\_\_
53. L'école possède-t-elle un comité de gestion ? Oui/Non
54. Si, oui est-il actif ? Oui/Non
55. Qu'est ce qu'il fait ? \_\_\_\_\_
56. Qui y participe ? \_\_\_\_\_
57. Quelles collaborations existent entre eux ? \_\_\_\_\_
58. Avec quelle fréquence rendez-vous compte au CAP des activités au niveau de l'école ?  
\_\_\_\_\_
59. Est-ce que d'autres personnes associées à la prise de décision ou à la gouvernance de l'école vous rendent visite régulièrement ? Oui/Non  
Si oui, qui ? \_\_\_\_\_
60. Qui prend les décisions au niveau de l'école ? \_\_\_\_\_

## Section 5: La supervision

61. Votre école est elle suivi par le CAP ? Oui/Non
62. Votre école est elle suivie par les CPs ? Oui/Non
63. Si oui, qu'est-ce qu'ils font pendant ces visites ? \_\_\_\_\_
64. Combien de fois par année ou par trimestre recevez-vous une visite du CAP ?  
\_\_\_\_\_
65. Quels sont les objectifs de ces visites ? \_\_\_\_\_
66. Les agents du CAP observent-ils des classes ? Oui/Non
67. Quel genre de conseils ou d'instruction recevez-vous de la part du CAP ?
68. Est-ce qu'ils partagent leurs observations ou commentaires avec les enseignants ? Oui/Non
69. Pour quels types de services vous adressez-vous au CAP ? \_\_\_\_\_
70. Votre CAP dispose-t-il d'un conseiller chargé des medersas ? Si oui, parle-t-il Arabe ?  
Oui/Non
71. Parle-t-il le Français ? Oui/Non

## Section 6: Les résultats et l'impact

72. Quel est votre pourcentage de réussite au :
- a. CEP ? \_\_\_\_\_
- b. DEF ? \_\_\_\_\_

- c. Bac ? \_\_\_\_\_
73. Combien d'élèves ont dû redoubler l'année passée ? \_\_\_\_\_
74. À quel niveau sont les redoublants ?
- 1 – 3
  - 4 – 6
  - 7-9
  - 10-12
75. Combien d'élèves ont décroché de l'école l'année passée ? \_\_\_\_\_
76. À quel niveau se fait le décrochement ?
- 1 – 3
  - 4 – 6
  - 7-9
  - 10-12
77. Parmi les décrochements, quels sont les plus nombreux ?
- Les garçons
  - Les filles
  - C'est à peu près égal
78. Pourquoi pensez-vous que ces élèves ont décroché de l'école ? \_\_\_\_\_
79. Quel pourcentage de vos élèves continue les études après :
- le CEP ? \_\_\_\_\_
  - le DEF ? \_\_\_\_\_
  - le Bac ? \_\_\_\_\_
80. Où s'inscrivent-ils ensuite ? (autre medersa, école publique, programme professionnel, université ?) \_\_\_\_\_
81. Vos élèves qui terminent la medersa trouvent-ils du travail ? Oui/Non
82. Si oui, quel pourcentage ? \_\_\_\_\_
83. En général, quel genre de travail trouvent-ils ? \_\_\_\_\_
84. Les parents d'élèves, en général expriment-ils leur satisfaction par rapport à la qualité de l'éducation offerte à leurs enfants ? Oui/Non/Oui, avec quelques réserves
85. Êtes-vous satisfait de la qualité de l'éducation dispensée par votre institution ?  
Oui/Moyennement/Non
86. Êtes-vous satisfait de la qualité de l'apprentissage en Arabe ? Oui/Moyennement/Non
87. Êtes-vous satisfait de la qualité de l'apprentissage en Français ? Oui/Moyennement/Non
88. Êtes-vous satisfait de la qualité de l'apprentissage en mathématiques ?  
Oui/Moyennement/Non
89. Êtes-vous satisfait de la qualité de l'apprentissage en sciences ? Oui/Moyennement/Non
90. Pour les questions ci-dessus (85 - 89) auxquelles vous avez répondu par "moyennement" ou "non", quels sont les défis auxquels vous faites face pour fournir une éducation de qualité aux enfants ?
- Arabe \_\_\_\_\_
  - Français \_\_\_\_\_
  - Mathématiques \_\_\_\_\_
  - Sciences \_\_\_\_\_

# Questionnaire

## ENSEIGNANT

---

Enquêteurs, s'il vous plait, lisez l'énoncé qui suit aux personnes avec lesquelles vous allez vous entretenir

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe charge d'une étude sur les medersas au Mali. Cette étude a été approuvée par la DNEB/MEBALN et c'est avec sa permission que nous la poursuivons. (Chercheurs: montrez vos lettres de référence à ce point-ci)

Il y a plusieurs types d'écoles au Mali qui sont considérés comme des écoles enseignant l'éducation islamique: les medersas, les écoles franco-arabes et les écoles coraniques. Il existe probablement des écoles qui ne peuvent être mises exactement dans une de ces catégories, mais qui ont des traits communs avec l'une ou l'autre.

Cette étude se penche prioritairement sur les medersas. Pour cette étude, nous définissons les medersas comme des écoles sous la tutelle de la section arabe du MEBALN et qui suivent le programme officiel en utilisant la langue arabe comme langue d'instruction, tout en enseignant également le Français pour aider les élèves à maîtriser la langue française.

Notre but est d'en apprendre plus sur les medersas afin de faire des recommandations au MEBALN visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la langue française, tout en conservant les aspects positifs de ces écoles en termes de structure, de gouvernance et de pédagogie.

Nous vous remercions de bien vouloir participer à cette étude et à partager votre expérience et connaissance avec nous. Votre vrai nom ne sera publié dans aucun rapport et toute déclaration restera confidentielle

Avez-vous des questions?

Consentez-vous à remplir ce questionnaire?

1.1.1

1.1.2 Section 0 – Identification

1.2 Enquêteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'école : \_\_\_\_\_ CAP : \_\_\_\_\_ AE : \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignant : \_\_\_\_\_ Sexe: M F

1.2.1

1.2.2 Section 1: Information sur l'enseignant

1) Vous avez fait combine de temps dans l'enseignement? \_\_\_\_\_

2) Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école? \_\_\_\_\_

3) Quel est votre niveau d'éducation? \_\_\_\_\_

4) Avez-vous une spécialisation académique? Oui/Non. Si oui, laquelle? \_\_\_\_\_

5) Aviez-vous une formation professionnelle avant de rentrer dans l'enseignement?  
Oui/Non

6) Si oui, veuillez décrire le type de formation que vous avez eu \_\_\_\_\_

7) Avez-vous reçu une formation continue depuis que vous êtes dans cette école?  
Oui/Non

8) Quel était le contenu de cette formation? \_\_\_\_\_

1.2.3

1.2.4 Section 2: Travail et salaire

9) Quel est votre salaire d'enseignant ?

a. Bénévole

b. Moins que \_\_\_\_\_ FCFA

- c. Entre \_\_\_\_\_ FCFA et \_\_\_\_\_ FCFA  
 d. Entre \_\_\_\_\_ FCFA et \_\_\_\_\_ FCFA  
 e. Plus de \_\_\_\_\_ FCFA

10) Enseignez-vous 1 seule classe (i.e. toutes les matières pour un groupe d'élèves) ?  
 Oui/Non

Si oui, quel niveau et classe enseignez-vous à cette école? \_\_\_\_\_

**(Enquêteurs: Si l'enseignant enseigne une seule classe, sautez les questions 12 et 13)**

11) Enseignez-vous une seule matière ? Si oui, laquelle? \_\_\_\_\_

12) Enseignez-vous différents niveaux ? lesquels? \_\_\_\_\_

13) Combien d'heures enseignez-vous par jour ? \_\_\_\_\_

14) Quelle est la durée d'une leçon? \_\_\_\_\_

15) Quelle est la taille de votre classe ou vos classes (Pour le 1er cycle)

a) Classe 1: \_\_\_\_\_ # garçons \_\_\_\_\_ # filles \_\_\_\_\_

b) Classe 2: \_\_\_\_\_ # garçons \_\_\_\_\_ # filles \_\_\_\_\_

c) Classe 3: \_\_\_\_\_ # garçons \_\_\_\_\_ # filles \_\_\_\_\_

1.2.5

1.2.6 Section 3: Information sur l'école

16) Combien d'heures enseignez-vous dans une journée à cette école ? \_\_\_\_\_

17) Combien de temps est consacré à l'éducation islamique ? \_\_\_\_\_

Et combien de temps est consacré aux autres matières ? \_\_\_\_\_

18) Votre école possède-t-elle une bibliothèque ? Oui/Non

19) Votre école possède-t-elle une salle informatique ? Oui/Non

20) Les meubles de votre classe sont-ils mobiles (i.e. pouvez-vous les réarranger)? Oui/Non

21) Le châtement corporel est-il pratiqué dans votre médersa? Oui/Non

1.2.7

1.2.8 Section 4: La gouvernance et le financement

22) Êtes-vous membre de l'APE ? Oui/Non/NA (NA : Pas d'APE)

23) Êtes-vous membre du CGS ? Oui/Non/NA (NA : Pas de CGS)

24) Si vous êtes dans l'APE ou le CG, quel est votre rôle?

APE \_\_\_\_\_

CG \_\_\_\_\_

25) Est-ce que l'APE ou le CGS a été efficace dans l'amélioration de l'école? Oui/Non

26) Pouvez-vous citer ce qu'ils ont fait ? \_\_\_\_\_

27) Quel individu ou groupe finance l'école? \_\_\_\_\_

Qui paye votre salaire ? \_\_\_\_\_

28) Beaucoup d'acteurs peuvent être impliqués dans la gestion d'une école. Quelles personnes ou groupes sont activement impliqués dans la gestion de cette école?

Directeur Propriétaire Enseignants Parents Etat Imam Mosquée Autres: \_\_\_\_\_

29) Pouvez-vous hiérarchiser l'influence de ses acteurs dans la gestion de l'école?

Directeur Propriétaire Enseignants Parents Etat Imam Mosquée Autres: \_\_\_\_\_

30) Est-ce que les enseignants de cette école reçoivent un suivi de proximité (suivi appui) par rapport à leur enseignement? Oui/Non

De la part de qui? \_\_\_\_\_

Avec quelle régularité? \_\_\_\_\_

1.2.9

1.2.10 Section 5: Les pratiques d'enseignement

31) Dans votre classe,

Les élèves travaillent en groupe ou en paire? \_\_\_\_\_

Les élèves viennent au tableau? \_\_\_\_\_

Les élèves restent assis pendant toute la leçon? \_\_\_\_\_

Les élèves peuvent de se mouvoir? \_\_\_\_\_

Les élèves s'entraident? \_\_\_\_\_  
Les élèves posent des questions? \_\_\_\_\_

1.2.11

1.2.12 Section 6 - Teacher Attitudes on Teaching and Learning

- 32) La mémorisation et l'apprentissage sont la même chose Oui/Non
- 33) Les enseignants dans cette école bénéficieront d'apprendre d'autres méthodes pour l'enseignement et la gestion de la classe Oui/Non
- 34) A l'école, la seule façon dont les élèves apprennent est d'écouter l'enseignant Oui/Non
- 35) L'apprentissage est le plus efficace si la classe est calme Oui/Non
- 36) La discipline est nécessaire à la gestion de la classe. Oui/Non
- 37) Si les enfants ne mémorisent pas quelque chose, ils n'apprennent pas Oui/Non
- 38) L'apprentissage devrait être amusant pour les enfants Oui/Non
- 39) Il est impoli de contredire l'enseignant ou remettre en question ce qu'il dit Oui/Non
- 40) Tous les enfants peuvent apprendre. Oui/Non
- 41) Si les enfants ne réussissent pas, c'est que l'enseignant n'est pas efficace Oui/Non
- 42) Les filles et les garçons sont d'intelligence et capacité égales Oui/Non
- 43) Les examens sont la meilleure façon de savoir si les enfants apprennent. Oui/Non
- 44) Plus une école a des ressources, plus les enfants apprennent Oui/Non
- 45) Plus de temps doit être dédié aux maths et au français qu'aux matières religieuses Oui/Non
- 46) L'éducation est plus importante pour les garçons que pour les filles. Oui/Non
- 47) Les enseignants devraient être comme des parents pour leurs élèves Oui/Non
- 48) Les élèves ne devraient pas être critiqués pour leurs erreurs Oui/Non
- 49) Les parents devraient pas critique les élèves. Oui/Non
- 50) Des retours d'information des parents aux enseignants sont utiles Oui/Non

## Questionnaire

### CP MEDERSA

---

**Enquêteurs, s'il vous plait, lisez l'énoncé qui suit aux personnes avec lesquelles vous allez vous entretenir :**

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe charge d'une étude sur les medersas au Mali. Cette étude a été approuvée par la DNEB/MEBALN et c'est avec sa permission que nous la poursuivons. (Chercheurs: montrez vos lettres de référence à ce point-ci)

Il y a plusieurs types d'écoles au Mali qui sont considérées comme des écoles enseignant l'éducation islamique: les medersas, les écoles franco-arabes et les écoles coraniques. Cette étude se penche prioritairement sur les medersas.

Cette étude cherche à sonder les opinions des Oulémas, des directeurs du MEBALN, des directeurs d'école, des enseignants, des CP, des parents et des étudiants, tous des acteurs importants des medersas, de façons formelle et informelle.

Notre but est d'en apprendre plus sur les medersas afin de faire des recommandations au MEBALN visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la langue française, tout en conservant les aspects positifs de ces écoles en termes de structure, de gouvernance et de pédagogie.

Nous vous remercions de bien vouloir participer à cette étude et à partager votre expérience et votre connaissance avec nous. Votre vrai nom ne sera publié dans aucun rapport et toute déclaration restera confidentielle.

Avez-vous des questions?

Consentez-vous à cet entretien? Nous autorisez-vous à enregistrer cet entretien pour être sûrs de rester fidèles à vos paroles?



Enquêteur : \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom du CAP: \_\_\_\_\_ AE \_\_\_\_\_

Nom du CP : \_\_\_\_\_ Sexe : M F

- 1 Combien d'années d'expérience avez-vous comme CP /ARABE?
- 2 Comment êtes-vous parvenu au poste de CP ?
- 3 Quel niveau de formation avez-vous?
  - a. Premier cycle
  - b. Second cycle
  - c. DEF
  - d. BAC
  - e. Université
  - f. Doctorat
  - g. Autres (à préciser)
4. Avez-vous une formation professionnelle vous permettant d'assumer votre mission de CP ?  
Oui/Non \_\_\_\_\_  
Si oui, dans quel établissement vous avez été formé ? \_\_\_\_\_
5. Avez-vous reçu une formation continue depuis que vous occupez ce poste?  
Oui/Non \_\_\_\_\_  
Si oui, qui l'a organisé ? \_\_\_\_\_  
Si oui, quel en était le contenu ? \_\_\_\_\_  
Si oui, qui l'a animé? \_\_\_\_\_
6. Combien d'enseignants supervisez-vous ? \_\_\_\_\_
7. Avec quelle fréquence assurez-vous ce suivi? \_\_\_\_\_
8. Combien de fois par année vous rendez-vous dans les écoles? \_\_\_\_\_
9. Quels sont les objectifs de ces visites? \_\_\_\_\_
10. A quels aspects prêtez-vous le plus attention quand vous observez un enseignant? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Quel type de conseils donnez-vous aux enseignants après vos observations? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Partagez vous les observations ou commentaires avec les enseignants? Oui/Non
13. Quel type d'appui apportez-vous à vos enseignants de la part du CAP, en cas de besoin ou de problème? \_\_\_\_\_
14. Êtes-vous satisfait de la prestation pédagogique de vos enseignants ?  
En Arabe : Oui/Non  
En Français : Oui/Non
15. Quel soutien apportez-vous aux enseignants non performants? \_\_\_\_\_
16. Quels sont les défis auxquels vous faites face pour fournir un encadrement de qualité aux enseignants? \_\_\_\_\_
17. Quel type d'encadrement privilégiez-vous ? \_\_\_\_\_  
De quelle façon ? \_\_\_\_\_

A quel rythme ? \_\_\_\_\_

18. Que faites- vous pour améliorer les pratiques évaluatives des enseignants? \_\_\_\_\_

19. Êtes-vous satisfait des résultats des élèves en lecture-écriture

En Arabe : Oui/Non

En Français : Oui/Non

Pouvez-vous expliquer votre réponse pour chaque langue ?

En Arabe : \_\_\_\_\_

En Français : \_\_\_\_\_

20. Pensez-vous que la lecture et l'écriture peuvent être mieux enseignées ?

En Arabe : Oui/Non

En Français : Oui/Non

Quelle sont vos suggestions ? \_\_\_\_\_

21. D'un point de vue pédagogique, les matières des sujets islamiques sont-elles enseignées différemment des autres matières?

Oui/Non

Si oui comment ? \_\_\_\_\_

22. Existe-t-il un curriculum officiel provenant du MEBALN pour l'arabe et pour les études islamiques?

Oui/Non

Si non, quel curriculum est utilisé par les écoles et par le CAP? \_\_\_\_\_

23. Est-ce que le fait d'être scolarisé en Arabe est un désavantage

Dans la recherche d'emploi ?

Dans la progression des études ?

Y a-t-il des avantages à ce que les medersas fournissent une bonne formation en français ?

Si oui, lesquels ?

24. Au niveau des AE et des CAP, est-ce que les medersas reçoivent le même montant de ressources et de soutien (par ex : formation, fournitures scolaires, livres, enseignants) que les autres écoles?

Oui/Non

25. Comment les CAP perçoivent-ils les medersas? \_\_\_\_\_

Comment les AE perçoivent-elles les medersas?

26. Comment percevez-vous votre rôle de CP arabe par rapport aux autres matières? \_\_\_\_\_

27. D'après vous, serait-il une bonne chose pour les medersas de recevoir de l'aide d'un partenaire (privé; publique; islamique; ONG internationale ou bienfaiteurs)? Oui/Non

Est-ce que les medersas dans votre CAP ont déjà reçu de l'aide d'une organisation telle que celles qui viennent d'être nommées ? Oui/Non

28. Y a-t-il des questions importantes que j'ai oublié de vous poser ? \_\_\_\_\_  
Y a t il autre chose que vous souhaitez partager avec moi par rapport à l'enseignement dans les medersas ? \_\_\_\_\_

# Guide d'entretien

## 2 UNION NATIONALE DES MEDERSAS ARABE ISLAMIQUE DU MALI

### 3 U N M A M

1. Pouvez-vous nous donner un résumé de la mission et raison d'être de l'UNMAM?
2. Quand est ce que l'UNMAM est créée ? Comment les membres du bureau de l'UNMAM sont choisis ? Pour combien de temps ?
3. Avez-vous des représentants au niveau régional et local ?
4. Comment les décisions se prennent au niveau de l'U N M A M ?
5. Que fait l'U N M A M?
6. Selon quels critères les medersas deviennent membres / reconnus de l'U N M A M? Est-ce que toutes les medersas remplissent ces critères ?
7. En dehors des medersas, quels sont les autres types d'écoles islamiques au Mali?
8. Y a-t-il une relation ou un rapport entre l'U N M A M et les autres écoles qui enseignent l'éducation islamique et qui ne remplissent pas ces critères (i.e. écoles coraniques?)
9. Comment le gouvernement appuie ou subventionne les medersas? Quels sont les services dont ces écoles bénéficient à travers l'U N M A M? Quel genre d'appui faites-vous aux medersas?
10. Comment l'U N M A M collabore avec la section Arabe au sein du MEBALN?
11. Comment l'U N M A M se procure des ressources financières pour faire son travail?
12. Quels sont les besoins essentiels de l'U N M A M?
13. Si vous devez améliorer l'U N M A M, que ferez-vous?
14. Combien de medersas y a-t-il au Mali, d'après vos données? Si vous n'avez pas de données finalisées, pouvez-vous estimer le nombre?
15. Combien d'enfants fréquentent les medersas, d'après vos estimations ou selon les données sur l'inscription dont vous disposez?
16. Quel est le profil professionnel des enseignants dans les medersas? Et dans les autres écoles enseignant l'éducation islamique?
17. Les enseignants des medersas reçoivent-ils des formations spéciales? Ont-ils d'autres besoins ? Dans quelles matières ?
18. Quel(s) programme(s) d'étude (singulier ou pluriel) utilise les medersas? Comment elles reçoivent une copie de ce programme? Sont-elles obligées d'utiliser ce programme ?

19. Au sein des medersas, comment le temps est alloué à l'éducation islamique et aux autres matières?

20. Etes-vous satisfaits de la qualité de l'éducation dispensée dans les medersas ?

21. Etes-vous satisfait du niveau des apprentissages en lecture écriture, en arabe ?

Oui

Non

Et en français ? Oui

Non

Justifiez votre réponse pour chaque langue ?

Si non, quelles solutions préconisez-vous ?

22. A votre avis, est-ce que la qualité de l'éducation est pareille entre les medersas et les écoles publiques laïques?

23. Quelles passerelles existent-elles entre les medersas et les écoles laïques du Mali? Est-ce que les transfèrent entre les deux se font avec aisance?

24. Quelle est votre avis sur la question de l'éducation des filles ou des femmes? Quelles sont les raisons qui sou tendent ce que vous dites?

25. Selon vous, quel est l'avenir de l'éducation islamique au Mali? Quelles tendances constatez-vous en la matière?

26. Quelles sont les grandes réalisation de l'UNMAM de sa création à aujourd'hui ?

# Guide d'entretien

## *Section Arabe ; MEBALN*

1. Pouvez-vous nous donner un résumé de la mission et raison d'être de la section Arabe?
2. Que fait la section Arabe du MEBALN?
3. Comment les écoles rentrent sous la responsabilité de la section Arabe ?
4. En dehors des medersas, quels sont les autres types d'écoles qui enseignent l'éducation islamique au Mali?
5. Y a-t-il une relation ou un rapport entre la section Arabe et les écoles islamiques qui ne relèvent pas directement de sa responsabilité (i.e. écoles coraniques?)
6. Comment le gouvernement appuie ou subventionne les medersas? Quels sont les services dont ces écoles bénéficient à travers votre section ? Quel genre de supervision effectuez-vous vis-à-vis des medersas?
7. Comment votre section fonctionne au sein du MEBALN? Pouvez-vous me décrire le processus de prise de décision à votre niveau?
8. Comment votre section se procure des ressources financières pour faire son travail?
9. Si vous devez améliorer votre section, que ferez-vous?
10. Quels sont les besoins essentiels de cette section? Pourquoi avez-vous choisi ces éléments?
11. Combien de medersas y a-t-il au Mali, d'après vos données? Si vous n'avez pas de données finalisées, pouvez-vous estimer le nombre?
12. Combien d'enfants fréquentent les medersas, d'après vos estimations ou selon les données sur l'inscription dont vous disposez?
13. Quel est le profil professionnel des enseignants dans les medersas? Dans les autres écoles enseignant l'éducation islamique? Et dans les autres écoles publiques laïques?
14. Les enseignants des medersas reçoivent-ils des formations spéciales? Ont-ils besoin de d'autres types de formation ? Dans quelles matières ?
15. Quel (s) programme(s) d'étude (singulier ou pluriel) utilise les medersas? Comment elles reçoivent une copie de ce programme? Sont-elles obligées d'utiliser ce programme ?
16. Au sein des medersas, comment le temps est alloué entre l'éducation islamique et les autres matières?
17. Etes-vous satisfait de la qualité de l'éducation dispensée dans les medersas ?
18. Etes-vous satisfait du niveau des apprentissages en lecture écriture, en arabe ? Et en français ? Oui Non

Justifiez votre réponse pour chaque langue ?

Si non, quelles solutions préconisez-vous ?

19. A votre avis, est-ce que la qualité de l'éducation est pareille entre les medersas et les écoles publiques laïques?

20. Quelles passerelles existent-elles entre les medersas et les écoles laïques du Mali? Est-ce que les transfèrent entre les deux se font avec aisance?

21. Quelle est votre avis sur la question de l'éducation des filles ou des femmes? Quelles sont les raisons qui soutiennent ce que vous dites?

22. Selon vous, quel est l'avenir de l'éducation islamique au Mali? Quelles tendances constatez-vous en la matière?

# Entretien

## *Enseignant*

**Enquêteurs, s'il vous plait, lisez l'énoncé qui suit aux personnes avec lesquelles vous allez vous entretenir**

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe chargée d'une étude sur les medersas au Mali. Cette étude a été approuvée par la section arabe du MEBALN et c'est avec sa permission que nous la poursuivons. **(Chercheurs: montrez vos lettres de référence à ce point-ci)**

Il y a plusieurs types d'écoles au Mali qui sont considérés comme écoles Islamiques: les medersas, les écoles franco-arabes et les écoles traditionnelles coraniques. Il existe probablement des écoles qui ne peuvent être mises exactement dans une de ces catégories, mais qui ont des traits communs avec l'une ou l'autre.

Cette étude se penche en particulier sur les medersas. **[Optionnel si ça peut être utile:** Pour cette étude, nous définissons les medersas comme des écoles tombant sous la tutelle de la section arabe du MEBALN et qui suivent le guide d'étude du gouvernement, en utilisant la langue arabe comme langue d'instruction, tout en enseignant également un cours de Français pour aider les élèves à maîtriser la langue française]

Notre but est d'en apprendre plus sur les medersas afin de faire des recommandations au MEBALN visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'instruction de la langue française, tout en conservant les caractéristiques attirantes de ces écoles même en termes de structure, de gouvernance et de pédagogie.

Dans le cadre de notre étude, les enseignants sont considérés comme des acteurs particulièrement importants au sein du système scolaire du fait qu'ils influencent directement l'environnement de la classe, la façon dont les matières sont enseignées, et l'apprentissage des élèves. Tous les jours, les enseignants prennent des décisions sur la façon de présenter le curriculum qui auront un impact énorme sur le succès de chaque enfant. C'est pour cela qu'on aimerait vous poser quelques questions sur votre école et sur votre rôle d'enseignant.

Nous vous remercions de votre bon vouloir à participer à cette étude et à partager votre expertise et connaissance avec nous. Votre vrai nom ne sera publié dans aucun rapport et toute déclaration restera confidentielle.

Avez-vous des questions?



Consentez-vous à cet entretien? Nous autorisez-vous à enregistrer cet entretien pour être sûrs de rester fidèles à vos paroles?

Enquêteur: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom de l'école: \_\_\_\_\_ CAP: \_\_\_\_\_ AE \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignant: \_\_\_\_\_ Sexe: M F

**Enquêteurs: Certaines questions comprennent plusieurs parties. Laissez la personne-sujet répondre à chaque partie avant de passer à la suivante. Par exemple, la question numéro 1 demande si la personne a fréquenté une école coranique quand il/elle était enfant. Posez cette partie de la question, ATTENDEZ la réponse puis passez à la deuxième partie de la question : « Pendant combien de temps?» Essayez d'aller plus loin dans vos questions en demandant « pourquoi » si la personne ne donne aucune explication volontairement.**

1. Pouvez-vous nous parler de votre propre formation, en commençant par l'enfance? (i.e. Etiez-vous scolarisé dans une école coranique, une medersa, une école publique? Combien de temps avez-vous passé dans chaque institution? Quel niveau d'éducation avez-vous atteint?)
2. Pourquoi pensez-vous que vos parents vous ont offert l'éducation que vous venez de décrire?
3. Pensez-vous que vous avez reçu une bonne éducation? Y avait-il quelque chose qui manquait? Y aurait-il des choses que vous feriez différemment, si vous aviez la possibilité de retourner en arrière?
4. Expliquez-moi un peu pourquoi vous avez décidé de devenir enseignant?
5. Aimez-vous enseigner? Qu'est-ce que vous aimez le plus dans l'enseignement? Quels sont vos plus grands défis ?
6. Quelles matières enseignez-vous?
7. Quelles attentes ont le directeur et le propriétaire par rapport à votre rendement professionnel? Comment est-ce que votre superviseur (le directeur, un enseignant chevronné, etc.) effectue le suivi et l'évaluation de votre travail?
8. Comment êtes-vous parvenus à avoir un poste à cette medersa?
9. Qu'avez-vous trouvé de plus attirant dans l'enseignement dans les medersas? Y avait-il des choses qui ne vous attiraient pas?
10. Préférez-vous enseigner dans une école publique? Pourquoi ou pourquoi pas?

11. Les enfants reçoivent-il une bonne éducation ici? Pourquoi dites-vous cela? (i.e. Est-ce que les enfants qui achèvent le cycle progressent à un autre niveau d'éducation? En comparaison avec les écoles publiques du voisinage, comment se classent vos élèves par rapport aux examens de passage? )
12. Pensez-vous que le fait d'être scolarisé en Arabe puisse être un désavantage dans la recherche de l'emploi ou dans la progression des études si on prend en considération le fait que le français est la langue du commerce et du gouvernement ? (Pouvez-vous approfondir votre réponse? Pourquoi dites-vous cela? Pouvez-vous me donner des exemples?)
13. Est-ce que les élèves de cette medersa progressent à d'autres niveaux d'éducation? Que font-ils quand ils quittent cette medersa? Pouvez-vous nous dire ce que font actuellement certains de vos sortants; par exemple, quelle profession exercent-ils?
14. Pouvez-vous expliquer les méthodes d'enseignement que vous utilisez en classe? (par exemple, que faites-vous en exécutant une leçon?) Quelles sont les méthodes qui fonctionnent le plus pour assurer la maîtrise du contenu des leçons par élèves?
15. Les élèves des medersas maîtrisent-ils le français au même titre que l'Arabe? Peuvent-ils lire aussi bien en français qu'en Arabe? Peuvent-ils écrire aussi bien en français qu'en Arabe? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
16. Trouvez-vous que le français pourrait être mieux enseigné dans votre medersa? Si oui, quelles sont vos suggestions pour l'améliorer? Pensez-vous que l'Arabe et les études religieuses peuvent être mieux enseignés? Quelles sont vos suggestions dans ce domaine? Et les mathématiques et les sciences?
17. D'un point de vue pédagogique, les matières religieuses sont-elles enseignées différemment que les matières laïques? Si oui, comment ou dans quel sens?
18. Est-ce qu'il existe un curriculum officiel du MEBALN pour la langue Arabe et les études Islamiques ? Si non, d'où vient votre curriculum pour ces sujets-ci ?
19. D'après vous, serait-il une bonne chose pour cette école de recevoir de l'aide d'un partenaire (privé; publique; islamique ; ONG internationale ou bienfaiteurs)? Est-ce que cette école a déjà reçu de l'aide d'une organisation comme telles que celles qui viennent d'être nommées ?
20. Y a t il des questions importantes que j'ai oublié de poser? Y a t il autre chose que vous souhaitez partager avec moi par rapport à l'enseignement dans les medersas?

# Groupe focal

## 4 ELÈVES

Enquêteurs, s'il vous plait, lisez l'énoncé ci-dessous aux personnes auxquelles s'adresse le questionnaire.

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe qui est ici pour en savoir plus sur les élèves des medersas au Mali. Nous aimerions te poser quelques questions au sujet de ton école. Nous avons l'autorisation de ton maître, de tes parents et de ton directeur, Ce n'est pas un examen. On te sera reconnaissant de nous aider à en savoir plus sur ton école.

As-tu des questions?

Es-tu d'accord à te joindre à tes amis pour répondre à nos questions au sujet de ton école?

Enquêteurs: \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Nom de l'école: \_\_\_\_\_ CAP: \_\_\_\_\_

AE \_\_\_\_\_

### Questions pour le groupe de discussion visant les élèves:

1. Aimez-vous étudier ici? Pourquoi ou pourquoi pas?
2. Quelles sont vos matières préférées?
3. Dans votre école est-ce que les élèves savent parler et écrire l'Arabe ? Avez-vous appris à parler l'Arabe ici?
4. Qui ici parle le Français ? Avez-vous appris le Français ici?
5. Qui aime lire? Qui aime écrire? Dans quelle langue? Pourquoi?
6. Qui aime les mathématiques? Qu'est-ce que vous avez appris en mathématiques la semaine dernière?
7. Est-ce que quelqu'un aime les sciences? Étudiez-vous les sciences ici? Qu'étudiez-vous?
8. Est-ce que vous travaillez en groupe en classe ? Oui Non
9. Avez-vous des devoirs? Quel genre de devoirs avez-vous à faire à la maison?
10. Qui vous aide à faire vos devoirs à la maison ?
11. Est-ce que vous utilisez des manuels à l'école? Avez-vous le droit de les emmener à la maison? Que faites-vous avec ces livres?
12. Est-ce que les élèves qui comprennent aident ceux qui ne comprennent pas ?

13. Quels sont les bons côtés de votre école?
14. Qu'est-ce que vous trouvez de plus difficile à l'école?
15. Y-a-t-il quelque chose que vous n'aimez pas dans votre école?
16. Quel travail aimeriez-vous faire quand vous êtes grands?
  
17. Est-ce que vous parlez l'Arabe entre vous? Quelquefois ? souvent ? toujours ?
18. Quand vous n'êtes pas à l'école, que faites vous ?

## **Groupe focal**

### **5 LES PARENTS**

**Enquêteurs, s'il vous plait, lisez l'énoncé qui suit aux personnes avec lesquelles vous allez vous entretenir**

Bonjour. Je m'appelle X et je fais partie d'une équipe charge d'une étude sur les medersas au Mali. Cette étude a été approuvée par la DNEB/MEBALN et c'est avec sa permission que nous la poursuivons. (Chercheurs: montrez vos lettres de référence à ce point-ci)

Il y a plusieurs types d'écoles au Mali qui sont considérés comme des écoles enseignant l'éducation islamique: les medersas, les écoles franco-arabes et les écoles coraniques. Il existe probablement des écoles qui ne peuvent être mises exactement dans une de ces catégories, mais qui ont des traits communs avec l'une ou l'autre.

Cette étude se penche prioritairement sur les medersas. Pour cette étude, nous définissons les medersas comme des écoles sous la tutelle de la section arabe du MEBALN et qui suivent le programme officiel en utilisant la langue arabe comme langue d'instruction, tout en enseignant également le Français pour aider les élèves à maîtriser la langue française.

Notre but est d'en apprendre plus sur les medersas afin de faire des recommandations au MEBALN visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la langue française, tout en conservant les aspects positifs de ces écoles en termes de structure, de gouvernance et de pédagogie.

Nous vous remercions de bien vouloir participer à cette étude et à partager votre expérience et connaissance avec nous. Votre vrai nom ne sera publié dans aucun rapport et toute déclaration restera confidentielle

Avez-vous des questions?

Consentez-vous à cet entretien? Nous autorisez-vous à enregistrer cet entretien pour être sûrs de rester fidèles à vos paroles?

Enquêteurs: \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Nom de la medersa: \_\_\_\_\_ CAP: \_\_\_\_\_ AE \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### **Questions pour les groupes de discussion visant les parents**

1. Alors que vous auriez pu envoyer vos enfants à l'école laïque gratuitement, vous avez choisi de payer les frais d'une école privée. Pourquoi avez-vous fait ce choix?
2. Quelles sont vos attentes pour vos enfants?
3. Est-ce que cette école répondra à vos attentes pour vos enfants? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
4. Est-ce que vos enfants reçoivent une bonne éducation dans cette école? Quelles "preuves" avez-vous?
5. D'après vous, est-ce que vos enfants reçoivent une bonne formation en français?
6. Aimerez-vous que vos enfants reçoivent plus de français, même si ça voulait dire moins de temps passé à étudier en langue arabe?
7. Quelles sont les forces et les faiblesses de cette école?
8. Quelle est votre opinion sur l'administration et la gestion de l'école? Est-ce que l'administration est à l'écoute de vos inquiétudes et de vos exigences?
9. Existe-t-il une association de parents d'élèves dans l'école? Si oui, quel est son mandat et quelle est sa mission?
10. Est-ce que les parents ont un rôle bien défini dans la gestion de l'école, même si ce n'est pas dans la gestion journalière, mais au moins en termes de participation dans les grandes décisions relatives à la direction de l'école, à sa mission, à sa politique et à ses pratiques?
11. Quel est le rôle du CAP dans la prise de décisions au niveau de l'école?
12. En dehors des cotisations scolaires, est-ce que l'école reçoit des fonds venant d'autres sources ? Si oui, lesquelles ? (bienfaiteurs, collecte de fonds, dotations)
13. Aimerez-vous que votre école medersa soit appuyée par d'autres partenaires (privés; publiques ; nationaux ; internationaux; islamiques ou autres)
14. Quels changements ou améliorations aimeriez-vous voir dans cette école?