

La crise scolaire au Mali

DRISSA DIAKITÉ

Université du Mali, Bamako, Mali

L'école en Afrique est en crise ! C'est le moins qu'on puisse dire. Année invalidée par-ci, année blanche par-là, année facultative ailleurs, année laborieusement sauvée..., voilà le constat général qu'on peut faire depuis quelques années de la vie scolaire en Afrique. Le Mali n'est évidemment pas en reste, lui qui, depuis 1990, n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, c'est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu'il y ait besoin d'un quelconque réaménagement de programmes en cours d'année. Ce fut le plus souvent des années tronquées, laborieusement validées, et même des années facultative (1993) ou blanche (1994). Au point que certains pensent que le gouvernement est passé maître dans l'art de *sauver l'année*, tout en se montrant incapable de *sauver l'école*, c'est-à-dire de trouver une solution durable à la crise qui la secoue depuis une décennie.

C'est dire que la crise scolaire est endémique au Mali et qu'elle est devenue une préoccupation majeure de la société.

1. LE CONTEXTE HISTORIQUE DE LA CRISE SCOLAIRE

Certains ont un peu trop rapidement mis sur le compte exclusif du laxisme étatique la persistance de la crise scolaire. D'autres ont même pointé du doigt la transition en cours vers la démocratie, qui ferait le lit des violences estudiantines et de l'incivisme en général. Or il apparaît en fait que la crise scolaire est un phénomène fort complexe qui s'enracine dans une profonde crise d'identité de la société dans son ensemble.

C'est à partir de 1880 que la forme d'école organisée la plus courante aujourd'hui a fait son entrée dans le territoire qui allait devenir la République du Mali. Elle fut introduite dans le sillage des conquêtes coloniales, et imposée aux populations pour « répandre [...] notre langue, nos idées de civilisation et faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs » (William Ponty, gouverneur général de l'A.O.F. en 1908, cité par Marianne Opheim 1999 : 34). Il s'agit donc d'une institution d'importation qui n'a de racines ni locales ni anciennes, ce qui fait dire au professeur Joseph Ki-Zerbo (1996) que l'école africaine telle qu'elle apparaît aujourd'hui ressemble à une prothèse. L'école dite française est devenue le type d'école dominant. Comme référence de la « civilisation », cette école ne pouvait qu'être assimilationniste. Comme condition de la modernité, son objet

fut l'acculturation de plusieurs générations de jeunes Maliens à la culture occidentale dominante, à travers la langue française. Il n'est donc pas étonnant que plus d'un siècle d'existence de l'école française ait contribué à des pertes importantes de repères culturels endogènes chez beaucoup de jeunes et moins jeunes. L'éducation s'y faisant en langue étrangère et suivant des normes exogènes, on rencontre peu à l'école les valeurs traditionnelles de socialisation que sont la solidarité, le respect de la collectivité, la réserve et la retenue, l'attention portée aux autres, etc..

Or, en ville comme de plus en plus dans les campagnes, le modèle occidental relayé par l'école, le cinéma et les autres médias, sape tous les jours un peu plus les cadres d'éducation traditionnels : la famille, les sociétés initiatiques, les classes d'âge... À l'école comme dans la vie, s'installe donc le règne de l'individualisme, de l'appât du gain facile et de l'incivisme. On n'écoute plus ni parent, ni maître, ni autorité. D'espace de socialisation qu'elle aurait pu/dû être, l'école est devenue en Afrique, la plupart du temps, un espace d'exacerbation des individualismes, donc du « chacun pour soi ».

Par sa nature et son contenu, l'école introduit aussi une dichotomie au sein de la société : entre une élite très minoritaire plutôt tournée vers l'extérieur et détentrice des pouvoirs politique, économique et culturel et une population pauvre, largement analphabète, qui vit entre résignation et révolte. La crise scolaire reflète à sa manière cette dichotomie, la résignation des paysans affamés et malades trouvant comme un répondant dans la révolte des jeunes élèves et étudiants (leurs parents). Cette révolte paraît légitime face aux comportements de parvenus de nombre de décideurs, à l'étalage insolent de richesses de la part de certaines couches dirigeantes, à la corruption généralisée.

C'est dans un tel contexte qu'éclata la crise scolaire au Mali en 1990. Auparavant, le pays avait certes connu des explosions scolaires, mais qui n'ont pas connu l'ampleur de la crise de 1990. Les mouvements scolaires des années 1970 et 1972 étaient localisés et spontanés. Ceux de 1976 et de 1980 étaient mieux structurés et conduits par une association estudiantine bien organisée : l'Union nationale des élèves et étudiants du Mali (UNEEM). C'est ainsi qu'ils touchèrent toutes les écoles et tous les ordres d'enseignement à travers tout le pays. La crise scolaire de 1980 eut une ampleur sans précédent et manqua faire chuter le régime en place : elle fut brutalement réprimée et prit fin avec la fermeture des écoles et l'assassinat du secrétaire général de l'UNEEM, Abdoul Karim Camara, dit Cabral (17 mars 1980).

Dix ans après, le mouvement estudiantin renaît de ses cendres avec la création, le 27 octobre 1990, de l'Association des élèves et étudiants du Mali (AEEM). Au moment de sa naissance, l'espace scolaire est composé, du côté estudiantin, de comités UNJM (Union nationale des jeunes du Mali), affiliés au parti unique : l'Union démocratique du peuple malien (UDPM). Pour s'implanter dans les écoles, l'AEEM devra donc se battre : ce qu'elle va faire avec difficulté, mais avec succès.

Le contexte général est favorable au développement de l'AEEM. La crise économique s'est approfondie et alimente le mécontentement général. Les bourses comme les salaires sont insuffisants et prennent de plus en plus de retard dans leur paiement à terme échu. D'un autre côté, l'étouffement des libertés publiques est de plus en plus ouvertement pris d'assaut par divers secteurs de la société (syndicats, société civile, milieux politiques). Ainsi la naissance de l'AEEM avait-elle été précédée de quelques jours par celle de deux associations politiques, le CNID (Comité national d'initiative démocratique) et l'ADEMA (Alliance pour la démocratie au Mali), qui vont jouer dès lors un rôle important de mobilisation politique et sociale. Toutes choses dont une UNEEM consciente et bien structurée n'avait pas pu bénéficier en 1980 et qui expliquent sa perte. En tout cas, c'est sur un fond de crise sociale généralisée, mais avec des revendications estudiantines et des revendications politiques comme étendard, que survinrent les événements de mars 1991 qui mirent fin au régime autocratique de Moussa Traoré.

Après l'avènement du multipartisme et de la démocratie, l'on pouvait s'attendre à des rapports plus apaisés entre les nouvelles autorités et l'AEEM. Après les journées de violences inouïes qu'on venait de vivre, le commun des observateurs pouvait espérer que l'AEEM aurait désormais à formuler ses revendications dans un cadre de partenariat bien compris où le dialogue prendrait le pas sur toute autre méthode de lutte. L'on pouvait penser aussi, compte tenu des rapports développés dans la lutte, que l'AEEM, en plus des revendications purement matérielles, aurait à se tourner vers la formation civique de ses membres et à se préoccuper du bon fonctionnement de l'école malienne. Mais au lieu de cela, la crise perdure et s'incruste dans le paysage social malien.

2 LES CAUSES DE LA PERSISTANCE DE LA CRISE

2.1 L'ECOLE DEBOUSSOLEE

Le régime autocratique a chuté, les libertés publiques se sont élargies, mais l'école déboussolée de l'ancien système est restée debout. À un moment où on réclamait le changement à cor et à cri, l'école y est allée de son petit bonhomme de chemin. Certes un débat national¹ des plans d'urgence² ont été conduits, mais qui n'ont abouti à aucune réforme institutionnelle.

¹ A la suite des événements de mars 1991, la nécessité d'une large concertation sur les questions éducatives se faisait sentir ; c'est ainsi que le gouvernement convoqua, du 16 au 21 septembre 1991, au Centre culturel islamique d'Hamdallaye, un grand forum communément appelé « Débat national sur l'éducation ». Une synthèse des travaux de ce forum existe sous le même nom au Ministère de l'Education nationale (Rép. du Mali, MEN 1991c).

² Après les événements de mars 1991 et suite aux engagements pris par le gouvernement vis-à-vis des élèves et étudiants, des mesures clés du 4^e Projet Education ont subi des dérapages,

L'école a continué de représenter un cadre de vie et de travail inadapté par rapport à l'environnement culturel, aux besoins d'éducation et de formation, et enfin aux besoins économiques de la société. En effet, l'école est transplantée dans un milieu auquel elle n'a pas fait l'effort de s'intégrer. Elle vit, comme elle est parfois construite, en vase clos. Ses programmes et curricula sont venus d'ailleurs, ils sont le reflet de réalités d'ailleurs ; pour cela ils socialisent peu l'enfant, dans l'entendement de la société malienne traditionnelle (cf. Belloncle 1979 et Ki-Zerbo 1996).

L'école offre aussi un cadre de vie incompatible avec les besoins de formation et d'épanouissement, même individuels. Dans la grande majorité des cas elle est surpeuplée avec un ratio classe/élève de 1/70 ou plus. L'école est insalubre avec un manque fréquent de latrines ; elle est dans un mauvais état physique avec des classes sans toits et sans fenêtres, avec des mobiliers cassés ou tout simplement manquants. L'école manque cruellement de matériels didactiques. Elle n'offre donc pas des conditions décentes d'étude et de travail, ni pour les élèves, ni pour les enseignants. Elle est de ce fait plutôt propice à générer la tension.

L'école, en raison des programmes inadaptés et des conditions matérielles d'étude, est inapte à satisfaire les conditions d'une insertion socio-professionnelle rapide des jeunes diplômés. De là, la tentation de faire carrière à l'école : l'objectif des étudiants de carrière est de bénéficier le plus longtemps possible de ce pécule qu'est la bourse et qui les aide à vivre. Il faut savoir que dans le supérieur, elle est de 26.250 francs CFA et donc supérieure au salaire minimum.

2.2 LES REVENDICATIONS CORPORATISTES

L'incapacité de l'école à satisfaire les besoins de formation et à répondre aux besoins d'insertion socio-professionnelle des jeunes en fait naturellement un nid de revendications et de contestation. Et ce nid de contestation, compte tenu du réseau dense qu'il représente, a vite fait d'enserrer tout le pays. C'est ainsi que depuis 1990 l'école malienne est prise en tenaille entre les feux croisés des revendications estudiantines – les plus virulentes – et celles de plusieurs groupes de pression tels que les syndicats enseignants, les collectifs de vacataires et le lobby des promoteurs d'écoles privées. Cependant, l'espace de tension extrême

confirmés par une mission de supervision de la Banque mondiale (principal bailleur de fonds du 4^e Projet Education). C'est pourquoi il a été décidé l'élaboration d'un plan d'urgence pour le secteur de l'éducation afin de proposer des mesures correctives quant à la réalisation, dans la mesure du possible, des objectifs initiaux du programme. Le premier projet du plan d'urgence, élaboré par une commission interministérielle (comprenant le Ministère de l'Éducation, les Ministères du Travail et de la fonction publique, du Plan et de la coopération internationale, de l'Économie et des finances et du budget), fut soumis au gouvernement de transition en fin 1991 - début 1992.

est constitué par les revendications estudiantines qui tous les ans agitent l'école et la menacent de blocage. Les revendications estudiantines initiales telles que consignées dans le *Mémorandum AEMM - Gouvernement du 11 avril 1991* (Rép. du Mali, MEN 1991b) exigeaient entre autres :

- l'augmentation des bourses (de l'ordre de 75 %) ;
- la réintégration des bourses dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel dès octobre 1991 ;
- la réouverture dès octobre 1991 des internats dans 6 lycées et 4 établissements d'enseignement supérieur ;
- l'ouverture des cantines scolaires sur l'ensemble du territoire national ;
- le recrutement d'enseignants de qualité et en nombre suffisant ;
- la suppression du système de la double vacation et de la double division dans l'enseignement ;
- l'équipement des laboratoires et des bibliothèques dans tous les établissements pour un bon déroulement des travaux pratiques ;
- la reprise des étudiants renvoyés pour insuffisance de travail.

Ces revendications peuvent être regroupées en trois catégories : les revendications financières touchant aux augmentations et octrois des bourses ; les revendications matérielles : constructions d'internats, de salles de classes et équipement des laboratoires ; les revendications académiques : recrutement d'enseignants, achat de livres, arrêt de la double vacation et de la double division.

L'État a, de 1991 à nos jours, consenti beaucoup d'efforts pour satisfaire les revendications estudiantines (Maïga *et al.* 1999) :

- augmentation des bourses de l'ordre de 75 à 200 % selon les niveaux d'enseignement ;
- construction et équipement de milliers de salles de classes dans l'enseignement fondamental ;
- construction d'une quinzaine de lycées et d'écoles de formation professionnelle dans toutes les régions du Mali ;
- achat de centaines de milliers de livres, ramenant le ratio avec les élèves à 1/3 au lieu de 1/6 il y a quelques années ;
- le recrutement de plusieurs dizaines d'enseignants malgré les contraintes du Programme d'ajustement structurel (PAS)³.

³ Il s'agit de postes fixes. Comme solution palliative on a, de plus, recruté des contractuels (généralement pour une durée maximale de 2 ans renouvelables) et des vacataires payés à l'heure.

Si l'on s'en tient au *Mémoire*, l'État a largement honoré sa signature.

Mais tous les ans, de nouvelles revendications surgissaient lors des congrès annuels de l'AEEM, dont certaines portaient atteinte aux normes élémentaires de fonctionnement administratif et académique de l'école ! Ainsi par exemple, l'exigence de reprendre des élèves exclus pour indiscipline caractérisée ou insuffisance de travail ; ou encore le refus de se soumettre aux évaluations telles que prévues par les instances académiques. Tout se passait et se passe parfois encore comme si l'école devait désormais fonctionner selon le seul bon vouloir des dirigeants de l'AEEM : quand les congés scolaires paraissaient trop courts, ils décidaient de les allonger ; quand le calendrier des examens ne leur plaisaient pas, ils décidaient d'en changer. Cela entraînait des conflits fréquents avec les enseignants et faisait peser des menaces sur la validation de l'année scolaire.

2.3 LES CONSEQUENCES DU PROGRAMME D'AJUSTEMENT STRUCTUREL

Depuis 1989, le Mali s'est engagé, à l'instar d'autres pays africains, dans un programme dit d'ajustement structurel qui touche tous les aspects de la vie économique, sociale et même politique. Ce programme consiste à ajuster les dépenses de l'Etat à ses ressources et conduit par conséquent à une réduction drastique des investissements publics dans tous les domaines. Il se manifeste dans les différents secteurs, sous couvert d'une recherche d'équilibre, par : des départs à la retraite anticipée ; des compressions de personnel ; un recrutement parcimonieux de nouveaux agents dans la fonction publique ; et une diminution, voire le gel des salaires de la grande masse des travailleurs.

L'impact spécifique des programmes d'ajustement structurel sur l'école s'est traduit entre autres par le départ massif des enseignants parmi les plus expérimentés à la retraite anticipée, dégarnissant ainsi des milliers de classes ; par le gel du recrutement dans la fonction publique de nouveaux personnels, enseignant aussi bien que technique, réduisant les structures et l'Etat à des solutions palliatives telles que l'engagement de vacataires et de contractuels ; par la concentration de tous les efforts de l'Etat et des partenaires techniques en matière d'équipements et d'infrastructures au profit de l'éducation de base ; ainsi que par la dégradation des conditions d'étude et de travail non seulement dans les enseignements secondaire et supérieur, mais également dans l'enseignement fondamental, dont l'immensité des besoins rend imperceptibles les efforts consentis (Kanté 1996).

C'est dire que les programmes d'ajustement structurel en situation de crise financière et économique ont un impact négatif certain sur l'école. Les départs anticipés à la retraite et le gel du recrutement expliquent la pénurie d'enseignants. La restriction budgétaire touchant les salaires et primes ainsi que les capacités d'investissement de l'Etat affecte la motivation des enseignants et

ne permet pas de construire assez d'infrastructures pour faire face à l'afflux croissant des élèves et des étudiants.

Si l'Etat reste dans les liens de ses engagements avec ses partenaires de Bretton Woods, il est à craindre, dans le contexte d'absence d'animations qui le caractérise aujourd'hui, qu'il soit incapable de trouver à la question de l'école une thérapeutique appropriée.

2.4 LE LAXISME ETATIQUE

On n'a pas manqué toutes ces dernières années de reprocher à l'Etat son manque non seulement d'imagination, mais de fermeté pour gérer la crise. Il est vrai que les autorités sont parfois allées au devant de certaines revendications des étudiants :

- libéralisation de la tenue des assemblées générales que, dans les faits (contrairement aux règlements intérieurs des écoles), on autorise pendant les heures de cours ;
- reprise dans le système d'anciens étudiants exclus pour insuffisance de travail ;
- allongement des congés officiels à la demande de l'AEEM ;
- octroi de bourses, y compris à l'extérieur, à des dirigeants de l'AEEM qui ne remplissaient pas les critères d'obtention, etc..

D'autre part, l'État n'a jamais donné l'impression de posséder une capacité réelle de gestion prévisionnelle de la crise. Il a le plus souvent été réduit à faire le « pompier » (cf. Maïga *et al.* : 26).

2.5 LES INTERFERENCES POLITIQUES

Dans l'euphorie de la révolution du 26 mars 1991, l'AEEM a été appelée à siéger au CTSP (Comité de transition pour le salut du peuple), l'organe de décision de la transition. Pour cela, elle est devenue presque une institution. Comme telle, elle se comporte avec arrogance ; en outre, on a souvent fait entendre aux élèves et étudiants, y compris dans les discours officiels des plus hautes institutions, qu'ils sont les vrais tombeurs de Moussa Traoré, que le régime post-révolutionnaire leur doit tout.

Enfin, les tentatives politiques de mainmise sur l'AEEM, ou plus simplement les tentatives de manipulation des revendications estudiantines, ont contribué à créer des tendances rivales au sein du syndicat étudiant, et par là même à renforcer le caractère radical de ses prises de position. Toutes choses qui ont conduit à la tenue de congrès annuels pour départager les tendances et nourrir de nouvelles revendications.

Cependant il ne serait pas exact de rechercher les racines de la crise scolaire dans les manipulations politiciennes et de croire qu'il suffirait de bouter la politique en dehors de l'école pour guérir celle-ci de ses maux. Simplement, il serait souhaitable, comme le dit Moussa Bala Diakité (ancien dirigeant, membre fondateur de l'AEEM), que l'AEEM comprenne que « sa place se trouve dans la société civile et nulle part ailleurs » (Diakité 2000). La situation historique qui a permis à l'AEEM de jouer le rôle qui a été le sien en mars 1991, conclut Diakité, était une période particulière qui ne peut demeurer permanente.

2.6 L'ABDICATION DES PARENTS DE LEUR ROLE DANS L'EDUCATION

Les Maliens aiment à dire des parents qui gâtent trop leurs progénitures : « Si tu appelles ton enfant « Papa commandant », ne soit pas étonné qu'il te réclame l'impôt ». Cette citation suggère que les parents font preuve de complaisance envers leurs enfants et abdiquent de leur responsabilité dans leur éducation, les laissant à eux-mêmes, sans contrôle ni autorité. La situation d'instabilité chronique que connaît l'école malienne depuis maintenant deux décennies ne manque pas en effet d'interpeller les parents d'élèves face au comportement de leurs enfants et face à leur engagement vis-à-vis de l'institution scolaire. Leur rôle ne saurait se limiter à des efforts d'investissement (construction de salles de classes, équipements...) et de prise en charge financière partielle de leurs enfants scolarisés. Ils ont aussi un devoir moral à assumer qui devrait se traduire par une surveillance accrue de la conduite de leurs enfants à l'école, par un engagement actif dans la vie de l'école et également par un intérêt permanent manifesté à la scolarité des enfants. C'est seulement de cette manière que l'éducation scolaire et l'éducation familiale pourraient être complémentaires. Or aujourd'hui, la famille elle-même semble traverser une crise profonde, et la faillite de l'autorité parentale a des répercussions incalculables sur l'école (cf. Dougnon 1999). Tout se passe comme si les parents, préoccupés par la survie quotidienne (condiments, habitat, santé, céréales), avaient relégué la question éducative au second plan, tombant ainsi dans une sorte d'inertie et d'attentisme face aux sorties intempestives et répétées de leurs enfants (cf. Dougnon 2000 : 2).

3. LES FORMES D'EXPRESSION DE LA CRISE

On a vu que les causes de la crise sont multiples : l'inadaptation de l'école à la société, les revendications corporatistes, les conséquences du Programme d'ajustement structurel, le laxisme étatique, les interférences politiques ainsi que l'abdication des parents de leur rôle dans l'éducation.

Les formes d'expression de la crise sont elles aussi diverses.

Dans le processus de lutte contre le parti unique, les associations politiques et l'AEEM avaient conçu et expérimenté des méthodes de lutte telles qu'assemblées générales, grèves, communiqués de presses, déclarations politiques, meetings et manifestations de rue (marches pacifiques).

Face à la violence d'Etat, notamment à partir des 18 et 19 janvier 1991, le mouvement démocratique, à travers sa frange la plus jeune, a été contraint de riposter aussi avec violence. Ce fut l'apparition de nouvelles méthodes de lutte. En effet, ce fut après les premiers morts dans les rangs de manifestants étudiants en janvier 1991 que ceux-ci occupèrent la rue en y exerçant une violence contre les symboles de l'Etat : les feux de signalisation, les édifices publics, les véhicules de l'Etat et les domiciles des responsables de l'Etat. Mais ils épargnèrent l'espace scolaire et prirent soin de faire la jonction avec les autres forces de lutte démocratique avec lesquelles ils organisèrent des actions unitaires. Cette confrontation entre l'Etat monolithique et le mouvement démocratique culmina en mars 1991 par une insurrection populaire dont est issue la 3^{ème} République.

La crise qui secoue l'école malienne a gardé, à l'évidence, quelques réminiscences de ces folles journées de janvier et mars 1991. Les formes d'expression de cette crise revêtent plusieurs aspects : assemblées générales intempestives, grèves des cours, grèves des examens, manifestations contre le pouvoir sans violence et manifestation contre le pouvoir avec casse.

3.1 LA VIOLENCE, ARME PRINCIPALE DE REVENDICATION

Quelle que soit la forme d'expression choisie, la violence s'est peu à peu installée dans les écoles et y est presque systématiquement utilisée comme principale arme de revendication. Ainsi, par exemple, l'organisation des simples assemblées générales des étudiants se fait-elle sous la menace d'agressions physiques contre ceux qui osent émettre un point de vue différent. On a vu des étudiants qui avaient librement exprimé leur opposition à un mot d'ordre du bureau de coordination de l'AEEM tabassés dans leurs établissements et leurs domiciles saccagés. Si bien que s'est installée une certaine forme de « loi de l'omerta » (loi du silence). Cette loi du silence devient d'autant plus pesante que ceux des étudiants qui ont eu le courage de porter plainte contre leurs agresseurs devant la justice ont fait l'objet de pressions diverses qui les ont amenés à retirer leur plainte.

Cette violence s'exerce aussi sur les autorités scolaires, enseignants aussi bien que personnels administratifs. Les enseignants sont mis à la porte de leurs classes pour permettre à leurs élèves de participer aux assemblées générales et autres actions décidées par les dirigeants estudiantins. Les vellétés de résistance de certains enseignants se sont soldés par des agressions physiques sur leur personne ou par le saccage de leurs moyens de locomotion ou de leur résidence. Il en est de même pour les responsables administratifs (directeurs d'écoles,

censeurs et proviseurs de lycées, conseiller du ministre et même ministre). C'est ainsi que le domicile du proviseur du lycée Mamby Sidibé de Kati fut incendié en 1998. Avant cela, en 1994, la résidence du directeur adjoint de l'Institut polytechnique rural de Katibougou avait subi le même sort.

On peut également citer le cas d'un conseiller du ministre de l'Education de base, dont le domicile, ainsi que le cabinet de son épouse, furent saccagés et brûlés. Mentionnons aussi le saccage du domicile du ministre d'Etat de l'Education nationale en 1993. Ces différents attentats étaient probablement planifiés. Ils n'ont fait l'objet d'aucune poursuite judiciaire. Tout ceci crée au sein des personnels d'encadrement des écoles un sentiment d'insécurité tout en renforçant chez les élèves et étudiants le sentiment de leur toute-puissance et de leur impunité.

Une des caractéristiques des actions estudiantines de ces dernières années est qu'elles s'en prennent à leurs propres outils de travail à l'école : par exemple, en mai 1998, les élèves du lycée Dougoukolo Konaré de Kayes rassemblèrent tables-bancs, livres et dossiers scolaires et y mirent le feu ; la même année, ceux du lycée Mamby Sidibé de Kati mirent le feu à leur car de transport. Dans de nombreux autres établissements il en fut de même pour des laboratoires équipés, des bibliothèques et d'autres édifices scolaires.

Soulignons à cet égard que durant toute l'existence de l'UNEEM, jamais ses dirigeants n'ont toléré qu'on s'attaquât à l'école et son outil de travail.

Cette violence ambiante qui prend un caractère endémique est révélatrice de nouveaux comportements des élèves et étudiants vis-à-vis des valeurs de l'école. Ces valeurs impliquent la reconnaissance envers le maître, le respect de l'autorité académique, la discipline, l'assiduité dans les cours, l'acceptation de se soumettre aux évaluations, la saine émulation au travail dans le cadre des normes académiques. Mais malheureusement, depuis une décennie, on constate des manquements graves à ces valeurs, qui font que les années scolaires sont escamotées, les programmes scolaires pas ou mal exécutés, que la qualité des produits de l'école est médiocre et que ceux-ci répondent peu au besoins de la société⁴. Une des manifestations de ces manquements à l'éthique scolaire s'analyse à travers le rôle de l'argent à l'école aujourd'hui.

3.2 L'ARGENT A L'ECOLE

L'argent à l'école, par l'usage qu'on en fait, entraîne des dysfonctionnements de notre système éducatif, détruisant sa crédibilité.

L'argent est ainsi utilisé de façon nocive dans l'espace scolaire. On l'emploie, tout d'abord, pour fausser les résultats académiques en achetant des sujets d'examens, des notes et des diplômes nationaux (DEF, baccalauréat ...).

⁴ Il faut souligner cependant que les revendications estudiantines ne sont pas le seul ferment de l'instabilité au sein de l'école, cf. ci-dessus les revendications corporatistes.

Cela suppose une complicité des parents d'élèves, de certains agents de l'administration scolaire à différents niveaux, ainsi que celle d'enseignants véreux. Il n'est pas étonnant alors que d'un cycle à l'autre, ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, le niveau des élèves soit de plus en plus faible (ceci se reflète dans le taux d'admission au baccalauréat 2000, qui est de 26 % seulement). Il n'est pas non plus étonnant que l'autorité des enseignants ainsi que celle de l'administration scolaire soit bafouée. Aussi constate-t-on la propagation parmi les jeunes élèves et étudiants d'une mentalité de parvenus. Tout s'achète, tout se marchande, tout s'obtient illicitement. Il n'y a plus de normes académiques ni de règles morales qui vailent : seul l'intérêt personnel compte.

L'argent s'emploie aussi pour transformer les dirigeants syndicaux en hommes-liges du pouvoir par le financement d'activités syndicales au sein de l'école (congrès, missions syndicales, etc.). Comme les « subventions » accordées ne sont pas gérées dans la transparence, les appétits des uns et des autres contribuent à susciter l'émergence de clans dont les revendications divergentes alimentent l'agitation scolaire. Ceci contribue à décrédibiliser les dirigeants AEEM qui pensent pouvoir sauver la face à travers des revendications et des prises de position extrêmes (le tout ou rien). Enfin, de telles pratiques discréditent les autorités scolaires (le pouvoir), dont le comportement s'apparente à la corruption. Ce comportement expose les autorités au chantage de ceux qu'elles voudraient « amadouer » ainsi qu'à la désapprobation de tous les autres partenaires de l'école (surtout si ceux-ci ne bénéficient pas de la même attention). Au lieu de consolider l'autorité de l'Etat, celle-ci s'en trouve sapée. Bref, ceci ne contribue pas à démocratiser l'AEEM et par conséquent crée les conditions d'une prise en otage de l'école par une minorité active dévoyée par l'appât du gain facile.

Un autre aspect de l'impact négatif de l'argent est la non transparence dans la passation des marchés de l'école à différents niveaux, qui joue sur la qualité des équipements et des infrastructures. Leur dégradation rapide contribue à alimenter les revendications matérielles comme celles relatives aux toilettes ou aux installations électriques.

Le problème de l'argent se retrouve encore dans la gestion des internats des établissements (Faculté des sciences et techniques, Institut universitaire des gestions, Faculté de médecine et Ecole nationale des postes et télécommunications). Le désengagement de l'Etat et des structures universitaires par rapport à la gestion de ces établissements donne l'occasion à certains responsables de l'AEEM de se livrer à toute sorte de manipulations financières douteuses. Les différents prélèvements sur la location des chambres, sur les installations de cabines privées et de cantines et la passation des marchés d'enlèvement des ordures contribuent à alimenter le « trésor de guerre » de l'AEEM ou de certains de ses clans. Comment s'étonner alors que certains responsables de l'AEEM se fassent protéger par des loubards et battent campagne lors des élections syndicales estudiantines en distribuant de l'argent et

des t-shirts à leur effigie et en collant des affiches avec leurs portraits en couleur.

La floraison des écoles privées et la gestion qui en est faite par certains promoteurs est un indicateur du rôle destructeur de notre système éducatif par l'argent. C'est ainsi que sous le couvert de mesures incitatives en faveur des promoteurs privés, l'Etat n'exerce plus son contrôle sur les nombreuses écoles qui se créent et dont certaines sont en deçà de toutes les normes académiques et sanitaires légales. Il apparaît clairement que la véritable motivation de nombreux promoteurs est plus l'appât du gain que le souci de contribuer à l'amélioration de la qualité de notre système éducatif. Pour preuve de cela, on constate de la part de certaines écoles privées une politique d'attraction d'éventuels candidats à travers la bonification des moyennes de classes de leurs élèves. Il s'agit pour eux de prouver par là que leurs établissements offrent de meilleures conditions de réussite (cf. S. Dembélé 1999).

Comme on peut le constater, l'infiltration de l'argent à l'école est synonyme de baisse de niveau, de détérioration du cadre de travail. L'argent constitue aujourd'hui une source essentielle de déconfiture de l'école parce qu'il contribue à saper dangereusement toutes les normes éthiques indispensables au développement harmonieux du système.

4. LA GESTION DE LA CRISE

Pour gérer la crise et contrer les effets nocifs de la violence et de l'argent à l'école, l'Etat a tenté plusieurs mesures, qui jusqu'ici se sont malheureusement avérées insuffisantes.

4.1 ESPACES OCCASIONNELS DE GESTION JUSQU'EN 1994

Alors que, depuis 1990, l'instabilité s'installait de manière endémique au sein de l'école, interpellant l'ensemble de la société, les autorités n'ont créé, jusqu'en 1994, que des espaces occasionnels de gestion de la crise, à travers les associations des parents d'élèves, les chefferies religieuses, les opérateurs économiques, les syndicats d'enseignants, etc.. Ce sont ces groupes qui se sont investis, de leurs propres initiatives ou à la demande des autorités, pour éteindre les foyers de tension qui secouaient l'école malienne.

Dès 1990, à la suite de la création des associations politiques CNID et ADEMA et de l'AEEM, et après l'organisation des marches des 10 et 31 décembre 1990, les opérateurs économiques ont offert leur intermédiation à travers les bons offices de la Chambre de commerce et d'industrie du Mali. Après la chute du régime de Moussa Traoré en mars 1991, c'est avec le concours du Syndicat national de l'éducation et de la culture (SNEC) et des Associations des parents d'élèves (APE) qu'un accord est conclu entre l'AEEM et le gouvernement de transition à travers le mémorandum du 11 avril 1991.

Plus tard, tout au long des années de crises aussi bien au plan local qu'au niveau national, les autorités se sont appuyées sur les notabilités traditionnelles et religieuses et sur les APE pour endiguer des situations de contestation. Composés en général de personnes âgées jouissant d'une certaine considération dans leurs localités, ces groupes sont devenus des acteurs incontournables dans la résolution de la crise :

Au niveau des régions leurs interventions revêtent un caractère quasi individuel. Les parents biologiques des leaders estudiantins sont interpellés sur le comportement perturbateur de leurs progénitures. Cette forme d'individualisation de la question agit sur les comportements des leaders, qui au risque de déshonorer leurs familles mettent un bémol à leur ardeur combative. Au nom de la tradition et des valeurs qui la soutendent, les chefs traditionnels arrivent à maintenir le calme dans leurs localités (MAIGA *et al.* 1999 : 32).

Malgré les efforts persévérants et louables de ce groupe, la crise a perduré, alimentée par les concentrations d'élèves dans les grandes métropoles, particulièrement à Bamako, et par l'incapacité du gouvernement à anticiper les problèmes. C'est dans ce contexte que le gouvernement a décidé d'organiser des concertations régionales (cf. le discours du premier ministre du 5 août 1994, cité in Rép. du Mali, Primature 1994).

4.2 LES CONCERTATIONS REGIONALES

En avril 1993, l'agitation scolaire atteint un niveau sans précédent depuis les événements de mars 1991. Le 4 avril 1993, des manifestants saccagent et mettent le feu à l'Assemblée nationale. Un véritable émoi général s'installe dans le pays et les violences estudiantines finissent par emporter le gouvernement de Younoussi Touré. Le gouvernement qui lui succède, dirigé par Abdoulaye Sékou Sow, ne tiendra pas un an. Le premier ministre Sow avait pourtant pris personnellement en main le dossier scolaire et s'était fait l'interlocuteur direct de l'AEEM. Ceci n'empêche pas les violences estudiantines, qui finiront par avoir raison du deuxième gouvernement de la 3^{ème} République en février 1994. Un nouveau gouvernement, le troisième en deux ans, est mis en place avec à sa tête Ibrahim Boubacar Keïta. Celui-ci commença par faire preuve d'une grande fermeté en fermant les écoles d'enseignement secondaire et supérieur dans le but d'installer l'accalmie. Dans le même temps, il tira les leçons de la gestion des deux précédentes années, dont la quintessence se trouve dans cet extrait du discours du 8 juin 1994 du président de la République (cité in Rép. du Mali, Primature 1994) :

En toute chose, dans les matières publiques, nous avons voulu privilégier l'échange, la concertation pour parvenir à des solutions viables, durables,

en finir avec les éternels accommodages qui craquaient au premier mouvement. Mais trop souvent en guise d'échanges nous nous sommes livrés à des monologues. Face à la théorie des revendications impatientes, l'Etat a mis en avant ses maigres ressources, face au désordre menaçant, il a accru ses moyens.

Le nouveau premier ministre tira la conclusion que la situation de la nation requérait un contexte de dialogue serein et d'échange fructueux. C'est ainsi qu'entre les 15 et 31 août 1994, le gouvernement décide de prendre à bras-le-corps les grandes questions nationales en organisant dans les huit régions du pays un cadre de dialogue dénommé « Concertations régionales ». Parmi les questions à l'ordre du jour, la **question scolaire** occupait la deuxième place après **le problème du Nord** et avant **l'insécurité**⁵. Les résultats des concertations régionales dans les différentes régions du Mali firent l'objet d'une synthèse nationale à Bamako du 7 au 9 septembre 1994 (Rép. du Mali, Primature 1994). Sur la question scolaire et particulièrement la crise scolaire, il a été recommandé entre autres la dépolitisation complète de l'école, le rétablissement du dialogue avec l'AEEM, la dissolution pure et simple de l'AEEM au niveau de l'enseignement fondamental, l'application stricte des textes réglementaires et la définition des rôles de chaque partenaire.

De toutes ces recommandations, la seule qui nous paraît avoir été appliquée avec rigueur est l'exclusion de l'AEEM de l'enseignement fondamental. L'application stricte des règlements intérieurs est demeurée un vœu pieux. A cet égard, l'Université du Mali, qui a ouvert ses portes en 1996, ne s'est pas encore dotée de textes réglementant la discipline en son sein. Pourtant ce point a même fait l'objet de préavis de grève de la part des enseignants.

Quant à la politisation de l'école il est à craindre qu'elle ne soit un alibi facile pour les autorités d'évacuer leurs propres responsabilités et de masquer le manque d'anticipation dans la gestion des problèmes scolaires.

Enfin le dialogue avec l'AEEM s'est avéré difficile eu égard à la pratique des promesses non tenues par l'Etat mais aussi au comportement de dictat des dirigeants de l'AEEM. Il est évident que sans confiance et sans un minimum de souplesse de part et d'autre, le dialogue n'est pas possible.

La définition du rôle des partenaires a inspiré au département de l'Education la mise en place d'une commission nationale de la dynamique partenariale, qui a été de 1994 à ce jour le principal cadre de gestion des conflits sociaux au sein de l'école.

⁵ Les autres problèmes débattus étaient : le Programme d'ajustement structurel et la dévaluation, démocratie, droits, libertés et réconciliation nationale, la décentralisation, la politique extérieure et l'intégration africaine.

4.3 DE LA DYNAMIQUE PARTENARIALE LA COMMISSION NATIONALE

L'Etat, à défaut d'avoir pu encore « redéfinir les rôles de chaque partenaire selon ses aptitudes et ses responsabilités » (Rép. du Mali, PRODEC 1998 : 47), a engagé, à partir des concertations régionales, ce qu'il appelle une dynamique partenariale en créant un espace permanent de concertation entre tous les partenaires sociaux de l'école. Cet espace fut dénommé « Commission nationale de la dynamique partenariale ». Non codifiée, cette commission a vocation à regrouper autour de toutes les questions brûlantes sur l'école le gouvernement, les représentants de la Fédération nationale des associations des parents d'élèves du Mali (FNAPEM), les syndicats enseignants, les promoteurs privés, l'AEEM, etc.. La présidence de la commission est assurée par les ministres en charge de l'Education nationale.

Cet espace a pour mission de prévenir les situations conflictuelles, de les gérer par le dialogue et la concertation, afin d'éviter les débordements se traduisant par des scènes de violence. La commission organise deux catégories de réunions. Nous avons des rencontres dites bilatérales qui regroupent les ministres et une catégorie de partenaires, et les multilatérales qui regroupent tous les membres autour des deux présidents. Les conclusions des rencontres sont consignées dans des procès-verbaux ordinaires ou dans des protocoles dont la signature fait objet de cérémonie officielle avec la présence des presses écrite, parlée et audiovisuelle. L'opinion publique nationale est donc prise à témoin (Maïga *et al.* 1999 : 30).

Si la commission a vocation à gérer tous les cas de conflits au sein de l'école, on peut constater à quelques exceptions près qu'elle a surtout eu à siéger autour de crises liées à des revendications estudiantines. Presque tous les ans, en effet, depuis 1994, les doléances estudiantines consécutives aux congrès de l'AEEM se sont retrouvées sur la table de la Commission nationale de la dynamique partenariale et chaque conclusion d'accord a fait l'objet d'une grande médiatisation.

C'est dire que le rôle de prévention de la commission est nul, et les énergies de ses membres sont employées plutôt à arbitrer annuellement le bras de fer permanent entre le gouvernement et l'AEEM. On peut constater que de 1994 à ce jour, l'un ou l'autre des partenaires sociaux s'est porté garant moral par sa signature des différents protocoles d'accord entre le gouvernement et l'AEEM (cf. Rép. du Mali, MEN 1998). Cette garantie morale ne suffit pourtant pas à instaurer la confiance et, tous les ans, les mêmes revendications se retrouvent sur la table du gouvernement.

Dans leur document consacré à l'expérience malienne de gestion des conflits, Maïga *et al.* ont judicieusement consigné les forces et les limites de la Commission nationale de la dynamique partenariale :

I/ Quelles sont les forces de l'espace partenarial ?

- il crée les conditions permettant aux différents protagonistes de se parler, ce qui crée des conditions psychologiques favorables aux rapprochements ;
- les protocoles fixent les points d'accord. Ces actes sont consignés par tous les partenaires ;
- il permet aux départements d'expliquer aux partenaires les contraintes budgétaires de l'état [sic] au niveau national et international ;
- il permet des évaluations à mi-parcours [sic] ou à terme des points d'accord ;
- il fait l'état d'avancement des négociations sur des points de litiges et en informe l'opinion.

III/ Quelles sont les limites de l'espace ?

- il est plus absorbé par la résolution des problèmes que par leur prévention, ce qui le confine dans un rôle de pompier ;
- le caractère instable des étudiants déteint sur la qualité de leurs engagements qui, même consignés dans un protocole, ont souvent une tendance à la fluctuation ;
- il enlève aux administrateurs au niveau de l'école, la possibilité de se prononcer directement sur la gestion des problèmes de leurs élèves. Ils considèrent cela comme une source de perte de leur autorité ;
- à peine les protocoles signés, ils sont dépassés à cause de la faiblesse des analyses qui précèdent leur naissance ;
- la trop grande flexibilité des autorités à travers des concessions aux élèves. Lesdites concessions irritent les administrateurs scolaires, les enseignants, une grande partie de la population et même une certaine frange des élèves et étudiants consciencieux (reprises des élèves renvoyés pour indiscipline caractérisée ou insuffisance notoire de travail, octroi de bourses d'études à l'extérieur à des leaders des étudiants exclus) (Maïga *et al.* 1993 : 31).

La commission nationale de la dynamique partenariale n'a donc pas pu résoudre la crise. L'Assemblée nationale s'est également impliquée dans le débat. A-t-elle mieux réussi ?

4.4 DE L'ACTION DE L'ASSEMBLEE NATIONALE

Le 4 avril 1993, le siège de l'Assemblée nationale du Mali a été la cible des violences estudiantines. Depuis cet événement, les élus du peuple manifestent

une sensibilité particulière vis-à-vis des problèmes de l'école. La commission de L'Assemblée chargée de l'éducation et de la culture se tient régulièrement informée en auditionnant presque annuellement les ministres en charge de l'éducation et tous les partenaires sociaux de l'école. Il faut souligner aussi l'intérêt personnel que le président de l'Assemblée nationale, Ali Nouhoun Diallo, porte à la question scolaire. Ceci se traduit par sa participation effective à la plupart des cadres de débat (officiels ou non) sur la question. Après plusieurs tentatives qui n'ont pas abouti, l'Assemblée nationale a organisé en juillet 1998 un débat sur la crise de l'école malienne. A cette occasion, la commission a procédé « à l'audition de personnes, des responsables directement impliqués dans la gestion de l'école des deux départements en charge de l'éducation, de la société civile, des syndicats, des chercheurs, des utilisateurs des produits de l'école » (note introductive de la Commission de l'éducation, de la culture et de la communication, in Rép. du Mali, Assemblée nationale, s. d.).

Plusieurs documents ont été produits pour alimenter le débat de l'Assemblée. Les conclusions de ces débats ont été consignées dans une résolution solennelle qui, tout en soutenant le gouvernement dans ses efforts, met l'accent sur la restauration à l'école des valeurs de notre société (discipline, travail, justice, intégrité, solidarité, respect mutuel, sens élevé du devoir, de l'honneur et de la dignité) et fait des recommandations de sortie de crise en insistant sur la nécessité d'une gestion rigoureuse de l'école et de ses acteurs dans le respect des droits et prérogatives de chacun (cf. Rép. du Mali, Assemblée nationale 1998). S'il faut louer l'initiative des élus du peuple de se pencher sur cette question endémique qui fracture la nation, il reste à en mesurer l'impact réel sur l'opinion publique, sur les autorités et sur les différents acteurs de l'école.

On a vu que les autorités ont tenté de gérer la crise par différents moyens : d'abord, occasionnellement, ensuite par les concertations régionales qui ont eu comme résultat la Commission nationale de la dynamique partenariale, jusqu'ici plus « pompier » que gestionnaire, et enfin, à l'Assemblée nationale, des débats ont eu lieu qui sont contenus dans une série de documents⁶ et dans une résolution solennelle. Aucune de ces mesures n'ont encore porté fruit, et les conséquences s'en font ressentir.

5. LES CONSEQUENCES DE LA CRISE

Ces dix années de perturbations scolaires, parfois violentes, sont dix années de programmes d'enseignement escamotés, mais aussi de repères perdus pour tous les acteurs, tant les rapports entre eux sont devenus conflictuels, discourtois et marqués seulement du sceau de la méfiance, du soupçon et de la force. Pour

⁶ Ils sont inclus dans notre bibliographie sous les noms des différents députés éditeurs, portant le titre commun *La crise de l'école malienne*, suivi de différents sous-titres.

toutes ces raisons, ces dix années écoulées laissent entrevoir des conséquences graves pour la société malienne tout entière.

Ces conséquences sont d'ordre internes et externes.

5.1 LES CONSEQUENCES INTERNES

Si l'on en croit les documents officiels du Ministère de l'Éducation de base, le Mali connaît, depuis 1992, un rythme de croissance du taux brut de scolarisation de 3 % par an. Il est passé de 28,8 % en 1991-1992 à 50,28 % en 1997-1998 (Rép. du Mali, MEB s.d.).

Quand on connaît le contexte de l'école malienne d'aujourd'hui, ces chiffres nous paraissent trop optimistes. Mais qu'à cela ne tienne, il convient de ne pas se voiler la face : l'école malienne est gravement malade et les mouvements de ces dix dernières années ont, à l'évidence, hypothéqué sérieusement l'avenir d'au moins une génération d'élèves. En effet, pour n'avoir pas pu suivre une année scolaire normale pendant dix ans, pour avoir eu des cycles interrompus (année blanche, année facultative), pour avoir été soumis à des violences répétées, les produits de l'école malienne sont non seulement mal formés, mais démotivés, sans foi en les valeurs de la société et de surcroît psychologiquement marqués.

Durant ces dix ans, on a constaté une dégradation continue de la qualité de l'école qui se reflète en premier lieu dans « l'exode scolaire » vers les pays voisins (Burkina Faso, Sénégal, Côte d'Ivoire) et lointains aussi (France, USA, Allemagne, Belgique...), puis dans les résultats du baccalauréat entre 1988-1989 et 1999-2000 : 68,7 % en 1989-89, 39,7 % en 1996-1997 et 26 % en 1999-2000 (Rép. du Mali, MEB 1999b) et enfin dans les difficultés croissantes d'accéder à un premier emploi des jeunes diplômés.

En effet, les produits de l'école ne répondent plus au besoins de la société. L'image de l'école auprès de cette société s'en trouve fortement affectée. L'école est plus perçue comme un lieu de déperdition que de socialisation.

Une des conséquences les plus graves des perturbations de ces dernières années nous semble être la rupture, pendant longtemps, de la confiance entre les principaux partenaires internes de l'école. Il s'agit en l'occurrence des élèves et étudiants, des enseignants et des autorités scolaires. La restauration de cette confiance mettra probablement du temps et nécessitera de surmonter, de la part des uns et des autres, des barrières psychologiques importantes.

En outre, la gestion laxiste faite de la crise a très sérieusement affecté son image auprès des citoyens et a contribué à nourrir l'incivisme dans d'autres secteurs de la vie sociale. Pour ce qui concerne le secteur de l'école, il est probable que les relais de l'administration, aussi bien que les enseignants et les étudiants, ont perdu pour longtemps toute confiance en l'autorité de l'État.

Pour toutes ces raisons, les coûts probables de reconstruction du système sont accrus. Ces coûts se compteront avant tout en barrières psychologiques à

surmonter pour restaurer la confiance, d'une part entre les acteurs de l'école et l'Etat, d'autre part entre les acteurs de l'école eux-mêmes.

Ils se compteront aussi en efforts de réhabilitation des repères de l'école pour qu'ils soient conciliables à la fois avec les valeurs de notre société et avec les valeurs du monde moderne.

Ils se compteront enfin en investissements en faveur de la requalification des personnels d'encadrement de l'école (administratifs, techniques et pédagogiques), mais également en faveur de la rénovation de curriculae adaptés aux besoins du monde d'aujourd'hui.

5.2 LES CONSEQUENCES EXTERNES

Dans un monde devenu village planétaire, où l'information circule à une vitesse exponentielle, la situation scolaire au Mali est connue de tous. Son instabilité chronique contribue à dégrader l'image extérieure du Mali. Cette dégradation se traduit entre autres par la diminution de l'offre de bourses extérieures aux étudiants maliens, surtout en formation initiale, et par la rétrogradation presque systématique (pour une mise à niveau) des étudiants maliens qui ont eu la chance d'avoir une inscription dans des universités étrangères (y compris africaines).

La crise de l'école rend plus difficile le partenariat avec les partenaires extérieurs. Car du fait des pressions revendicatrices de l'AEEM, le gouvernement, qui maîtrise mal l'enveloppe des bourses, se retrouve dans des rapports conflictuels avec les institutions de Bretton Woods qui entendent le contraindre à réorienter les ressources vers des investissements dans le système. Ces dernières années, c'est aussi le dossier de l'école (en plus du dossier des privatisations) qui fut à l'origine des tensions entre la Banque mondiale et le Fond monétaire international et le gouvernement du Mali. En outre, l'instabilité sociale étant grosse d'instabilité politique, la crise ne manque pas de provoquer des réserves de la part des investisseurs étrangers. En raison d'une situation potentielle d'insécurité, ils ne perçoivent aucune garantie sur l'avenir et préfèrent aller vers d'autres cieux.

Enfin, les processus d'intégration sous-régionale et régionale en cours ne laissent augurer que des inquiétudes pour le Mali. En effet, avec la libéralisation du marché du travail, les cadres sortis des écoles nationales risquent de se révéler peu compétitifs. Il est à craindre alors une minimisation du rôle et de la place du Mali dans les structures communautaires en construction (UEMOA, CEDEAO, etc.).

6. CONCLUSION

En guise de conclusion, quelques propositions de sortie de crise :

Les éléments de réflexion qui précèdent ont contribué, nous l'espérons, à souligner la très grande complexité, dans la forme et dans le fond, de la crise scolaire au Mali. Pour citer l'ex- premier ministre Ibrahim Boubacar Keïta, elle est :

l'expression d'un mal-fonctionnement de l'Etat mais également du comportement erratique des acteurs du champ politique et social. A cet égard, il faut se convaincre que la définition de perspectives positives incombe à ceux qui sont en charge de l'animation de la vie publique comme à l'ensemble des partenaires sociaux [...] (cité in Rép. du Mali, Primature 1994).

Toute perspective positive nous semble, pour notre part, conditionné à la restauration de la confiance, indispensable à la réalisation d'un consensus sur l'école. Pour restaurer cette confiance, il appartient au pouvoir de gérer de façon transparente l'école, à travers des nominations aux postes de responsabilité sur des critères de compétences, plutôt que d'appartenance partisane. La transparence implique aussi l'expression de la vérité sur les moyens de l'Etat et le respect de ses engagements.

Il revient également à l'Etat de ramener l'école à l'école en remettant chaque partenaire dans ses droits et dans ses prérogatives en y promouvant un dialogue constructif. Ceci passe par le respect des textes régissant l'école et le respect strict des attributions des organes et niveaux académiques.

Une des plaies de l'école est le manque de personnel enseignant qualifié en nombre suffisant. Il nous apparaît par conséquent qu'une des actions prioritaires serait de procéder à l'élaboration d'un programme de formation des formateurs. Ce plan comporterait non seulement la prise en charge des enseignants en poste dans les écoles, le retour en classe de ceux qui sont dissimulés en perte dans les bureaux, mais aussi le rappel des enseignants partis volontairement à la retraite anticipée. C'est à cette seule condition, compte tenu du peu d'enseignants sur le marché du travail, qu'il sera possible de résorber raisonnablement et sans porter préjudice à la qualité de la formation, le déficit d'enseignants dans les écoles. Pour le long terme il sera nécessaire de promouvoir des structures appropriées des formations initiales et continues des enseignants. Ce sont des enseignants bien formés et bien encadrés qui redonneront à l'école son lustre à travers des enseignements de qualité et une animation de l'espace scolaire en harmonie avec l'environnement social et culturel.

Une perspective pour l'école partagée par tous ne se dégagera qu'à travers l'organisation d'un nouveau forum en vue d'engager une véritable réforme sur la reconstruction du système éducatif au Mali. Cette réforme, tirant les leçons de la crise de ces dix dernières années et prenant en compte l'option actuelle de la décentralisation, devra se soucier de la mise en place de mécanismes consultatifs permanents sur l'école avec des relais régionaux, locaux et communaux.

Compte tenu de l'extrême pauvreté du pays, toute réforme devrait prendre les aspects sociaux de la scolarisation et de la formation du plus grand nombre

comme axes principaux de sa réflexion. Il faudrait dans ce but identifier le potentiel de mobilisation des ressources internes afin que l'effort national contribue dans une plus large mesure à la résolution des problèmes de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Belloncle, G.. 1979. *Le chemin des villages*. Paris, L'Harmattan.
- Coulibaly, B.. s.d. *La crise de l'école malienne : les points d'exécution du mémorandum de l'Association des élèves et étudiants du Mali – AEEM*. Bamako, Assemblée nationale.
- Dao, M. et O. Toulema. s.d. *La crise de l'école malienne : efforts du Gouvernement en faveur de l'école malienne*. Bamako, Assemblée nationale.
- Dembélé, O. A.. s.d. *La crise de l'école malienne : la réforme de l'enseignement de 1962 : enseignement de masse et de qualité*. Bamako, Assemblée nationale.
- Dembélé, A. et O. Toulema. s.d. *La crise de l'école malienne : les associations des parents d'élèves : APE*. Bamako, Assemblée nationale.
- Dembélé, S.. 1999. *Etude comparative des écoles fondamentales publiques et privées : cas de Mamadou Konaté et de l'école Les castors*. Mémoire de maîtrise, ENSup. Bamako.
- Diakité, M. B.. 2000. « Les acteurs politiques et l'école ». In *Forum de PARENA sur l'école, 8-9 avril 2000*. Bamako.
- Dougnon, D.. 1999. *Famille et éducation scolaire. Colloque de PARENA sur la famille malienne : quel avenir ? CRES, 14 mars 1999*. Bamako.
- Dougnon, D.. 2000. *Quelques réflexions sur la crise scolaire au Mali. Forum de PARENA sur l'école, CRES, 8-9 avril 2000*. Bamako.
- Kanté, C.. 1996. *Rapport sur la dévaluation du franc CFA*. Washington, Banque mondiale.
- Ki-Zerbo, J.. 1996. *Eduquer ou périr*, Paris, UNICEF-UNESCO.
- Kodio, K.. s.d.. *La crise de l'école malienne : inadéquation formation - emploi*. Bamako, Assemblée nationale.
- Koné, I.. s.d. *La crise de l'école malienne : aperçu sur la fonction enseignante de la période coloniale à nos jours*. Bamako, Assemblée nationale.
- Kouyaté, M.. 1994. *L'impact de l'ajustement structurel sur la vie des ménages à Sikasso*. Mémoire de maîtrise, ENSup. Bamako.
- Maïga, A. I., S. Ag Ecawel et D. Diakité. 1999. *Expérience malienne en gestion des conflits : le conflit armé du Nord et la crise scolaire. FGA III, mai 1999*. Bamako.
- Opheim, M.. 1999. *L'éducation bilingue au Mali. Le cas de Dougoukouna, une « école expérimentale en bambara »*. Mémoire de fin d'études, Université d'Oslo.
- République du Mali, Assemblée nationale. 1998. *Résolution n° 25/AN-RM du 09 juillet 1998*. Bamako.

- République du Mali, Assemblée nationale, Commission de l'éducation, de la culture et de la communication. s.d.. *Note introductive*. Bamako.
- République du Mali. 1991. *Table ronde sur le système éducatif malien, Bamako, 3-7 septembre 1991*. Bamako.
- République du Mali, MEB. 1999a. *Tableau de bord du système éducatif du Mali*. Bamako.
- République du Mali, MEB. 1999b. *Indicateur du système éducatif du Mali 1998*. Bamako.
- République du Mali, MEB. 1999c. *Indicateur du système éducatif du Mali 1998. Synthèse*. Bamako.
- République du Mali, MEB. s.d. *Acquis au niveau de l'Education de base*. Bamako.
- République du Mali, MEN. 1991a. *Projet de plan d'urgence pour le secteur de l'éducation*. Bamako.
- République du Mali, MEN. 1991b. *Mémoire ADEM – Gouvernement du 11 avril 1991*. Bamako.
- République du Mali, MEN. 1991c. *Débat national sur l'éducation. Centre culturel islamique d'Hamdallaye, septembre 1991. Document final*. Bamako.
- République du Mali, MEN. 1998. *Protocole d'accord Gouvernement – Partenaires sociaux de l'école – ADEM du 3 février 1998*. Bamako.
- République du Mali, Primature. 1994. *Synthèse nationale des concertations régionales, Bamako, 7-9 septembre 1994*. (Non paginé.) Bamako.
- République du Mali, PRODEC. 1998. *Les grandes orientations de la politique éducative*. Bamako.
- Sanankoua, B.. s.d.. *La crise de l'école malienne : de la politisation de l'école*, Bamako, Assemblée nationale.

SIGLES

ADEMA	Alliance pour la Démocratie au Mali
ADEM	Association des Elèves et Etudiants du Mali
AOF	Afrique Occidentale Française
APE	Association des Parents d'Elèves
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CNID	Comité National d'Initiative Démocratique
CRES	Centre Régional d'Energie Solaire, Bamako
CTSP	Comité de Transition pour le Salut du Peuple
DEF	Diplôme d'Etudes Fondamentales
FEN	Fédération de l'Education Nationale
FNAPEM	Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves du Mali
MEB	Ministère de l'Education de Base, Bamako
MEN	Ministère de l'Education Nationale, Bamako
PARENA	Parti pour la Renaissance Nationale

PAS	Programme d'Ajustement Structurel
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
SNEC	Syndicat National de l'Education et de la Culture
UDPM	Union Démocratique du Peuple Malien
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine
UNEEM	Union Nationale des Elèves et Etudiants du Mali
UNJM	Union Nationale des Jeunes du Mali

ABSTRACT

Drissa Diakité : The School Crisis in Mali

Since 1990, school strikes have seriously hampered teaching in Mali, especially in secondary and higher education, and exams have been cancelled or held in spite of insufficient teaching. Some say the government has shown it knows how to save the school year but not how to save the school. This article analyses the complex reasons for this crisis, violence and corruption as its means of expression, the government's handling of it, as well as the internal and external consequences. It finally suggests some possible ways out of the crisis.