



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique  
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

**Promouvoir les connaissances, compétences  
et qualifications critiques pour le développement  
durable de l'Afrique : Comment édifier/concevoir  
une réponse efficace des systèmes d'éducation  
et de formation ?**

### **Sous-thème 1**

**Socle commun de compétences  
pour un apprentissage tout au  
long de la vie et le  
développement durable  
en Afrique**

---

Etude relative aux réformes en cours des systèmes  
nationaux d'éducation et/ou de formation : ***les réformes  
curriculaires en Education : l'expérience malienne***

---

*Bonaventure Maïga, CT/MEALN  
Youssef Konandji, CDC/DNP/MEALN  
Bakary Samaké, CDEN/DNEB/MEALN*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC 1.1.04**

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13, avenue du Ghana

P.O. BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunisie

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

[adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org)

## Table des matières

<b>ACRONYMES ET ABREVIATIONS.....</b>	<b>5</b>
<b>1. ABREGE.....</b>	<b>6</b>
<b>2. RESUME .....</b>	<b>7</b>
<b>3. INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>4. CONTEXTE .....</b>	<b>10</b>
<b>5. DEFINITION DU CURRICULUM .....</b>	<b>12</b>
<b>6. PRESENTATION DU CURRICULUM MALIEN .....</b>	<b>13</b>
6.1. LE CADRAGE.....	13
6.2. LES PRINCIPES GENERAUX DU CURRICULUM.....	13
6.3. LE CHOIX DE L'APPROCHE CURRICULAIRE.....	13
6.4. LE PROGRAMME DE FORMATION.....	14
6.5. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION.....	14
6.6. LES DOMAINES DE FORMATION.....	14
DOMAINES DE FORMATION .....	15
6.7. L'UNITE D'APPRENTISSAGE .....	15
6.8. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS D'UNE UNITE D'APPRENTISSAGE .....	15
6.9. LES COMPETENCES .....	15
6.10. LES TACHES INTEGRATIVES ET DES PROJETS.....	16
6.11. VUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	17
<b>7. DESCRIPTION DU PROCESSUS D'ELABORATION ET DE MISE EN ŒUVRE .....</b>	<b>18</b>
<b>8. CHRONOGRAMME D'ELABORATION DU CURRICULUM .....</b>	<b>19</b>
<b>9. ACTEURS IMPLIQUES .....</b>	<b>20</b>
<b>10. LES POINTS FORTS DE LA MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM.....</b>	<b>21</b>
<b>11. LES DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM .....</b>	<b>21</b>
<b>12. SOLUTIONS PRECONISEES .....</b>	<b>22</b>
<b>13. LES PRINCIPAUX ACQUIS.....</b>	<b>22</b>
<b>14. CURRICULUM, COMPETENCES ET PREPARATION DE L'ENFANT A LA VIE ...</b>	<b>23</b>
<b>15. LEÇONS APPRISES.....</b>	<b>24</b>
<b>16. CONCLUSION .....</b>	<b>24</b>
<b>17. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>25</b>

## Liste des tableaux

Tableau 6.6.1 Domaines de formation du curriculum .....	15
Tableau 6.9.1 Les compétences finales.....	16
Tableau 8.1 Chronogramme .....	19
Tableau 9.1 Acteurs et rôles .....	20

## Liste des figures

Figure 1. Suivi-évaluation.....	18
---------------------------------	----

## Acronymes et abréviations

<b>APC</b>	<b>Approche par compétences (APC)</b>
<b>CAF</b>	<b>Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle</b>
<b>CAFE</b>	<b>Centres d'Apprentissage Féminins</b>
<b>CED</b>	<b>Centres d'Education pour le Développement</b>
<b>CICB</b>	<b>Centre International de Conférence de Bamako</b>
<b>CNE</b>	<b>Centre National de l'Education</b>
<b>DNEB</b>	<b>Direction Nationale de l'Education de Base</b>
<b>DNSI</b>	<b>Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique</b>
<b>FCFA</b>	<b>Franc de la Communauté Financière Africaine</b>
<b>FMI</b>	<b>Fonds Monétaire International</b>
<b>MEN</b>	<b>Ministère de l'Education Nationale</b>
<b>OMD</b>	<b>Objectifs du Millénaire pour le Développement</b>
<b>ONG</b>	<b>Organisation Non Gouvernementale</b>
<b>PRODEC</b>	<b>Programme Décennal de Développement de l'Éducation</b>
<b>PIB</b>	<b>Produit Intérieur Brut</b>
<b>PISE</b>	<b>Programme d'Investissement Sectoriel pour l'Education</b>
<b>PTF</b>	<b>Partenaires Techniques et Financiers</b>
<b>TBA</b>	<b>Taux Brut d'Admission</b>
<b>TBS</b>	<b>Taux Brut de Scolarisation</b>
<b>UEMOA</b>	<b>Union Monétaire Ouest Africaine</b>

## 1. ABREGÉ

1. Le thème général *de la Triennale de l'ADEA 2012* est de : Promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique: comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation. Dans le cadre de ce thème et du sous-thème, *Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique*, la contribution du Mali porte sur l'étude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : ***les réformes curriculaires en Education : l'expérience malienne.***

2. C'est avec le PRODEC que le Mali va entamer une nouvelle réforme majeure de son système éducatif par l'option prise de l'approche curriculaire par compétences qui apparaît comme l'une des plus importantes ressources d'orientation que le Ministère de l'Éducation Nationale du Mali a choisi afin d'améliorer la qualité de son système éducatif. Depuis cette date, la volonté politique s'est traduite par un accroissement continu des dépenses récurrentes et d'investissement dans le secteur éducatif.

3. Au Mali, c'est la loi qui définit le curriculum qui est « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants » (article 3, Loi d'orientation de l'éducation n°99-046 du 28-12.1999). Le profil de sortie attendu est un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques, et à la technologie moderne.

4. Le curriculum a été mis en l'essai à partir de 2002 dans 2550 écoles. Plusieurs évaluations ont été faites et ont été soumises au forum national sur le curriculum de l'enseignement fondamental organisé en mars 2008. Les conclusions de ce forum qui ont souligné les difficultés, les acquis et les nouvelles orientations ont été examinées par le Forum National sur l'Éducation tenu les 30 et 31 octobre et les 1ers et 2 novembre 2008.

5. La lettre de politique éducative du Mali 2010-2012 a réaffirmé comme première priorité la recherche de la qualité de l'enseignement et comme une des mesures la mise en place d'un dispositif de généralisation du curriculum.

6. La présente étude présente une synthèse de l'évolution de la mise en œuvre du curriculum et de sa généralisation au plan de son contenu, des difficultés rencontrées qui sont d'ordre organisationnel, matériel et pédagogique ; les leçons apprises et les solutions envisagées.

## 2. RESUME

7. Le thème général *de la Triennale de l'ADEA 2012* est de : Promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique: comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation. Dans le cadre de ce thème et du sous-thème, *Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique*, la contribution du Mali porte sur l'étude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : *les réformes curriculaires en Education : l'expérience malienne*.

8. C'est avec le PRODEC que le Mali va entamer une nouvelle réforme majeure de son système éducatif par l'option prise de l'approche curriculaire par compétences qui apparaît comme l'une des plus importantes ressources d'orientation que le Ministère de l'Éducation Nationale du Mali a choisi afin d'améliorer la qualité de son système éducatif. Depuis cette date, la volonté politique s'est traduite par un accroissement continu des dépenses récurrentes et d'investissement dans le secteur éducatif.

9. L'étude qui exploite plusieurs sources documentaires et le vécu quotidien des praticiens met en exergue les points forts, les difficultés, les leçons apprises et les solutions envisagées.

10. L'étude souligne la volonté politique ferme et pragmatique du Gouvernement d'aller jusqu'au bout de la réforme ainsi que le développement des compétences de vie en langues nationales. C'est dans ce sens que la lettre de politique éducative du Mali 2010-2012 a réaffirmé comme première priorité la recherche de la qualité de l'enseignement et comme une des mesures la mise en place d'un dispositif de généralisation du curriculum.

11. Le statut des langues nationales utilisées comme médium d'enseignement constitue un autre acquis de la réforme. Il ressort que l'utilisation des langues nationales dans les écoles induit des émotions fortes qui se manifestent par des positions extrêmes d'adhésion ou de rejet dépendant généralement du niveau d'information. Elle ne peut réussir sans l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs de l'école. Il s'y ajoute la faible instrumentation de certaines langues nationales et les difficultés liées au passage de la langue nationale au français (difficultés d'ordre didactique).

12. Pour leur part, les enseignants éprouvent des difficultés dans la mise en œuvre de la réforme. Les modules de formation actuels ont été jugés ésotériques ; les maîtres et même leurs formateurs éprouvent beaucoup de difficultés à les comprendre et en tirer les profits attendus et la non disponibilité des manuels congruents avec le curriculum (notamment l'enseignement des sciences en langues nationales).

13. Les premiers élèves de la mise à l'essai du curriculum ont passé le CFEPCEF en 2008. Les résultats, compilés par le CNE, montrent que les élèves des classes à curriculum ont, dans l'ensemble, mieux réussi que leurs collègues des classes classiques.

14. La consultation des documents relatifs au curriculum montre le travail impressionnant de conceptualisation et de mise en œuvre du curriculum. Toutefois, la question de l'imputabilité de certains résultats de la réforme n'est pas analysée car les modes d'évaluation, les systèmes d'examen dans les systèmes sont inchangés. A défaut d'établir des relations de causalités absolues entre certains changements observés et la mise en œuvre du curriculum, un point de vue croisé de l'ensemble des acteurs et partenaires de la réforme est un reflet très rapproché de la mesure de son effet réel. Il y a lieu également de préciser que la présence de changements dans les compétences cognitives, socio-affectives et psychomotrices laissent supposer que l'enfant aura acquis les compétences planifiées dans le profil de sortie du système. Sous réserve de cette précaution méthodologique, certaines tendances observées vont dans le sens que la réforme curriculaire est prometteuse pour le Mali.

15. L'étude souligne deux leçons majeures apprises. la première leçon est que l'expérience du Mali est spécifique en ce qu'elle repose sur un socle législatif. Ce caractère a été mal rendu au plan

de la communication. C'est ainsi que pour les acteurs et surtout les enseignants et le corps d'encadrement pédagogique déconcentré la réforme a été perçue comme l'affaire de certains experts nationaux, voir d'experts internationaux. Or, il s'agit d'une option nationale traduite par les représentants du peuple à travers une loi qui décline des droits et des devoirs et que tous doivent s'évertuer à respecter et faire réussir, selon les moyens. Le cas Malien confirme que le porteur de la réforme n'a pas bien été identifié par les acteurs, en l'occurrence par les enseignants. Dans le cadre d'un scénario de relance de la réforme, il sera important, d'assurer une nouvelle communication institutionnelle standard dont le porteur de la réforme doit être clairement identifié et ne soit pas interprété comme émanant de « Mamadou ou de Binta ».

16. La deuxième leçon est relative à l'implication du corps enseignant. Sur eux se concentrent un certain nombre de critiques, à tort ou à raison. Or, le constat général établi, universel, c'est que l'implication des enseignants est une donnée fondamentale dans la réussite de la réforme, de toute réforme introduite pour l'amélioration des apprentissages. Les enseignants sont les opérateurs de la réforme car ils sont dans l'espace de vérité de l'apprentissage, la classe. Certes, dans le cas du Mali les enseignants ont été associés, mais dans un rôle de « receveurs » via la formation. La légitimité de classe doit les autoriser à participer plus en amont et activement au processus de changement curriculaire dès l'étape de conception pour assurer un endossement pédagogique et professionnel.

17. Au niveau des solutions retenues une recommandation principale formulée par le forum national sur l'éducation est de créer une Commission Nationale des Programmes sous la tutelle du Ministère en charge de l'Education Nationale. Cette commission serait pluri institutionnelle, pluridisciplinaire et serait ouverte sur la société civile. Elle serait une instance d'orientation et de validation des programmes élaborés par les services techniques dans un cadre consensuel. Cette recommandation a été entérinée par le Ministère en charge de l'éducation. De plus, il est recommandé de réserver une place importante à l'acquisition des connaissances de base au niveau 1 (lecture, écriture, calcul), notamment au plan des temps d'apprentissage. Enfin, il est suggéré l'allègement et la simplification des documents de référence du curriculum en français et dans les langues nationales (programmes, guides, manuels etc.), et leur mise à disposition en quantité suffisante.



### 3. INTRODUCTION

18. Le thème général *de la Triennale de l'ADEA 2012* est de : Promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique: comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation. Dans le cadre de ce thème et du sous-thème, *Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique*, la contribution du Mali porte sur l'étude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : ***les réformes curriculaires en Education : l'expérience malienne.***

19. L'objectif de cette contribution est de présenter l'expérience du Mali pour illustrer les réformes curriculaires. La présente étude s'articule

20. La présente étude comporte douze chapitres permettant une compréhension de trois temps forts de la réforme. Dans un premier temps est présenté le contexte de la réforme à travers le profil économique du pays, l'évolution du système éducatif et les différents forums organisés. Dans un deuxième temps la réforme curriculaire est présentée. Il s'agit de la conception du curriculum, de sa mise en œuvre et des difficultés rencontrées. Dans un troisième temps, il est abordé les acquis, l'impact du curriculum les solutions envisagées et les leçons apprises. Une conclusion propose un enseignement majeur de la mise en œuvre de la réforme.

## 4. CONTEXTE

21. Situé au cœur de l'Afrique de l'Ouest, dans l'hémisphère Nord, le Mali est un pays intertropical, avec une superficie de 1.241.238 Km<sup>2</sup> et une population estimée à 13 millions d'habitants en 2006 (selon les projections de la DNSI) soit 10,4 habitants au km<sup>2</sup>. Indépendant en 1960, le Mali est héritier des anciens empires (Mali, Songhoï) et des centres culturels séculaires (Tombouctou, San korè, etc.).

22. Une stabilité politique, des débats pluralistes, une forte présence de la société civile, un grand potentiel hydro agricole et un grand dynamisme économique constituent des atouts du Mali. Cependant, le pays demeure confronté à des défis structurels lourds : Sécheresse/désertification, enclavement, immensité du territoire, fluctuations des cours internationaux du coton principal produit d'exportation, impact de la crise financière mondiale ; incursion du terrorisme et surtout qualité des apprentissages scolaires qui demeure toujours une grande préoccupation.

23. En dépit de la récession mondiale, le Mali enregistre une croissance réelle de son PIB à un niveau relativement élevé (4,3% en 2007 et 4,5% en 2009) comparativement à celle observée dans l'espace UEMOA (3,7% en 2007 contre 2,9% en 2009). L'inflation est passée de 9,2% en 2008 à 2,2% en 2009 contre 7,4% en 2008 et 1,1% en 2009 dans la zone UEMOA (Rapport FMI, 2011).

24. Plus de 33% du Budget National alloués au secteur plus les contributions importantes et significatives des partenaires techniques et financiers et des familles. Le PISE2 (2006-2008) s'élève à **584 426** milliards FCFA dont 267,829 milliards FCFA constituent l'apport du budget national et 171,803 milliards FCFA comme apport des PTF (Evaluation PISE 2, 2009).

25. Le système éducatif Malien enregistre des progrès réels : le TBS du 1er cycle de l'enseignement fondamental est passé de 26,5 % en 1990 à 80% en 2008. Le TBS pour le second cycle est à 57,3% contre 52,1% en 2006. Les Taux Bruts d'Admission (TBA) ont également enregistré des progrès : (de 74,2% à 79,4 % de 2006 à 2008 pour le 1<sup>er</sup> cycle ; la même tendance s'observe pour le 2<sup>nd</sup> cycle et pour le Taux d'Achèvement (de 49% à 54% de 2006 à 2008 pour le 1<sup>er</sup> cycle). Les taux de redoublement ont connu une baisse tant aux niveaux du 1<sup>er</sup> que 2<sup>nd</sup> cycles mais l'objectif de réduction à 13,7% du taux de redoublement au 1<sup>er</sup> cycle en 2008 n'est pas encore atteint. Ce taux est à 14,2% en 2008 (Annuaire Statistiques Education, 2008, 2009). Cependant, la qualité des apprentissages demeure toujours une grande préoccupation.

26. Par rapport aux OMD, le Mali a des chances d'atteindre l'OMD 2 : assurer l'éducation primaire universelle (100%). Ainsi, le TBS au premier cycle est passé de 64% en 2002 (dont 54% pour les filles) à 82% en 2009 (dont 73% pour les filles). Le taux de scolarisation des filles reste assez inférieur à celui des garçons (Rapport OMD, Mali, 2009).

27. La révision profonde du système éducatif à laquelle a procédé le Mali en 1962 tendait vers un enseignement de masse et de qualité adapté aux réalités du pays et garantissant à chaque élève d'être préparé à la vie. Depuis et en dépit de nombreuses rencontres (Conférence Nationale en 1978, États Généraux en 1989, Débat National sur l'Éducation en 1991), le système éducatif a été soumis à l'épreuve du temps face aux exigences nouvelles de développement économique, social et culturel. Au plan qualitatif, le système a été caractérisé par une faible efficacité interne qu'illustrent les taux élevés de redoublement et de déperdition liés en partie à l'inadaptation des programmes d'enseignement, de la formation initiale et continue des maîtres associée à celle des méthodes pédagogiques ainsi qu'à l'insuffisance et à la mauvaise qualité du matériel didactique. Aussi, le système ne permettait-il plus aux enfants du pays d'acquérir convenablement les compétences de base de la vie courante et celles nécessaires au processus de production.

28. C'est dans ce contexte qu'est intervenue, en 1999, la mise en œuvre du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC), cadre stratégique de la Refondation du système éducatif, qui a été consacré par la loi d'Orientation sur l'Éducation et qui a inscrit comme priorité la planification et le développement des curricula pour la réalisation de façon durable les changements souhaités, en ce sens que le curriculum est l'angle d'attaque de toute réforme éducative.

29. C'est ainsi que le Centre national de l'Éducation et la Direction Nationale de l'Éducation de Base en concertation avec les structures nationales et déconcentrées impliquées dans la gestion du curriculum ont organisé du 25 mars au 29 mars 2008 un forum national sur le curriculum de l'enseignement fondamental.

30. Les conclusions de ce forum ont alimenté les travaux du Forum National sur l'Éducation tenu les 30 et 31 octobre et les 1ers et 2 novembre 2008 au Centre International de Conférence de Bamako (CICB) qui a son tour a fait des recommandations pertinentes par rapport au curriculum, notamment la poursuite de la mise en œuvre en identifiant les conditions objectives.

## 5. DEFINITION DU CURRICULUM

31. Au Mali, la loi définit le curriculum qui est « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants » (article 3, Loi d'orientation de l'éducation n°99-046 du 28 décembre 1999). Il intègre les besoins éducatifs fondamentaux des apprenants en impliquant les communautés dans la définition de ces besoins et la détermination des contenus d'apprentissage afin de mieux lier l'école à la vie. Il précise les domaines de formation, définit les profils de compétences, les objectifs, les contenus, les méthodes pédagogiques, le matériel didactique, les modes d'évaluation. Cette approche essentiellement fondée sur le développement de compétences impliquant :

- le décloisonnement des disciplines et leur regroupement en ensembles plus significatif (domaines de formation) ;
- un apprentissage basé sur la démarche de résolution de problèmes ;
- une différenciation pédagogique permettant de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chaque élève par le recours à des méthodes appropriées ;
- la création de situations d'apprentissage pour permettre des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie.

La lettre de politique éducative adoptée en 2006 réaffirme l'option du curriculum en précisant « la mise en œuvre du curriculum en généralisant le curriculum des 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années au reste (environ la moitié) des écoles d'ici 2008 ».

## 6. PRESENTATION DU CURRICULUM MALIEN

### 6.1. Le cadrage

32. Un cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental a été adopté, et une première mise à l'essai a été démarrée en 2002. Les présentations suivantes s'inspirent de ce cadre.

33. La mise en œuvre du curriculum est conjointement assurée par le Centre National de l'Education (CNE), chargé de la responsabilité de la conception et de la mise à l'essai, et d'autre part la Direction Nationale de l'Education de Base (DNEB), chargé de sa mise en œuvre, avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers dans le cadre du PISE. Le dispositif de suivi - évaluation comprend une supervision et coordination par le niveau central ; et des délégations de suivi accordées aux académies et à l'ONG World Education dans cinq régions (Koulikoro, Sikasso, Ségou, Gao et Kidal) en début année scolaire 2005-2006.

34. Dans sa présentation, le curriculum de l'Enseignement Fondamental comprend deux grandes parties :

- la première est consacrée à des informations relatives aux principes généraux qui sous-tendent la construction du curriculum, au programme de formation structuré en domaines et unités d'apprentissage ;
- la seconde présente la progression du programme de formation à travers l'ordonnancement des unités d'apprentissage.

35. Le curriculum malien retient trois types de compétences qui seront développées plus loin :

- les compétences disciplinaires ;
- les compétences transversales ;
- les compétences de vie.

### 6.2. Les principes généraux du curriculum

36. Les indications portent sur :

- les finalités et missions de l'Enseignement Fondamental au regard de la mutation rapide de la société malienne et des attentes pressantes découlant de ce phénomène ;
- le choix de l'approche par compétences impliquant des apprentissages en rapport avec les besoins des élèves ;

### 6.3. Le choix de l'approche curriculaire

37. Le choix de l'approche curriculaire est lié aux exigences de la Refondation du système éducatif. Cette approche est essentiellement fondée sur le développement de compétences, ce qui implique :

- la mise en œuvre d'un plan d'action pédagogique suffisamment large pour prendre en considération les multiples aspects de l'activité éducative ;
- une vision globale et intégrée de la formation par le décloisonnement des disciplines et leur regroupement en ensembles plus significatifs : les domaines ;
- une différenciation pédagogique permettant de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chaque élève par le recours à des méthodes appropriées ;
- la création de situations d'apprentissage pour permettre des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie ;
- l'évaluation formative pour servir de moyens de régulation des apprentissages ;

- l'ajustement du rôle du maître qui devient : facilitateur pour l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être ; guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage.

## 6.4. Le programme de formation

38. La restructuration de l'enseignement fondamental en un bloc unique et l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration du curriculum entraînent de profonds changements tant dans le mode d'organisation que dans le contenu des apprentissages. Elles marquent une étape importante dans le processus de rénovation en chantier depuis une décennie à travers la Pédagogie Convergente.

39. Le programme de formation, dans une optique d'intégration, se structure autour de domaines ou groupe de disciplines constituant des champs d'expérience et de connaissances suffisamment larges pour faciliter le décroisement propice au développement de compétences. Ce programme s'articule autour de cinq(5) domaines de formation :

- Langues et communication ;
- Mathématiques, science et technologie ;
- Sciences humaines ;
- Arts ;
- Développement de la personne (Référentiel du curriculum, 2004).

40. Les activités d'apprentissage des différents domaines de formation sont organisées en unités d'apprentissage, ensembles structurés à partir de compétences disciplinaires en lien et en cohérence avec une ou deux compétences transversales, le tout menant à des apprentissages signifiants orientés vers le développement d'une ou de deux compétences de vie. Les unités constituent une planification, dans le temps, sous forme de programmation de l'ensemble des objectifs et contenus d'apprentissage.

## 6.5. Les éléments constitutifs du programme de formation

41. Le programme de formation est bâti à partir du profil de sortie de l'enseignement fondamental défini dans le Cadre général d'Orientation du Curriculum. Il doit permettre :

- de préparer l'élève à son insertion dans la vie active par l'acquisition de compétences de vie ;
- d'entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer les prérogatives, les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix, des droits de l'homme et du citoyen ;
- de préparer l'élève à poursuivre des études plus avancées (secondaires générales ou techniques ou professionnelles) ;

Le programme de formation est structuré autour des domaines de formation.

## 6.6. Les domaines de formation

42. Le choix des domaines de formation répond au souci de décroisement des disciplines afin de privilégier l'approche globale dans les apprentissages. Ces domaines de formation constituent des champs d'expérience et de connaissances qui permettent de comprendre le monde et d'agir dans le sens de sa transformation qualitative. Le curriculum comporte cinq domaines de formation :

- Langues et communication ;
- Mathématiques, sciences et technologie ;
- Sciences humaines ;
- Arts ;
- Développement de la personne.

Le tableau ci-après présente les domaines de formation, leurs disciplines respectives et les axes de réalisation des apprentissages.

**Tableau 6.6.1 Domaines de formation du curriculum**

Domaines de formation	Disciplines	Axes de réalisation des apprentissages
Langues et communications	Langues maternelles Français	Communication orale (écouter et parler), Communication écrite (lire et écrire), (Accès aux apprentissages fondamentaux)
Sciences, Mathématiques et Technologie	Mathématiques, Sciences et Technologie.	Résolution de problèmes de la vie, Observation et compréhension des réalités de la vie et relations entre l'homme et son milieu.
Sciences Humaines Arts	Histoire - Géographie Arts plastiques, Musique, Art dramatique, Danse.	Structuration du temps et de l'espace.  Expression corporelle et graphique.
Développement de la personne	Éducation Physique et Sportive, Éducation Civique et Morale	Action et expression corporelle.  Socialisation.

Source : *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental, Mars, 2000*

Les activités d'apprentissage des différents domaines de formation sont organisées en unités d'apprentissage.

## 6.7. L'unité d'apprentissage

43. L'unité d'apprentissage est un ensemble de compétences disciplinaires et de compétences transversales en lien et en cohérence avec une/ou des compétences de vie ; les compétences de vie étant les lieux d'exercice des apprentissages fondamentaux. Le développement de ces compétences s'accomplit à travers des objectifs et contenus d'apprentissage. Les apprentissages qui comportent une unité sont organisés en tâches intégratives et projets qui sont des situations permettant de mobiliser simultanément différentes compétences. Il existe 14 unités d'apprentissage pour le niveau 1 (année 1 et année 2 du premier cycle du fondamental).

## 6.8. Les éléments constitutifs d'une unité d'apprentissage

44. Le curriculum de l'enseignement fondamental est construit sur la base de l'approche par compétences dont la caractéristique essentielle est l'acquisition progressive de savoirs, savoir-faire, savoir-être par l'activité propre du sujet. Il convient de signaler que les compétences formulées couvrent tout le bloc de l'Enseignement fondamental. Seuls, changeant d'un niveau à l'autre, le sens de la compétence, le contexte de réalisation, les objectifs et contenus d'apprentissage, les critères de réussite. Les performances attestées à un niveau donné témoignent du degré de développement de la compétence.

## 6.9. Les compétences

45. L'unité d'apprentissage comporte les trois types de compétences prévus dans le curriculum :

- compétences disciplinaires ;
- compétences transversales ;
- compétences de vie.

L'Approche par compétences (APC) constitue, avec le bilinguisme, l'un des deux axes majeurs du curriculum. Selon la *Loi d'orientation de l'éducation (1999)*, la compétence est définie comme :

« Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. »

Pour chaque domaine d'apprentissage, les compétences finales, qui doivent être acquises à la fin de l'enseignement fondamental, sont clairement définies :

**Tableau 6.9.1 Les compétences finales**

Compétences devant être acquises à la fin de l'enseignement de base – Mali	
Domaines d'apprentissage	Compétences
Langues et communication	Communiquer verbalement et par écrit en tenant compte de la situation de communication
Mathématiques, sciences et technologie	Résoudre des problèmes de la vie quotidienne
Sciences humaines	Comprendre le monde et participer pleinement au développement du pays
Arts	S'exprimer à travers la production artistique
Développement personnel	S'insérer harmonieusement dans la vie de la famille et de la collectivité

Source : Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental, Mars, 2000

46. **Les compétences disciplinaires.** Elles visent dans chaque domaine de formation à assurer l'appropriation du contenu d'une ou de plusieurs disciplines. Les apprentissages disciplinaires s'inscrivent dans des situations interdisciplinaires afin que les contextes de leur réalisation soient les plus réalistes possibles. Il est donc nécessaire d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre les champs disciplinaires.

47. **Les compétences transversales.** Elles permettent d'agir dans une large variété de situations et sont présentes dans l'ensemble des activités d'apprentissage scolaires. De ce fait, elles appartiennent à la catégorie des apprentissages essentiels et sont mises en œuvre dans plusieurs domaines disciplinaires ; elles sont mobilisées lors de la résolution de situations- problèmes. La compétence transversale peut être d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel ou social.

48. **Les compétences de vie.** Elles reflètent les aspects de la vie contemporaine et expriment les attentes sociales et les priorités éducatives. Elles traduisent les défis auxquels les élèves auront à faire face. Elles sont la manifestation des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servent de liens entre apprentissages scolaires et vie quotidienne. A cet égard elles doivent être l'aboutissement des différents apprentissages dont elles assurent ainsi le transfert. Les domaines d'expérience de vie du curriculum se rapportent :

- à la communication ;
- à la santé – nutrition ;
- aux activités socio-économiques ;
- au leadership ;
- à la culture de la paix et aux droits humains ;
- aux familles modulaires (la plupart des compétences de ce domaine seront traitées sous forme de projets d'actions éducatives).

## 6.10. Les tâches intégratives et des projets.

49. Les tâches intégratives et les projets sont définis en fonction de situations complexes, englobantes significatives. Ils comportent d'ordinaire plusieurs activités permettant la mise en œuvre simultanée de différentes compétences. Tâches intégratives et projets sont accompagnés d'indications de repères méthodologiques et temporels.



## 6.11. Vue générale de l'enseignement fondamental

50. Au Mali, l'enseignement de base, qui est appelé « Enseignement Fondamental », comprend neuf années articulées en quatre niveaux :

Niveau 1 (initiation) : deux ans – 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré

Niveau 2 (développement des aptitudes) : deux ans – 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> degré

Niveau 3 (consolidation) : deux ans – 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> degré

Niveau 4 (orientation) : trois ans – 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degré.

Le niveau 4 est considéré comme le premier cycle de l'enseignement secondaire et comme partie intégrante de l'enseignement fondamental.

L'accueil des enfants en 1<sup>ère</sup> année se fait en langue nationale (et si possible maternelle), ainsi que l'essentiel de la première année. On commence à apprendre à lire et à écrire.

Le français est introduit dès la 1<sup>ère</sup> année sous forme orale, comme langue de communication scolaire et sociale, avec des techniques pouvant être inspirées par le français langue seconde.

En deuxième année, on consolide l'apprentissage de l'écrit en langue nationale, et on apprend à lire et écrire en français, tout en maintenant un entraînement à l'oral de type français langue seconde.

À partir de la troisième année, l'enseignement de la langue nationale comme matière se poursuit jusqu'en neuvième année et est obligatoire pour tous (y compris les écoles privées).

Par contre, l'enseignement des mathématiques et sciences, de l'histoire et de la géographie se fait en français.

Au Mali, le programme d'enseignement de chaque matière est organisé de manière à être pertinent, cohérent et réaliste. Il comporte les chapitres suivants :

- Introduction
- Principes généraux
- Bases du curriculum
- Objectifs généraux du niveau
- Progression des unités d'apprentissage
- Emplois du temps
- Domaines d'apprentissage
- Compétences
- Objectifs d'apprentissage
- Contenus de l'apprentissage.

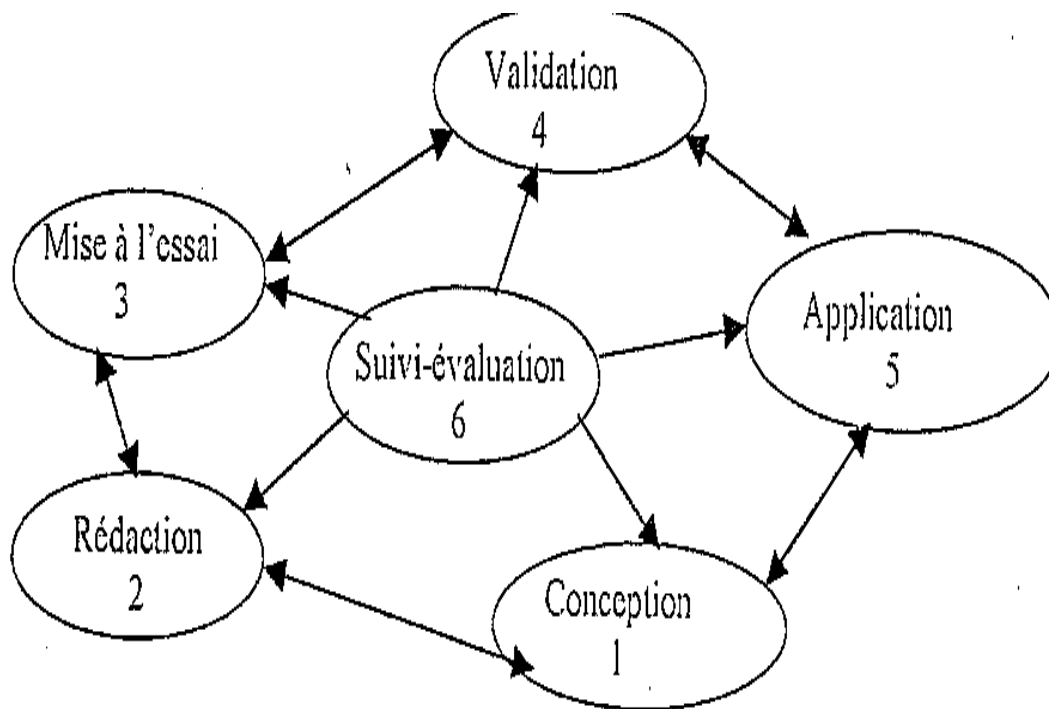
Les horaires de l'enseignement fondamental, environ 25 pour cent de l'horaire hebdomadaire est consacré aux activités de soutien et de rattrapage. L'horaire est également flexible, afin de permettre d'organiser des projets et activités scolaires et extrascolaires.

## 7. DESCRIPTION DU PROCESSUS D'ÉLABORATION ET DE MISE EN ŒUVRE

51. L'élaboration du curriculum s'effectue en six étapes non linéaires (des ajustements s'effectuent sans cesse) : conception, rédaction, mise à l'essai, validation, application, conception, suivi/évaluation.

52. Comme on peut le constater dans le schéma ci-dessous, le 'suivi-évaluation' est au centre du système d'élaboration du curriculum. Ceci permet de réviser/corriger chaque étape de l'élaboration durant tout le processus.

**Figure 1. Suivi-évaluation**



## 8. CHRONOGRAMME D'ELABORATION DU CURRICULUM

53. L'application du curriculum s'effectue, par niveau et de façon progressive, dans les écoles. Ainsi, en 2003, par exemple, s'opèrent en concomitance :

- l'application du curriculum pour le niveau 1
- l'essai et la validation pour le niveau 2
- la rédaction du curriculum pour le niveau 3
- et la préparation du niveau 4

54. En mars 2010, le processus de développement des curricula se trouvent dans la situation ci-dessous :

**Tableau 8.1 Chronogramme**

NIVEAU	Elaboration	Mise à l'essai	Validation	Généralisation
<b>Cadre d'orientation du curriculum</b>	<b>Rédigé en 2000-2001, finalisé en 2002</b>			
<b>Niveau 1</b> 1 <sup>ère</sup> – 2 <sup>e</sup> année	√	√	√	√
<b>Niveau 2</b> 3 <sup>e</sup> - 4 <sup>e</sup> années	√	√	√	√
<b>Niveau 3</b> 5 <sup>e</sup> – 6 <sup>e</sup> années	√	√	√	
<b>Niveau 4</b> 7 <sup>e</sup> - 8 <sup>e</sup> - 9 <sup>e</sup> années	√	√	√	

*Source : synthèse de différentes données du Ministère.*

55. La généralisation n'est pas complète. Il a été procédé à une extension du curriculum à l'ensemble des écoles à pédagogie convergente et aux écoles communautaires (soit 2000 écoles) et plus 550 écoles publiques classiques, soit en tout 2550 écoles, par opposition à plus de 10000 écoles pour l'ensemble du pays.

## 9. ACTEURS IMPLIQUES

56. Le tableau suivant décrit les différents acteurs impliqués. Le dispositif d'ensemble repose sur un organe de pilotage institutionnel qui est à même de prendre les décisions qui s'imposent tout en restant à l'écoute des besoins des acteurs du terrain. Le dispositif fonctionne avec un niveau de supervision et de coordination par le niveau central ; alors que les académies assurent un suivi exécution et évaluation des apprentissages ; les autres acteurs fournissent des avis sur le fonctionnement de l'ensemble de la réforme. A l'issue du forum sur l'éducation, il a été retenu la création d'une Commission Nationale des Programmes sous la tutelle du Ministre de l'Éducation Nationale. Cette commission serait pluri institutionnelle, pluridisciplinaire et serait ouverte sur la société civile. Elle serait une instance d'orientation et de validation des programmes élaborés par les services techniques dans un cadre consensuel.

**Tableau 9.1 Acteurs et rôles**

Acteurs / Étapes	Services centraux Instituts recherche formation	Cellule Technique du comité de pilotage du PRODEC	Conseil supérieur de l'Éducation	Unité de Développement du Curriculum (UDC)	Académie d'Enseignement Centre d'Animation Pédagogique (CAP)	Syndicat	Associations des Parents d'Elèves (APE) et partenaires sociaux
<b>1. Conception</b>	Avis pour décision	Avis pour décision	Avis pour décision	Exécution	X	X	X
<b>2. Rédaction</b>	Avis pour décision	Suivi	Avis pour décision	Exécution	X	X	X
<b>3. Mise à l'essai</b>	Exécution	Suivi	Avis pour décision	Exécution	Exécution	consulté	consulté
<b>4. Validation</b>	Avis pour décision	Avis pour décision	Avis pour décision	X	X	X	X
<b>5. Application</b>	Avis pour décision	Exécution	Avis pour décision	Exécution	X	X	consulté
<b>6. Suivi Evaluation</b>	Exécution	Exécution	Exécution	Exécution	Exécution	X	X

Source : Rapport forum sur l'éducation, 2008.

## 10. LES POINTS FORTS DE LA MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM

57. L'approche curriculaire par compétences présente les avantages suivants :

- permettre à l'apprenant de retrouver sa place centrale dans les activités d'apprentissage ;
- fournir aux maîtres des approches, des méthodes et des outils adéquats pour infléchir leur pratique de classe dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins et des difficultés des enfants ;
- l'ajustement du rôle du maître qui devient plutôt un facilitateur dans le processus d'acquisition des compétences ;
- la prise en compte des valeurs culturelles du milieu ;
- le statut des langues nationales utilisées comme médium d'enseignement ;
- la pratique de l'évaluation formative comme moyen de régulation des apprentissages.

Un des acquis majeur est la volonté politique ferme et pragmatique du Gouvernement d'aller jusqu'au bout de la réforme ainsi que le développement des compétences de vie en langues nationales (Rapport Forum curriculum, 2008).

## 11. LES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM

58. Les principales difficultés rencontrées :

- la faible instrumentation de certaines langues nationales ;
- les difficultés liées au passage de la langue nationale au français (difficultés d'ordre didactique) ;
- les difficultés liées à l'enseignement des sciences (terminologie) ;
- la non disponibilité des manuels congruents avec le curriculum ;
- l'insuffisance des supports existants ;
- l'insuffisance de documents de référence (programme, guide) ;
- les problèmes liés à la formation :
  - faible niveau académique des enseignants ;
  - insuffisance d'enseignants locuteurs de certaines langues ;
  - faible appropriation du curriculum ;
  - difficultés dans la pratique des méthodes actives ;
  - insuffisance du temps de formation ;
  - non prise en compte des innovations dans la formation initiale des enseignants.
- les effectifs pléthoriques des classes ;
- la grande mobilité du personnel enseignant formé aux innovations ;
- les difficultés de coordination des activités de formation et de suivi ;
- l'insuffisance de communication autour du curriculum.
- au Manque d'un système d'évaluation en approche par compétences.
- à l'insuffisance de communication autour du curriculum (Rapport Forum curriculum, 2008)

Deux exemples pour illustrer les difficultés rencontrées :

- l'utilisation des langues nationales dans les écoles induit des émotions fortes qui se manifestent par des positions extrêmes d'adhésion ou de rejet dépendant généralement du niveau d'information. Elle ne peut réussir sans l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs de l'école.
- les modules de formation actuels ont été jugés ésotériques ; les maîtres et même leurs formateurs éprouvent beaucoup de difficultés à les comprendre et en tirer les profits attendus.

## 12. SOLUTIONS PRECONISEES

59. Une recommandation principale formulée par le forum national sur l'éducation est de créer une Commission Nationale des Programmes sous la tutelle du Ministère en charge de l'Education Nationale. Cette commission serait pluri institutionnelle, pluridisciplinaire et serait ouverte sur la société civile. Elle serait une instance d'orientation et de validation des programmes élaborés par les services techniques dans un cadre consensuel. Cette recommandation a été entérinée par le Ministère en charge de l'éducation (Rapport Forum, 2008). Cette commission mise en place en fin 2008. Autres solutions :

- relecture des documents de référence (Programme de formation et guide) ;
- réserver une place importante à l'acquisition des connaissances de base au niveau 1 (lecture, écriture, calcul) ;
- l'allègement et la simplification des documents de référence ;
- l'actualisation, enrichissement et validation des lexiques en langues nationales ;
- l'élaboration d'un répertoire par langue : lexiques, dictionnaires, grammaire, guide de transcription ;
- la mise à disposition des manuels congruents avec le curriculum ;
- actualiser les devis pédagogiques et les cahiers de charges ;
- diligenter le processus d'élaboration des manuels et matériels didactiques ;
- rendre disponible le matériel existant au niveau des élèves, des enseignants et des écoles.
- la recherche – action sur les difficultés du passage de la langue nationale au français ;
- l'élaboration d'un module sur la didactique de la lecture et de l'écrit en situation bilingue ;
- l'intégration des innovations dans la formation initiale des enseignants ;
- la gestion des activités relatives aux innovations y compris le curriculum par le niveau central jusqu'à leur implantation (généralisation) effective sur le terrain ;
- l'élaboration et mise en œuvre d'une stratégie de communication efficace autour du curriculum.

## 13. LES PRINCIPAUX ACQUIS

60. Les principaux acquis :

- l'acquisition plus facile des apprentissages fondamentaux ;
- l'éveil de l'enfant grâce à la pédagogie active ;
- l'autonomisation de l'enfant dans les activités d'apprentissage ;
- existence d'un Cadre général d'Orientation
- existence de documents de référence (programmes de formation et guide) pour les niveaux 1,2 et 3.
- existence de documents d'accompagnement et de lexiques en langues nationales pour les niveaux 1,2 et 3.

## 14. CURRICULUM, COMPETENCES ET PREPARATION DE L'ENFANT A LA VIE

61. Le développement adéquat de compétences pour la vie et le travail grâce à un curriculum approprié est une option politique de la réforme du système éducatif.

C'est dans cette perspective que le curriculum de l'enseignement fondamental prévoit un grand nombre d'activités pratiques : étude et conception d'objets simples, utilisation et manipulation d'instruments, machines simples, etc. À la fin de chaque unité d'apprentissage, des projets concrets sont proposés pour consolider les acquis. Le curriculum prend également en charge des spécificités locales qui se traduisent par des contenus associés (Santé- VIH SIDA, la culture de la paix, l'Education Environnementale, le Genre, ...).

A titre illustratif, le domaine d'apprentissage Mathématiques, sciences et technologie (niveau 2) doté de 345 minutes par semaine comprend huit compétences :

- lire, écrire et communiquer des messages en utilisant le langage et les symboles mathématiques
- résoudre des problèmes de vie en utilisant les connaissances, les capacités et les savoir-faire acquis en mathématiques
- protéger l'environnement
- protéger la santé
- utiliser les instruments et les outils d'usage courant et quelques machines simples
- utiliser rationnellement différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de vie
- fabriquer et réparer des objets.

Des objectifs et des contenus d'apprentissage sont définis pour chacune de ces compétences. Par ailleurs, le Mali enregistre des expériences réussies en matière de promotion de la préparation à la vie et au travail : la mise en place des Centres d'Education pour le Développement (CED), des Centres d'Apprentissage Féminins (CAFE), Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) sont entre autres des expériences en cours dans le système éducatif et présentent de bonnes perspectives.

L'étude sur le curriculum conduite en 2009 rapporte des témoignages des enseignants qui disent à 49,4% qu'ils appliquent l'évaluation selon les attentes du curriculum. Cette même étude a documenté la perception par les acteurs des apprentissages réalisés par les élèves grâce au curriculum. Il ressort que 55 % des enseignants et 52,3 % des directeurs pensent que le curriculum peut améliorer les apprentissages des élèves ; 27 % des enseignants et 25,2 % des directeurs n'y croient pas (Rapport étude curriculum, 2009).

Les premiers élèves de la mise à l'essai du curriculum ont passé le certificat de fin de cycle en 2008. Les résultats, compilés par le CNE, montrent que les élèves des classes à curriculum ont, dans l'ensemble, mieux réussi que leurs collègues des classes classiques.

La consultation des documents sur le curriculum montre le travail impressionnant de conceptualisation et de mise en œuvre du curriculum. Toutefois, la question de l'imputabilité de certains résultats de la réforme n'est pas analysée car les modes d'évaluation, les systèmes d'examens dans les systèmes sont inchangés. A défaut d'établir des relations de causalités absolues entre certains changements observés et la mise en œuvre du curriculum, un point de vue croisé de l'ensemble des acteurs et partenaires de la réforme est un reflet très rapproché de la mesure de son effet réel. Il y a lieu également de préciser que la présence de changements dans les compétences cognitives, socio-affectives et psychomotrices laisse supposer que l'enfant aura acquis les compétences planifiées dans le profil de sortie du système. Sous réserve de cette précaution méthodologique, certaines tendances observées vont dans le sens que la réforme curriculaire est prometteuse pour le Mali.

## 15. LEÇONS APPRISES

62. Une première leçon est que l'expérience du Mali est spécifique en ce qu'elle repose sur un socle législatif. Ce caractère a été mal rendu au plan de la communication. C'est ainsi que pour les acteurs et surtout les enseignants et le corps d'encadrement pédagogique déconcentré la réforme a été perçue comme l'affaire de certains experts nationaux, voir d'experts internationaux. Or, il s'agit d'une option nationale traduite par les représentants du peuple à travers une loi qui décline des droits et des devoirs et que tous doivent s'évertuer à respecter et faire réussir, selon les moyens. Le cas Malien confirme que le porteur de la réforme n'a pas été bien identifié par les acteurs, en l'occurrence par les enseignants. Dans le cadre d'un scénario de relance de la réforme, il sera important, d'assurer une nouvelle communication institutionnelle standard dont le porteur de la réforme doit être clairement identifié et ne soit pas interprété comme émanant de « Mamadou ou de Binta ».

Une seconde leçon est relative à l'implication du corps enseignant. Sur eux se concentrent un certain nombre de critiques, à tort ou à raison. Or, le constat général établi, universel, c'est que l'implication des enseignants est une donnée fondamentale dans la réussite de la réforme, de toute réforme introduite pour l'amélioration des apprentissages. Les enseignants sont les opérateurs de la réforme car ils sont dans l'espace de vérité de l'apprentissage, la classe. Certes, dans le cas du Mali les enseignants ont été associés, mais dans un rôle de « receveurs » via la formation. La légitimité de classe doit les autoriser à participer plus en amont et activement au processus de changement curriculaire dès l'étape de conception pour assurer un endossement technique et professionnel. Leur condition d'exercice de classe souvent difficile et un environnement complexe ou ils doivent faire face à plusieurs innovations à la fois leur font souvent adopter des réflexes non pas de refus mais de conservation sécuritaire des matières enseignées (maintien d'identités historiques des disciplines). Dans le cadre d'un scénario de relance de la réforme, il serait judicieux de replacer l'ingénierie de la formation sur le curricula au sein de la Communauté d'apprentissage en laissant ouverte une fenêtre sur la conception des contenus du curriculum. Ce positionnement s'entend en termes de ressources humaines et financières (affectation aux CA des budgets et expertises).

## 16. CONCLUSION

63. Bâti sur l'approche par compétences, le curriculum malien, qui se veut participatif, social, occupe une place de choix dans la stratégie prônée par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, stratégie qui consiste à considérer *chaque enfant* dans ses dimensions cognitives, socio-affectives et psychomotrices. L'élaboration est la mise en œuvre du curriculum montre qu'un standard éducatif malien émerge. Le processus d'élaboration des grandes orientations de la politique éducative du Mali repose sur une **démarche participative**, la **concertation** et le **dialogue** avec tous les partenaires, car tout enfant peut et doit réussir.



## 17. BIBLIOGRAPHIE

- *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental*, MEN, Mali, 2000
- *Étude sur le curriculum de l'enseignement fondamental - Rapport 1 - Diagnostic*, MEN, Mali, 2009
- *Le curriculum de l'enseignement fondamental, état des lieux, résultats et perspectives, présentation Power Point*, MEN, Mali, 2008
- *Référentiel du curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1*, MEN, 2004
- *Rapport du forum National sur le curriculum*, Bamako, MEN, Mali, 2008
- *Rapport général du Forum National sur l'éducation*, Bamako, MEN, Mali, 2008
- *Rapport d'évaluation à mi-parcours de la seconde phase du PISE 2 et de l'initiative fast track*, MEN, février 2009 1<sup>er</sup> draft
- *Rapport OMD*, PNUD, Mali, 2009
- *Loi d'orientation de l'éducation n°99-046* du 28 décembre 1999, Mali, 1999
- *Note de présentation du rapport de la revue 2009* du cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté, Ministère de l'Economie et des Finances, Août 2010, Rapport du FMI N° 11/38, Février 2011
- *Annuaire Statistiques Education*, 2008, 2009, MEN, Mali