



Thèse Présenté par
M.Georges
DIAWARA

Université de Bamako

Politiques Educatives au Mali
Entre crise scolaire et crise sociale,
La gestion des conflits dans l'espace scolaire
de 1990 à 2008

06 - 08- 2009



Université de Bamako
Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
ISFRA
Département d'Enseignement et de Recherche des Sciences Humaines
Section des Sciences de l'éducation

Politiques Educatives au Mali
Entre crise scolaire et crise sociale,
La gestion des conflits dans l'espace scolaire de 1990 à 2008

Thèse de doctorat: Option Sciences de l'Education
soutenu par
M. Georges DIAWARA

Directeur de recherche:
Professeur Youssouf DEMBELE

Membres du jury :
Professeur Denis DOUGNON, **Président**
Professeur Soli KONE
Professeur Youssouf DEMBELE
Directeur de recherche Cheick Oumar FOMBA

Date : 06 - 08- 2009

Politiques Educatives au Mali

**Entre crise scolaire et crise sociale,
La gestion des conflits dans l'espace scolaire de 1990 à 2008**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Comment prévenir et gérer les conflits au sein d'un établissement scolaire dans un contexte de profondes mutations? Pour y répondre nous nous sommes fixé comme objectifs de poser un regard à la fois analytique et critique sur la genèse et l'évolution de la crise scolaire et sociale au Mali. Nous avons cherché des réponses dans la documentation, à travers les différents débats sur l'école tout en travaillant à la construction de notre problématique de recherche.

Pour la définition de la population- cible nous avons choisi la méthode probabiliste stratifiée et l'enquête nous a permis de toucher en moyenne : 2432 personnes réparties sur l'ensemble du territoire malien. Pour l'enquête deux instruments : le guide d'entretien et le questionnaire ont été utilisés en février et mars 2005 pour collecter des données qualitatives dans le District de Bamako et les huit régions, au cours des années 2006 et 2007, nous avons réalisé la seconde phase de notre étude de terrain à l'aide du questionnaire dans le district de Bamako, à Ségou et à Kayes, qui nous a permis d'obtenir d'importantes données quantitatives et qualitatives.

En plus de nos propres ressources matérielles et financières, nous avons bénéficié de deux subventions : celle de CODESRIA puis celle de l'Université de Bamako en 2005.

De la recherche nous avons tiré différents enseignements qui nous ont permis la vérification de nos hypothèses:

- La crise scolaire qui sévit depuis plusieurs décennies au Mali, trouve sa source et l'explication de sa permanence dans la pauvreté du pays où l'Etat a été contraint de se désengager de trois secteurs sociaux très sensibles : l'éducation, la santé et l'hydraulique qu'il a ouverts aux règles du marché.
- Les parents d'élèves ont été inefficaces, ont fait preuve d'inorganisation, d'indifférence sinon d'absence et se sont confondus à des acteurs clés de la crise comme les politiciens qui ont joué un rôle important dans la manipulation des scolaires, des étudiants, des enseignants et de leurs syndicats respectifs.
- La responsabilité de l'Etat laxiste et incapable reste entière à travers le Ministère de l'Education nationale. Il s'est servi des conflits à l'école pour assurer sa propre existence en restant omniprésent dans la politisation de l'école comme arbitre et partie prenante, ce qui a rendu impossible la gestion de la crise.
- Dans un contexte de corruption généralisée, le corporatisme des élèves et des enseignants est devenue non un moyen de revendication et de contestation légitimes, mais un ensemble de réseaux de promotion personnelle, d'enrichissement et de moyens de chantage où l'école est tantôt prise en otage par l'Etat, tantôt par les syndicats d'enseignants, d'élèves ou d'étudiants. L'école présente ainsi l'image d'une véritable « mafia administrative et politique ».
- Le contexte est brouillé par les interventions des partenaires financiers comme la Banque mondiale et le FMI, qui sont en fait les vrais décideurs du sort du pays. L'Etat est dépossédé de toute autorité et le Mali vu de l'extérieur ne présente plus que le visage d'un pays pauvre très endetté (PPTE) où l'Etat fait de la figuration.
- La gestion véritable des conflits à l'école a été beaucoup plus du fait de l'Etat lui-même à travers le département de l'Education que du ressort des chefs d'établissements et cette gestion a été beaucoup plus politique qu'administrative ou pédagogique.
- La crise scolaire est l'expression d'une crise profonde consacrant l'échec de tout un système éducatif depuis 1968. Elle est complexe, affecte fortement le système éducatif malien dans son fonctionnement, son mode de gestion, ses résultats et hypothèque l'avenir même du pays tout entier.

L'étude fait ressortir trois éléments dont l'intégration devient un impératif pour l'école malienne: l'incontournable restructuration du système éducatif; la gestion prioritaire des problèmes de l'école à l'école ; l'impérieuse nécessité d'appliquer la loi à l'école. La solution définitive de la crise nécessitera l'élaboration d'une nouvelle politique éducative adaptée aux réalités nouvelles et répondant aux exigences du futur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE, DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	12
CHAPITRE 1	
APERCU HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE	13
CHAPITRE 2	
LES CONTEXTES SOCIO –ECONOMIQUE ET POLITIQUE DE L'ETUDE	31
CHAPITRE 3	
LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	51
DEUXIEME PARTIE : OBSERVATIONS ET ANALYSES DES DONNEES SUR LES CONFLITS	61
CHAPITRE 1	
LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	62
CHAPITRE 2	
LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	106
CHAPITRE 3	
LES CONFLITS DANS L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI	124
TROISIEME PARTIE : LES PERSPECTIVES POUR UNE GESTION DURABLE DES CONFLITS DANS L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI	194
CHAPITRE 1	
LA GESTION DES CONFLITS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES AU MALI	195
CHAPITRE 2	
LES PERSPECTIVES DE PREVENTION ET DE GESTION DES CONFLITS SCOLAIRES AU MALI	215
CHAPITRE 3	
LES ENJEUX ET DEFIS MAJEURS A RELEVER	240
CONCLUSION	249
BIBLIOGRAPHIE	260
ANNEXES	xiii

A la mémoire de notre regretté oncle **Daniel TRAORE**,
enseignant convaincu
et à travers lui un vibrant hommage à tous les éducateurs de mérite,
pour lesquels l'hymne malien des braves (le janjon) doit résonner en signe de
reconnaissance de la Nation malienne toute entière.

REMERCIEMENTS

La présente étude a pu être conduite grâce au concours de nombreuses personnes et à leurs institutions auxquelles nous adressons ici un très vif remerciement.

Notre pensée va à Feu, le Professeur Mamadou Lamine TRAORE pour l'attention portée à notre travail et dont il avait souhaité voir le dénouement. Nous lui en sommes reconnaissant.

Nous disons merci aux responsables de l'Université de Bamako ainsi qu'aux responsables de CODESRIA à Dakar pour leurs subventions qui nous ont permis de réaliser nos travaux à une période où nous commencions à perdre tout espoir.

Nous remercions la direction de l'ISFRA pour avoir facilité nos conditions de travail. Nous saluons ici l'initiative de Point Sud, qui nous a permis de prendre part à ses « journées de formation doctorale » de février 2005.

Que notre directeur de recherche, le Professeur Youssouf DEMBELE trouve ici l'expression de notre sincère gratitude pour la patience dont il a fait montre au cours de ces longues années de cheminement intellectuel autour de la délicate problématique de la gestion des conflits à l'école au Mali.

Nous remercions nos collègues enseignants du Mali et d'ailleurs, nos amis en France, qui préfèrent garder l'anonymat pour leur soutien matériel et surtout pour leurs conseils qui nous ont permis de travailler en résolvant au fur et à mesure les difficultés inhérentes à toute recherche en sciences sociales.

Nos remerciements s'adressent à toutes les personnes à Bamako, à Ségou et à Kayes qui ont eu l'amabilité et aussi le courage de répondre à notre questionnaire. Les mêmes remerciements vont aux enquêteurs des localités citées, qui nous ont permis de réaliser une enquête de terrain particulièrement rude à cause du caractère sensible de la question abordée et aussi de la saison des pluies en 2006 et de la désormais légendaire canicule de l'année 2007.

Nous remercions enfin et avec une grande émotion, l'équipe de M. Issa SIDIBE, ingénieur statisticien qui a accepté par solidarité avec nous, d'assurer la saisie et le traitement statistique de nos résultats de terrain dans des conditions parfois extrêmement difficiles.

Nous disons ici notre reconnaissance à notre épouse, Catherine Daoulé MACALOU, et à nos deux enfants, Théodore et Rosalie, pour leur compréhension et leur encouragement à terminer un travail qui nous tenait à cœur.

A toutes et à tous un grand merci !

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° I : Enquêtés selon l'âge et le sexe	p.110
Tableau N° II : Enquêtés selon l'ordre d'enseignement	p.110
Tableau N° III : Terminologie utilisée pour désigner les dysfonctionnements à l'école au Mali	p.125
Tableau N° IV : Origine des conflits dans le temps et dans l'espace au Mali	p.137
Tableau N° V : Vue de Bamako, localités les plus touchées par les conflits	p.139
Tableau N° VI : Vue d'ensemble, localités les plus touchées par les conflits	p.140
Tableau N° VII : Etablissements les plus affectés par les conflits	p.144
Tableau N° VIII : Types de conflits à l'école	p.147
Tableau N° IX: Part de responsabilité des chefs d'établissement dans les conflits	p.152
Tableau N° X : Part de responsabilité des enseignants dans les conflits à l'école	p. 154
Tableau N° XI : Part de responsabilité des syndicats enseignants dans les conflits	p.155
Tableau N° XII : Part de responsabilité des élèves et étudiants dans les conflits	p.156
Tableau N° XIII : Part de responsabilité de l'association des parents d'élèves (APE) dans les conflits	p.159
Tableau N° XIV : Part de responsabilité des partenaires techniques de l'Education dans les conflits	p.160
Tableau N° XV : Part de responsabilité des partenaires financiers de l'Education dans les conflits	p.161
Tableau N° XVI: Part de responsabilité du Ministère de l'Education dans les conflits	p.162
Tableau N° XVII : Part de responsabilité d'autres acteurs dans les conflits	p.163
Tableau N° XVIII : Stratégies des acteurs dans les conflits à l'école	p.165

Tableau N° XIX : Nature des conflits au sein des établissements	p.167
Tableau N° XX : Causes véritables des conflits à l'école	p.170
Tableau N° XXI: Causes secondaires des conflits à l'école	p.171
Tableau N° XXII : Causes extérieures des conflits	p.173
Tableau N° XXIII : Signes cachés des conflits à l'école	p.181
Tableau N° XXIV : Techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissement	p. 197
Tableau N° XXV : Autres techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissements	p.198
Tableau N° XXVI : Techniques de gestion des conflits utilisées les plus efficaces	p.199
Tableau N° XXVII : Stratégies de gestion des conflits employées par les chefs d'établissement	p.199
Tableau N° XXVIII : Etapes de résolution des conflits suivies par les chefs d'établissement	p.201
Tableau N° XXIX : Compétences de négociation des chefs d'établissement	p.202
Tableau N° XXX : Compétences de négociation requises ou absentes chez les chefs d'établissement	p.203
Tableau N° XXXI : Profil du candidat idéal au poste de chef d'un établissement scolaire ou universitaire	p.211

LISTE DES GRAPHIQUES

Diagramme N° 1: Enquêtés selon le type d'établissement	p.111
Diagramme N° 2 : Enquêtés selon leur statut actuel	p.111
Diagramme N° 3 : Enquêtés selon le niveau d'instruction	p.112
Diagramme N° 4 : Origine de la crise scolaire selon les enquêtés	p.135
Diagramme N°5 : Evénements politiques à l'origine des conflits	p.136
Diagramme N° 6 : Localités les plus touchées par les conflits à l'école	p.141
Diagramme N° 7 : Ordres d'enseignement les plus affectés par les conflits	p.145
Diagramme N° 8 : Acteurs clés des conflits à l'école	p.150
Diagramme N° 9 : Part de responsabilité d'autres acteurs dans les conflits	p.164
Diagramme N° 10 : Qualité des relations des administrateurs scolaires	p.207

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ADEMA- PSJ : Alliance pour la Démocratie au Mali, Parti africain pour la Solidarité et la Justice

ADES : Alliance Démocratique et Social

ADVR : Association pour la Défense des Victimes de la Répression

AE : Académie d'Enseignement

AEEM : Association des Elèves et Etudiants du Mali

AMDH : Association Malienne des Droits de l'Homme

AN-RM : Assemblée Nationale – République du Mali

APE : Association des Parents d'Elèves

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CAD-DE : Cellule d'Appui à la Décentralisation et à la Déconcentration de l'Education

CAMES : Conférence Africaine et Malgache de l'Enseignement Supérieur

CAP : Centre d'Animation Pédagogique

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CEPEC : Certificat d'études primaires élémentaires

CFA : Communauté Financière Africaine

CGS : Comité de Gestion Scolaire

CM1 : Cours moyen première année

CMLN : Comité Militaire de Libération Nationale

CNEF : Charte nationale de l'éducation et de la formation

CNAR : Caisse Nationale d'Assurance et de Réassurance

CNE : Centre National de l'Education

CNECE : Centre National des Examens et Concours de l'Education

CNID - FYT : Comité National d'Initiative Démocratique, Faso Yiriwa Ton

CNRENF : Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle

CNRST : Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique

CNOU : Centre National des Œuvres Universitaires

CODESRIA : Concil for the Development of Social Science Research in Africa (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique)

COPPO : Collectif des Partis Politiques de l'Opposition

CPS : Cellule de Planification et de Statistique

CRN : Comité de Réconciliation Nationale

CS : Commission Scolaire

CSLP : Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté

CSTM : Confédération Syndicale des Travailleurs du Mali

CTSP : Comité de Transition du Salut du Peuple

CRES : Centre Régional de l'Energie Solaire

DAE : Direction d'Académie d'Enseignement

DAF : Direction Administrative et Financière

DCAP : Direction de Centre d'Animation Pédagogique

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

DER : Département d'Enseignement et de Recherche

DESS : Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé

DNEB : Direction Nationale de l'Education de Base

DNESG : Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général

DNESRS : Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

DNETP : Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel

DSRP : Document de la stratégie de réduction de la pauvreté

EDS : Enquête Démographique et de Santé

EHEP : Ecole des Hautes Etudes Pratiques

ENA : Ecole Nationale d'Administration

ENI : Ecole Nationale d'Ingénieurs

ENMP : Ecole Nationale de Médecine et de Pharmacie

ENS : Ecole normale secondaire

ENSup : Ecole Normale Supérieure

EPT : Education pour tous

ESG : Enseignement Secondaire Général

ESGTP : Enseignement Secondaire Général Technique et Professionnel

ETP : Enseignement Technique Professionnel

FAST : Faculté des Sciences et Techniques

FEN : Fédération de l'Education Nationale

FIAA : Front Islamique Arabe de l'Azawad

FIR : Fonds d'insertion et de reconversion

FLASH : Facultés des Lettres Langues Arts et Sciences Humaines

FMI : Fonds Monétaire International

FMPOS : Faculté de Médecine de Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie

FSJE : Faculté des Sciences Juridiques et Economiques

IDH : Indice de développement humain

IEF : Inspection de l'Enseignement Fondamental

IGR-TVA : Impôt Général sur le Revenu – Taxe sur la Valeur Ajoutée

IFM : Institut de Formation des Maîtres

IPN : Institut Pédagogique National

INPS : Institut Nationale de Prévoyance Sociale

IPR- IFRA : Institut Polytechnique Rural – Institut de Formation et de Recherche Appliquée

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MIRIA : Mouvement pour l'Indépendance, la Renaissance et l'Intégration Africaine

MPA : Mouvement Populaire de l'Azawad

NEF : Nouvelle Ecole Fondamentale

NGP : Nouvelle Gestion Publique

PAS : Programme d'Ajustement Structurel

PASA : Programme d'Ajustement du Secteur Agricole

PASED : Programme d'Ajustement du Secteur de l'Education

PASEP : Programme d'Ajustement du Secteur des Entreprises Publiques

PDEF : Programme décennal de l'éducation et de la formation

PDDE : Programme décennal de développement de l'éducation

PDP : Parti pour la Démocratie et le Progrès

PDV : Programme de Départ Volontaire

PIB : Produit Intérieur Brut

PNB : Produit National Brut

PNUD : Programme de nations unies pour le développement

PPTE : Pays Pauvre Très Endetté

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

PRODEJ : Programme décennal de développement de la justice

PRODES: Programme décennal de développement de la santé

PRM : Présidence de la République du Mali

PUF : Presses Universitaires de France

PVR : Partant Volontaire à la Retraite

RDT : Rassemblement pour la Démocratie et le Travail

RPM : Rassemblement Pour le Mali

SNEC : Syndicat National de l'Education et de la Culture

SYCEF : Syndicat des Contractuels de l'Enseignement Fondamental

SYNESUP : Syndicat national de l'enseignement supérieur

UDPM : Union Démocratique du Peuple Malien

UFD : Union des Forces Démocratiques

UNDAF : (Cadre des nations unies pour l'aide au développement)

UNJM : Union Nationale des Jeunes du Mali

UNEEM : Union Nationale des Elèves et Etudiants du Mali

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
(Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture)

URD : Union pour la République et la Démocratie

US-AID: United States Agency for International Development
(Agence des Etats Unies pour le Développement International)

US-RDA : Union Soudanaise – Rassemblement Démocratique Africain

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement

RESUME

Comment prévenir et gérer les conflits au sein d'un établissement scolaire au Mali dans un contexte de profondes mutations?

Pour y répondre nous nous sommes fixé comme objectifs de poser un regard à la fois analytique et critique sur l'évolution de la crise scolaire, de la crise sociale au Mali ; de déterminer la typologie des crises au sein des établissements scolaires; d'analyser les causes et les conséquences des conflits dans l'espace scolaire; d'expliquer les modes de gestion des conflits appliqués par les administrateurs scolaires au sein des établissements et enfin de proposer des perspectives de prévention et de gestion des conflits dans l'espace scolaire malien.

Nous avons cherché des éléments de réponse dans la documentation existante et à travers les différents débats sur l'école au Mali, en Afrique et à travers le monde et en même temps, nous avons travaillé à la construction de notre problématique de recherche, à la formulation de nos questions de recherche, de nos hypothèses et de nos objectifs.

Pour la définition de la population- cible nous avons choisi la méthode probabiliste stratifiée pour être le plus proche possible des réalités de terrain. Au total, l'enquête nous a permis de toucher en moyenne : 2432 personnes réparties sur l'ensemble du territoire malien.

Nous avons élaboré deux instruments pour l'enquête : le guide d'entretien et le questionnaire. Nous avons pu collecter des nombreuses données qualitatives sur le problème à l'étude à l'occasion de la mission du Premier Ministre pour la recherche de solutions à la crise scolaire, en février et mars 2005 dans les huit régions et le District de Bamako.

Au cours des années 2006 et 2007, nous avons réalisé la seconde phase de notre étude de terrain à l'aide du questionnaire dans le district de Bamako, à Ségou et à Kayes. L'activité nous a permis d'obtenir d'importantes données quantitatives et qualitatives. Les compétences d'un ingénieur statisticien nous ont facilité le dépouillement et le traitement informatique des données ainsi collectées.

Pour la recherche en plus de nos propres ressources, nous avons bénéficié de deux subventions : celle de CODESRIA en 2005 et celle de l'Université de Bamako en fin 2005.

De ces activités nous avons tiré différents enseignements qui nous ont permis la vérification de nos hypothèses de départ:

- la crise scolaire qui sévit depuis plusieurs décennies au Mali, trouve sa source et l'explication de sa permanence dans la pauvreté du pays qui n'épargne pas l'Etat, qui depuis plusieurs années, a été contraint de se désengager de trois secteurs sociaux très sensibles à savoir l'Education, la Santé et l'Hydraulique qu'il a ouverts aux règles du marché ;
- les parents ont souvent été inefficaces dans la gestion des conflits et ils ont fait preuve d'inorganisation et d'indifférence sinon d'absence. Les parents se confondent à d'autres acteurs clés de cette crise comme par exemple les politiciens qui ont joué un rôle important dans la manipulation des scolaires et des étudiants ainsi que des enseignants et de leurs syndicats respectifs ;
- la responsabilité de l'Etat reste entière à travers le Ministère de l'Education nationale où l'Etat malien y apparaît comme un Etat laxiste, surtout incapable et cela de manière souvent délibérée. Il s'est servi des conflits à l'école pour assurer sa propre

existence. Il a été omniprésent dans la politisation de l'école malienne, ce qui a rendu impossible la gestion de la crise. Le pouvoir en place au Mali a toujours été à la fois arbitre des conflits et partie prenante ;

- le corporatisme des élèves et étudiants et des enseignants apparaît dans cette étude comme un autre élément clé de lecture de la crise scolaire et cela depuis 1968 ;
- dans un contexte de corruption généralisée, ces espaces sont devenus aujourd'hui non des moyens de revendication et de contestation légitimes, mais de véritables réseaux de promotion personnelle, d'enrichissement sans scrupule et par dessus tout de moyens de chantage où l'école est tantôt prise en otage par l'Etat, tantôt par les syndicats enseignants ou d'élèves et d'étudiants. L'école présente ainsi l'image d'une véritable « mafia administrative et politique » ;
- le contexte est davantage brouillé au Mali par les interventions des partenaires financiers comme la Banque mondiale et le FMI, qui sont très facilement assimilés aux vrais décideurs du sort du pays et des différentes mesures appliquées ou imposées aux populations. L'Etat est dépossédé de toute autorité. Le Mali, aux yeux de l'extérieur, ne présente plus que le visage d'un pays pauvre très endetté (PPTE) où l'Etat fait de la figuration ;
- l'ensemble des acteurs impliqués dans les conflits à l'école s'est ainsi disqualifié ;
- la gestion véritable des conflits à l'école a été beaucoup plus le fait de l'Etat lui-même à travers le département de l'Education que du ressort des chefs d'établissements et cette gestion a été beaucoup plus politique qu'administrative ou pédagogique.

Vue sous cet angle, la crise scolaire n'est finalement que l'expression d'une crise plus profonde consacrant l'échec de tout un système éducatif depuis 1968. La crise scolaire dont une des expressions est les conflits au sein des établissements est en fait très complexe par ses origines, sa localisation, ses causes, ses formes d'expression et ses conséquences. Elle affecte très fortement le système éducatif malien dans son fonctionnement, son mode de gestion et ses résultats tout en hypothéquant l'avenir même du pays tout entier.

« L'école est devenue un lieu de débats publics » dont les principaux acteurs des conflits à l'école sont : le syndicat des élèves et étudiants, (l'AEEM), les étudiants et les élèves ; le département de l'Education nationale ; les syndicats enseignants et les enseignants eux-mêmes. De l'extérieur, nous avons l'APE et les parents d'élèves ; les partenaires techniques et financiers de l'Education, les collectivités locales.

Dans les limites de son établissement, un chef d'établissement doit intégrer dans ses stratégies quelques éléments essentiels pour lui assurer un certain équilibre. La présente étude permet de faire ressortir trois éléments dont l'intégration devient un impératif pour l'école malienne elle-même à savoir : l'incontournable restructuration du système éducatif malien ; la gestion prioritaire des problèmes de l'école à l'école ; l'impérieuse nécessité d'appliquer la loi à l'école.

La crise scolaire est très profonde et sa solution définitive nécessitera selon nous que la société malienne dans son ensemble relève cinq défis majeurs liés à : la démographie, au choix du médium d'enseignement, à la maîtrise de la technologie, à l'instauration d'un Etat de droit et à la capacité à compétir avec les autres nations. La réalisation d'un tel projet nécessitera donc l'élaboration d'une nouvelle politique éducative adaptée aux réalités nouvelles et répondant aux exigences du futur.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir définitivement examinée sous tous ses aspects, la crise qui secoue l'école malienne, plusieurs chercheurs trouveront ici matière à réaliser d'autres travaux plus pointus.

INTRODUCTION

L'éducation en Afrique précoloniale dans la plupart des cas avait été assurée par les familles, par la communauté d'appartenance de l'enfant. Elle visait essentiellement la promotion collective dans une perspective de reproduction sociale.

L'ensemble de ce système fortement structuré a été ébranlé au cours des siècles par la traite négrière, l'avènement des religions musulmane et chrétienne et par la colonisation. Cette dernière en effet va profondément le marquer jusque dans ses fondements.

Ainsi l'école issue de la colonisation cherchait à former des « agents subalternes d'un système d'exploitation de matières premières, de travailleurs, de soldats... », comme le fait remarquer Aimé DAMIBA dans « Planification de l'Education et changement social ». Le système était donc administré conformément à ces objectifs et à l'occasion, l'école avait pour mission de répandre à travers la colonie, la culture occidentale.

Plus de cent ans après la création de la première école à Kayes (Médine), l'école malienne garde toujours les influences du modèle français, comme par exemple l'usage de la langue étrangère française comme médium dans l'apprentissage de toutes les connaissances. Le système avait aussi ses éducateurs formés et recrutés pour la tâche avec un mécanisme de contrôle. Ce contrôle a donné naissance à une fonction, celle de directeur ou de chef d'établissement et dans une moindre mesure à d'autres fonctions administratives comme celle de proviseur, de censeur, de surveillant général, d'inspecteur, de recteur de l'université, de doyen de faculté, de directeur national, de ministre.

Au cours de la période coloniale, cette administration était organisée de manière à participer à la mission de colonisation du continent africain. A partir des indépendances, l'administration scolaire tout en respectant la même structure et organisation a vu sa

mission changer, qui consistera à organiser le système de manière à permettre à un plus grand nombre d'enfants d'acquérir les connaissances scientifiques leur permettant de participer au développement du pays.

La première République qui avait une option socialiste a eu à marquer le style de commandement des dirigeants de l'époque, un style très dirigiste, des efforts seront alors déployés pour susciter l'engagement de tous les acteurs malgré le poids de la tradition. La seconde République, plus libérale, n'a pas su non plus se défaire des héritages successifs des deux périodes précédentes et elle continuera à gérer les affaires de manière routinière à travers une dictature militaire confisquant les libertés les plus élémentaires des citoyens.

En 1990, le peuple qui aspirait à plus d'espace de liberté a réussi à instaurer le multipartisme « intégral » qui devrait garantir à l'ensemble des couches de la société un cadre démocratique. Depuis, au Mali, nous commencerons à observer que l'école est souvent à l'origine de nombre de contestations de l'ordre établi.

Comme en Mars 1968, en Afrique, le Sénégal va connaître des mouvements d'étudiants qui vont déstabiliser si fortement l'équilibre du pays qu'il a fallu au pouvoir en place recourir à l'armée et aux forces de sécurité pour écraser avec violence le mouvement. La même année en France, en Mai, nous avons les mouvements d'étudiants à Paris et à travers la France, qui se sont ensuite transformés en de véritables émeutes paralysant le pays tout entier. A la suite du coup d'Etat militaire au Mali du 19 novembre 1968, les étudiants vont se soulever pour défendre le régime légitime du président Modibo KEITA. Certains parmi eux connaîtront la violence des forces de répression et d'autres la prison ou l'exil.

Certains observateurs voient derrière les élèves et les étudiants, l'expression de mécontentements, qui ne peuvent s'exprimer librement, de frustrations contenues des acteurs syndicaux, politiques ou de tout citoyen privé de ses libertés fondamentales, de ses droits les plus élémentaires. Dans de telles circonstances, l'école semble échapper au contrôle des administrateurs scolaires et à celui des enseignants. Elle devient comme « Un bateau ivre » sans gouvernail et sans destination précise.

Au Mali, la crise scolaire, à l'origine source d'inquiétudes chez les parents, les enseignants, les élèves, les autorités, et les partenaires au développement, tend de nos jours à se banaliser, à devenir un simple fait divers. L'éducation passe pourtant pour une des préoccupations majeures de chaque société et de chaque milieu social, de chaque Etat et de la communauté internationale tant en situation de paix, de prospérité, qu'en période de conflits, de guerres armées, de famines, d'épidémies ou de catastrophes naturelles. Le Mali consacre à l'éducation, au moins 30% de son budget annuel ainsi que la majorité des effectifs de ses fonctionnaires.

L'origine de cette crise reste malgré tout mal définie et sa permanence aussi pose problème. Selon certaines sources, cette origine se situerait entre 32, 38, voire 120 ans ! Ainsi la crise scolaire se confondrait à l'histoire et à l'évolution du pays tout entier avec quatre périodes clés :

- 1880 ou 1886 sous la colonisation avec la création à Kayes de la première école de type occidental ;
- 1962 sous la 1^{ère} République, où va avoir lieu la première grande réforme de l'éducation du pays ;
- 1968 avec le coup d'Etat militaire et le début d'une dictature militaire de 23 ans et enfin
- 1991 qui voit apparaître la « transition démocratique » aboutissant à la 3^{ème} République en juin 1992.

Dans un tel contexte, les interprétations sont souvent contradictoires et tendancieuses. C'est chaque acteur qui écrit ou raconte lui même sa propre histoire avec tous les risques de parti pris que cela comporte.

A ces premières considérations d'ordre historique ou chronologique, s'ajoutent celles d'autres mutations que le pays a connues et qui vont exercer une influence considérable sur l'école. Parmi ces mutations, la rapide croissance démographique. Selon l'Enquête Démographique et de Santé (EDS 2001), la population malienne est majoritairement jeune : 50,2% a au moins 15 ans, la proportion d'adolescents et de jeunes (0-19 ans) est de 55%. La demande de scolarisation est de plus en plus forte par rapport à l'offre de l'Etat et à celle des secteurs privé et communautaire. Cette situation place le pays face à

des effectifs pléthoriques et face au phénomène de la massification au sein des établissements avec les problèmes qui en découlent (besoin en infrastructures, en équipements et en personnel enseignant suffisant et de qualité), cela à l'échelle nationale.

A cette liste, il faudrait ajouter d'autres problèmes spécifiques apparus à la faveur des « transitions » démocratiques en Afrique. Comme il est possible de le constater, depuis un certain temps plusieurs acteurs, civils comme militaires se trouvent confrontés à la gestion de l'école ou tout simplement entrent en conflit avec les scolaires, les enseignants ou leurs syndicats. L'école devient un enjeu de conquête et /ou de conservation du pouvoir. On parle alors de politisation de l'école.

La société politique et la société civile au Mali semblent elles aussi enlever à l'administration scolaire ses prérogatives dans le management des conflits à l'école ou à l'université. La crise scolaire est gérée au Mali sur la place publique, dans les communes, les chefs lieux de cercle et de région et dans la capitale, à la Primature, à l'Assemblée Nationale ou à la Présidence de la République. L'école n'appartient plus à l'école.

Les causes de la crise scolaire se révèlent nombreuses. Elles sont tantôt économiques, politiques, syndicales, administratives, structurelles, etc. Il semble aussi que dans cette crise, des demandes à l'origine économiques ont été politisées, la situation étant déterminée par « les choix des élites clés qui cherchent à maximiser leurs intérêts dans un cadre institutionnel de flux que leur lutte contribue à façonner » (Banegas 2001 : 2).

Ainsi au Mali, les élèves n'étaient donc pas les seuls à perturber l'école « soumise aux feux nourris et croisés des revendications d'enseignants, de groupes de pression, d'associations de jeunes sans emploi, de vacataires de l'éducation et du lobby des promoteurs d'écoles privées » (Diakité 2000 : 9) sans compter une certaine complicité entre civils et militaires tapis au sein de la classe politique.

La première impression, dans l'observation de la crise scolaire, donne l'image d'une crise localisée et simple, ses limites ne dépassant pas celles du district de Bamako. Cependant, par ses manifestations, aucune région du Mali n'y échappe. Il est aussi admis aujourd'hui que le Mali n'est pas le seul pays touché par le phénomène qui frappe

en fait tous les continents sans distinction, de pays pauvres ou de pays riches. On parle même de « Crise mondiale de l'éducation ». (Coombs, 1989)

Le Mali comme tant d'autres pays placés sous ajustement structurel, voit ses marges de manœuvre réduites face à une montée des revendications corporatistes de plus en plus exigeantes. Pour y faire face, des mesures lui sont édictées de l'extérieur et qui ont comme noms: décentralisation et déconcentration, privatisation de l'école, double division et double vacation, priorité à l'éducation de base et réduction des soutiens à l'enseignement supérieur... Chacune de ces mesures est à son tour source de tension à l'école.

Nous assistons ainsi à « une fragmentation sociale et culturelle » du pays : « On fait souvent grand état de la violence dans les écoles. Mais celle-ci n'est que le reflet de la violence dans la société. Violence multiforme : à la maison, dans la rue, sur les lieux de travail. Violence physique et violence symbolique... ». (Rocher 1994 : 17). Les repères de la certitude se dissolvent et les citoyens sont face à « un temps sans promesses où le passé et l'avenir ne sont plus source et racine pour personne » (Revault d'Allonnes 2004 : 58).

La plupart des études sur la crise scolaire que nous avons consultées prennent en compte au moins une des cinq dimensions suivantes : politique, sociale, économique, éthique, philosophique ou structurelle. Pour le cas malien, ce que nous constatons c'est que peu d'études ont été consacrées à la dimension managériale de l'éducation, à cette fonction administrative et de gestion des conflits au sein des établissements des différents ordres d'enseignement. Or, cette dimension nous intéresse particulièrement.

La place et surtout le rôle de l'administrateur scolaire d'un établissement ont de toute évidence un impact, parfois considérable sur l'organisation, le fonctionnement et les résultats d'un établissement scolaire ou universitaire. L'administrateur scolaire est le premier mandataire de l'Etat et de la société en matière d'éducation dans son établissement.

C'est dans un tel contexte suffisamment complexe et chargé, un environnement parfois exacerbé par la crise en général dépassant le cadre même de l'école, qu'en tenant compte

d'un maximum de paramètres, nous proposons une étude de la gestion des conflits au sein des établissements scolaires et universitaires au Mali depuis 1990.

La présente étude s'adresse à la communauté scientifique de l'Université de Bamako dans le cadre d'une thèse. Elle couvre l'étendue du pays quant à la disponibilité de l'information nous permettant de mesurer l'impact de la crise scolaire sur l'ensemble du système afin de proposer des solutions beaucoup plus consensuelles et durables de prévention et de gestion des conflits dans l'espace scolaire. Ainsi, notre étude prend-elle en compte également les différents ordres d'enseignement dont l'université.

Notre interrogation au départ était donc la suivante : comment prévenir et gérer les conflits au sein d'un établissement scolaire et universitaire au Mali dans un contexte de profondes mutations ?

Nous avons formulé quatre hypothèses qui se résument ainsi : la crise scolaire comme crise de la société malienne elle même du fait de la pauvreté ; la crise scolaire comme crise politique ; la diversité des causes et des acteurs de la crise scolaire au Mali ; la capacité de réappropriation de la gestion de l'école par les administrateurs scolaires comme solution durable de sortie de crise.

Pour répondre à notre interrogation et pour vérifier nos hypothèses nous avons choisi comme option méthodologique la méthode mixte, celle de l'étude qualitative renforcée par des cas d'analyse quantitative. Pour la collecte des données nous avons utilisé la technique de recueil documentaire, l'entrevue informelle et la prise de notes, la grille d'analyse de contenu et le questionnaire.

La présente thèse comprend donc neuf chapitres repartis en trois parties essentielles. La première partie présente le système éducatif à l'étude en faisant son historique, en décrivant son organisation et son mode de fonctionnement actuels. Elle se termine par la problématique de la recherche. La seconde partie après une revue critique de la littérature, une description du cadre méthodologique de la recherche et l'examen des conflits dans l'espace scolaire, livre ainsi nos observations et nos analyses des données sur les conflits. Enfin la troisième partie pose la question des politiques éducatives pour une gestion durable des conflits dans l'espace scolaire au Mali tout en proposant des axes pour le futur.

Clarification des concepts et mots clés

Au cours de cette étude, nous avons utilisé quelques termes pour mieux définir notre cadre d'analyse du sujet à savoir : la gestion d'un établissement scolaire au Mali en période de crise. Ces concepts méritent d'être étayés pour faciliter la compréhension du texte dans son ensemble. Ainsi, l'accent est mis sur le concept de crise, le concept d'autorité, le concept d'administrateur scolaire, le concept de gestion et en lien avec eux d'autres terminologies employées fréquemment dans le texte.

Un concept clé de cette étude est celui de **la crise** que nous utilisons à trois niveaux différents : crise scolaire ; crise sociale et crise d'autorité.

Nous empruntons d'abord la définition de la crise au sens sociologique selon Goethe pour qui : « Toutes les transitions sont des crises et la crise n'est-elle pas maladie ? » (...) « la crise peut également être conçue comme une étape vers un meilleur équilibre social (Saint –Simon, Fourier, Proudhon). Il s'agit toujours d'une situation de conflit de forte intensité, de remise en cause des valeurs (crise culturelle), des rapports entre générations ou entre groupes sociaux (crise sociale) en tout cas d'une période d'inquiétude et d'une *crise de confiance* ». (Grawitz 2004 : 98-100)

Les définitions du concept évoluent vers deux termes : celui des « mouvements sociaux » et celui de « violence ». (Boudon et Bourricaud 2004 : 670-679)

Nous prenons aussi pour référence la définition de l'autorité telle que proposée par Hannah ARENDT dans un long développement de 64 pages.

Pour l'auteur, « le mot lui-même a été obscurci par la controverse et la confusion (...) Le concept fut jadis un concept fondamental pour la théorie politique, et presque tout le monde reconnaîtra qu'une crise d'autorité, constatante, toujours plus large et plus profonde, a accompagné le développement du monde moderne dans notre siècle (Arendt 2002 : 121)

Poursuivant, elle précise que cette crise, manifeste dès le début du siècle, est d'origine et de nature politiques. « La montée de mouvements politiques résolus à remplacer le

système des partis, et le développement d'une forme totalitaire nouvelle de gouvernement, ont eu pour arrière-fond un effondrement plus ou moins général, plus ou moins dramatique, de toutes les autorités traditionnelles ». (Arendt 2002 : 121-122)

Le symptôme le plus significatif de la crise, et qui indique sa profondeur et son sérieux, à son avis, est qu'elle a gagné des sphères prépolitiques, comme l'éducation et l'instruction des enfants, où l'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par les besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers. (Arendt 2002 : 122)

Par conséquent, le fait que même cette autorité prépolitique qui présidait aux relations entre adultes et enfants, maîtres et élèves, n'est plus assurée, signifie que toutes les métaphores et tous les modèles de relations autoritaires traditionnellement à l'honneur ont perdu leur plausibilité. En pratique aussi bien qu'en théorie, nous ne sommes plus en mesure de savoir ce que l'autorité *est* réellement. (Arendt 2002 : 122)

Le concept d'**autorité** recouvre ici trois notions au sens politique à savoir : la notion de pouvoir, car il désigne à la fois le droit de commander, à l'organe du pouvoir et ce qui qualifie un acte de l'autorité publique. Au sens sociologique, l'autorité suppose un échange inégal accepté. Max Weber distingue : l'autorité traditionnelle, par héritage et droit divin, rationnel légal, suppose la compétence (la bureaucratie), charismatique, ou rayonnement personnel du chef. (Grawitz 2004 : 34)

Le même concept est beaucoup plus largement défini par les auteurs Boudon et Bourricaud (Boudon et Bourricaud 2004 : 32- 36).

Nous retenons finalement pour cette étude la définition suivante :

« L'autorité comporte le privilège et le devoir de prendre les décisions, de se prononcer en cas de conflits ou de désaccords, de mettre des décisions en application.

L'autorité est un pouvoir légal (ou légitime) et donne le droit de commander.

Cependant l'autorité comporte trois aspects utiles à dissocier :

- **L'autorité formelle** (pouvoir) vient du statut, de la place, de la fonction. Peut être permanente ou ponctuelle. S'exerce du haut vers le bas.

- **L'autorité de compétence** provient de l'individu lui-même : ses connaissances, son expérience, son savoir-faire et savoir-être. Ce sont les références propres que l'individu lui-même a démontrées face à ses collaborateurs. Cette autorité est permanente, bien qu'évoluant.
- **L'autorité d'acceptation** provient du fait que l'individu jouit d'une estime de la part des collaborateurs qui acceptent l'image qu'il produit, et se reconnaissent en lui. Cette autorité s'exerce de bas vers le haut. Elle est instable et contingentielle.» (Université de Pittsburgh 1991 : 73)

Dans le même ouvrage les auteurs nous définissent aussi **le management** en ces termes :

«Le management est l'art de réaliser des objectifs choisis ; ou imposés à travers une utilisation rationnelle et systématique des ressources disponibles (capitaux, talents professionnels, concepts, idées, équipements, temps...) à un moment donné dans un environnement. Le management, c'est la mobilisation de toutes les ressources disponibles.» (Université de Pittsburgh 1991 : 27)

Par **politique éducative**, nous empruntons à Any-Gbayere sa définition de la politique éducative comme étant un ensemble de décisions prises par anticipation en vue d'indiquer les attentes de la société vis-à-vis de l'éducation. Elle vise à assurer l'ajustement entre les besoins sociaux d'éducation et les prestations du système éducatif à savoir :

- fixer les règles auxquelles le système doit se conformer ;
- encourager les bonnes initiatives dans le domaine ;
- assurer la gestion de toutes les activités considérées dans le système. (Any-Gbayere, 2006 :18)

Le concept d'**administration** quant à lui est défini comme « l'ensemble des services et agents chargés de la gestion des affaires publiques » (Fayol 1995 :) et Poirier dans son article « Nouvelles orientations de la théorie administrative en éducation » donne à l'administration les principes suivants : celui « de l'autorité, de la responsabilité de la division du travail, de l'unité de commandement et de l'unité de direction ». (Poirier : 251)

Nous avons pris aussi pour référence l'analyse sociopolitique du **phénomène bureaucratique**, telle que présentée par E. KAMDEM, afin d'avoir une compréhension de l'Etat bureaucratique et surtout des pratiques d'accumulation et de

redistribution. Cette théorie nous permet de comprendre par exemple certains mécanismes de la corruption telle que la Banque Mondiale l'explique et qui se trouve être un des facteurs aggravant de la crise en général et de la crise scolaire en particulier au Mali.

A travers cette même approche, nous tentons aussi de comprendre comment :

« **L'organisation bureaucratique** africaine à l'instar de celle de l'Occident est devenue un système dysfonctionnel, générateur de contre-performances économiques et peu susceptible de contribuer au développement personnel des individus ». (Kamdem, 2000 : 16)

Si, selon l'analyse administrative du travail d'un chef d'établissement, nous devons comprendre que : « Administrer c'est prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler ». (Université de Pittsburgh, 1991 : 3), l'analyse aussi de **la prise de décision**, nous permet de comprendre les problèmes de prise de décision dans les organisations, les mécanismes qui concourent à l'élaboration d'une décision, la relativité d'une décision quant à la résolution d'un problème donné.

L'analyse descriptive du travail d'un dirigeant nous permet enfin de mesurer les écarts entre les principes et les pratiques observées chez les individus dans l'exercice de leur fonction.

Il ressort de l'analyse de ces définitions que **l'administrateur scolaire** est un agent placé à un niveau hiérarchique donné d'une organisation déterminée qu'il gère aux fins de réaliser efficacement des objectifs préétablis. Sa mission se réalise dans un contexte de division du travail où les responsabilités sont définies de manière que chaque niveau hiérarchique soit solidaire de l'autre (principe de l'unité de commandement et de direction).

Dans leur définition **de l'identité de l'administrateur scolaire**, Jean Plante et Jean Joseph Moisset apportent les précisions suivantes :

« Quel que soit leur caractère principal, centralisé ou décentralisé, la plupart des systèmes scolaires font intervenir des décideurs et des gestionnaires à plusieurs paliers de leur configuration organisationnelle traditionnellement perçue comme une pyramide imbriquant le central, le régional et le local ». (Plante et Moisset 2004 :4)

Précisant l'importance de **l'apport des administrateurs scolaires**, les mêmes auteurs dans un second article notent :

« Il est certes de plus en plus reconnu que l'organisation et la gestion scolaire, à quelque niveau où l'on se situe dans le système éducatif, mais particulièrement au palier intermédiaire et à la base, sont lourdement responsables des conditions et du climat dans lesquels se déroule l'acte d'enseigner. Elles constituent ainsi des facteurs significatifs de la réalisation des missions de l'école, voire de la réussite scolaire des élèves. » (Plante et Moisset 2004 : 13)

La définition du terme **école**, nous l'empruntons à la loi N° 99-046/du 28 décembre 1999 en son **Chapitre I : Définitions**

« un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'apprenant. Il comprend des salles de classe, une bibliothèque, une salle d'activités pratiques, un point d'eau, une aire de jeux, des latrines, une clôture, un magasin, des bureaux de l'administration, une infirmerie, des salles pour enseignants ».

Nous prenons ici **l'établissement scolaire** comme :

« un corps social plus ou moins structuré, vivant et dynamique, dont la décomposition et la recomposition se produisent au quotidien ».

En effet selon Emmanuel KAMDEM,

« A l'intérieur de cet ensemble construit, il s'opère des transformations et des changements (...) aussi bien au niveau des structures, des procédures qu'à celui des individus ». (Kamdem, 2000 :2)

Suivant l'analyse systémique de l'organisme qu'il nous présente, nous considérons avec lui que :

« l'organisation n'est pas simplement un système, mais un système ouvert qui entretient avec son environnement une relation (...) au sens de la recherche d'un équilibre entre l'organisation et l'environnement ». (Kamdem, 2000 :7).

Cette analyse nous « permet de mettre en évidence l'influence déterminante de l'environnement sur le fonctionnement de l'organisation ». (Kamdem, 2000 :8)

A travers l'analyse actionnaliste et stratégique qu'il décrit, nous avons la perception des acteurs sociaux, de leurs attentes, des conflits auxquels ils sont confrontés et des stratégies qu'ils développent à cet effet.

PREMIERE PARTIE

**PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE :
HISTORIQUE, ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

APERCU HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE

Nous consacrons le présent chapitre à une brève revue du système éducatif au Mali en partant d'une référence à l'histoire et à la tradition. L'accent sera surtout mis sur la Réforme de 1962 et de son évolution jusqu'en décembre 1999. Le PRODEC prendra la suite dont nous présentons les grandes lignes sans rentrer dans les détails.

1.1 Le système éducatif avant l'indépendance

L'histoire de l'actuelle République du Mali repose sur celle de quatre grands empires successifs : l'empire du Ghana, l'empire du Mali, l'empire Songhoï et l'empire colonial français. Le système éducatif malien hérite directement ou indirectement de chacun des empires à travers la mosaïque des peuples vivant au Mali.

1.1.1 L'éducation traditionnelle ou endogène

Historiquement, c'est l'Université de Sankoré (XIV^{ème} et XV^{ème} siècles) à Tombouctou, ainsi que l'introduction à Kayes en 1886 de l'école coloniale française, qui servent de référence en la circonstance. Entre les deux, il convient aussi de citer les Medersas ou les écoles coraniques pour l'éducation religieuse des jeunes musulmans à travers le pays avec des centres célèbres parmi lesquels ceux installés à Djenné, Nioro, Hamdalaye, etc.

Parallèlement à ces formes d'éducation, l'éducation dite « traditionnelle » ou l'éducation du milieu d'origine de l'enfant, a toujours existé et existe encore quoique fortement marquée par endroits par les différentes influences extérieures exercées sur le milieu.

En effet, de la naissance jusqu'à six ans environ, l'enfant sans distinction de sexe vit auprès de sa mère et de ses aînés. Il est nourri et soigné par eux.

« De six à dix ans environ, les filles restent auprès de leur mère et les accompagnent dans leurs activités ménagères, tandis que les garçons apprennent auprès de leurs pères

les rudiments du son métier d'homme (...) La sagesse traditionnelle et la morale sont assimilées dans le monde merveilleux des contes, devinettes et charades et dans la vie quotidienne (...) Au stade suivant, les enfants apprennent à vivre en société et, ils exercent en plus petit, leurs futures activités d'adultes (...)

Enfin arrive l'âge de l'initiation où les deux groupes jusque là bénéficiant d'une autonomie relative destinée à développer l'initiative et le sens des responsabilités, sont repris en main par des hommes et des femmes rigoureusement sélectionnés, dépositaires de la sagesse, de la science et des secrets de la collectivité. Ils apprennent alors l'histoire de leur société, les mystères de la vie et de la mort, les secrets des plantes médicinales, le moment propice des labours et des semailles. La jeune fille saura les devoirs et les obligations de l'épouse et de la mère ; elle connaîtra les maladies qui guettent l'enfant et comment le soigner, etc. Le jeune homme apprendra les règles de la guerre et de la chasse ; il saura s'orienter, connaître les mystères des saisons, bref tout ce qui lui permettra d'assurer ses responsabilités d'hommes et de futur chef de famille » (A. Seydou Traoré, 2006 : p 158 à 159)

1.1.2 L'éducation coloniale ou exogène

Si Sankoré a formé des savants et de très nombreux lettrés, l'école française a formé elle aussi des cadres pour les besoins de l'administration coloniale, des agents subalternes et des enfants de la chefferie traditionnelle conformément à la politique d'acculturation , d'assimilation ou d'aliénation culturelle.

A l'indépendance en 1960, seulement 7% de la population était passés par l'école française et 93% de cette population étaient qualifiés d'analphabètes. (PRODEC, janvier 2000 : 4).

De 1886 à 1962, après 76 années de fonctionnement du système éducatif colonial : 9/10 maliens ne savaient ni lire ni écrire et 88/100 enfants n'allaient pas à l'école. Le pays manque de cadres techniques et moyens qualifiés dans tous les domaines. Le nombre de cadres supérieurs est insignifiant et il est presque inexistant : 3 docteurs vétérinaires, une dizaine de professeurs, 8 à 10 docteurs en médecine, 3 pharmaciens, une dizaine d'hommes de droits et quelques rares ingénieurs. L'éducation des filles est

volontairement négligée, note l'auteur. A l'époque la population était estimée à 4.300.000 habitants. (Sall, 1994)

Ces chiffres sont assez proches sinon identiques à ceux donnés par A. S. Traoré (A. Seydou Traoré, 2005 : 152)

L'enseignement colonial était donc inadapté aux besoins du pays. Il constituait un instrument essentiel de domination coloniale et son but visait l'assimilation morale et intellectuelle ainsi que la dépersonnalisation des peuples colonisés. Cette personnalité elle-même fondée sur les croyances, les institutions, les langues, la philosophie, etc.

1.2 Le système éducatif après l'indépendance

1.2.1 La Reforme de l'éducation de 1962

Comme tous les pays nouvellement indépendants, la République du Mali, à partir de 1960, après 80 ans de colonisation, se lance dans la formation du maximum de ses enfants. Elle procède alors à la reforme du système éducatif hérité de la colonisation, qui prendra le nom de « La Reforme de 1962 ». Elle avait pour ambition d'atteindre dans les meilleurs délais et à coûts réduits l'enseignement universel.

De 1962 à 1992, la reforme aura pour résultat, le passage de 7% de taux de scolarisation à 32,8%. « Le système présente encore de grandes insuffisances dans sa politique, les stratégies et les ressources ». (PRODEC, janvier 2000 : 4). Comme caractéristiques essentielles, les auteurs constatent entre autres :

- de faibles taux d'inscription et de scolarisation avec des disparités régionales et entre centres urbains et zones rurales, des disparités de sexe aussi ;
- un rendement interne bas ;
- une articulation des cycles et une incohérence interne plutôt déséquilibrées ;
- des coûts encore trop élevés dont les sources sont soit mal identifiées soit au bord de l'essoufflement ; des contraintes institutionnelles bloquant le développement du système.

Les principes de la Reforme

La Reforme de 1962 mise en application en octobre 1962, reposait sur cinq principes fondamentaux à savoir :

- Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité.
- Un enseignement qui puise fournir avec une économie de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement.
- Un enseignement qui garantisse un niveau culturel nous permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres Etats modernes.
- Un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur nos valeurs spécifiquement africaines et maliennes mais aussi sur les valeurs universelles.
- Un enseignement qui décolonise les esprits. (A. S. Traoré 2005 : 153 à 154)

Pour son élaboration, les auteurs de la Reforme se sont inspirés de l'expérience des pays socialistes ou d'Etats anciennement colonisés parmi lesquels : la Guinée, le Maroc, la Tunisie, la Tchécoslovaquie, la Chine populaire, le Viêt-nam, l'URSS. En Europe de l'ouest leurs références furent : la France, l'Allemagne, la Suisse...

1.2.2 L'évolution de la Reforme de 1962

□ Le premier Séminaire national de 1964

Un premier séminaire sur l'éducation nationale se tient à Bamako du 28 au 30 décembre 1964. Il réunit les membres du Bureau politique national, l'instance politique suprême de l'époque, les cadres nationaux et les organisations démocratiques de masse.

Le séminaire reconduit la Reforme de 1962 et afin de redynamiser l'éducation, fait des recommandations parmi lesquelles : lier l'école à la vie, former des cadres, reconnaître la culture nationale, ainsi que soutenir la recherche scientifique, la promotion sociale et la coopération interafricaine et internationale. (Contact, IPN, 1983, p.77).

C'est au cours du séminaire national de 1964 que la 5^{ème} année fondamentale a été ramenée au premier cycle fondamental. C'est également à la suite des recommandations de ce même séminaire que les renvois d'élèves ont été autorisés pour insuffisance de travail ou indiscipline caractérisée. (2^{ème} Séminaire national sur l'Education au Mali, « Rapport de doctrine et orientation », décembre 1978, p.7)

□ **La Conférence des cadres de 1968**

Le 19 novembre 1968, le régime en place est renversé par un coup d'Etat militaire. Les nouveaux dirigeants organisent une conférence des cadres à Bamako du 5 au 9 décembre 1968. La conférence a réuni tous les responsables en charge de l'Education nationale. Elle va statuer sur la nécessité du maintien des centres d'alphabétisation dont le fonctionnement était lié à la structure politique anciennement en place.

La conférence des cadres va réduire d'une année la durée des études du second cycle fondamental et elle recommande aussi un test pour l'entrée au second cycle. (2^{ème} Séminaire national sur l'Education au Mali, « MEN, 1978 :7)

□ **Le Séminaire sur « la ruralisation » de 1976**

Lier l'école à la vie était un des objectifs de la réforme de 1962 qui sera repris par le département de l'Education en 1974 à travers l'activité de la ruralisation. Elle sera surtout effective au niveau de l'enseignement fondamental et technique. Avec le renversement du régime en 1991, elle perdra en intensité au point de disparaître aujourd'hui comme activité de formation à l'école.

□ **Le 2^{ème} Séminaire national de 1978**

Avec le passage du pays de la dictature militaire à une « vie constitutionnelle normale », les autorités en place organisent un séminaire national sur l'éducation à Bamako du 18 au 24 décembre 1978. A cette rencontre ont pris part tous les responsables de l'Education nationale avec la représentation du syndicat, le SNEC à travers tous ses démembrements, de l'UNJM, de l'UNEEM, de l'APE, etc. Dans les résolutions nous notons certains points qui ont encore un accent d'actualité à savoir :

- le décrochage du statut particulier de l'enseignement du statut général de la fonction publique dans les meilleurs délais ;
- le rétablissement du droit au logement gratuit ou à défaut l'octroi de l'allocation compensatrice ;
- la promotion d'une politique de logement au niveau du département en faveur des enseignants ;

- le paiement d'une prime conséquente pour la surveillance et la correction des examens et concours ;
- le paiement régulier des heures supplémentaires effectuées pour les nécessités de service et le relèvement de leur taux ;
- la dotation des écoles en laboratoires, ateliers, bibliothèques et d'infrastructures socio sanitaires, sportives et culturelles, etc.
- le respect strict du principe de la non violation du domaine scolaire ;
- que les pouvoirs publics restituent à la fonction enseignante toute l'importance qu'elle requiert et mettent l'enseignant à l'abri de tout acte arbitraire hostile ;
- qu'il soit mis instamment fin aux interventions intempestives des personnes étrangères à l'école ;
- que l'administration scolaire soit régie par des textes clairs et précis pour mettre fin à l'anarchie, l'improvisation et l'arbitraire ;
- que les enseignants soient constamment associés à la gestion et à l'administration du département ;
- qu'à qualification égale les enseignants des écoles privées jouissent des mêmes droits et avantages que leurs homologues de l'enseignement public. (2^{ème} Séminaire national sur l'Education au Mali, «Rapport : Valorisation de la fonction enseignante », décembre 1978, p.1à 5).

□ **Les Etats généraux sur l'Education de 1989**

Les autorités de la 2^{ème} République convoquent le Etats généraux sur l'éducation, qui se tiennent à Bamako du 20 au 24 mars 1989. Sur le plan international, 1989 met en mémoire la chute du mur de Berlin, le Vent d'Est, qui commence à souffler sur tous les continents, celui de la démocratie et la fin de la dictature.

C'est dans ce contexte que le monde de l'éducation est consulté d'abord à la base, dans tous les cercles et toutes les régions du pays, sur l'école. Les réflexions devraient conduire à des changements sur l'organisation et la gestion de l'école. L'initiative est jugée par nombre d'observateurs comme une stratégie du régime à contenir les velléités de plus en plus affirmées pour le multipartisme.

1.3 Le système éducatif au Mali depuis 1990

❑ **Le Débat national sur l'Éducation en 1991**

A la suite du renversement du régime en place par un autre coup d'Etat militaire, le second que le pays ait connu, les nouvelles autorités ont perçu la nécessité d'une large concertation sur les questions éducatives. Le gouvernement convoque alors un forum dénommé « Débat national sur l'éducation » du 16 au 21 septembre 1991 à Bamako au Centre culturel islamique d'Hamdalaye. En réunissant les différents partenaires de l'école, le forum avait pour ambition de sortir l'école de la crise. De fait on assistera à aucune véritable réforme institutionnelle à la suite de ces débats.

❑ **Les débats ultérieurs à 1992**

Bien d'autres rencontres seront organisées sur l'école et sur les problèmes qui entravent son fonctionnement en vue de les résoudre. Parmi elles, citons pour mémoire, les rencontres organisées par le Ministère de l'Éducation de base, et le Gouvernement :

- le Séminaire opérationnel en février 1994 à Tabakoro, afin « de disposer d'une politique éducative cohérente » ;
- Le Séminaire gouvernemental en mars 1994, ayant « permis l'élaboration de la Politique Sectorielle et des Plans d'action dans le Secteur de l'éducation » ;
- Les Concertations Régionales en août 1994 et leur Synthèse Nationales en septembre 1994, qui recommande « entre autres, la mise en place d'une Commission Nationale de Réforme du Système Educatif »
- Les journées de Réflexion Action sur la Refondation du Système Educatif Malien en octobre 1994, ayant « jeté les bases de la Nouvelle Politique Educative du Mali, en donnant corps au concept de la Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF)» (MEN, « La Nouvelle Ecole Fondamentale : NEF », Référentiel, Document de travail, mars 1995, p 2)

1.3.1 Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) et la Loi d'orientation sur l'école

❑ **La Loi d'orientation sur l'école au Mali**

La loi N° 99 – 046 / du 28 déc. 1999, portant Loi d'orientation sur l'éducation adoptée par l'Assemblée nationale de la République du Mali en sa séance du 16 décembre 1999, stipule en son: TITRE VI : DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 78 : Les options fondamentales, les objectifs et les stratégies du Programme Décennal de Développement de l'Education constituent des éléments d'application de la présente loi.

Article 79 : La politique nationale en matière d'éducation pour la période allant de 1998 à 2008 est énoncée dans le document portant sur les Grandes Orientations de la politique éducative du Programme Décennal de Développement de l'Education et les amendements y afférents.

Article 80 : La présente loi abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment la loi N° 94 – 010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'Enseignement en République du Mali.

□ **« Les Grandes Orientations de la politique éducative »** (PRODEC, 2000, p.9) définissent 11 axes prioritaires, qui sont les suivants :

- 1- Une éducation de base de qualité pour tous
- 2- Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie
- 3- Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant
- 4- Un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés
- 5- Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français
- 6- Une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique
- 7- Une politique soutenue de formation des enseignants
- 8- Un partenariat véritable autour de l'école
- 9- Une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la Refondation du système éducatif
- 10- Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires

11- Une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

1.3.2 L'organisation du système éducatif au Mali

□ Les ordres d'enseignement au Mali

La loi d'orientation sur l'éducation en son Article 29, fixe pour le système éducatif malien les quatre ordres d'enseignement suivants :

- l'éducation préscolaire qui s'adresse aux enfants de 0 à 6 ans;
- l'enseignement fondamental qui accueille les enfants à partir de 6 ans est un bloc unique de 9 ans. Il est sanctionné par le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF);
- l'enseignement secondaire général et technique est sanctionné par le Baccalauréat (BAC) ;
- l'enseignement supérieur prépare aux diplômes de premier et du second cycle de l'enseignement supérieur et aux diplômes post-universitaires. Il est dispensé dans les Instituts, les Facultés et les Grandes écoles.

□ Les types d'enseignement au Mali

En son Article 30, la même loi fixe aussi pour le système quatre types d'enseignement à savoir :

- l'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Les activités éducatives sont développées au sein des Centres d'Education pour le Développement (CED) ;
- l'éducation spéciale a pour objet de donner des soins appropriés aux enfants et aux adolescents handicapés afin de leur permettre de conquérir leur autonomie intellectuelle, physique et morale et de s'insérer harmonieusement dans le contexte social ;
- l'enseignement normal est dispensé dans les structures spécialisées dans la formation des maîtres;
- la formation technique et professionnelle est donnée dans les Centre de Formation, les Instituts et les Entreprises.

1.3.3 La structure et le fonctionnement du système éducatif au Mali

□ La structure du système éducatif au Mali

La structure du Ministère de l'Éducation ressemble à une structure bureaucratique à l'intérieur de laquelle se trouve une composante divisée en plusieurs directions. Au Mali, la structure administrative mise en place pour le fonctionnement du système comprend :

- **le Cabinet du Ministre** : le Ministre, le Secrétaire général, le Chef de cabinet, les conseillers techniques, l'attaché de cabinet ;
- **les Directions nationales et les Services rattachés** : la Direction Administrative et Financière (DAF), le Centre National de l'Éducation (CNE), la Direction Nationale de l'Éducation de Base (DNEB), la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général (DNESG), la Direction Nationale de l'Enseignement Technique Professionnel, la Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DNESRS), la Cellule de planification et de statistique (CPS), le Centre National des Examens et Concours de l'Éducation (CNECE), le Centre National des Ressources de l'Éducation Non Formelle (CNRENF), le Centre National des Œuvres Universitaires (CNOU), le Secrétariat général du Cabinet, la Commission Nationale Malienne pour l'UNESCO, le Centre National de Recherches Scientifiques et Technologiques (CNRST), la Cellule d'Appui à la Déconcentration et à la Décentralisation de l'Éducation (CAD-DE).
- **Les Directions d'Académie de l'Éducation (DAE)** sont au total de 15 : Kayes, Kita, Koulikoro, Kati, Bamako Rive Droite, Bamako Rive Gauche, Ségou, San, Sikasso, Koutiala, Mopti, Douenza, Tombouctou, Gao, Kidal. Elles remplacent les Directions Régionales de l'Éducation (DRE), qui étaient au nombre de 9.
- **Les Directions d'Animation Pédagogique (DCAP)** sont au nombre de 70 au total sur l'étendue du territoire malien. Elles remplacent les Inspections d'Enseignement Fondamental (IEF), qui étaient au nombre de 33.
- **les Directions des Établissements Scolaires et universitaires** : tous les ordres d'enseignement comprenant l'Éducation préscolaire, l'Enseignement fondamental, l'Enseignement secondaire général, l'Enseignement Technique et Professionnel,

l'Enseignement normal, l'Enseignement supérieur, l'Education non formelle, l'Education spéciale, sont organisés en établissements qui sont tenus par des directeurs dont l'appellation est variable : directeur, principal, directeur général, proviseur, doyen.

□ **Le fonctionnement du système éducatif au Mali**

Le fonctionnement actuel et la politique du système éducatif malien reposent en grande partie sur l'esprit, les principes et les objectifs de « la réforme de 1962 », successivement réaffirmés par les séminaires de 1964 et de 1978. A la faveur de la démocratisation et de la décentralisation du pays, le PRODEC apporte un cachet nouveau traduit par la loi d'orientation.

Légalement, l'Education relève du Ministère de l'Education nationale qui a pour mission de formuler et d'appliquer la politique du gouvernement dans les domaines de l'éducation. Il faut cependant noter que certains Ministères organisent et gèrent en tout ou en partie certains sous-systèmes de l'éducation. Comme par exemple le Ministère de la Santé.

Si le Ministre représente l'instance politique, le Secrétariat général en constitue le point de vue technique, le cœur de l'institution. Il a la responsabilité de toutes les directions centrales, des services rattachés, des directions déconcentrées des directions d'établissements.

Le personnel enseignant relève de plusieurs statuts. A ce titre, il est géré selon les dispositions des statuts des professeurs de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire général, de l'enseignement technique et professionnel, de l'enseignement fondamental, des chercheurs, des contractuels etc. Chacun de ces textes régleme le recrutement du personnel.

Actuellement le Ministère de l'Education rencontre beaucoup de difficultés dans le recrutement du personnel :

- le plafonnement annuel de recrutement imposé par le programme d'ajustement structurel (PAS), qui limite les possibilités de pourvoir les postes vacants,

- l'identification et la collecte des besoins dans le délai imparti,
- la désertion par le personnel de certaines zones considérées comme difficiles,
- la difficulté à recruter du personnel pour les spécialités techniques, où les gens préfèrent les entreprises ou les services où ils bénéficient de plus d'avantages.¹
- l'insuffisance ou l'inexistence du personnel recherché sur le marché de l'emploi.

Au niveau de l'affectation et de la mutation du personnel se pose d'autres problèmes :

- les postes administratifs au Ministère de l'Education nationale notamment, les Directeurs Nationaux et Régionaux, les Chefs de Divisions et de sections ainsi que les Inspecteurs, sont généralement occupés par des anciens enseignants qui n'ont de spécialisation que dans leur discipline respective. Ainsi, ce sont des professeurs de lettres, de mathématiques, de physique – chimie, d'anglais, d'histoire et de géographie, de philosophie et de psychopédagogie, etc. et même des maîtres du premier cycle généralistes, qui n'ont aucune formation en administration ou en gestion... qui ont la charge d'administrer et de gérer les ressources humaines, économiques, financières et matérielles de l'Education... Cela donne l'impression que n'importe qui peut faire n'importe quoi avec la routine.
- Le problème des détachés pour des postes politiques.

En matière de formation, l'auteur note un manque crucial d'administrateurs scolaires, de gestionnaires et de planificateurs spécialisés. Le personnel administratif est en général toujours formé sur le tas par la routine... (MEN, 1991 : 73)

Pour l'auteur la supervision aussi du personnel fait face à un certain nombre de problèmes dont : le système de notation qui engendre une insatisfaction généralisée du personnel avec de surcroît une grille de notation très subjective qui crée des situations d'injustice professionnelle.

¹ MEN, 1991, L'Administration et la gestion du personnel du Ministère de l'Education Nationale, IV ème Projet Education, USAID, Bamako, p.46)

Il constate que les sources de motivation pour le personnel de l'Éducation au Mali sont très limitées du fait de la faible sécurisation de son pouvoir d'achat.

Quant au niveau de responsabilité du personnel, l'auteur identifie l'image d'une administration générale déconcentrée mais en fait très centralisée. Le pouvoir de décision est trop centralisé, l'application des textes est plus théorique que pratique, les rôles des agents sont mal définis, les responsabilités sont diffuses à tel point que les rapports de service deviennent plus personnels et individuels que professionnels. (MEN, 1991 : 72)

Enfin pour l'auteur, la trop grande centralisation de l'administration en général et de l'administration scolaire en particulier interfère sur la communication entre les services du MEN... et les autres départements ministériels impliqués dans la gestion de l'école...il semble que les Divisions et les Sections d'une même Direction nationale communiquent peu, les Divisions et les Sections des différentes Directions nationales s'ignorent ne sachant pas trop ce que font les unes et les autres exactement. (MEN, 1991 :72)

1.3.4 Les missions d'un chef d'établissement au Mali

La loi d'orientation de l'éducation nationale du Mali définit ces missions en son Titre II, Chapitre 3, par les articles 24 et 25 :

Article 24 : Les personnels d'administration, de gestion et le personnel d'appui pédagogique sont membres de la communauté éducative. Ils doivent accomplir des missions d'éducation et de formation. Ils contribuent à assurer le fonctionnement des établissements.

Le personnel d'administration et de gestion et le personnel d'appui pédagogique assurent, chacun dans le cadre de ses attributions, l'organisation et l'animation de la vie scolaire et universitaire, la coordination entre les différents intervenants dans l'action éducative. Ils bénéficient de la collaboration et de l'aide des collectivités locales et des parents d'élèves.

Article 25 : Le personnel d'encadrement pédagogique assure l'animation et l'encadrement des enseignants en formation initiale et continue.

En résumé il revient à l'administrateur scolaire de porter les finalités et objectifs du Département de l'éducation nationale en inscrivant son action dans le cadre défini par

les textes législatifs et réglementaires et en garantissant la sécurité des personnes et des biens de l'établissement. Ses missions peuvent être ainsi développées :

❑ **Eduquer et former**

Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement, qui est l'expression locale de la politique académique menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement et qui vise la réussite de tous les élèves et de chacun d'eux.

Il revient donc à l'administrateur scolaire de socialiser, c'est à dire, de préparer élèves et étudiants à la vie en société.

Il a aussi pour mission de les instruire, par l'apport de connaissances, de techniques et de conduites appropriées (savoir, savoir-faire, savoir-être).

❑ **Assurer le bon fonctionnement de son établissement**

L'administrateur scolaire préside le conseil de l'établissement dont il est l'exécutif. Il prépare et exécute le budget de l'établissement.

A partir des activités inscrites au programme de l'établissement, l'administrateur doit veiller à leur réalisation dans les délais.

❑ **Organiser et d'animer le vie scolaire/ universitaire**

Il est garant de l'organisation pédagogique qui est la traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation, ainsi, il collabore avec les corps d'inspection pour assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.

❑ **Coordonner l'action éducative entre les différents intervenants**

Il pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative. Il suscite alors et fédère les initiatives dans le cadre du conseil de l'établissement. Il assure la gestion de toutes les ressources humaines de l'établissement.

❑ **Collaborer avec les collectivités locales et les parents d'élèves**

Le chef d'établissement représente à l'extérieur l'établissement.

Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit son établissement dans un réseau local d'établissement et développe tous les partenariats nécessaires.

□ **Animer et d'encadrer la formation du personnel enseignant** (formation initiale ou continue)

Depuis la recrutement il doit s'assurer que l'agent est un diplômé des écoles de formation des enseignants : Institut de formation des maîtres (IFM), Ecole normale supérieure (ENSUP) et qu'il remplit tous les critères de sélection définis par le statut du personnel enseignant au Mali. Au cours de l'activité professionnelle, le chef d'établissement doit veiller au renforcement des compétences de son personnel à travers des stages de formation ou des formations de longue durée.

Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.

Les différentes fonctions auxquelles renvoient les missions du chef d'établissement se résument en ceci : Fonction assistance et conseil ; Fonction administrative ou de gérance ; Fonction relations publiques ; Fonction sociale. (Université de Pittsburgh : 1991 :89 à 90)

Les activités de la fonction personnelle s'exercent à travers les activités principales suivantes :

- Administration du personnel
- Promotion des ressources humaines
- Service médical
- Assistance sociale
- Hygiène et sécurité
- Gestion administrative et financière.

Dans un contexte de crise chacune de ces missions ou des fonctions auxquelles elles renvoient sont parfois source de conflit à l'école au point de remettre en question le statut même de l'administrateur scolaire.

Enfin rappelons ici que tous les pouvoirs qui se sont succédés au Mali de l'indépendance à ce jour ont modifié la loi portant organisation de l'enseignement au Mali. Ainsi, nous pouvons citer les lois suivantes :

- La loi N° 62-74 / An-RM du 17 septembre 1962 portant organisation de l'enseignement ;
- L'ordonnance N° 20 / CMLN du 20 avril 1970 portant réorganisation de l'enseignement ;
- La loi N° 94-010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'enseignement en République du Mali ;
- La loi N° 99-046 / An-RM du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation.

1.4 Quelques innovations pédagogiques au Mali

De l'indépendant à nos jours, le Mali a connu deux réformes de son système éducatif : la Réforme de 1962 et le PRODEC. Dans le même temps, le pays a connu de très nombreuses innovations pédagogiques et il serait exhaustif de le citer toutes ici aussi allons nous nous contenter d'une liste passant en revue certaines d'entre elles :

- Le projet d'introduction des langues nationales dans l'enseignement (décembre 1964) ;
- L'alphabétisation fonctionnelle (juillet 1966) ;
- Les centres à orientation pratiques (COP) ;
- La ruralisation ;
- Les écoles du village ou de quartier (école de base ou école coopérative) ;
- Le programme de formation/ information sur l'environnement (PEIE) ;
- La pédagogie convergente (PC, 1984) ;
- Le projet dictionnaire visuel africain (DVA) 1992-1996 ;
- La promotion de l'enseignement dans les medersas. Projet X.E304.1 ;
- Le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQE) ;
- Le centre d'éducation pour le développement (CED) ;
- L'enseignement de la pédagogie par objectif (OPO) ;
- La pédagogie des grands groupes ;
- La double vacation ;
- La double division ;
- Les classes à multiples divisions ou classes multigrades ;
- Le curriculum, etc.

- Les TIC

Ces innovations connaîtront des fortunes diverses pour plusieurs raisons. Certaines comme la PC, la double division, la double vacation les OPO ou le curriculum continuent encore d'évoluer dans le système éducatif malien mais différemment selon les établissements et parfois selon les zones d'implantation.

1.5 Les règlements intérieurs des établissements, les accords de partenariat et leurs impacts sur le fonctionnement

En matière de gestion des différents à l'école, en plus des textes de loi de création et des décrets portant sur l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'université et de la direction nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, il existe plusieurs textes dont un qui est essentiel : le texte de règlement intérieur de l'établissement. Celui de l'Enseignement secondaire est adopté par l'Arrêté n° 9432-MESSRS à la date du 30 septembre 1994. Celui de l'Ecole normale supérieure de Bamako a été adopté à la réunion de l'Assemblée d'Ecole des 09 et 15 janvier 2003 celui de l'Université par l'Arrêté N° 02-1322 du 07 juin 2002. Les deux derniers seront repris et plus spécifiquement celui de l'Université dont la dernière version date de 2008. Il convient de noter enfin que l'ensemble de ces textes a souvent fait l'objet de plusieurs modifications peut-être du fait de leur inadaptation ou pour des raisons liées au style de direction de tel ministre ou de tel autre. Le texte de règlement intérieur de l'Université a quant à lui longtemps fait défaut pour assurer aux facultés un fonctionnement normal surtout en temps de crise.

En plus de ces textes il faudrait aussi prendre en compte ceux des collectivités locales en lien avec l'administration et la gestion du personnel ainsi que les statuts particuliers du personnel enseignant des différents ordres d'enseignement.

Plusieurs accords aussi sont intervenus entre l'Etat et les partenaires sociaux de l'école tels que les syndicats ou l'AEEM dont les autorités scolaires devaient en tenir compte dans l'administration et la gestion des établissements scolaires et universitaire du pays. Signalons pour mémoire le document de l'AEEM appelé « Mémoire de l'AEEM » qui avait été accepté par les autorités de la Transition et à laquelle ceux de la 3^{ème}

République suite aux concertations ont répondu par des décisions prises au cours du Conseil interministériel du 19 septembre 1992. Plusieurs « protocoles d'accords » aussi seront signés entre l'Etat et l'UNTM parmi lesquels : le « Pacte social » conclu avec le CTSP en 1992 ; le « Protocole d'accord du 10 mars 1994 » ; le « Protocole d'accord de 1997 » ; le « Protocole d'accord du 26 avril 1998 » ; le « Protocole d'accord du 14 août 1999 » ; le « Pacte de solidarité pour la croissance et le développement »... Chaque syndicat négociera en même temps son propre cahier de doléance. L'accord le plus médiatisé sera celui du « Pacte pour une école performante et apaisée » en 2005. Un accord entre le Gouvernement et l'UNTM relatif à l'intégration des contractuels de l'éducation, des sports et de la culture à la fonction publique de l'Etat sera aussi conclu.

Cet arsenal législatif, juridique et réglementaire va donc jouer sur le fonctionnement des établissements et du système éducatif malien sur la période concernée par notre étude. Il est certainement à l'origine de très nombreuses revendications catégorielles, à la remise en cause sans cesse des textes et des autorités chargées de leur application. Leur relecture continue aussi donne l'impression d'une certaine instabilité du système dans un contexte de réforme où il arrive que des structures existent sans leur modalité de fonctionnement comme ce fut souvent le cas à l'université ou dans certaines grandes écoles.

L'aperçu historique du système éducatif au Mali nous permet donc de comprendre qu'il existe une référence au passé à intégrer à la lecture de la crise scolaire comme résultant d'un système mis en place depuis 123 ans. Ce système qui date déjà n'échappe pas non plus aux influences de la culture d'un pays comme le Mali, culture caractérisée par sa grande diversité. Quatre éléments sont donc à considérer ici : la tradition, la colonisation, la réforme de 1962 et le PRODEC.

CHAPITRE 2

LES CONTEXTES SOCIO-ECONOMIQUE ET POLITIQUE DE L'ETUDE

Le contexte de la crise scolaire mérite pour diverses raisons d'être décrits et avec le maximum de précisions possible, car il constitue un premier élément de lecture et de compréhension avant de constituer un second élément d'appréciation de l'analyse qui sera faite de cette crise. Aussi avons-nous découpé cette présentation en trois : le contexte social, le contexte économique et le contexte politique en lui consacrant un chapitre. Plusieurs éléments s'y recoupent au point de donner l'impression d'une certaine répétition. En fait tel n'est pas le cas. Cela doit être mis au compte de la complexité de la situation en apparence assez simple pour un pays jeune comme le Mali.

2.1 Généralités sur le Mali

2.1.1 Les aspects physiques

Le Mali, pays continental, couvre une superficie d'environ 1.241.248 km² ; Il partage ses frontières avec 7 pays : au Nord avec l'Algérie, à l'Est avec le Niger, au Sud-est avec le Burkina Faso, au Sud avec la Côte d'Ivoire et la Guinée et à l'Ouest avec la Mauritanie et le Sénégal. Le Mali est un pays de plaines et de plateaux, son relief est peu élevé et peu accidenté.

Le régime hydrographique, tributaire de la configuration géographique, est essentiellement constitué par les bassins du haut Sénégal et du Niger. Deux grands fleuves traversent le Mali : le Sénégal sur 1.700 km et le Niger sur 4.200 km. Le régime de l'ensemble de ce réseau est tropical avec des hautes eaux en période d'hivernage et les basses eaux en saison sèche.

Le territoire est divisé en trois grandes zones : soudano-guinéenne, sahélienne et saharienne. Le climat est sec avec une saison sèche et une saison des pluies. Le niveau des précipitations s'établit de 1.300 mm à 1.500 mm au sud tandis que la moyenne est de l'ordre de 200 mm au Nord. Le delta intérieur du Niger avec ses 30 km de long sur 10

km de large, joue un rôle régulateur dans le climat du Nord malien. Cette nappe d'inondation, ressemblant à une mer intérieure, est au cœur même du Sahel.

2.1.2 Les aspects humains

La population du Mali est estimée à 13 716 829 d'habitants (ONU, 2005). Cet effectif est considéré par certains comme très important au point de pouvoir poser des problèmes quant à la répartition des ressources du pays entre tous les citoyens. Il est aussi perçu comme insuffisant par rapport à l'étendue du pays où la population est très inégalement répartie et où la densité de la population est estimée à 9,4 habitants au km².

La croissance démographique est de 3% par an (PNUD, 2005). Le taux de natalité est élevé (49,82%) ce qui explique en partie les politiques d'espacement des naissances afin de freiner le taux de mortalité estimé à 107,58% pour l'ensemble, 117,32% pour les hommes et 97,54% pour les femmes. L'espérance de vie est de 49,00 ans (PNUD, 2005) : 47,05 ans pour les hommes et 51,01 ans pour les femmes. Les progrès de la médecine et une amélioration des conditions de vie en général de la population permettent à ce taux de croître sensiblement.

L'indice de développement humain en 2005 était de 0,333 et le Mali se classait 174^{ème} sur 177 pays (PNUD, 2005) le PIB par habitant quant à lui s'élevait à 366 dollars (Banque mondiale). La majorité de la population, si elle ne vit pas dans la pauvreté, ne dispose pas de ressources suffisantes pour faire face aux rigueurs de la vie.

La population du pays est à majorité jeune et la structure par âge donne les chiffres suivants :

- 48,2% de la population a entre 0 et 14 ans ;
- 48,8% de la population a entre 15 et 64 ans ;
- 3,0% de la population a 65 ans et plus.

De telles données constituent souvent des sources de préoccupation pour les responsables ayant en charge les politiques de planification surtout en matière d'éducation. Très rapidement les prévisions semblent rattrapées par les effectifs toujours

nombreux à être accueillis dans les différentes structures d'éducation, de santé et d'emploi.

La part de la population habitant les villes est de 30,5% contre près de 70% en milieu rural, mais les mouvements de population entre villes et campagnes sont difficilement maîtrisés au point que l'impression est parfois qu'il existe plus d'habitants en ville qu'au village. La ville devient le point de passage obligatoire pour tous un jour ou l'autre. Elle est le lieu de concentration de tous les services, des tous les biens aussi de l'essentiel des privilèges dont dispose l'Etat ainsi que de leur redistribution. Ceux qui y viennent ont tendance à s'y établir pour de bon.

2.2 Les contextes social, économique et politique

2.2.1 Le contexte social : une société en voie de « fragmentation »

La dégradation du climat politique et des conditions économiques a contribué à détériorer davantage le contexte social.

Les politiques d'ajustement avaient jeté sur le marché de l'emploi de nouvelles couches qui avaient pour noms "Jeunes Diplômés sans emploi" (11 368 personnes recensées). "Travailleurs compressés du secteur public et parapublic" (15.000 personnes recensées) et les "Partants volontaires de la Fonction Publique" (4.408 personnes recensées) en 1992 et les jeunes ruraux émigrés en ville. A cela il faut ajouter :

- la situation précaire des opérateurs économiques, surtout ceux qui ne bénéficiaient pas de la protection des tenants du pouvoir et qui ont été victimes d'arbitraire et d'excès de la part de l'Administration ;
- le malaise dans les forces armées et de sécurité confrontées aux effets de la crise économique et de l'injustice sociale ;
- l'angoisse de la jeunesse, surtout les élèves et étudiants qui ne percevaient aucune perspective d'avenir et qui se sont organisés dans l'AEEM.(ADEMA, 2005 : 19)

Toute cette frustration avait pris une part importante dans les événements de janvier et mars 1991. La population attendait du nouveau pouvoir avec impatience que ses attentes soient satisfaites, que ses revendications soient prises en charge. Le pouvoir devra faire face à de très nombreux défis dont certains hérités du régime défunt. Il s'agissait pour les plus importants: de la crise politique ; de la crise scolaire ; de la crise

sociale ; de la crise du Nord ; de la crise des opérateurs économiques en décembre 1992 ; du procès crimes de sang ; du procès crimes économiques ; de l'affaire du Trésor ; de la crise dans l'armée et les forces de sécurité ; de la crise de la magistrature... (ADEMA, 2005 : 19)

□ **La crise scolaire : l'AEEM et son « Mémoire »**

Au lendemain des événements du 26 mars 1991 et sous le régime de la Transition, les élèves et les étudiants avaient regroupé leurs doléances et revendications dans un document appelé Mémoire de l'AEEM et qui fut accepté par les autorités de l'époque.

Le mémoire demandait entre autres une augmentation du taux des bourses et accessoires de bourses à partir de 1992 ; le rétablissement des bourses dans les établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel à des taux revus à la hausse ; la réouverture des internats partout où les structures d'accueil existaient ; des équipements scolaires, des enseignants.

Pour faire face à cette situation, les autorités de la 3^{ème} République initient des rencontres avec tous les partenaires de l'Ecole et à tous les niveaux, directions nationales, enseignants, associations d'élèves et d'étudiants, parents d'élèves, syndicats, administration scolaire, etc. Ainsi en août et septembre 1992, successivement ont eu lieu une réunion technique préparatoire de la rentrée scolaire 1992-1993 ; une session extraordinaire du Conseil Supérieur de l'Education et de la Culture ; un Conseil interministériel spécial sur la rentrée, présidé par le Chef de l'Etat le 19 septembre 1992.

A l'issue de ces concertations, les décisions suivantes ont été prises, qui n'ont cependant pas permis d'amener le climat de paix et de sécurité recherché :

- Augmentation de 75% des bourses internes et du complément de bourse accordé aux étudiants à l'étranger ;
- Augmentation de 100% des frais de correction des épreuves d'examen pour compter de juin 1993 ;
- Orientation de tous les bacheliers admis à la session de juin 1992, y compris les candidats libres ;
- Adoption du décret sur la hiérarchisation dans l'enseignement supérieur ;
- Attribution de 500 lots à usage d'habitation au corps enseignant ;

- Adoption de nouveaux critères d'attribution de bourses basés sur la performance, la scolarité, l'âge et le statut social de l'étudiant ;
- Adoption du principe de l'ouverture des inspections de l'enseignement fondamental à Kidal et Niafouké ;
- Suppression de la première partie du baccalauréat ;
- Non ouverture des internats pour manque de moyens.(ADEMA, 2005 : 37)

□ **L'aggravation de la crise en février, mars et avril 1993**

L'AEEM formule de nouvelles revendications concernant la suppression des cotisations aux coopératives et l'interdiction faite aux autorités scolaires de renvoyer un élève qui n'aurait pas payé sa cotisation ; l'augmentation des indemnités de stage; la mise en place de passerelles permettant le passage automatique entre, d'une part, le CAP et le BT et, d'autre part, entre le BT et la licence; le paiement aux élèves et étudiants du volet "soins médicaux" de l'enveloppe des bourses, volet géré par l'administration scolaire; la réintégration des exclus de l'ENI (Ecole Nationale d'Ingénieurs); l'octroi de la bourse au secondaire sur la base de 12 de moyenne de classe au lieu de 12 de moyenne d'examen ; le rejet des décrets N° 0187 et 188 du 5 juin 1992 fixant le régime des bourses de l'enseignement normal, de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel ainsi que le taux des bourses nationales par les écoles socio-professionnelles qui s'estimaient spoliées de l'intégralité de leur dû.

A ces revendications s'ajoute, le climat de mécontentement des candidats libres qui le 3 novembre 1992, assiègent le Ministère de l'Education nationale pour réclamer des bourses auxquelles ils n'avaient pas droit ou même pour protester contre leur orientation dans des écoles de formation de maîtres. Ils se livrent à des actes de vandalisme et sont finalement dispersés par les forces de l'ordre à coup de grenades lacrymogènes.

Le jeudi 12 novembre, les élèves des medersas perturbent à leur tour la circulation à Bamako pour exiger que les résolutions du séminaire sur les medersas du 3 au 8 août 1992 organisé par le Ministère chargé de l'Education, soient appliquées de façon diligente. Le 3 décembre 1992, les élèves des écoles socio-professionnelles assiègent la Primature, saccagent les édifices publics. Le 15 février 1993, les élèves de l'IPR de Katibougou saccagent les locaux et les équipements de leur institut en créant une situation de vive tension à Katibougou. Et le 16 février, le mouvement de l'IPR de

Katibougou s'étend à la ville de Koulikoro où le gouvernorat et la résidence du gouverneur sont incendiés. C'est alors que le 17 février, l'IPR de Katibougou est fermé jusqu'à nouvel ordre. Le même jour 3 élèves de l'IPR sont définitivement exclus et 18 autres sont temporairement exclus avec suspension de bourses. (ADEMA, 2005 : 38)

Le 23 février, les Elèves et Etudiants attaquent le Ministère de l'Education Nationale, bloquent les deux ponts de Bamako, brûlent des pneus en plusieurs endroits de la capitale dont l'activité est ainsi paralysée. Cette crise qui va durer tout le mois de mars atteint son point culminant le 5 avril 1993 avec la grande casse que Bamako a connue ce jour. La crise, scolaire à l'origine prend, les allures d'une véritable insurrection.

La réponse sera politique : l'équipe gouvernementale conduite par Younoussi TOURE démissionne le 9 avril 1993.

Le gouvernement de Abdoulaye Sékou SOW formé le 14 avril 1993, reçoit du Président de la République un mandat en 21 points parmi lesquels:

- Ramener la paix sociale et la sécurité dans un Etat de droit (point 1)
- Restaurer l'autorité de l'Etat dans le respect de nos lois et règlements (point 2)
- Restaurer la confiance en installant un dialogue permanent entre le gouvernement, les différents partenaires sociaux, la Société civile et les partis politiques (point 3).
- Gérer de façon consensuelle les grands problèmes de la Nation notamment:
 - les problèmes de l'école malienne;
 - les problèmes de l'armée
 - la décentralisation
 - les grandes questions de politique externe
 - l'environnement (point 7).

Le Premier Ministre Abdoulaye Sékou Sow démissionne à son tour le 2 février 1994 et le gouvernement conduit par Ibrahim Boubacar Kéita prend la relève.

Les établissements scolaires sont fermés le 15 février 1994 et les dirigeants de l'AEEM sont arrêtés, jugés et condamnés devant les tribunaux en septembre 1994. Le Président

de la République accorde sa grâce par l'amnistie aux jeunes dirigeants de l'AEEM et les cours reprennent sur toute l'étendue du territoire national.⁽²⁾

L'AEEM tient en juillet 1995 son congrès, renouvelle ses instances, pose ses revendications syndicales et déclare à travers son secrétaire général d'alors, Yéhiya Ould ZARAWANA, que "le Mouvement étudiant ne sera plus jamais l'instrument des mercenaires de la politique". (ADEMA, 2005 : 41)

Le gouvernement commence à mettre en œuvre sa politique éducative se traduisant par la construction de nouvelles écoles, de nouvelles salles de classe, les équipements scolaires, le recrutement des maîtres, la valorisation des revenus des enseignants notamment à travers la hiérarchisation, la formation des maîtres, la création de l'Université, etc. L'élaboration du PRODEC suit son cours et la loi d'orientation de l'éducation sera votée par l'Assemblée nationale et rentrera en application en 2000.

□ **Les Partants Volontaires à la Retraite (PVR)**

Les programmes d'ajustement structurel (PAS), qui visaient entre autres la réduction des effectifs de la Fonction Publique et la maîtrise de l'évolution de la masse salariale supportée par le budget de l'Etat, ont initié en 1987, des programmes de départs volontaires à la retraite des fonctionnaires conventionnaires de l'Etat (PDV), qui ont concerné, dans un premier temps, 640 partants financés par l'US AID avec une prime de départ et un fonds de garantie pour création d'entreprise; sans succès, les fonds étant restés largement inutilisés.

En 1991, le programme s'accélère avec le départ de 3.656 agents de la Fonction Publique et de 112 militaires pour la seule année. Entre temps, en plus de la prime de départ, un véritable fonds de réinsertion et une Agence d'Exécution chargée d'assister les partants volontaires dans leurs efforts de reconversion ont été mis en place. Des fonctionnaires des secteurs de l'enseignement et de la santé, des militaires, pourtant expressément exclus du bénéfice du Programme de Départ Volontaire, ont profité de ses dispositions, créant des difficultés supplémentaires dans ces secteurs.

² Voir Annexes : Décret d'amnistie et d'ouverture des établissements

Les dérapages ont jeté dans la rue des éléments mécontents, frustrés, inquiets et sans perspective, qui vont eux aussi organiser des manifestations parfois violentes, en paralysant la circulation, en troublant l'ordre public régulièrement, allant jusqu'à empêcher la tenue du Conseil des Ministres. La violence devient à l'époque l'unique moyen de revendication.

Les différentes personnes regroupées dans l'Association des Travailleurs Volontaires pour la Retraite (ATVR), vont longtemps revendiquer leurs droits dans un dialogue houleux au sein du Comité de Suivi Tripartite du PDV comprenant le gouvernement, l'UNTM et l'ATVR. Finalement, les dispositions prises permettent sinon de régler totalement la question, du moins de "calmer le jeu". (ADEMA, 2005 : 44)

□ **L'UNTM et ses « protocoles d'accord » avec l'Etat**

L'Union Nationale des Travailleurs du Mali (UNTM) a joué un rôle important dans l'avènement du multipartisme et l'ouverture à la démocratie au Mali, notamment à travers son historique Conseil Central Extraordinaire des 28 et 29 mai 1990, qui a dans ses résolutions: « opté pour l'instauration du multipartisme et du pluralisme démocratique et rejeté en bloc le dirigisme politique qui entrave le développement de la démocratie au Mali. » (ADEMA, 2005 : 47)

Rappelons cependant que l'UNTM, après plusieurs années de soutien au régime militaire dans le cadre de la "participation responsable", tirait ainsi les leçons de l'échec de cette expérience et reportait ses espoirs dans le Mali démocratique en construction.

L'UNTM à son tour organise les 8 et 9 janvier 1991 une grève générale pour appuyer ses revendications socio- politiques. En réponse le CTSP sous la transition politique conclut avec l'UNTM un « Pacte Social » en 1992. Pacte dont la concrétisation allait revenir à l'ADEMA PASJ en fait.

Le paysage syndical et social à la faveur de la démocratisation du pays se recompose et nous assistons à la création de nouveaux syndicats, autres que l'UNTM, et à la prolifération d'associations professionnelles provenant de divers horizons. Cette situation aussi va fortement influencer sur le climat social et entraîner l'exacerbation des revendications catégorielles. (ADEMA, 2005 : 47)

L'Etat malien à travers le Pacte Social négocie avec la centrale syndicale, un certain nombre de protocoles d'accord, parmi lesquels :

Le protocole d'accord du 10 mars 1994 relatif à la transposition de la nouvelle grille des salaires, aux salaires indiciaires transposés, à la compensation des avancements et à la bonification d'échelon ainsi qu'aux arriérés dus de 1986 à 1990 des salaires.

Le protocole d'accord de 1997 prévoyant une augmentation effective des salaires de 5%.

Le protocole d'accord du 26 avril 1998 prévoyant un relèvement de salaires indiciaires et traitements des agents de l'Etat de 5% pour compter du 1er juillet 1998, l'adoption d'un nouveau barème de l'impôt général sur le Revenu (IGR) le 31 décembre 1998 et la soumission d'une version révisée de la grille des salaires pour le 1^{er} semestre 1999.

Le protocole d'accord du 14 Août 1999 prévoyant l'augmentation de 7% des traitements indiciaires des fonctionnaires et du salaire de base des agents de l'Etat et du Secteur d'Etat pour compter du 1^{er} Septembre 1999, la révision de la grille des salaires annexée au statut général des fonctionnaires applicable pour compter du 1^{er} Janvier 2000, l'examen par le Gouvernement des suggestions faites par l'UNTM en vue d'alléger les charges des consommateurs dans le contexte de la crise énergétique, pour le 31 Août 1999, la finalisation du projet de décret fixant les conditions de travail du personnel contractuel de l'Administration, à partir de Septembre 1999, la mise en place, à partir de septembre 1999, d'un cadre de concertation pour discuter des questions relatives à la politique énergétique, de la maîtrise des prix des produits de première nécessité, du conflit des chauffeurs et transporteurs routiers, des primes de zone en faveur des fonctionnaires des zones difficiles.

Il convient de noter que les mesures d'augmentation des salaires ont fait passer la valeur du point indiciaire de 177,5F CFA en 1993 à 292,5 F CFA en 1999, soit une augmentation de 115 FCFA ou 64,79%. (ADEMA, 2005 : 50)

Le Pacte de Solidarité pour la Croissance et le Développement, qui à pour objectif d'aboutir à un consensus autour d'objectifs clairement définis.

□ **La crise au Nord ou le réveil de la rébellion touareg**

Une crise au Nord du Mali éclate à la fin des années 80 et se réveille au début des années 90 sous la forme d'affrontements sanglants entre rebelles touareg et forces armées gouvernementales. Selon différentes lectures de la crise dans la presse, elle s'inscrirait dans la quête de changements qui animaient à l'époque l'ensemble des populations maliennes dont les perspectives, en l'absence d'une véritable politique de développement, étaient sombres.

La médiation de l'Algérie aboutit à la signature des accords de Tamanrasset le 6 janvier 1991. Mais trois ans après la signature du Pacte de Réconciliation Nationale le 11 avril 1992, la paix n'était toujours pas revenue dans le Nord du Mali, de façon définitive. Il a encore fallu la réunion de Tombouctou tenue du 15 au 18 juillet 1995 pour ramener les belligérants à s'accorder sur des actions de développement à mettre en place ainsi que l'intégration des rebelles dans l'administration, l'armée et les forces de sécurité. Le phénomène tend à devenir récurrent encore de nos jours. (ADEMA, 2005 : 54)

□ **Les victimes de la répression du régime du général Moussa TRAORE (l'ADVR)**

La répression qui s'est abattue sur les Maliens au cours de la lutte contre la dictature, notamment en janvier et mars 1991, a fait non seulement des dizaines de morts, mais aussi des blessés graves et plusieurs handicapés. Il a fallu s'occuper de ces victimes à travers l'Association pour la Défense des Victimes de la Répression (ADVR).

En plus des soins médicaux prodigués à l'intérieur, des évacuations sanitaires ont été organisées à l'extérieur du pays lorsque cela était nécessaire. L'Etat a signé avec l'ADVR un protocole d'accord le 22 novembre 1994, octroyant des indemnités et des pensions aux victimes. Le protocole a fait l'objet d'une loi. (ADEMA, 2005 : 57)

2.2.2 Le contexte économique : un pays sous ajustement structurel

Sur la base des comptes économiques, le taux de croissance moyen du PIB en terme réel a été de 1,9% entre 1980 et 1991, qui montre la dégradation presque continue sur 10 ans de l'évolution de la croissance économique et donc des conditions de vie de la population dont le taux de croissance était de 3,7% sur la même période.

La formation du PIB reste tributaire du secteur primaire dont la contribution en 1991 était de 45%, suivi du secteur tertiaire 41%. La contribution du secteur secondaire n'était que de 14%.

A l'instar des Etats de l'Afrique au Sud du Sahara, le Mali a une économie dont les ressources proviennent en grande partie de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche. L'agriculture occupe 80% de la population active et contribue pour près de 40% au Produit Intérieur Brut (PIB). Le coton qui représente 40 à 50% des exportations, est une filière fortement marquée par les fluctuations des cours mondiaux et les incidences néfastes de la politique de subvention des agriculteurs du Nord.

L'agriculture vivrière représentait 21,2% du PIB, le commerce (15,3%), l'élevage (10,2%), les services non marchands (9,9%). Les transports et télécommunications si importants dans un pays enclavé comme le Mali, ne représentaient que 5% et le PIB (4%).

Au début des années 80, le secteur public au Mali, qui était passé d'une dizaine d'entreprises en 1961 à une trentaine en 1980, a été confronté à une crise profonde. Cette crise a contribué à plonger les finances publiques et les comptes extérieurs dans un déséquilibre profond, amenant les autorités à s'engager dans des programmes d'ajustement structurels (PAS) et sectoriels à partir de 1982, notamment avec le concours de la Banque Mondiale.

La politique de développement basée sur le secteur public a continué, mais n'a pas réussi à favoriser une croissance satisfaisante de l'économie. Elle a, par contre, été à l'origine de la dégradation de la performance du secteur public notamment au plan financier.

A partir de 1988, le secteur a fait l'objet de réformes dans le cadre du programme d'ajustement du secteur des entreprises publiques (PASEP) signé le 7 septembre 1988 avec la Banque Mondiale et d'autres bailleurs de fonds. Ces réformes incluaient des mesures de liquidation, de privatisation et de réhabilitation concernant 77 entreprises initialement.

En raison des difficultés de mobilisation de son financement dans un délai acceptable, il a été convenu de l'exécuter en deux volets. Le premier volet (1988-1991) a couvert 35 entreprises et mobilisé un financement de 37,9 milliards de FCFA. Le second volet (29 entreprises) devait faire l'objet de mesures de rationalisation avant 1995.

Ces réformes sont intervenues dans des conditions économiques, sociales et juridiques souvent confuses qui pèsent encore sur l'environnement économique et social, notamment sur l'emploi, le processus de promotion du secteur privé et sur les finances publiques. (ADEMA, 2005 : 19)

Les premiers pas de la gestion du pouvoir politique de la 3^{ème} République se sont faits dans une atmosphère de crises sociales sous-tendues par une explosion des revendications catégorielles de toutes sortes. Parmi ces conflits on peut citer la gestion des tontines, la crise des opérateurs économiques, etc.

2.2.3 Le contexte politique : une nation secouée par des crises à répétition

La période que notre étude prend en compte correspond en Afrique à la tenue de la Conférence nationale du Bénin, en Europe à la chute du mur de Berlin et à la tenue du Sommet de la Baule en France sous le mandat du Président François MITTERRAND.

Au Mali, nous enregistrons sur cette période plusieurs événements qui ont même tendance à se bousculer. Pour l'essentiel nous avons:

- La conférence des cadres du parti unique au pouvoir, l'UDPM, le 31 mars 1990, qui réclame l'instauration de la démocratie et du pluralisme politique au Mali.
- Une lettre ouverte adressée au chef de l'Etat, le 07 août 1990, par des citoyens signataires demandant l'ouverture politique.
- Une marche pacifique qui se déroule à Bamako le 30 décembre 1990, qui restera désormais mémorable à cause de la riposte des forces militaires et de sécurité.
- Les meetings ; les marches pacifiques ; les assemblées générales ; les écrits dans la presse écrite indépendante, qui vont fortement contribuer à l'insurrection populaire de janvier et mars 1991, et qui aboutiront à la chute de régime militaire du général Moussa TRAORE, le 26 mars 1991.
- La constitution d'un Comité de Transition pour le Salut du Peuple (CTSP) suite au vide institutionnel laissé par la chute du régime.
- La Conférence nationale du 29 juillet au 12 août 1991 qui élabore un projet de Constitution, une Charte des partis politiques et un code électoral, qui consacrent le pluralisme démocratique au Mali.
- L'adoption par référendum le 12 janvier 1992 de la 3^{ème} constitution du pays.
- La tenue des élections générales qui ont lieu successivement: les municipales le 19 janvier, les législatives les 23 février et 08 mars et les présidentielles le 26 avril 1992.
- L'investiture le 08 juin 1992 de M. Alpha Oumar KONARE comme premier président démocratiquement élu. Après deux mandats (10 ans) à la tête du pays, il sera remplacé en 2002 par le général Amadou Toumani TOURE, ancien président du CTSP.
- Son retour au pouvoir en juin 2002 pour un mandat présidentiel de 5 ans sera renouvelé à la suite des élections présidentielles de 2007, qui lui consacrent un second mandat jusqu'en 2012.

L'avènement de la démocratie au Mali correspond à l'insurrection de la population contre le régime en place de janvier à mars 1991, à l'intervention de l'armée le 26 mars 1991, à la chute du régime, à la disparition des institutions de la 2^{ème} République et enfin à l'ouverture d'un processus de transition organisé par le « Mouvement Démocratique » qui va durer 14 mois, allant de mars 1991 à juin 1992.

La constitution de ce « Mouvement démocratique » donne la configuration suivante :

- Coordination des Associations et Organisations Démocratiques (CAOD) : l'ADEMA – Association ; le CIND – Association ; l'AEEM ; l'ADIDE ; l'AJDP ; la JLD ; l'UNTM
- Militaires regroupés au sein du Conseil de Réconciliation Nationale (CRN).

Il met en place le Comité de transition pour le salut du peuple (CTSP), avec à sa tête le lieutenant colonel Amadou Toumani Touré et qui compte 25 membres: 10 Représentants des Forces Armées et de Sécurité ; 2 Représentants de l'UNTM ; 2 Représentants de l'ADEMA ; 2 Représentants du CNID ; 2 Représentants de l'Association Malienne des Droits de l'Homme (AMDH) ; 1 Représentant de l'AEEM ; 1 Représentant de la JLD ; 1 Représentant de l'AJDP ; 1 Représentant de l'ADIDE ; 1 Représentant du MPA (Mouvement Populaire de l'Azaouad) ; 1 Représentant du FIAA (Front Islamique Arabe de l'Azaouad). (Diarrah, 1996 :28)

Le CTSP décrète le multipartisme intégral au Mali et certaines associations politiques comme l'ADEMA et le CNID se transforment en partis politiques. Plusieurs autres partis sont créés, une cinquantaine en quelques semaines. Le pays compte à ce jour plus de 103 partis politiques.

L'ADEMA PASJ gagne les élections générales de 1992, les municipales, les législatives et les présidentielles mais la crise politique datant de la fin de la 2^{ème} République va se poursuivre sous la 3^{ème} République et cela pendant les dix années de gestion de l'ADEMA. Une crise à la fois interne et externe au parti au pouvoir va périodiquement secouer le pays surtout à partir de la capitale, Bamako.

L'ADEMA opte au départ pour la gestion concertée des institutions de la République et, partant, du pays et signe un « Pacte Républicain » avec cinq partis politiques : l'ADES, l'UFD, l'US RDA, le PDP et le RDT. Les signataires se regroupent alors dans un front dénommé "Partis signataires du Pacte Républicain (PSPR). A l'épreuve des faits ces principes s'avèrent difficiles à appliquer. Cela est apparu très vite à travers les premiers gouvernements de la troisième République. (Diarrah, 1996 :281)

M. Younoussi Touré, précédemment Directeur national de la BCEAO, devient le Premier ministre du 1^{er} gouvernement de la 3^{ème} République. Le 9 juin 1992, il forme son

équipe constituée de 19 membres répartis entre l'ADEMA, l'US -RDA, le PDP, le RDT, le MFUA (Mouvements et Fronts Unifiés de l'Azawad) et de la Société civile. Dès son entrée en fonction, il sera confronté à de multiples crises sociales qui se transformèrent souvent en des crises politiques : la crise du Nord, la grève de l'UNTM, la crise des opérateurs économiques aggravée par l'affaire dite du Trésor, la crise des partants volontaires à la retraite, les revendications de l'Association pour la Défense des victimes de la répression (ADVR) et surtout la crise scolaire.

Dix mois après son installation et à une période où la crise scolaire atteint son paroxysme le 5 avril 1993 par l'incendie de l'Assemblée Nationale, le premier gouvernement de la 3^{ème} République rend sa démission le 9 avril 1993. Il explique ainsi sa décision: "C'est après une analyse approfondie de la situation qui prévaut, après avoir identifié l'ensemble des menaces qui pèsent sur la stabilité des institutions républicaines et l'avenir même du processus démocratique au Mali, du fait des blocages politiques ainsi créés à travers la situation scolaire que j'ai décidé de présenter la démission de mon gouvernement, ce vendredi 9 avril 1993". (ADEMA, 2005 : 27)

Le deuxième gouvernement de la 3^{ème} République formé par Abdoulaye Sékou SOW, nommé Premier Ministre le 12 avril 1993, est composé de 22 membres au lieu de 19 précédemment. Il enregistre l'entrée de deux nouveaux partis, le CNID Faso Yiriwaton et le RDP.

L'AEEM qui avait observé une période d'accalmie entre avril et décembre 1993, s'engage dans la voie de la radicalisation à partir de janvier 1994 contre les critères de bourses. La dévaluation du franc CFA elle aussi intervient à Dakar lors de la réunion au sommet d'Air Afrique au début du mois de janvier 1994.

Dix mois après sa mise en place, le Premier ministre maître Abdoulaye Sékou SOW rend lui aussi sa démission et celle du gouvernement le 2 février 1994, à la suite des barricades dressées par l'AEEM. Il explique son départ par un complot ourdi contre sa personne par le Comité Exécutif de l'ADEMA. Ces départs successifs des deux Premiers Ministres de la 3^{ème} République révèlent aussi des problèmes internes au sein du parti lui-même en terme de leadership ainsi que des difficultés dans les relations entre

le Parti et le gouvernement, notamment entre le Parti et le Chef de l'Etat et entre le Parti et le Chef du Gouvernement. (ADEMA, 2005 : 28)

Le 3^{ème} gouvernement est formé après la nomination de Ibrahim Boubacar KEITA comme Premier Ministre le 4 février 1994. Un gouvernement resserré de 16 membres est mis en place avec: 8 ministres ADEMA ; 1 ministre PDP ; 1 ministre MFUA ; 2 ministres issus des Forces armées et de Sécurité ; 3 ministres de la Société civile. Il devra faire face à des problèmes socio-politiques brûlants à savoir: les problèmes dans les forces armées et de sécurité, notamment les activités de la Coordination des sous officiers, la dévaluation du franc CFA intervenue le 12 janvier, le problème scolaire, etc. Il organise alors « Les concertations régionales », dans toutes les régions du pays ainsi que « La synthèse nationale des concertations régionales » à Bamako du 7 au 9 septembre 1994.

Le parti ADEMA connaît en son sein des problèmes. D'abord la gestion des crises, notamment la crise estudiantine, dans ses manifestations violentes de rue, par le Ministère de l'Administration Territoriale avec à sa tête, le Pr. Mamadou Lamine TRAORE, Ministre d'Etat, Ministre de l'Administration Territoriale et Président par intérim du parti ADEMA est jugée insuffisante. Les relations aussi entre la direction du parti, à travers son président par intérim avec le Président de la République et le Gouvernement ne sont pas bonnes. (ADEMA, 2005 : 30)

A la suite de la préparation du 1^{er} congrès ordinaire du parti le Pr. Mamadou Lamine TRAORE quitte le Gouvernement, le Premier Ministre Ibrahim Boubacar KEITA est proposé au poste de Président du parti pour réduire les incompréhensions entre le parti et le gouvernement. La décision est entérinée par le 1^{er} congrès ordinaire du parti en juillet 1994. Immédiatement le Pr. Mamadou Lamine TRAORE et à sa suite de plusieurs membres du CE du parti quittent le parti pour en former un nouveau : le MIRIA (Mouvement pour l'Indépendance, la Renaissance et l'Intégration Africaine).

Mais les luttes à l'extérieur et à l'intérieur du parti continuent. Le Premier Ministre Ibrahim Boubacar KEITA et son gouvernement sont jugés responsables des dérapages des élections générales de 1997 par la quasi totalité de la classe politique, mais surtout par l'opposition regroupée dans la coordination des partis politiques de l'opposition

(COPPO). A l'issue du deuxième congrès ordinaire du parti qui l'avait reconduit à la tête du parti, le Président - Premier Ministre Ibrahim Boubacar KEITA a été aussi accusé d'avoir exclu certains militants "méritants" du Comité Exécutif. (ADEMA, 2005 : 32)

« Affaibli par les assauts du COPPO et déstabilisé par les attaques internes, IBK, lors de la Conférence nationale préparatoire au Congrès Extraordinaire, démissionne à son tour de toutes ses responsabilités dans le parti, en insinuant surtout qu'il était victime d'un coup dont tout le monde savait, disait-il, d'où il venait. Pour les observateurs de la scène politique, IBK venait de désigner Koulouba ». (ADEMA, 2005 : 32)

Il quitte lui aussi le parti accompagné de plusieurs responsables du parti pour former un autre parti politique, le RPM (Rassemblement Pour le Mali).

La succession de M. Ibrahim Boubacar KEITA sera assurée par M. Mandé SIDIBE également financier comme Younoussi TOURE. Après son départ pour prendre part comme candidat aux élections présidentielles de 2002, M. Modibo KEITA, Secrétaire général de la Présidence le remplace pour assurer les derniers mois du mandat du Président Alpha Oumar KONARE.

La période sera marquée par des luttes internes au sein de l'AEEM pour le leadership du mouvement parfois à l'intérieur de la même faculté, une situation qui ouvre la porte à la surenchère des revendications : allègement des critères d'attribution des bourses dans le supérieur, maintien de la bourse au secondaire, augmentation générale du taux de 50%, frais de paiement des stages dans les écoles secondaires, techniques et professionnelles, prise en charge des étudiants handicapés, implication des élèves et étudiants dans la réussite de la CAN et à la structuration de la société civile. (Essor, 2002 :3)

Dans le même temps, le Syndicat national des enseignants contractuels de l'enseignement fondamental tient son 2^{ème} congrès et change de dénomination. De SNECEF, il devient SYCEF, se rattache à la FEN et à la CSTM. L'AEEM renouvelle son bureau en février 2002, elle revient à son cahier de doléances et suite à six rencontres avec le Ministre de l'Education nationale présente ses revendications en trois points : pédagogique, matériel et financier. (Essor, 2002 : 3)

L'accalmie ne dure pas. Les conflits de légitimité se poursuivent au sein de l'AEEM, les dissidences voient le jour dans des facultés ou des lycées, la tenue des assemblées générales reprend pour le paiement des bourses, des trousseaux etc. L'administration scolaire tente de maîtriser la situation en interdisant la tenue des assemblées générales pendant les heures de cours, l'amicale des anciens sympathisants de l'UNEEM et d'autres bonnes volontés offrent leurs médiations. Les rivalités entre étudiants sont de plus en plus vives au point de conduire les enseignants dans la rue pour protester contre l'indiscipline grandissante à la FLASH et la violence verbale et physique contre le personnel administratif et enseignant. La FENAPEEM oppose son rejet des conseils de gestion scolaire au sein des établissements publics. (Essor, 2002 :3)

C'est dans ce climat qu'intervient en mai 2002 au niveau de l'Education nationale, une série de projets se rapportant à la structuration de département résultant de la mise en œuvre du PRODEC. (ESSOR, 2002 : 3)

En arrivant au pouvoir le 08 juin 2002, le nouveau Président, le Général Amadou Toumani TOURE, nomme comme Premier ministre, M. Ahmed Mohamed Ag HAMANI. Il forme son gouvernement en juin 2002 et dans ce gouvernement arrive le Pr. Mamadou Lamine TRAORE comme ministre de l'Education. Il y restera jusqu'à son décès en 2007.

Sous le mandat du Pr. Mamadou Lamine TRAORE, une note relative à l'état des lieux et aux perspectives du système éducatif est présentée au conseil des ministres par le département de l'Education. Il fait état d'un accroissement important des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'enseignants et d'une augmentation des capacités d'accueil. Il constate aussi la nécessité de la refonte des structures au niveau central, régional et local suite à la mise en œuvre du PRODEC ainsi que de nombreuses difficultés : faible couverture du pays, insuffisance des infrastructures, équipements, matériels didactiques et du personnel ; dégradation de la qualité des enseignements, mauvaise gestion des ressources mises à disposition, conflits sociaux récurrents. En retour il propose des solutions articulées autour des questions liées à l'accès à l'école et à la scolarisation, à la qualité, à la gestion et au renforcement du partenariat en vue d'améliorer le système éducatif. (Essor, 2002 :1)

En août et septembre 2002, le Ministre de l'Éducation effectue des prises de contacts avec les partenaires sociaux de l'école : Conseil national des enseignants retraités de l'éducation et de la culture (UNEREC), Bureau exécutif national de la fédération nationale des parents d'élèves et d'étudiants du Mali (FENAPEM), Association des promoteurs des écoles privées du Mali (AEPAM), Bureau exécutif national de l'AEEM, Bureau fédéral de l'éducation nationale (FEN), Bureau exécutif national de l'éducation et de la culture (SNEC), Commission de suivi du chronogramme d'exécution des points d'accord entre le Ministre de l'éducation et l'AEEM, Groupe pivot éducation de base. (ESSOR, 2002 : août et septembre). Il multiplie en même temps les communiqués de presse sur chacune de ses activités et procède à des nombreuses nominations.

En 2003, le Mali est confronté à une crise alimentaire et bénéficie d'une aide alimentaire fournie par la communauté internationale et dans le cadre de l'aide aux pays pauvres très endettés, il reçoit une annulation de sa dette à hauteur de 675 millions de dollars. Dans le même temps, en fin 2003 la crise ivoirienne s'aggrave avec d'importantes retombées néfastes sur l'économie du Mali obligé de se trouver d'autres débouchés sur l'Atlantique et de renforcer ses relations avec le Sénégal, la Mauritanie et la Guinée.

M. Ag HAMANI sera remplacé à la tête du gouvernement par M. Ousmane Issoufi MAIGA le 29 avril 2003 avec un gouvernement réduit à 28 membres. Il restera à ce poste jusqu'à la fin du premier mandat du Président Amadou Toumani TOURE.

Au cours de l'année 2004, le Mali connaît une invasion acridienne qui touche une très forte proportion du pays surtout dans sa partie sahélienne. Le pays poursuit son exploitation aurifère et multiplie les mines d'or avec l'inauguration de Loulo en novembre 2005. Le 23^{ème} sommet franco-africain se réunit à Bamako les 3 et 4 décembre 2005.

En 2006, la rébellion touareg refait surface. La privatisation de la Compagnie malienne du textile (CMDT) et de la Société de télécommunication du Mali (Sotelma) est toujours à l'ordre du jour alors qu'en 2005 une filiale de Bouygues, Saur International se retire d'EDM (Energie du Mali).

L'année 2007 reste marquée par de nouvelles élections présidentielles qui portent le général Amadou Toumani TOURE à la présidence de la République pour un second mandat de 5 ans non renouvelable.

Du 30 octobre au 02 novembre 2008 se tient à Bamako le Forum national sur l'Education. Le Premier ministre, Modibo SIDIBE par le Décret n°08-723/PM-RM du 02 décembre 2008, institue un comité interministériel de suivi des recommandations du forum.

Le contexte de l'étude est de toute évidence sur la plan social, économique ou politique déterminé par l'instabilité, l'affaiblissement de l'Etat central où le pouvoir devient la cible de toutes les parties prenantes de la société malienne, par une croissance démographique et par une réduction des ressources. Le pays rentre à l'école de la démocratie avec des atouts mais aussi avec beaucoup de risques parfois imprévisibles.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 3

LA PROBLEMATIQUE DE NOTRE RECHERCHE

Notre problématique commence avec l'histoire de la recherche telle que nous l'avons vécue. Ensuite elle procède à l'énoncé du problème de l'objet de notre étude ; du problème et de sa pertinence. Elle se poursuit par une série de question de recherche, d'hypothèses et prend fin avec la présentation des objectifs assignés à l'étude.

L'histoire de la recherche

Pour décrire l'histoire de cette recherche, il nous semble important de signaler un ensemble de faits liés entre eux et qui nous a conduit à envisager cette recherche.

En tant qu'acteur et témoin, nous sommes partie prenante de l'expérience de l'école malienne et des conflits en son sein. Nous sommes en effet le produit de cette école du cycle fondamental au cycle supérieur : universitaire et post-universitaire et depuis bientôt trente et un ans nous sommes salarié du département de l'Education nationale. Nous avons enseigné de 1978 à 1999 dans cinq établissements d'enseignement secondaire général et dans un établissement de formation professionnelle dans trois régions du Mali et dans le district de Bamako et depuis 1999, nous sommes en service comme enseignant à l'Université de Bamako et à l'ENSUP de Bamako.

Nous avons milité comme étudiant à l'ENSUP de 1974 à 1978 au sein de l'UNEEM et depuis nous militons comme syndicaliste d'abord au sein du SNEC puis du SYNESUP. Ce qui nous a valu de représenter le Comité syndical du Lycée régional de Ségou au 2^{ème} Séminaire national sur l'éducation de décembre 1978 et d'être membre de la

« Commission des enseignants du secondaire et du supérieur » en 1980, commission considérée par l'UNTM comme dissidente du SNEC.

Nous avons suivi en tant qu'observateur en 1998 (auditeur à l'ISFRA en DEA) les ateliers de validation des résultats de la cellule chargée de la création du PRODEC dans les communes IV, V et VI du district de Bamako et comme appui à un consultant, nous avons participé à l'évaluation du PISE I dans deux cercles.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons été invité à nous joindre à la délégation du MEN au cours de la mission du Premier ministre pour « la gestion de la question scolaire » en février et mars 2005.

Nous avons enfin le statut de parent d'élèves avec des enfants que nous suivons du préscolaire au second cycle de l'enseignement fondamental et du lycée à l'université de Bamako aujourd'hui.

Il reste entendu que toute cette expérience professionnelle ne donne aucune légitimité scientifique à notre travail. Nous avons chaque fois tenté au contraire de nous en éloigner pour mieux comprendre la réalité à l'étude. Nous avons néanmoins la conviction qu'elle nous a permis de mieux mesurer certains enjeux et de relativiser certains discours sur la crise scolaire au Mali.

3.1 L'énoncé du problème

Nous avons donc choisi comme domaine de recherche pour cette étude : les politiques éducatives au Mali sur la période allant de 1990 à 2008.

La problématique de la gestion d'un établissement scolaire ou universitaire en période de crise recouvre différents aspects, différentes dimensions que nous révèlent les approches ci-dessous qui sont des résultats scientifiques de travaux dont nous avons eu connaissance au cours de cette recherche. Ces différentes approches nous permettent de constater que :

- la crise scolaire au Mali a une histoire et que cette histoire est liée à celle du pays tout entier. Cette crise au Mali revêt aussi les caractéristiques d'une crise permanente avec les allures d'une crise politique dans laquelle l'école est prise en otage par différents protagonistes qui s'affrontent pour le pouvoir;

- au Mali comme partout à travers le monde, nous assistons à une véritable transformation du système éducatif qui se traduit par des ruptures avec l'émergence de nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation ;
- plusieurs de ces changements sont en fait provoqués et parfois imposés de l'extérieur par le canal par exemple de l'aide extérieure et qu'en la circonstance plusieurs pays africains en sont des victimes ;
- la crise scolaire en plus d'être une crise sociale et politique est assurément une crise économique du fait de l'introduction de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), une pensée comptable en éducation aux conséquences souvent incalculables ;
- la crise scolaire est aussi une crise de valeurs, une crise d'autorité qui plonge l'humanité aujourd'hui dans une situation où elle manque parfois de repères ;
- enfin la crise scolaire pouvait être perçue aussi comme résultant de la corruption qui a atteint un tel degré d'évolution aujourd'hui au Mali qu'elle est devenue systémique gangrenant ainsi toutes les sphères de l'Etat et de la nation.

La conjugaison de tous ces facteurs rend extrêmement difficile aujourd'hui l'administration et la gestion des établissements scolaires et universitaires du pays au point de faire apparaître le rôle de l'administrateur scolaire comme insignifiant dans l'organisation et le fonctionnement de son établissement.

3.2 L'objet de notre étude

L'objet de cette étude vise à déterminer l'origine de la crise scolaire au Mali tout en faisant ressortir ses différentes manifestations. Par ailleurs, elle met l'accent sur la typologie des conflits et les responsabilités des acteurs des crises au sein des établissements scolaires et universitaires.

En outre, cette étude cherche à cerner les causes et les conséquences des conflits dans l'espace scolaire et universitaire au Mali ainsi que les modes de gestion appliqués aux conflits par les administrateurs scolaires.

De plus, elle vise à mettre en évidence les mesures institutionnelles adéquates pour une prévention et une gestion durable des conflits au sein des établissements scolaires et

universitaires au Mali, mesures qui relèveraient les défis majeurs hypothéquant l'avenir de l'école malienne.

3.3 Le problème et sa pertinence

Comme il est possible de le constater, notre thématique renvoie à une accumulation de problèmes de nature souvent complexe, des problèmes non réglés au fil des ans, ce qui va conduire à une situation de crise : la crise scolaire.

Comme problèmes nous pouvons citer :

□ **La difficile relève de l'Etat colonial en matière d'éducation à travers la conception et la mise en œuvre d'un système éducatif nouveau**

Dans la résolution finale du *1^{er} Séminaire de l'Education nationale, 28,29,30 décembre 1964*, nous relevons déjà les problèmes de structure, de recrutement, de programmes, d'orientation de locaux et de mobiliers scolaires ainsi que les problèmes des écoles normales ; les difficultés d'ordre pédagogique imposées par les nouveaux programmes au niveau du secondaire général ; l'inconscience professionnelle, l'incompétence et la faiblesse de certains enseignants, la complaisance de certains responsables. (Sall 1994 : 33)

La résolution générale de *la Conférence sur l'Education nationale, 5-9 décembre 1968* fait ressortir un nombre encore plus important de problèmes (Sall 1994:39-51) :

- **Au niveau de l'enseignement supérieur**, il s'agit de crédits nécessaires au bon fonctionnement des établissements d'enseignement, l'urgence à payer les bourses, la nécessité de payer aux professeurs de l'enseignement supérieur les heures supplémentaires effectuées en 1967 et en 1968 ; les changements nécessaires à apporter aux programmes d'enseignement ; l'utilisation des étudiants sortants de l'ENA de la section administration générale, la réduction du taux horaire hebdomadaire des professeurs de l'enseignement supérieur de 12 h à 8 h, le mémoire des étudiants de l'ENA (année 1968-1969), les équivalences des diplômes, la durée du cycle de formation à l'ENA, la mise à la disposition de professeurs maliens permanents à l'ENA et la révision de la Loi portant organisation du statut du personnel de l'enseignement supérieur et de la recherche, la formation du corps professoral de l'enseignement supérieur, la dotation de l'Ecole normale secondaire (ENS) de locaux et la réfection de l'Ecole nationale d'administration (ENA) , la

liaison étroite à établir entre la recherche scientifique et l'enseignement supérieur, le recyclage périodique des professeurs de l'enseignement supérieur.

- **Au niveau de l'enseignement secondaire général**, il est aussi question de problèmes financiers : l'insuffisance des bourses et l'irrégularité de leur paiement, l'aménagement judicieux des heures supplémentaires et leur règlement aux professeurs les ayant effectuées, l'insuffisance ou l'absence totale de matériel didactique et d'équipement en général comme les internats pour les établissements d'enseignement secondaire n'en disposant pas, la nécessité de l'extension des nouveaux lycées, la réfection des locaux existants et la construction de nouveaux locaux ; la nécessité de l'examen des programmes, des horaires et des textes organiques du baccalauréat, la révision de la composition de la commission des bourses, la rationalisation du travail de la commission de recrutement dans l'enseignement secondaire ; l'élaboration et la mise sur pied définitive du règlement intérieur de l'enseignement secondaire général ; l'augmentation du pécule alloué aux élèves des écoles normales secondaires, du matériel scientifique et son entretien ; la création de lycées régionaux pour désengorger ceux qui existent déjà et pour faire face à la dangereuse explosion des effectifs liée à la réforme de l'enseignement.
- **Au niveau de l'enseignement technique** l'accent est mis sur la revalorisation des métiers techniques, le statut du personnel de l'enseignement technique, les bourses et les trousseaux, la pénurie du personnel et les heures supplémentaires, le matériel didactique, la matière d'œuvre, les travaux d'urgence de réfection des locaux, la discipline, les débouchés, l'équipement, la réorganisation de l'enseignement technique professionnel, l'assistance technique, l'information et le perfectionnement du personnel enseignant, la politique d'uniformisation de la formation des cadres.
- **Au niveau de l'enseignement fondamental**, la conférence fait surtout ressortir les problèmes relatifs à la durée des études, le recrutement des scolaires et les effectifs, les passages, redoublement et exclusions, le concours d'entrée en 7^{ème} année, le regroupement des classes du second cycle, les programmes d'enseignement, l'examen du DEF, l'équipement scolaire, la formation du personnel, le second plan de développement de l'enseignement fondamental, le personnel de contrôle.

Le séminaire national sur l'Éducation de décembre 1978 fera surtout ressortir dans ses résolutions que :

- **« La crise actuelle de l'Éducation au Mali n'est qu'une conséquence de l'absence d'une orientation politique clairement précisée ».** Il insiste fortement sur l'urgence de la revalorisation de la fonction enseignante à travers huit mesures spécifiques. (Sall, 1994 : 52-56)

Les Etats généraux de l'Éducation de mars 1989 visent à formuler des orientations en vue d'une réforme du système scolaire et universitaire. Le diagnostic de la situation fait apparaître :

- **Des difficultés économiques et sociales non encore maîtrisées** (...) et font constater : une diminution considérable de l'influence de la cellule familiale en matière d'éducation ; une économie agro-pastorale tributaire des aléas climatiques ; une détérioration sans cesse croissante des termes de l'échange ; une inflation qui érode considérablement le pouvoir d'achat de la majeure partie de la population, etc....
- **Des insuffisances du système éducatif à plusieurs niveaux** : faiblesse du taux de scolarisation dont les causes sont de plusieurs ordres : le laxisme de certaines autorités compétentes dans l'application des mesures réglementaires en vigueur sur l'obligation scolaire ; l'insuffisance des structures ; la défiance de plus en plus marquée des populations vis-à-vis d'un système éducatif dont la finalité n'est plus l'accès automatique à la fonction publique ; le caractère ambitieux des programmes et leur inadaptation aux réalités du pays et de l'époque dans certains de leurs aspects.
- **Au niveau de l'encadrement les problèmes sont nombreux, entre autres** : l'insuffisance de la formation initiale et continue du corps enseignant à tous les niveaux ; les difficultés de réalisation des missions assignées aux inspecteurs de l'enseignement et la baisse de la fréquence des visites des inspecteurs généraux au niveau des établissements secondaires ; le rendement souvent insatisfaisant des vacataires.

- **Les structures en place présentent des insuffisances pour assurer la mise en œuvre de la politique d'éducation** (...) ces insuffisances sont liées aux moyens à mettre en place (moyens humains, matériels et financiers). (Sall 1994 :61)

Le Débat national sur l'Éducation en septembre 1991 constate : l'insuffisance des infrastructures et du matériel didactique et la démotivation des enseignants ; la lourdeur des examens : CFEPCEF – DEF – BAC ; la disparité entre les méthodes d'évaluations en vigueur dans les établissements de l'enseignement supérieur ; la nécessaire restructuration de l'inspection et l'octroi de moyens suffisants ; les effectifs pléthoriques dans les grandes écoles, le taux élevé de déperdition surtout dans les deux premières années et le manque d'équipement, de matériel didactique, de bibliothèque ; le faible taux de scolarisation et l'énorme disparité en infrastructures entre milieu urbain et milieu rural ; la faible prise en charge des handicapés par le système éducatif ; le taux élevé d'analphabétisme et l'insuffisance des centres d'alphabétisation et leur inégale répartition ; l'insuffisance de matériel pédagogique d'alphabétisation et de post-alphabétisation ; l'inadaptation de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel et de l'enseignement normal aux exigences du développement du pays ; la méfiance de plus en plus prononcée des élèves, des parents pour l'enseignement secondaire général et l'engouement manifesté pour l'enseignement technique professionnel ; l'ampleur de la déperdition scolaire au secondaire ; l'insuffisance des capacités d'accueil des grandes écoles, du nombre du personnel d'encadrement ; l'absence de structures universitaires et le coût trop onéreux de la formation en cycle supérieur de l'enseignement ; des nominations de l'administration scolaire basées sur le favoritisme et le clientélisme... (Sall 1994 : 72-92)

A ces différents constats s'ajoutent d'autres tout aussi importants ou tendant à renforcer les premiers : La personnalisation du pouvoir ; les mouvements sociaux comme facteurs de déstabilisation du régime en place ; les mouvements scolaires et étudiants comme l'unique expression des catégories sociales opprimées ou défavorisées ; la banalisation de la crise scolaire au Mali, une crise qui gangrène un système éducatif bénéficiaire de près de 30% du budget de l'Etat ; la perte de repères et l'évolution au Mali vers une écriture partisane de l'histoire nationale; la simplification de la crise scolaire avec comme unique facteur explicatif les effectifs pléthoriques à la rentrée des écoles, des lycées, de

l'université et des grandes écoles, en somme par l'accroissement démographique; le manque de motivation intellectuelle et matérielle; l'insuffisance et l'absence d'infrastructures adéquates, de formation et de perfectionnement du personnel; l'inadéquation formation emploi, les jeunes diplômés sans emploi; la lutte pour l'accès au pouvoir ou sa conservation à la faveur des « transitions démocratiques » où l'école est sans cesse prise en otage par les différents acteurs; le cumul de fonctions; la centralisation à outrance de la gestion du personnel; la politisation à outrance de l'administration et de la gestion de l'école à travers le clientélisme; la marginalisation de plus en plus accentuée des administrateurs scolaires dans la gestion de l'école par des acteurs de la société politique et de la société civile; la fragilité de l'Etat et son incapacité à faire face à l'option de l'ajustement structurel facteur véritable de l'hypothèque de sa légitimité, de sa souveraineté, et de l'expression de son autorité sur la chose publique.

Face à cette pluralité de problèmes tous en lien avec notre thème, nous tentons dans cette partie de faire le point sur le problème tel qu'il est posé par nos constats de terrain et notre question de départ enrichie par notre recherche documentaire et nos entretiens exploratoires.

Nous comprenons alors que la gestion des conflits au sein des établissements par les administrateurs scolaires, les conduise aujourd'hui à faire face à de nombreux changements que subit la société malienne. Ces changements qui s'imposent à eux sont autant sociaux que scolaires et leur gestion exige des administrateurs scolaires de plus en plus de flexibilité car il s'agit désormais de s'adapter à des changements de nature parfois constante.

La pertinence de cette étude résulte du fait qu'elle ne se contente pas de reprendre des recherches faites sur la crise scolaire en générale, mais qu'elle tient compte des réalités socioculturelle, économique et politique du pays, ce qui constitue un facteur majeur qui fait émerger de nouvelles facettes ignorées par la gestion des conflits en milieu scolaire et universitaire. Ces facettes indiquent la manière dont les acteurs de la vie scolaire et universitaires coopèrent et communiquent entre eux dans un système humain que constitue l'organisation de l'éducation au Mali. Elles nous montrent comment les politiques éducatives évoluent au Mali depuis 1990.

3.4 Nos questions, hypothèses et objectifs de recherche

L'énoncé du problème et l'objet de l'étude nous amènent à poser les questions spécifiques de recherche suivantes dans le cadre de cette étude :

□ La question de recherche

Comment prévenir et gérer les conflits au sein d'un établissement scolaire et universitaire au Mali dans un contexte de profondes mutations sociales ?

□ Les questions spécifiques de notre recherche

- 1- Quelles sont l'origine et les manifestations des conflits dans l'espace scolaire au Mali depuis 1990 ?
- 2- Quelles sont la typologie et les responsabilités des acteurs des crises au sein des établissements scolaires ?
- 3- Quelles sont les causes et les conséquences des conflits au sein des établissements scolaires au Mali ?
- 4- Quelles mesures institutionnelles mettre en place pour soutenir le changement ?

□ Les hypothèses de notre thèse

- 1 La crise scolaire au Mali s'explique souvent par la crise de la société malienne frappée par la précarité, la pauvreté, le chômage, les conflits, la délinquance, la corruption.
- 2 La crise scolaire est une crise politico institutionnelle liée à l'organisation bureaucratique.
- 3 La crise scolaire au Mali est particulièrement liée à une crise d'autorité caractérisée par la démission des parents, le laxisme de l'Etat, le corporatisme des élèves et étudiants et des enseignants, les enjeux des politiciens et la responsabilité des institutions financières comme la Banque mondiale et le FMI.

- 4 La gestion durable des conflits dans l'espace scolaire au Mali, passe par la capacité des administrateurs scolaires à se réappropriier l'école à travers un mode de gestion plus adapté aux mutations.

□ **Les objectifs de notre recherche**

- 1- Déterminer la typologie des crises au sein des établissements scolaires au Mali.
- 2- Poser un regard à la fois analytique et critique sur l'évolution de la crise scolaire et de la crise sociale au Mali.
- 3- Analyser les causes et les conséquences des conflits dans l'espace scolaire au Mali.
- 4- Expliquer les modes de gestion des conflits appliqués par les administrateurs scolaires au sein des établissements.
- 5- Proposer des perspectives de prévention et de gestion des conflits dans l'espace scolaire.

DEUXIEME PARTIE

**OBSERVATIONS ET ANALYSES DES CONFLITS DANS
L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 1

LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Pour la revue critique de la littérature produite sur notre thème de recherche, nous avons pris comme option la démarche thématique afin de disposer de plusieurs approches différentes qui nous ont permis de mettre l'accent sur cinq dimensions spécifiques parmi lesquelles : l'historique, la politique, l'économique, la philosophique et enfin l'éthique.

1.1 La dimension historique de la crise scolaire

Nous constatons assez vite à partir des nos lectures de l'ouvrage : « Bâtissons la mémoire du Mali démocratique » (Centre Djoliba et Mémorial Modibo Keita : 2002) et de l'article « La crise scolaire au Mali » de Drissa Diakité, (Nordic Journal of African Studies : 2000) que plusieurs événements se succèdent dans la compréhension de la crise scolaire et cela sur une période qui s'étend sur 15, 32, 38, voire 120 ans.

L'approche historique nous permet de faire apparaître des événements significatifs et à construire des systèmes explicatifs, qui font à leur tour apparaître une dimension plurielle de notre problématique. Ceci nous conduit ainsi à prendre en compte l'évolution historique du Mali sur les plans institutionnel, économique, politique, social et culturel, par exemples.

La crise scolaire au Mali apparaît en effet comme assez fortement liée à la vie politique du pays : la colonisation, la décolonisation, le régime socialiste de Modibo KEITA, le régime militaire de Moussa TRAORE, la « transition démocratique » et l'expérience démocratique sous la présidence d'Alpha Oumar KONARE et d'Amadou Toumani TOURE.

La crise scolaire au Mali semble aussi avoir été très marquée par tous ces changements institutionnels et plus particulièrement par le coup d'Etat militaire de novembre 1968 et de

la « transition démocratique » à partir de 1990. Elle reste très marquée aussi et surtout par les incidences des différentes crises économiques qui ont marqué la vie du pays surtout à compter des années 1980.

Sur le plan social, cette lecture nous conduit à réserver une place importante aux mouvements sociaux, comme par exemple celui des syndicats des travailleurs notamment ceux de l'Éducation et de la Culture (SNEC); celui des étudiants et élèves; celui des partis politiques surtout dans la phase de la clandestinité et depuis mars 1991; celui de l'émergence d'une société civile depuis 1990.

En lien avec la situation économique, la prise en compte du social devra aussi nous permettre d'expliquer la situation de précarité qui frappe la majorité de la population, alimente des frustrations, des conflits, qui viendront à leur tour accroître la dimension de la crise scolaire en la transformant en crise sociale.

La crise scolaire aura comme conséquence de conduire chaque régime à une permanente recherche de la quiétude non pour le bien de l'école mais pour sa propre stabilité. En la circonstance deux démarches vont apparaître : celle du parti politique au pouvoir (conservation du pouvoir) et celle de l'opposition (conquête du pouvoir). En somme, l'école apparaît comme un instrument aux mains des politiciens, des décideurs et de certains acteurs de l'éducation.

L'approche historique de la crise scolaire au Mali est susceptible donc de nous apporter des informations sur la genèse et l'évolution de la crise, des informations sur les conséquences de la crise et sur la typologie des conflits et enfin un éclairage sur l'identité des protagonistes ou des parties en conflits...

Dans son article Diakité insiste sur plusieurs aspects historiques de la crise parmi lesquels : le caractère fort complexe de la crise « qui s'enracine sur une profonde crise d'identité de la société dans son ensemble » (Diakité 2000 :6) où « la forme d'école organisée la plus courante aujourd'hui » qui date de 1880, n'est autre « (que) une institution d'importation qui n'a de racines ni locales ni anciennes ». « L'éducation s'y faisait en langue étrangère et suivant des normes exogènes » et « l'école introduit aussi une dichotomie au sein de la société : entre une élite 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 ... » (Diakité 2000 : 6-28)

Pour l'auteur, avant 1990, le pays avait connu des explosions scolaires. Il s'agit des « ... mouvements scolaires des années 1970 et 1972 (qui) étaient localisés et spontanés. Ceux de 1976 et de 1980 mieux structurés et conduits par une association estudiantine bien organisée : l'Union nationale des élèves et étudiants du Mali (UNEEM) ». Il s'agit aussi de « La crise de 1980 qui 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) ». (Diakité 2000 :7)

Il a fallu alors attendre dix ans pour que de l'UNEEM renaisse, le 27 octobre 1990 de l'Association des élèves et étudiants du Mali (AEEM) car avant : « l'espace scolaire est composé, du côté étudiantin, de comités UNJM (Union nationale des jeunes du Mali), affiliés au parti unique : l'Union démocratique du peuple malien (UDPM) ». (Diakité 2000 :7)

Le contexte général à l'époque reste marqué par une crise économique assez profonde, nous signale l'auteur, qui alimente le mécontentement général. « Les bourses et les salaires sont insuffisants et prennent de plus en plus de retard dans leur paiement à terme échu (...) 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) (...) c'est sur un fond de crise sociale généralisée, mais avec des revendications estudiantines et des revendications politiques comme étendard, que surviennent les événements de mars 1991 qui mirent fin au régime autocratique de Moussa Traoré ». (Diakité 2000 :8).

Depuis, la crise perdure et avec elle la violence qui connaît néanmoins des périodes d'accalmie.

- En 1993, le domicile du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale est saccagé ainsi que celui d'un conseiller du ministre de l'Education de base et le cabinet de l'épouse de ce dernier est brûlé ;
- En 1994, la résidence du directeur adjoint de l'Institut polytechnique rural de Katibougou est incendiée ;
- En 1998 ce fut le tour de celui du proviseur du lycée Mamby Sidibé de Kati et la même année, « les élèves du lycée Dougoukolo Konaré rassemblèrent tables bancs, livres et dossiers scolaires et y mirent le feu ». (Diakité 2000 :15)

Comme il est possible de le constater, la crise scolaire au Mali a une histoire et cette histoire peut en partie fournir des éléments pour sa compréhension et aussi pour son analyse.

1.2 La dimension politique de la crise scolaire

La seconde approche que nous proposent les auteurs de : « *Bonne gouvernance et gestion des conflits pour une paix et un développement durables* », met l'accent d'abord sur la place de la politique intérieure du pays ou de celle de ses relations internationales ou de la « Mondialisation » par exemple pour une plus large compréhension de la crise.

En politique intérieure, les auteurs de : « *Bonne gouvernance et gestion des conflits pour une paix et un développement durables* », s'accordent sur la notion de conflit dans le contexte de la « Bonne gouvernance ». (FGA III 1999 :3-4)

Ainsi pour eux, le conflit comporte deux faces : l'aspect « conflit problème » et l'aspect « conflit outil », un problème que certains cherchent à solutionner mais aussi une ressource pour d'autres qui « s'en nourrissent », qui en retirent des avantages.

Tout conflit selon les auteurs comporte donc un ou plusieurs enjeux, qui peuvent être différents de nature (matérielle ou immatérielle), les enjeux pouvant aussi changer à mesure que le conflit se développe. La maîtrise donc du conflit, c'est-à-dire sa gestion peut devenir elle-même un enjeu qui éclipse les enjeux de départ : chacun voulant gagner ou sauver la face.

Les auteurs soutiennent encore que le conflit met aussi en évidence des groupes qui ont des intérêts différents et il éclate quand la coexistence de ces intérêts n'est plus possible ou quand ils entrent directement en concurrence.

Il est donc important, soulignent les auteurs, en la matière, de recourir à cette autre notion, celle de la relativité : relativité de point de vue, relativité de perception et faire face ainsi à une diversité de « vérité » sur ce qui s'est passé réellement à tel ou tel moment du conflit. Les cadres de référence peuvent donc être différents pour interpréter les mêmes faits.

Enfin les auteurs notent qu'un conflit peut en cacher un autre, parfois plus important.

La place aussi de la communication dans un conflit est assez importante, nous indiquent les auteurs. Des idées très proches parce que exprimées différemment, sont souvent

source de conflit. L'absence même de communication est aussi une autre source de conflit.

Le conflit malgré tout peut être facteur de changement pour les individus, les groupes, les institutions et la société toute entière, nous avertissent les auteurs. Il rétablit de nouveaux rapports sociaux et de nouvelles règles du jeu pouvant être bénéfiques pour les parties en présence. L'issue positive ou négative d'un conflit dépend, de l'avis des auteurs, de son mode de gestion.

Pour la gestion d'un conflit, les auteurs nous donnent un ensemble de précisions car gérer un conflit, selon eux, signifie donc faciliter un processus dont les composantes sont diverses : (FGA III 1999 : 4)

Faire la lumière sur les divergences et sur les convergences;
Faire gérer le conflit par les concernés eux-mêmes ;
Négocier et faire négocier les issues, les perspectives, les solutions, les compromis, mais aussi les conditions pour se rencontrer, pour s'écouter ou se parler ;
Décider et faire décider, aider à se décider, se décider soi-même, etc. ;
Restaurer ou créer la communication entre ceux ou celles qui s'affrontent ;
Trouver une issue, une solution, par un compromis ou un autre mode afin de suspendre les hostilités ;
Eviter le pire, contenir le conflit.

La dimension politique du conflit est davantage approfondie par l'approche de R. Banegas dans ses différents articles sur les transitions politiques en Afrique. Ainsi dans : « *Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et des fluidités politiques* ». il nous invite au delà du chaos apparent, à :

« discerner des logiques propres à ces situations qui nous éclairent sur le « comment » des processus de démocratisation et non sur leur « pourquoi ? » ;

« découvrir des propriétés contextuelles qui nous aident à comprendre les problèmes de gestion des réformes, de légitimation, de consolidation démocratique, ou les phénomènes de mobilisation collective qui marquent ces périodes de flux, de changement. » (Banegas 2001 : 1)

De son analyse, R. Banegas en déduit que « l'ouverture », la libération, des régimes autoritaires ne pourrait se comprendre qu'au regard de la lutte pour le pouvoir que se livrent les divers groupes et factions au sein de l'Etat.

Pour lui, les transitions démocratiques sont des « situations d'anormalité » où l'action stratégique des élites, le talent, l'habileté politique des leaders sont décisives pour penser le « moment » du changement de régime et comprendre les divergences de trajectoire.

R. Banegas note aussi comme variable politique importante de cette période, « le caractère indéterminé des transitions démocratiques ». De son point de vue, l'incertitude est désormais introduite comme « paramètre » central des transitions. C'est elle qu'il faut saisir pour comprendre les processus de démocratisation dans leur complexité.

Poursuivant son analyse, il précise que :

« les origines et l'évolution des régimes démocratiques sont déterminées moins par les facteurs culturels ou économiques que par les actions, les choix des élites clés qui cherchent à maximiser leurs intérêts dans un cadre institutionnel en flux que leur lutte contribue à façonner ». (Banegas 2001 :2)

Pour l'auteur, la compréhension de ces transitions passe donc par l'analyse de ces situations en terme de crises politiques, de fluidité politique. En la matière, il propose une question de fond, que nous soulignons ici : *le changement politique opéré (...) constitue-t-il véritablement une césure ou n'est-t-il qu'un « avatar » une reconfiguration du processus (...) à l'œuvre depuis les indépendances dans la majorité des pays africains ?* (Banegas 2001)

La réponse à la question, selon lui, passe par une approche « génétique » et au-delà de cette approche par :

« l'analyse du processus de crise et de transition en lui-même pour comprendre sa trajectoire et son issue ; »

« l'illustration de l'importance d'un facteur négligé par les analystes des transitions à savoir l'action, c'est-à-dire la dynamique des mobilisations collectives ; les diverses formes de protestation « corporatives » et leur transformation en vaste « mouvement démocratique » ;

« l'évaluation de la portée de ce mouvement de revendication en observant ses modalités de traduction par une procédure institutionnelle ». (Banegas 2001 :)

D'autres auteurs analysent la crise selon le contexte beaucoup plus global de la politique extérieure. De ces études nous avons surtout privilégié la prise en compte par elles du volet éducation et cela à travers les différentes mutations observées par les auteurs.

L'explication de la crise par : « *Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante* » de Claude LESSARD de l'Université de Montréal, nous révèle que :

« Le contexte actuel est marqué par la crise qui se traduit comme le précise Charlot, B, par : une rupture d'équilibre ; la résistance à la modernité ; l'exacerbation des contradictions sociales. » (Lessard 2001 : 3)

Les auteurs distinguent quatre forces de changement à l'œuvre :

- l'orientation actuelle des politiques éducatives ;
- la transformation du rôle de l'Etat ;
- l'évolution vers une logique de marché ;
- les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Selon Charlot, cité par l'auteur, « le premier concept pose que lorsque l'équilibre d'un système est rompu, ce système subit un malaise, un trouble, un ébranlement qui perturbe son fonctionnement et sa reproduction. Le désordre s'installe, les tensions apparaissent : le système est en crise». La sortie de crise passe par la rénovation, l'innovation, le changement qui en quelque sorte par définition incarne le progrès. (Lessard 2001 : 3)

De son analyse des causes de la crise, C. Lessard en retient trois :

- la massification et la généralisation de l'enseignement secondaire ;
- son insertion dans un système éducatif unifié et voué à la préparation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée pour assurer et accentuer le développement économique ;
- les tentatives de démocratisation de l'école, du collège et du lycée.

Quant aux conséquences, il les résume ainsi :

- Baisse du niveau des études ;
- Laxisme généralisé ;
- Diplômes à rabais ;
- Déclin de la culture générale ;
- Curriculum cafétéria et école fourre-tout ;
- Transformation du rapport enseignant - enseigné (impolitesse, familiarité excessive, diverses formes d'irrespect pour la fonction enseignante) ;
- Incapacité à fonctionner selon les règles usuelles de civilité de l'institution ;
- Refus de s'engager dans un travail scolaire ;
- Indiscipline et violence gratuite, etc.

Analysant les conséquences de ces forces de changement, l'auteur souligne leur caractère contradictoire comme le mouvement généralisé de restructuration scolaire auquel souscrivent plusieurs pays, dont les composantes essentielles sont : la décentralisation des décisions et l'introduction d'une participation intensive des parents et de la communauté dans un esprit de gestion partenariat ; l'imputation des décisions ; la professionnalisation

de l'enseignement et la prescription d'un programme national commun recentré sur les savoirs de base.

A cela s'ajoute également une série de mesures communes à l'ensemble des pays, touchant surtout les aspects administratifs et pédagogiques. Ces mesures sont d'ailleurs fortement encouragées par les organisations internationales, nous signalent les auteurs:

- la centration sur la réussite éducative et sur la qualité de l'enseignement ;
- l'allongement du temps de la formation (encouragement à la précocité de la scolarisation et de la formation continue) ;
- le resserrement des liens entre le système scolaire et l'institution familiale ;
- le développement d'une relation maître - élève plus personnalisée ;
- le renforcement de l'offre en formation professionnelle et technique ;
- le développement des modes d'apprentissage novateurs impliquant une part plus active du milieu économique ;
- l'assouplissement du cursus scolaire ;
- l'engagement affirmé dans le virage technologique. (Lessard 2001 : 5-6)

Pour les auteurs, la transformation du rôle de l'Etat en éducation prend la forme d'une décentralisation (ou une déconcentration) de l'autorité vers les écoles de telle sorte que celles-ci puissent prendre des décisions significatives au plan de l'allocation des ressources, mais à l'intérieur d'un cadre national qu'on renforce tant bien que mal. Déplacement de la responsabilité et de l'autorité

Et selon eux, la référence organisationnelle est la même, c'est celle d'une administration souple, efficace et efficiente, de type privé et moderne. Le passage d'un modèle à l'autre est probablement un progrès dans une logique fonctionnelle, mais qu'en est-il sur les autres plans ? S'interroge l'auteur.

Cette approche est en partie largement partagée par Denis Haché dans son article : « *Education et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation* », qui se résume ainsi :

La mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques provoquent des bouleversements qui affectent l'humanité toute entière. Les ondes de choc de tels changements se font sentir en éducation sous forme de réformes éducationnelles qui menacent les fondements de l'éducation publique.(Haché 1999 :1)

L'éducation publique, selon l'auteur, comme institution sociale, est en plein déclin irréversible puisque, lors des tentatives de réformes précédentes, on ne s'est pas attaqué aux obstacles majeurs, à savoir : la structure gouvernementale, les syndicats d'enseignants et l'isolement du système face aux forces du marché. (Haché 1999 :2)

Dans son étude « *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation* », Michel St-Germain apporte d'autres précisions.

Il part du constat suivant :

« Dans une perspective d'analyse post - moderne, c'est l'ère de la remise en question de l'individualisme, de l'éclatement et de l'exercice du droit de parole. L'école n'échappe pas à cette tendance. Tous, en vertu des droits légitimes, se penchent sur ses programmes, sur sa gestion et son imputabilité, sur les processus de formation des personnels. » (St-Germain 2001 : 1)

et il en déduit que :

« L'école est devenue un espace de débats publics. La généralisation des réformes au Canada et ailleurs dans le monde, tant sur le plan des contenus que sur le plan de la structure, en est un reflet ». (St-Germain 2001 :1)

L'auteur note par ailleurs que dans les dernières décennies, deux tendances en gestion de l'éducation coexistent à travers le monde.

Il ajoute que cette dualité,

« centralisation – autonomie locale », a longtemps été l'espace de rapports de forces entre technocrates et professionnels. Toutefois de nouveaux acteurs se retrouvent maintenant dans cet espace : des individus et des groupes d'intérêt centrés sur l'éducation en général et, les collectivités sont de plus en plus présents dans le paysage scolaire soit directement par leur participation à des entités décisionnelles, soit indirectement par leur apport à des processus consultatifs ». (St-Germain 2001 : 1)

Il précise que :

« Les dynamiques implicites à la présence de plusieurs acteurs à des niveaux différents résultent en une redistribution des pouvoirs, à la polarisation des intérêts et à l'établissement de nouveaux rapports de forces ». (St-Germain 2001 :1)

St- Germain constate enfin que :

« La gestion de l'éducation se trouve en pleine mutation. Elle est passée d'une approche plus bureaucratique et moins politique, ne mettant en scène que quelques sources, habituellement en harmonie, de pouvoir à une approche plus politique et bureaucratique où se retrouvent plusieurs sources de types de pouvoirs, généralement peu harmonisés.

Le rapport de forces de type structural a fait place à des rapports de force plus diffus, plus politiques et surtout plus nombreux ». (St-Germain 2001)

Il est intéressant de souligner les points de convergence entre les auteurs ainsi résumé au nombre de trois dans un ouvrage collectif dont les articles présentés dans le volume de la revue *Education et francophonie*, proviennent de la Belgique (2), de la France (2), de l'Ontario (2) et du Québec (9),

- Un éclatement de valeurs et de positions différentes. La multiplicité des demandes est sous-jacente aux différentes logiques d'acteurs qui, en vertu de la démocratie et du droit à être écouté, prennent des positions publiques sur la mouvance des systèmes éducatifs. On ne peut que s'attendre à une émergence d'espace de rapports de forces.
- Malgré les promesses implicites à la notion de décentralisation, plusieurs auteurs de ce numéro mettent en doute le réalisme de cette notion. Le débat essentiel se situe au niveau des finalités de l'éducation en tant que fonction sociale. Le bien commun prime-t-il sur le bien individuel ? Telle est la question, s'interrogent les auteurs en cet autre terme : S'agit-il d'un renouveau décisionnel ou d'une décentralisation véritable ?

Les auteurs constatent aussi que les gouvernants sont coincés entre la mondialisation et le communautarisme :

- La mondialisation exige des performances et des résultats éducatifs en fonction de critères bien définis et qui sont garants de productivité (et en conséquence de niveau de vie, première préoccupation d'un citoyen-usager-électeur); implicitement, la centralisation est de mise puisqu'elle s'accompagne de standardisation.
- D'un côté, les individus, sous forme de communautés d'intérêts, exigent des droits de regard sur les domaines dont ils sont les premiers bénéficiaires, à savoir l'éducation de leurs enfants.

Suivant leur analyse, le dilemme gouvernemental se présente comme suit : comment diriger sans avoir l'air de diriger ? D'où le débat entre les aires de décentralisation et les formes de fonctionnement.

- Un troisième point concerne la symétrie du pouvoir et l'équilibre des forces en présence. Tout débat sur les rapports de forces nous avertissent, les auteurs, risque d'être stérile si la question de la symétrie n'est pas abordée. Ceci permet de passer de la notion de force ou de pouvoir moral ou théorique à celui du pouvoir effectif de l'acteur. Ceci permet de réduire considérablement le nombre d'acteurs impliqués dans le monde scolaire.

En 1996, L'UNESCO consacre une étude à l'Education en Afrique dans laquelle les auteurs prennent en compte la dimension de l'aide extérieure ainsi que celle de son incidence sur le système éducatif des pays africains.

En résumé l'étude constate qu'au cours de la dernière décennie de ce siècle, l'éducation africaine en est venue à dépendre lourdement de l'aide étrangère. Bien que le volume de cette assistance ne représente qu'une faible part des dépenses totales de l'Afrique en faveur de l'éducation, l'assistance joue actuellement un rôle stratégique et considérable dans la plupart de pays africains, soulignent les auteurs. (UNESCO 1996 :4)

A partir de l'examen des différentes études consacrées à l'Education en Afrique, les auteurs constatent que les similitudes sont frappantes entre les études- entreprises dans des cadres variés, par des agences diverses et à des fins différents. Parmi les points de convergence (UNESCO 1996:7- 8)

- Le refrain le plus courant, c'est la crise. L'éducation en Afrique est dans une situation difficile, à quelque niveau que ce soit ou quels qu'en soient les types. A quelques exceptions près, les écoles et les niveaux d'apprentissage se sont dégradés et la situation continue d'empirer.
- Il y a non seulement la crise, mais aussi, les autorités nationales semblent être incapables de la résoudre avec efficacité.
- La qualité de l'éducation s'est gravement détériorée dans la plupart des pays africains (dégradation des notes aux examens et des qualifications des enseignants).
- L'accent est mis sur le financement aide à mettre en avant les choix des responsables de la politique éducative, sur les coûts nécessaires et sur les conséquences possibles de ces choix.
- L'autorité centrale devrait être réduite par la décentralisation et la régionalisation.
- Dans la plupart des cas, les systèmes éducatifs sont mal gérés et administrés inefficacement.

Sur la base de ces constats, les auteurs formulent deux séries de recommandations, qui se traduisent par des mesures déjà mises en application par plusieurs pays africains :

- Première série de recommandations : **réduire** le rôle du gouvernement central dans l'offre d'éducation ; **décentraliser** les responsabilités, y compris le financement vers les autorités des niveaux régionaux, des districts et de l'école ; **augmenter** les frais de scolarité, (ce qui signifie, en général, laisser plus d'argent disponible au niveau local ou à chaque école) ; **développer** le rôle des écoles privées ; **réduire** le soutien direct apporté aux étudiants, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

- Une seconde série de recommandations : **introduire** la double vacation, afin de diminuer les coûts unitaires ; **établir** des classes regroupant plusieurs niveaux scolaires, en particulier dans les zones à population dispersée, afin de diminuer le nombre d'enseignants nécessaires ; **accorder** une priorité importante aux matériels didactiques, en particulier aux manuels scolaires, dans toute réforme ou stratégie d'amélioration de l'enseignement ; donner, dans la plupart des cas, la préférence à la formation en cours d'activité plutôt qu'à la formation initiale ; **éliminer**, ou à tout le moins, **réduire** considérablement les dépenses encourues par le gouvernement pour le logement et le transport des étudiants en en faisant une responsabilité des parents, tout en accordant une aide financière à un petit nombre d'étudiants jugés être les plus nécessiteux...(UNESCO 1996:8)

Quant aux capacités institutionnelles et au renforcement des capacités plusieurs documents passés en revue par l'étude, selon les auteurs, font état de problèmes en matière de gestion et d'administration de l'éducation, affirmant fréquemment que les institutions et les individus ne peuvent faire fonctionner correctement le système éducatif.

Ce qui est étonnant notent les auteurs, dans ce cas, c'est que ces mêmes observateurs persistent depuis plus de trois décennies. Lors de l'indépendance, et dans tous les pays africains, le nombre limité de personnel hautement qualifié a été identifié comme un problème. Depuis lors, l'Afrique a été inondée d'études sur les besoins en formation, de projets et de programmes de formation de toute sorte. Les cours et les établissements de formation, à la fois générale et spécialisée, de brève ou de longue durée, se sont multipliés. Et cependant, ceux qui étudient l'éducation africaine montrent du doigt les lacunes dans les compétences en matière de gestion et d'administration. (UNESCO 1996:12)

Ce qui reste inexplicable donc, c'est qu'il semble n'y avoir que peu d'étude systématique des raisons pour lesquelles ces efforts de formation si importants n'ont pas créé un excédent, mais plutôt une pénurie des compétences correspondantes. Tant que nous ne disposerons pas d'explication valable, soulignent les auteurs, il est inutile d'attendre que des recommandations supplémentaires du même ordre modifient significativement la situation. Il est également surprenant de noter le peu d'attention accordée à un autre type de renforcement des capacités : l'africanisation de la conduite des études sectorielles elles-mêmes. (UNESCO 1996:12)

A la suite des auteurs, il nous semble important alors de noter que la dépendance par rapport aux fonds étrangers a accru les influences extérieures agissant sur la définition du programme national d'éducation.

Pour les auteurs, en effet, les aspects les plus directs de cette influence sont évidemment les conditions qui accompagnent les modalités particulières de l'aide. De même, les agences de financement sont souvent devenues des participants directs aux discussions au cours desquelles les programmes nationaux sont fixés, en particulier lorsqu'elles ont éclipsé le rôle joué par les organisations d'assistance.

Les auteurs précisent que :

« Les études sectorielles d'éducation mettent en lumière d'autres modes d'influence y compris la définition de ce qui apparaît problématique dans un système éducatif donné et l'utilisation peu pertinente, des instruments particuliers et de constructions, en privilégiant et en ignorant volontairement certaines voix (par exemple, en écoutant le ministère des Finances avec intérêt et en n'entendant pas du tout ce que les syndicats d'enseignants ont à dire). » (UNESCO 1996:13)

Les auteurs posent par la suite une série de questions qui donnent à leur tour de précieuses indications sur les rapports de l'éducation en Afrique avec l'aide extérieure:

« Qu'en est-il de l'aide à l'éducation en Afrique ? Existe-t-il des pays où le flux net a été une sortie ? Quelles sont les conséquences à long terme d'une dépendance vis-à-vis de l'aide telle qu'il est impossible de concevoir de nouvelles initiatives ou même de financer le budget récurrent, sans injections périodiques d'assistance étrangère ? Comment cette dépendance croissante vis-à-vis de l'aide étrangère affecte-t-elle la prise de décisions en matière d'éducation, depuis les politiques générales jusqu'aux priorités et aux programmes spécifiques ? » (UNESCO 1996:15)

Pour les auteurs, même si les réponses à ces questions peuvent ne pas plaire à certains des partenaires de l'aide, elles sont susceptibles d'aider à faire comprendre pourquoi certains programmes sont préférés à d'autres et d'expliquer pourquoi certains programmes semblent réussir bien mieux que d'autres.

L'étude se prononce aussi sur le partenariat en soutenant qu'après tout :

« L'aide étrangère est une relation, et sous sa forme la plus productive, un partenariat en faveur de la coopération pour le développement. Ne pas prendre en considération la partie qui fournit l'aide dans le cadre de cette relation, revient à supposer que tout ce que fait l'agence qui donne ou qui prête, est raisonnable et bénéfique et, qu'en cas de problèmes, c'est au bénéficiaire qu'il appartient de fournir des explications. Ces hypothèses deviennent elles-mêmes des obstacles à un partenariat efficace. Le défi consiste donc à reconnaître que les agences d'aide étrangère sont devenues des acteurs de l'éducation africaine et à en étudier les rôles, collectivement et individuellement, y compris les réussites et les échecs. » (UNESCO 1996:15)

Le cas de la Banque mondiale est édifiant en la matière. Pour les auteurs, de nombreuses agences, et la Banque mondiale en particulier, envoient un message extrêmement mitigé à cet égard.

« Elles prétendent quelquefois s'éloigner de ces conditions et de ces attentes imposées et s'orienter vers une plus grande autonomie de décisions prises par l'Afrique. Conscientes que l'assistance technique fournie à l'Afrique peut gêner plutôt que favoriser le développement, les agences d'aide affirment que leur soutien sera orienté vers le renforcement des capacités de l'Afrique à s'aider elle-même, à s'inspirer plus largement des études conçues et commanditées de l'intérieur. De même, la Banque mondiale et d'autres agences défendent les prêts assortis de conditions, à la fois pour promouvoir ce qu'elles considèrent des pratiques financières et de gestion souhaitables et pour apporter leur appui à des objectifs sociaux plus larges tels que l'élimination ou la réduction de la discrimination entre les sexes. Il est certes assez fréquent qu'elles se projettent comme les alliées des défavorisés, plus efficaces à s'attaquer à la pauvreté et à la discrimination que les gouvernements africains. » (UNESCO 1996:16)

Dans « *Politique éducative et développement en Afrique* », ANY-GBAYERE, nous explique qu'une politique éducative est un ensemble de décisions prises par anticipation en vue d'indiquer les attentes de la société vis-à-vis de l'éducation. Elle vise à assurer l'ajustement entre les besoins sociaux d'éducation et les prestations du système éducatif à savoir :

- fixer les règles auxquelles le système doit se conformer ;
- encourager les bonnes initiatives dans le domaine ;
- assurer la gestion de toutes les activités considérées dans le système. (Any-Gbayere, 2006 : 18)

Ainsi, chaque gouvernement a sa politique d'éducation et elle doit être toujours associée à une période et à une vision.

Pour l'auteur, on trouve généralement dans les plans de développement de l'éducation, les éléments relatifs à ces trois dimensions (politique, stratégie, projet). Cette précaution de différenciation entre les niveaux d'intervention a un intérêt vital pour l'administrateur du système éducatif. Elle lui permet en effet de veiller de façon permanente à la concordance et à l'harmonie entre la déclaration de politique générale et ses stades ultérieurs.

La politique éducative respecte dans sa formulation, des règles qui sont indicatives puisqu'elles varient d'un contexte à l'autre et d'une époque à l'autre. Elle peut comporter

uniquement la formulation des stratégies, comme elle peut également prendre en compte des objectifs et/ou les résultats attendus.

Aujourd'hui, selon l'auteur, la tendance est à la distinction entre politique, stratégies, objectifs, tous consignés dans un plan de développement national de l'éducation. Ce plan comporte les projets assortis des estimations de coûts.

Les politiques éducatives existent donc soit sous la forme explicitement énoncée, soit sous une forme implicite.

En décrivant les stratégies, ANY-GBAYERE précise qu'elles se distinguent des politiques éducatives sur différents points : le degré de précision, le terme de réalisation de l'intention ; le niveau d'intervention des acteurs impliqués. Ainsi, les stratégies peuvent se concrétiser par des projets à durée limitée, inscrits de façon séquentielle ou alternative dans une programmation. Il est alors conseillé dans l'élaboration d'une stratégie ou d'un projet par exemple de rappeler systématiquement, les éléments de la politique à l'intérieur de laquelle s'inscrit l'activité traitée. Les administrateurs proposent des alternatives susceptibles de permettre, en tant que moyen, la réalisation des politiques. Aussi, doit-il exister un lien de causalité entre les stratégies, les projets et les politiques, note l'auteur, les stratégies étant des spécifications des objectifs, des moyens par lesquels on compte les réaliser.

L'auteur dans le même ouvrage traite également de la politique éducative des différentes thèses de développement économique. (Any-Gbayere, 2006 : 68)

Il nous rappelle alors que depuis le début des années soixante, tous les spécialistes ont été unanimes à considérer l'éducation comme un facteur indispensable pour accélérer le développement des différents Etats naissants. De nombreuses approches se sont élaborées progressivement relativisant cette thèse comme par exemple :

- la thèse de l'interaction mutuelle ;
- l'approche économique du développement ;
- les conceptions modernes.

Selon **la thèse de l'interaction mutuelle**, l'éducation (l'école) est le principal moyen de développement des aptitudes intellectuelles, du sens du jugement et de la capitalisation du patrimoine culturel des générations. C'est elle qui fait la promotion des valeurs et prépare à occuper une place dans le système de production nationale. Suivant la thèse, les contraintes économiques influencent l'éducation et expliquent le fait que ce sont les besoins qui déterminent l'évolution du système de production et de l'accroissement de la qualification. Ainsi, les objectifs de plein emploi vont affecter non seulement l'organisation du système de formation mais également, ils vont redéfinir les profils de poste et par conséquent les programmes de formation.

Dans une perspective économique, explique l'auteur, les projets éducatifs et les politiques qui les sous-tendent peuvent être considérés comme des investissements et les politiques éducatives concernées sont en priorité celles relatives à l'éducation dite formelle, dispensée dans un cadre conventionnel, fixe, rigide comme l'école et comportant un programme national et des horaires imposés. La mise en œuvre de toutes ces politiques a forcément une influence sur le développement malgré leur caractère parcellaire. Il apparaît donc une nécessité d'améliorer la thèse, selon ANY-GBAYERE.

Tout en soutenant la nécessité de dépassement de la thèse classique, il fait remarquer qu'en vertu de la nécessité de convergence des actions éducatives, il est observé progressivement qu'une intégration de l'éducation informelle et de l'éducation non formelle, donc l'adoption d'une approche globale serait scientifiquement et socialement plus indiquée. En effet, l'éducation informelle par les moyens divers de communication influence les manières de penser, les connaissances et les comportements. Ses acteurs principaux sont la famille et les moyens modernes de communication de masse.

Une appréciation de l'école par la finalité économique assigne à celle-ci un rôle moteur dans la vie économique qui exige une adaptation de la formation des hommes aux besoins de l'économie. Cette conception, note l'auteur, est à la base de nombreux malentendus entre les professionnels de l'enseignement et certains administrateurs parce qu'elle finit par supplanter et mettre au second plan les deux premières finalités de l'éducation que sont la finalité sociale et la finalité culturelle, d'où la naissance de nouvelles thèses de développement de l'éducation et de la société.

L'approche économique du développement a fini par retenir comme objectif du système éducatif, la préparation d'individus au métier et à la vie professionnelle. C'est la

politique que certains pays en développement comme la Cote d'Ivoire ont formulé dans les années 1985 dans le vocable de : « éducation au service du développement ». De la thèse de l'éducation au service du développement, il ressort que c'est l'Homme qui est au centre de l'activité économique comme acteur et comme finalité. L'école transmet une culture, socialise parce qu'elle fait participer l'individu aux connaissances et aux valeurs de la communauté. Elle est même considérée par certains comme un instrument de différenciation et de reproduction sociale, précise l'auteur qui souligne que la finalité économique établit parmi les autres finalités (sociales, culturelles) un lien de causalité entre l'école, acteur de la formation et l'exercice de ce métier. L'éducation permet ainsi de satisfaire les besoins de l'économie en expertise, en compétence et en ressources humaines.

Parmi les tendances de cette thèse selon laquelle l'éducation peut entraîner le développement, l'auteur cite les spécialistes comme : RAO Than Koi ; THAAO Tra Duc et A. MINGAT. Ceux-ci soutiennent que le développement des pays du Tiers Monde passe nécessairement par le progrès scientifique. C'est le développement de l'éducation et de la formation qui conditionne celui des autres secteurs comme la politique, le social, le culturel.

La réalisation de ce type de développement suppose la promotion de l'épargne et de l'investissement qui doivent s'accompagner de l'esprit d'entreprise, base de la constitution d'une élite industrielle que seule peut former l'école.

Cette approche aussi a été mise à rudes épreuves par les faits et des pesanteurs diverses parmi lesquels :

- En Haute-Volta (Burkina-faso), une étude de Pierre BOURDIEU (1968) révèle que 25% du budget du pays ne scolarise que 9% des enfants. KI-ZERBO en 1972 soutenait que dans les pays au sud du Sahara, 25% des budgets ne scolarisent en moyenne que 10 à 15% des enfants. En Cote d'Ivoire, Bernard CHARLOT note que sur 10 000 entrants au CPI seulement 3 000 passent en classe supérieure et sur ces derniers seulement 30% atteignant le Cours Moyen Première année (CMI) et 20% obtiennent le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE).

- En plus des faits pédagogiques, les faits sociaux, politiques et économiques remettent en cause la thèse du développement. Au plan social, il est constaté que les rares élus qui arrivent à obtenir la qualification sont soit utilisés, soit sans emploi. Dans plusieurs pays, l'Etat, après avoir formé des cadres à grands frais, les voit émigrer vers les pays développés. Au plan économique, le constat général est que le rendement des systèmes éducatifs des pays du Tiers Monde est médiocre, les coûts y sont élevés et se caractérisent par un déséquilibre entre les contenus des formations et le développement de la société dans son ensemble.
- Les pesanteurs liées à la mise en œuvre, ANY-GBAYERE les explique par le fait que si la méthodologie de la confection des politiques s'arrête à la définition du plan d'opération des politiques, il est indispensable que d'autres conditions soient réunies afin de garantir une bonne réalisation de la politique. Il s'agit de l'évaluation financière de la nouvelle politique ; de l'implication des acteurs, de la sensibilisation générale en vue de respecter les échéances définies. L'auteur rappelle que les stratégies éducatives des Etats africains et même du Tiers Monde, reposent une conception du rapport avec la société. Cette conception réduit les problèmes de développement à ses dimensions psychologiques en soutenant qu'il s'agit d'une question de changement de mentalités et même dans certains cas d'une question d'amélioration de la manière d'enseigner.

Dans la même étude, ANY-GBAYERE analyse aussi les autres thèses présentées comme des **alternatives relatives aux rapports entre l'école et la société**. Il y indique que l'individu que l'école vise à sensibiliser est souvent pris individuellement sans une prise en compte du contexte social auquel il appartient, puisque pour l'école on transmet toujours inconsciemment ou non les modèles des pays industrialisés. Ce mimétisme fait donc présenter le rapport entre l'école et les sociétés dans ses aspects instrumentaux. Même au niveau du développement sans les techniques, l'apprenant est considéré comme devant nécessairement s'adapter à la modernisation en dehors des aspirations collectives de la société. (Any-Gbayere, 2006 : 83)

Dans la description des conceptions purement modernes, l'auteur explique que la première série d'alternatives va consister à développer une rationalité culturelle nationale en renforçant le concept de l'éducation en tant que facteur de développement

sociopolitique de la collectivité. L'éducation doit donc être désormais vue comme une action globale sur la société concertée.

Selon l'auteur l'éducation devra être intégrée dans le processus de formation socioculturelle globale qui s'adressera autant aux adultes qu'aux enfants et qui s'intéressera à tous les types de problèmes que rencontrent les communautés de techniciens. Elle doit viser à la fois les modes de productions, d'échanges et les représentations collectives. Il s'agira non pas d'une conversion culturelle de l'individu mais d'une modification des relations sociales.

Quant aux rapports avec le système traditionnel, pour l'auteur, il y aurait une synthèse harmonieuse à réaliser afin d'éliminer les inconvénients de la déstructuration provoquée par la cassure coloniale. Un tel projet de restructuration de la société par l'éducation pourrait rapprocher les différents groupes.

L'école coloniale, selon l'auteur, que la plupart des pays ont copiée ne répondait pas aux besoins des populations mais elle avait pour objectif de servir les idéologies coloniales. Ses objectifs se caractérisaient par l'assimilation et la sélection à outrance, souvent elle était diamétralement opposée à l'éducation traditionnelle. Cette dernière était diffuse, son rôle essentiel dans la vie des communautés était d'intégrer les valeurs économiques, sociales et culturelles nécessaires au maintien de l'harmonie de la communauté.

L'éducation traditionnelle précise l'auteur était globale, elle instruisait et éduquait. Sa pédagogie comprenait plusieurs systèmes : la pédagogie de la lutte, celle de l'endurance, de l'observation et de l'imitation. L'éducation traditionnelle était fortement liée à son environnement : les parents, les vieilles personnes y prenaient une part importante. Ce sont là, selon lui, autant d'aspects que les nouvelles stratégies devraient prendre en compte aujourd'hui.

Pour l'intégration justement des alternatives nouvelles dans les politiques éducatives nouvelle, ANY-GBEYERE préconise que parmi les stratégies de définition des rapports nouveaux entre l'école et la société, il soit tenu compte de l'imbrication des systèmes et de leur complémentarité. Il indique alors de partir des années 1945 pour mieux cerner comment progressivement les échecs d'abord des théoriciens du développement et ceux de l'éducation et ensuite les difficultés politiques, ont fait aboutir à l'idée qu'il faut désormais explorer d'autres perspectives.

Comme il est possible de le constater, les considérations politiques occupent une assez large place dans la compréhension des différents facteurs explicatifs de la crise en générale et de la crise scolaire en particulier.

1.3 La dimension économique de la crise scolaire

A ce niveau aussi les arguments sont assez nombreux, qui soutiennent l'explication de la crise scolaire par des considérations économiques.

Ainsi l'évolution des dépenses en matière d'éducation telle qu'elle se présente au Mali, est perçue comme en porte à faux avec l'évolution du produit national brut (PNB), et avec le pouvoir d'achat des parents et des étudiants. La modernisation elle aussi des moyens et leurs coûts élevés pour les pays pauvres comme le Mali, constitueraient pour d'autres des facteurs essentiels de mouvement en milieu scolaire.

Sont également perçus comme facteurs de malaise au sein de l'école, la pléthore des étudiants et le coût élevé de leur entretien ayant impliqué plusieurs restrictions au niveau gouvernemental : suppression des internats et des bourses plus particulièrement. Ainsi, parce que seuls des liens disparates existent entre les élèves et les étudiants. L'esprit de corps disparaît au profit des certains calculs d'intérêt.

La politique nationale de bourses d'étude au Mali, en effet, de 1971 à nos jours est révélatrice, elle aussi des variations de critères d'attribution compte tenu des exigences des organisations de Bretton Woods et de leurs incidences sur la politique éducative du Mali.

Sur l'ensemble de ces questions d'ordre économique, l'explication la plus détaillée en la matière, nous est encore fournie par Michel St-Germain de l'université d'Ottawa, dans son étude sur « *L'émergence d'une pensée comptable en éducation* ». Son explication part alors des sources de la « Nouvelle Gestion Publique » et il nous signale qu'on rencontre deux pensées fondamentales à la base de cette nouvelle conception :

- équilibrer les comptes de l'Etat
- et rationaliser l'administration publique.

Selon lui, c'est désormais le règne des trois E : Economie, Efficacité et Efficience et il pense qu'une telle position ne peut donc qu'engendrer des conflits de valeurs. Les principes organisateurs de la société deviennent alors le redressement des finances et faire face à la concurrence : l'Etat devient le subordonné de l'économique. « Comme l'exprime Ramonet (1997), les financiers décident et les gouvernements gèrent ». (M. St-Germain, 2001 :7)

M. St- Germain explique la remise en question par le fait que l'Etat est devenu progressivement interventionniste, notamment par *la généralisation des mesures sociales...*

De l'avis de M. Saint Germain, on peut identifier trois sources à la remise en question :

- La première, la révolution conservatrice ou l'application des idées néo-libérales ;
- La seconde source à la remise en question est un changement de paradigme dans les études en administration publique fondé sur la nouvelle économie politique prônant la subsidiarité de l'Etat par rapport au marché et orienté vers la gestion plutôt que l'administration...

On assiste alors à la faillite du secteur public (), lequel, à long terme, s'est montré incapable de remplacer le secteur privé. A la base de cette faillite : la théorie des choix publics. (M. St-Germain, 2001 :8)

Le postulat principal de la théorie des choix publics nous apprend l'auteur, est que l'individu, rationnel et égoïste, cherche à maximiser ses gains même au détriment d'un groupe. Interprété selon la perspective de la bureaucratie, le bureaucrate (au sens premier du terme, à savoir le membre de la bureaucratie) veut accroître ses budgets, grimper dans la hiérarchie ou défendre les intérêts de son groupe, de son clan ou de sa corporation.

En éducation, nous apprend M. St- Germain, on en arrive à proposer des politiques dont le but est de stabiliser le système et non de le développer. Pour contrer l'auto développement de la bureaucratie, la théorie du choix public propose de placer les organisations ou les sous-ensembles en compétition de façon à diminuer l'inflation des structures.

« Interprété selon la perspective de l'utilisateur qui agit selon sa rationalité, seules les structures fortes survivront parce qu'elles seront choisies par les usagers alors que les autres plus faibles, disparaîtront. C'est littéralement le darwinisme organisationnel ». (St-Germain, 2001 :8)

Cette nouvelle théorie propose en fait, nous explique l'auteur, de :

limiter constitutionnellement le déficit et de transformer l'administration publique en la rapprochant du marché. Une autre proposition fait aussi son apparition, celle des structures proches du citoyen, fondées sur la participation civile et destinées avant tout à corriger les injustices du pays.

Pour cette pensée, l'évolution des rapports de force au niveau mondial est aussi à l'origine de la remise en question. D'abord, à l'intérieur de l'Etat, les programmes de restructuration (coupures, réduction de personnel, travail accru, performance) ont eu des effets négatifs (chômage et insécurité) pendant qu'il y avait, à l'extérieur de la fonction publique, une croissance économique résultant de ces coupures...

« Dans l'économie de marché, les détenteurs de l'autorité sont les dominants de l'économie de marché : entrepreneurs, marchands, détenteurs de capitaux. Leur préoccupation est simple : la recherche du profit et non le bien collectif ». (M. St-Germain, 2001 :8)

De l'avis de l'auteur, l'ouverture d'une économie nationale aux conditions du « marché global » accroît le pouvoir des acteurs dominant les relations économiques internationales par rapport à l'autorité politique nationale et aux acteurs de l'économie domestique, ce qui caractérise le processus de mondialisation de l'économie.

Ainsi, poursuit-il, la NGP, dont la pensée comptable est une manifestation, est donc une réaction à plusieurs facteurs qui se sont retrouvés réunis : le malaise croissant face à la bureaucratisation, l'insatisfaction des citoyens envers les biens et services produits par l'Etat, le déficit public, la difficulté pour l'Etat de mettre en pratique des réformes qui bousculent les organisations bureaucratiques.

Les principes ne sont pas nouveaux, nous avertit, M ; St – Germain, car ils se fondent sur des idées en provenance des sciences sociales, sciences économiques, des théories de l'organisation et du management.

« Ils s'inspirent aussi de pratiques déjà utilisées dans le secteur privé. La nouveauté de la NGP réside toutefois dans la combinaison de ces idées, principes et outils pour en faire des concepts et des stratégies de réformes cohérents ». (M. St-Germain, 2001 :9)

Dans son analyse, M. St- Germain nous signale l'existence de quelques modèles fournis par des auteurs comme :

Osborne et Geabler (1992) pour lesquels face à une crise, les gouvernements ont toujours eu deux choix : augmenter les sources de revenus ou couper dans les services.

« Ce que propose la NGP est une troisième voie : offrir un meilleur service pour le même coût » (M. St-Germain, 2001 :10)

Ces auteurs soulignent qu'un système éducatif, dans cette perspective de gouvernement axé sur l'esprit d'entreprise serait radicalement transformé et présenterait les caractéristiques suivantes :

- le gouvernement central ne serait pas impliqué dans les opérations mais encore un gouvernement local ne le serait pas plus ;
- Il reviendrait à l'école de se comporter en situation de marché ;
- Les gouvernements établiraient les standards minimums pour les mesures de performance, le renforcement de l'atteinte de certains buts spécifiques ainsi que les mécanismes financiers ;
- Les écoles pourraient être dirigées par différentes organisations et les enseignants seraient à l'emploi de l'école et du conseil.
- Les parents auraient beaucoup de contrôle sur l'éducation de leurs enfants.
- Les écoles seraient en compétition pour attirer les élèves et le financement serait fonction de la clientèle recrutée.
- Il y aurait une grande liberté dans la création du type d'école souhaité en fonction des besoins de la clientèle.
- A partir du financement décentralisé, l'école définirait le niveau de salaire de ses enseignants.
- On abolirait la permanence ou, du moins, on la modifierait radicalement.
- L'Etat, par la publication du résultat des mesures de performances (test, évaluations, questionnaire de satisfaction, taux de promotion, taux d'admission à l'université, etc.) fait en sorte que les parents peuvent faire un choix d'école pour leur enfant ;
- On évite ainsi le douloureux dilemme d'avoir à classer les écoles. On présente le résultat des indicateurs et ce sont les parents qui décident du choix de l'école pour leurs enfants.
- En somme, ces changements vont créer un système dans lequel les parents pourraient choisir ce qu'ils veulent pour leurs enfants et les écoles n'auraient d'autres choix que de l'offrir si elles veulent survivre.
- Les écoles auraient plus de liberté mais, elles seraient imputables des parents. (M. St-Germain, 2001 :10-11)

Comme il est possible de le constater la fonction de manager dans la NGP va désormais occuper une place considérable.

Toujours dans cette optique, quatre courants théoriques seront développés par **Boston et alii (1996)** que nous résumons ici :

- la théorie du choix public : « la théorie du choix social », « la théorie du choix rationnel »,
- la théorie de l'agence : le passage d'une structure bureaucratique classique à une structure gouvernée par les résultats et qui implique une réorganisation où le politique fixe les résultats à atteindre et l'administratif les moyens à utiliser ;
- le principe économique de la transaction : préoccupation pour des structures optimales de gouvernance pour différents types de transactions, pour savoir quelle forme prendra la structure gouvernementale pour offrir tel ou tel type de service ;
- et enfin le couple management / NGP : postulat selon lequel pour toute organisation, il existe une activité génératrice, purement instrumentale, comprenant un ensemble de principes utilisables aussi bien dans le secteur public que privé...

Ces auteurs signalent que le continent africain a longtemps vécu une forme de NGP sous l'appellation ajustement structurel dont le maître d'œuvre fut la Banque Mondiale. Ils précisent que les critiques furent nombreuses et les conséquences dramatiques.

A propos des formes de mise en œuvre de ces principes, M. St- Germain nous apprend que la NGP est un concept difficile à saisir à cause de la multiplicité des formes qu'il peut prendre et à cause aussi de son caractère fuyant. Il nous cite alors **Mönks (1998)**, qui, selon lui a élaboré une synthèse intéressante des formes de la NGP à partir de l'orientation visée par les reformes.

Mönks définit alors quatre modèles en trois ensembles de principes, les deux derniers modèles étant regroupés :

Le modèle de la flexibilité organisationnelle : qui fait ressortir la séparation des rôles entre le politique et l'administratif.

« C'est la séparation de la prise de décision politique et des opérations, d'où les contrats et accords de prestation. Il y a donc décentralisation du système administratif en vertu du

principe de la délégation opérationnelle vers des agences. Enfin, ceci nécessite des administrations amincies et des hiérarchies réduites ». (M. St-Germain, 2001 :15)

Le modèle efficient : Ce modèle d'administration, souligne l'auteur, est orienté vers le marché dans la prestation des services publics avec des notions de marchés interne et externe, de seuils de performance, de concurrence, de frais d'utilisation pour les usagers. Les 3 E (Efficacité, Efficience, et Economie) trouvent ici leur application à partir des ressources limitées.

Enfin, le modèle participatif, l'auteur le définit comme celui de la dévolution de pouvoirs aux communautés et la participation très active des citoyens et le modèle qualitatif qui se préoccupe de la qualité des services et de leur orientation en fonction des clients, constitue, pour Mönks, deux unités assimilables...

M. St- Germain nous avertit que cette nouvelle culture ne fait cependant pas l'unanimité, notamment en éducation et dans les services sociaux en général, secteurs qualifiés de *mous* parce qu'on travaille avec des individus et non des objets matériels devant être transformés selon des règles et standards très précis. A son avis, la raison est que d'une part, on estime qu'il y a une sur - estimation de la rationalité économique des individus et que d'autre part, on assiste à des confrontations de systèmes éthiques entre les structures et les individus.

L'auteur ajoute que de façon générale, en éducation et dans le secteur social, l'éthique des sentiments, actualisée dans une approche humaniste, a toujours prédominé.

« On travaille pour, avec et par les individus. Or la NGP a une orientation éthique nettement utilitariste avec une dominante économique – pragmatique ». (M. St-Germain, 2001 : 16)

M. St- Germain précise qu'en la matière, Il ne peut qu'en résulter un choc, un affrontement dans lequel chacun se retranche sur ses positions. Il constate cependant que malgré tout, la NGP, de par le pouvoir légal de la structure, domine la partie, mais qu'à moyen terme, les confrontations Communauté – Etat - Individu (en tant qu'acteur dans une fonction sociale) surgiront parce que les principes de fonctionnement de ces trois entités reposent sur des systèmes éthiques différents.

Comme paradigme ou idéologie, M. St – Germain ajoute :

« En d'autres termes, et ceci est particulièrement important pour les observateurs de l'évolution du monde de l'éducation, on ne peut comprendre les transformations

actuelles en éducation sans se placer dans une perspective plus large, plus globale, au niveau de l'idéologie de la gouvernance. Ce que l'on vit en éducation est une application d'une idéologie sur laquelle se fonde l'ordre politique, social et économique et ne constitue pas, en soi, une idéologie ». (M. St-Germain, 2001 :17)

De cette étude il est aussi important de prendre en compte les critiques suscitées par la nouvelle approche à savoir que:

- Le changement de processus et de structure a précédé le changement des mentalités.
- Et force est de constater que la NGP n'est pas aussi facilement applicable dans tous les secteurs de l'administration.

« Dans les services où le processus repose sur les relations humaines, les difficultés rencontrées sont majeures. Il est très difficile de définir la performance lorsqu'il s'agit par exemple d'interactions ». (M. St-Germain, 2001 :17)

On a surestimé, nous avertit l'auteur, dans le cas de la théorie de l'agence, la relation entre la motivation et le fait de travailler dans une unité autonome. Il ajoute, si cette unité est mal desservie, mal équipée et ne possède pas une vision claire de son objectif, on peut présumer de la motivation des individus. Et il précise qu'il en va de même pour la théorie du choix public : le principe de la rationalité est mis en doute. Car il existe des situations dans lesquelles les valeurs prennent le dessus.

M. St – Germain nous informe que **Simon (1957)** avait déjà mis en doute l'existence de la rationalité comme fondement de la décision.

Les critiques autour des deux volets s'expriment en ces termes : les accords de prestation donnés à d'autres agences risquent de créer des organisations centrées sur leurs intérêts qui oublient le pourquoi de leur existence et les besoins des usagers. En outre ces agences recréent littéralement ce qu'elles combattent : l'intérêt personnel décrit dans la théorie du choix public...

L'auteur constate en la circonstance que les gouvernements font face à de grandes difficultés pour mettre en œuvre les principes de la NGP, qui se résument ainsi :

D'abord, le marché n'existe pas, on y retrouve plutôt des monopoles, des oligopoles et des fusions. En fait, il s'agit presque d'une vue de l'esprit quand on parle de marché et de ses règles.

En second lieu, la séparation entre les décisions stratégiques et les décisions opérationnelles est illusoire. Il y a une définition constante des objectifs politiques, ce qui implique un va-et-vient avec les décisions opérationnelles.

En troisième lieu, on constate que le pouvoir de la technocratie met en danger la démocratie par le pouvoir écrasant dont doit disposer maintenant les managers.

De plus la multiplicité des agences accroît les difficultés de coordination puisque chacune estime qu'elle a le droit de développer ses activités selon sa version.

Par-dessus tout, les conséquences sociales conduisent à un appauvrissement des plus démunis et à un enrichissement des mieux nantis et l'inégalité monte plus rapidement dans les pays où on applique la NGP.

Les constats et implications que l'auteur en tire pour la gestion de l'éducation se résument ainsi :

la résultante de nouveaux rapports de force en éducation:

les rapports de force binaires entre les couples : enseignants / direction ; directions / unité administrative (conseils ou commissions) ; enseignants / parents ; parents / parents (conseil d'école ou conseil d'établissement) ; enseignants / élèves ; Unité administrative / gouvernement...

les rapports de force dans une perspective systémique comme par exemple : parents / enseignants / directions / associations professionnelles / gouvernement.

L'apparition de la notion de performance en éducation, qui était inapplicable parce que, dit-on, l'éducation a essentiellement un impact qualitatif et surtout individuel et que, par conséquent, on ne pouvait en mesurer les effets. L'enseignement est donc une activité qui a longtemps échappé à tout regard externe et surtout à toute évaluation externe, cette situation est appelée à changer.

Premier constat : La mesure de la performance du système éducatif est devenue une obligation en éducation, parce que le système éducatif doit devenir plus performant à cause de l'exigence imposée par la mondialisation pour une formation de qualité et parce

qu'il existe désormais l'obligation de fournir aux contribuables des évidences sur le rapport qualité / coûts en éducation.

Deuxième constat : La reconnaissance de l'individualité de la personne et la nécessité d'approches plus particulières et moins standardisées.

Troisième constat : Le rôle croissant des usagers. Les parents seront de plus en plus impliqués dans la gestion des systèmes éducatifs.

Quatrième constat : Les limites de l'absorption du changement. A savoir chez les individus, un volume important de procédures et de pratiques à assimiler et à modifier, mais il y a aussi des limites de nature psychologique, notamment reliées à la signification du changement et au sens qu'il imprime à la vie en général. Pour St-Germain la mise en place des principes de la NGP, sans préparation initiale notamment sur la compréhension du sens des changements se bute donc en éducation et dans les systèmes sociaux, aux limites de l'absorption du changement.

Cinquième constat : L'émergence de la professionnalisation.

Pour M. St-Germain ces cinq constats convergent vers le développement de nouveaux rapports de force en éducation, notamment vers le changement des pratiques de gestion scolaire. Il ajoute que les relations entre les individus s'en trouvent modifiées et que l'obligation de résultats et le rôle croissant des usagers font en sorte que l'aspect public de la responsabilité soit affiché. Par contre, il précise qu'il y aura certainement un point de rencontre fort délicat à négocier avec le mouvement de la professionnalisation et les limites individuelles et collectives à l'acceptation des changements. Pour lui, les limites reconnues à la NGP dans les secteurs sociaux abondent déjà en ce sens.

1.4 La dimension philosophique de la crise scolaire

Pour notre compréhension de la crise, nous avons entendu des discours qui expliquent en partie la crise de l'autorité à l'école au Mali, par la perte de l'autorité parentale, par l'effritement de l'instruction civique et morale à l'école et par l'inapplication de la législation scolaire. A ces facteurs s'ajouteraient le calcul d'intérêt, la corruption, qui fragilisent les décideurs devant les scolaires et les étudiants, d'où la nécessité de la réactualisation et de la valorisation des règlements intérieurs, le respect scrupuleux de la

législation scolaire. Il serait donc urgent selon les personnes responsables de ces discours, de rendre l'administration scolaire beaucoup plus fiable, de redonner confiance aux scolaires et étudiants en instituant le règlement intérieur et en luttant contre les différentes formes de corruption : financières, sexuelles et contre le népotisme et le favoritisme...

Au-delà de ces discours, nous avons aussi découvert d'autres réflexions, cette fois-ci plus philosophiques. Il s'agit de l'approche de Myriam Revault d'Allonnes, intitulée : *De l'autorité à l'institution : la durée publique* et celle d'Hannah Arendt dans son ouvrage : « **La crise de la culture** », où, elle y consacre un chapitre à la définition de l'autorité. Les deux auteurs nous livrent ainsi d'intéressantes informations sur un concept particulièrement polysémique, qu'est celui de l'autorité et que les périodes de crise rendent parfois difficile la compréhension.

Nous retenons de l'analyse de Revault d'Allonnes, ce qui suit :

« la « crise » de l'autorité est aujourd'hui au cœur du temps que nous vivons. On nous exhorte de toutes parts à « réhabiliter » l'autorité, c'est à dire, au sens strict, à rétablir dans son *état* et dans la *considération* ou dans l'*estime* dont elle devrait jouir ». (Revault d'Allonnes, 2004 :42)

L'auteur constate en effet que les tendances visant à restaurer l'autorité recouvrent un contresens massif sur la notion elle-même puisqu'elles sont essentiellement des appels à réintroduire de la coercition, de l'ordre et de l'obéissance alors que l'autorité exclut le recours à la force ou à des moyens extérieurs de contrainte. Si l'on doit y avoir recours, souligne l'auteur, cela signifie que l'autorité a échoué. Car l'autorité, ce n'est pas – quoi qu'on en dise – « tout ce qui fait obéir les gens ». Elle n'a précisément pas besoin de s'affirmer sur le mode « autoritaire ». (Revault d'Allonnes, 2004 :p.42)

Sur la notion de crise, la réflexion de Revault d'Allonnes est la suivante :

« Pour qu'il y ait crise, il faut donc qu'il y ait tension extrême, paroxystique, entre deux termes. Quels termes ? Entre une certaine conception traditionnelle de l'autorité et le mouvement d'émancipation critique propre à la modernité ? Entre l'autorité et l'autonomie ? Entre la donation de sens et la demande impossible à satisfaire ? Entre une puissance prétendument incontestée et les conflits interminablement négociés au sein des démocraties modernes ? Rien de tout cela n'est vraiment élaboré ». (Revault d'Allonnes, 2004 :p.43)

L'auteur s'interroge en ces termes :

« L'autorité serait-elle alors l'un des lieux conceptuels où se noue la crise en ses deux acceptations : l'exercice du jugement et la décision, la critique et la clinique ? Un véritable concept de crise pour un temps de crise ? » («). (Revault d'Allonnes, 2004 :p.43)

Pour Revault d'Allonnes que l'autorité ait disparu du monde, que nombre des expériences qui permettaient d'éclairer à la fois sa nature et sa pratique nous soient devenues opaques ou inaccessibles, cela signifie tout simplement – non pas que l'autorité « en général » n'existe plus - mais qu'une certaine conception traditionnelle de l'autorité n'a plus cours. Et elle n'a plus cours parce que le mouvement même de la modernité entre en tension avec un certain nombre de réquisits ».(Revault d'Allonnes, 2004 :43)

Et elle s'interroge en ces termes :

« Est-ce à dire que l'autorité « en général » s'est évanouie (has vanished, comme le dit Arendt) ou bien qu'elle est à repenser comme dimension fondamentale du vivre - ensemble des hommes ? » (Revault d'Allonnes, 2004 :43)

En réponse, elle souligne que c'est le temps qui est la matrice de l'autorité comme l'espace est la matrice du pouvoir. C'est la structure temporelle de l'autorité – en l'occurrence la générativité- qui en fait une dimension incontournable du lien social : c'est elle qui assure la continuité des générations, la transmission, la filiation, tout en rendant compte des crises (discontinuités, ruptures) qui en déchirent le tissu, la trame. (Revault d'Allonnes, 2004 :44)

Elle poursuit sa réflexion en ces termes :

« Penser le vivre - ensemble des hommes implique donc la double considération de l'espace et du temps : la considération de l'espace public ou de l'espace commun mais aussi du sillage de la durée publique dans laquelle s'inscrivent les hommes - individus aussi bien que communautés. La pluralité humaine se déploie à la fois dans la contemporanéité (vivre ensemble dans le monde que nous partageons) et dans la successivité ou plus exactement dans la générativité (vivre ensemble dans le monde qui nous préexiste et qui nous survivra). C'est en ce sens que le monde commun, le « commun » du monde si l'on préfère a une dimension temporelle - de durabilité - autant que spatiale : ce n'est que par le biais de cette perspective temporelle que nous approchons véritablement la force liante de l'autorité ».(Revault d'Allonnes, 2004 :44)

Selon Revault d'Allonnes, l'institution et la préservation d'un espace publico - politique, d'un espace commun, ont été les premières préoccupations de la pensée politique démocratique. Elle poursuit en précisant que la caractérisation de la démocratie moderne par le « lieu vide » du pouvoir a recours à la métaphore de la place inoccupable

que nul groupe, nul individu ne peuvent investir ni s'approprier. (Revault d'Allonnes, 2004 :44)

Citant Claude Lefort, l'auteur annonce qu'il a ainsi marqué la singularité de la démocratie moderne comme « mise en forme du social en ce qu'elle rompt avec les dispositifs d'incorporation du pouvoir qui caractérisaient la monarchie d'Ancien Régime : non seulement le lieu du pouvoir est devenu imprenable au sens où il n'appartient à personne mais il est de surcroît infigurable, renvoyant ainsi à une société « irréprésentable » dans la figure d'une communauté...place à l'expérience d'une société » insaisissable » et « immaîtrisable ».(Revault d'Allonnes, 2004 :45)

Pour Revault d'Allonnes, cette dissolution des repères de la certitude demande bien évidemment (...) à être interrogée dans le régime de la temporalité, sous les espèces de la durée publique. L'incertitude quant aux fondements, qui caractérisent la démocratie moderne comme société auto - instituée, implique un ébranlement de l'autorité au sens traditionnel du terme, comme autorité de la tradition ».(Revault d'Allonnes, 2004 :46)

Comme interrogation, Revault d'Allonnes en formule trois :

- Qu'est-ce qui dans ces conditions, « fait autorité » dans une société qui s'est donné à elle même le principe constitutif de son ordre ?
- Qu'en est-il de la générativité qui, assurant la permanence du monde commun, est tout aussi déterminante pour l'élaboration du vivre - ensemble que la dimension de l'espace public ou de l'espace commun ?

L'auteur constate que la « crise » de l'autorité aujourd'hui est précisément une mise en crise de cette permanence, une mise en crise de la tradition et de la transmission. Puis à nouveau elle interroge sur le devenir de l'autorité:

Mais si l'autorité n'est plus ce qu'elle était, l'effondrement de ses formes traditionnelles signifie-t-il que le concept se soit épuisé dans (et avec) cet effondrement ? (Revault d'Allonnes, 2004 :46)

Pour constater à nouveau que les invites à rétablir l'autorité confondent ce qu'il faut précisément distinguer : à savoir le pouvoir et l'autorité.

Car pour l'auteur, en effet, ces deux concepts sont différents pour les raisons suivantes :

L'autorité se distingue aussi bien de la contrainte par force que de la pure et simple persuasion. Elle exclut l'usage des moyens de coercition et ne procède pas non plus de la persuasion par arguments, laquelle présuppose une relation entre égaux. Elle ne repose ni sur le pouvoir de celui qui commande ni sur une raison commune. (Revault d'Allonnes, 2004 :46)

Citant Gadamer, dans « Vérité et méthode », l'auteur précise:

Le fondement ultime de l'autorité réside dans un acte d'«acceptation et de reconnaissance » et non dans un acte de « soumission et abdication de la raison ». Nous « reconnaissons que l'autre nous est *supérieur* en jugement et en perspicacité, que son jugement nous *devance*, qu'il a *prééminence* sur le nôtre. De même l'autorité ne se concède pas proprement mais s'acquiert et doit nécessairement être acquise par quiconque veut y prétendre...Non, l'autorité n'a aucune relation directe avec l'obéissance : elle repose sur la reconnaissance. (Revault d'Allonnes, 2004 :46)

Elle nous définit alors les trois éléments qui selon elle excèdent la relation, à savoir le commandement/l'obéissance ; la reconnaissance, la légitimité, la prééminence (ce qui nous devance) (Revault d'Allonnes, 2004 :47)

Suivant l'approche de Revault d'Allonnes, la reconnaissance à la place de la soumission ou de l'obéissance, institue une forme d'obéissance où les hommes conservent leur liberté. La légitimité par contre tient à une certaine « supériorité », à la prééminence de son détenteur. La prétention à la légitimité ne demande pas moins à être validée : de quoi « s'autorise » celui qui prétend à l'autorité ? La prééminence (ce qui nous « devance »), elle fait signe vers un « déjà - là ».

« On peut dire, si l'on préfère, que la pérennité du monde, ce n'est pas sa stabilité, son inchangeabilité ou son immuabilité mais sa générativité : sa capacité à être transmis ou sa transmissibilité ». (Revault d'Allonnes, 2004 :48)

Pour Revault d'Allonnes, ce sont les ancêtres - les majores- qui, par leur « vétusté » ou leur préexistence, incarnent et assurent la force liante de l'autorité. Non parce qu'ils enferment les vivants dans le carcan de ce qui a toujours été et doit demeurer immuable mais parce qu'ils « augmentent » de leur autorité (auctoritas dérive d'abord de augere qui signifie « augmenter ») la force des actions des vivants qui, à leur tour, confirmeront les expériences vives de leurs successeurs ». (Revault d'Allonnes, 2004 : 48)

« Ce *toujours déjà là* dont nous avons la charge et la dette (parce que nous l'avons reçu, nous le transmettons) est en même temps la condition de nos commencements et de nos initiatives. C'est à travers cette structure temporelle que se révèle la nature paradoxale de l'autorité (...) C'est sans doute à cette structure paradoxale – et donc

ambiguë- que fait référence la « supériorité » apparemment interrogée de l'autorité reconnue comme telle. Celui qui détient l'autorité la tient d'une instance qui l'excède parce qu'elle le « précède » : c'est de cet excès que s'autorise la successivité ou plus exactement la générativité. Autrement dit, la force liante de l'autorité ne tient pas seulement à la confirmation de l'institué mais à sa force instituante ». (Revault d'Allonnes, 2004 :49-50)

Comment donc expliquer aujourd'hui la crise de l'autorité ? Revault d'Allonnes apporte les précisions qui suivent.

Pour elle la crise de l'autorité –rupture du « fil de la tradition »- est d'abord une crise de la temporalité. Et qui plus est, elle n'affecte pas seulement l'existence politique mais aussi des sphères pré-politiques telles que l'éducation : là où l'autorité, directement étayée sur l'irréductible dissymétrie générationnelle, se donnait comme l'évidence d'un enracinement temporel.

Elle précise qu'en matière d'éducation, il allait pratiquement de soi que les enfants, nouveaux venus dans un monde qui leur est étranger et qui leur préexiste, ne pouvaient y être introduits que par leurs prédécesseurs adultes (parents, éducateurs) et que ces derniers assumaient la double responsabilité du développement de l'enfant et du maintien ou de la continuité du monde.

Dans les notes de l'auteur, ce passage qui suit fait une assez intéressante synthèse du rapport « autorité - éducation ». Il résume parfaitement à notre avis une dimension que nous cherchons à faire ressortir et qui prend en compte la complexité de la question.

Il faut souligner que l'autorité éducative ou pédagogique ne se décline pas de la même manière que l'autorité institutionnelle ou politique. La dissymétrie générationnelle qui, dans la famille ou les institutions éducatives, justifie ou légitime la « supériorité » de celui à qui on reconnaît l'autorité n'est pas immédiatement transposable au rapport politique sauf à identifier ce dernier à l'organisation patriarcale ou domestique, ce que la philosophie politique récuse depuis Aristote. Le rapport politique qui s'exerce entre égaux n'est ni le pouvoir du maître d'esclaves sur sa maisonnée ni celui du chef de famille sur ses enfants. En matière éducative, l'autorité des adultes s'exerce sur des êtres humains en devenir. Lorsqu'on parle d'éducation à la citoyenneté, celle-ci doit s'opérer dans des lieux institutionnels censés préparer à l'existence dans le monde. Mais en aucun cas la politique ne se propose d'« éduquer » les adultes comme s'il s'agissait de les faire accéder à la « maturité » sauf précisément à instaurer une conception « autoritaire » (infantilisante) du rapport politique. La dissymétrie générationnelle dans

laquelle s'enracine l'autorité éducative a partie liée avec la générativité de la durée publique mais elles ne se confondent pas. A cet égard, le noyau de l'autorité politique reste bien plus opaque que celui de l'autorité pédagogique ou parentale. (Revault d'Allonnes, 2004 :.50)

Revault d'Allonnes nous avertit que nous sommes aujourd'hui dans la situation où cette double exigence doit s'exercer dans un monde dont la constance n'est plus structurée par l'autorité ni retenue par la tradition, un monde qui nous paraît souvent protéiforme. Ou encore, comme l'écrivait déjà Tocqueville (qu'elle cite) il y a plus d'un siècle, « je remonte de siècle en siècle jusqu'à l'antiquité la plus reculée : je n'aperçois rien qui ressemble à ce qui est sous mes yeux. Le passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres ». (Revault d'Allonnes, 2004 :50)

Pour l'auteur, « La modernité se caractérise – principalement- par un mouvement d'autofondation rationnelle et auto-institution politique : le mode de légitimité qu'elle revendique réside par conséquent dans un arrachement à la tradition et au passé. Ce processus concerne à la fois l'autorité énonciative et l'autorité institutionnelle ou politique ». (Revault d'Allonnes, 2004 :51)

« C'est parce que le pouvoir explicatif des réponses devenues insatisfaisantes ou inopérantes s'est épuisé que quelque chose d'autre, quelque chose de nouveau, peut advenir ». (Revault d'Allonnes, 2004 :52)

La seconde raison, selon Revault d'Allonnes, est que cette revendication ne laisse en rien préjuger de la réussite ou de sa réalisation effective. La consistance du projet moderne tient à son exigence de rupture et de novation, non à son accomplissement...La modernité ne naît pas de rien, elle a une histoire. Reste qu'il faut prendre en compte la revendication elle-même, en tant que telle, comme quelque chose de spécifique à la modernité » (Revault d'Allonnes, 2004 : 52).

Et c'est une continuité, à son avis, qui permet de comprendre la réalité des ruptures parce que les crises sont précisément ces moments où les hommes rencontrent des problèmes qu'ils ne sont plus à même de résoudre et où ils réinvestissent (réinventent) des positions ou des lieux laissés vides par des réponses qui ne fonctionnent plus » (Revault d'Allonnes, 2004 :53).

Autrement dit, nous signale Revault d'Allonnes, si nous avons à repenser l'autorité, c'est en considérant que la « crise » de toutes les formes d'autorité à laquelle nous sommes

aujourd'hui confrontés nous oblige à réinvestir des « positions de réponses devenues vacantes » là où les schémas traditionnels sont devenus inopérants : ce qui ne signifie pas que la question de la force liante de l'autorité se soit épuisée ». (Revault d'Allonnes, 2004 :53)

A la question : l'autorité aurait-elle disparu ? Revault d'Allonnes répond :

« L'autorité n'a pas disparu mais elle a changé de place : il convient donc désormais d'en situer le « dépôt » et d'en apprécier la « mesure ». La mise en sens démocratique du monde inaugure un nouveau « régime » d'autorité. Coupée de sa fondation dans l'ordre temporel, privée de la force liante de ce « déjà-là » qui nous précède et nous excède, l'autorité cherche ses nouveaux garants dans les inextricables va-et-vient de la contiguïté : dans l'invincible attrait pour la similitude qui engendre la tyrannie du grand nombre et dans les illusions de l'autosuffisance individuelle qui favorise l'arbitraire des subjectivités ». (Revault d'Allonnes, 2004 :56)

Elle constate que s'ouvre alors un nouveau style d'existence qui ne consent plus à la précédence et où coexistent (cohabitent) le désir d'autonomie et le risque incessant de la dépendance. Manière de dire que la dimension de la « reconnaissance » frôle ici de très près celle de la servitude volontaire ». (Revault d'Allonnes, 2004 :56)

Pour l'auteur, « La crise a pris aujourd'hui un caractère paroxystique en atteignant notamment des institutions comme la famille, l'école ou même la justice. Non seulement parce que le fil de la tradition a été rompu mais surtout parce que s'est effondrée l'autorité du futur. L'autorité, en effet ne s'épuise pas dans la continuité de la tradition et la crise de l'autorité ne procède pas seulement de son érosion ni même de l'arrachement à la précédence du passé. Elle se révèle aujourd'hui dans l'écroulement de projets eux-mêmes liés au caractère déterminant de l'avenir ». (Revault d'Allonnes, 2004 :57-58)

Selon Revault d'Allonnes, ce qu'on a appelé à tort ou à raison « la fin des idéologies », l'effondrement des mythes révolutionnaires et des religions séculières : tout cela contribue à radicaliser la crise en ébranlant profondément notre rapport à la temporalité.

Avec la disparition de l'horizon d'espérance séculière advient un temps sans promesses et l'autorité ne peut plus dès lors s'« augmenter » de cette postérité ou de cette « avance » rétroactive qui orientait le cours de nos actions. Autrement dit, la « précédence » qui augmente l'autorité (dont celle-ci s'autorise) ne tient pas seulement à l'antériorité de ce qui nous préexiste dans le passé mais à l'attente d'un avenir possible : le « pas encore » ou l'au-delà projectif qui rassemble et organise nos actions ». (Revault d'Allonnes, 2004 :58)

De l'avis de Revault d'Allonnes ces deux modalités de la précedence sont aujourd'hui profondément atteintes. Et elle pense que tel est sans doute l'un des ressorts majeurs de la crise de la société contemporaine ou comme le signalait Castoriadis, de la crise de la « société comme telle pour l'homme contemporain » : le passé et l'avenir ne sont plus « source et racine pour personne ». (Revault d'Allonnes, 2004 :58)

« Le problème fondamental est donc de lier l'autorité et l'initiative et de mettre en évidence que la faculté des commencements ne va pas sans l'autorité de l'institution. (Revault d'Allonnes, 2004 :60)

Le constat, nous signale Revault d'Allonnes, est que c'est en fin de compte la force liante, l'énergie perdurant de l'institution qui se maintient à travers la générativité de l'ordre temporel. Et que lorsque cette dernière se trouve atteinte en tant que structure du vivre-ensemble, le problème de la déliaison atteint un point crucial. Car les hommes naissent dans un monde qui leur préexiste et qui leur survivra. Les nouveaux venus par la naissance sont à la fois des tard venus et des « commenceurs » mais ils ne peuvent être des « commenceurs » que parce qu'ils sont des tard venus. Et donc, loin de se réduire à la contemporanéité du vivre-ensemble, le *inter homines esse* engage la pérennité du monde commun et l'expérience sensible issue de son partage temporel. C'est de cette transcendance issue de la durée publique que procède l'autorité ». (Revault d'Allonnes, 2004 :60)

« L'acte *d'instituer* implique ainsi qu'on porte toute son attention à la créativité et à la « capacité de structuration » durable de l'espace commun » (Revault d'Allonnes, 2004 :63)

Revault d'Allonnes en tire comme conclusion que, les processus de déstructuration propres à un certain ordre social – la démocratie contemporaine- ne sont pas seulement ordonnés à la déshérence voire à la déliaison. Que référés à la transcendance de la durée publique, ils libèrent peut-être des potentialités encore insaisissables. C'est de cet usage du temps que procède l'invention – ou la ré-invention- d'une autorité vouée à assurer l'existence d'un monde commun ». (Revault d'Allonnes, 2004 :63)

1.5 La dimension éthique de la crise scolaire

Phénomène à caractère social, économique, politique ou éthique, la corruption est souvent citée comme la principale cause du mal-vivre au Mali et l'explication de

nombreux conflits sociaux. Le phénomène de la corruption ou de la pauvreté marque assez fortement la compréhension des facteurs explicatifs de notre étude. Aussi, nous empruntons à la réflexion en 2007 d'un collectif d'enseignants à travers le monde ainsi qu'à l'étude en 2002 de la Banque mondiale sur le cas malien. Les deux approches nous fournissent des éléments d'appréciation édifiants sur un phénomène lui aussi suffisamment complexe.

Pour les « Equipes enseignantes », la question de la corruption « empoisonne de plus en plus les relations sociales et s'insinue même dans les relations professionnelles et compromet le développement (...) la corruption est omniprésente non seulement dans les pays pauvres et en voie de développement mais également dans les pays riches et évolués (...) (Entre Nous, n° 63, 2008 :3)

Si la corruption sévit dans tous les secteurs de la société en ce qui concerne l'école et la gestion des systèmes éducatifs, les faits rapportés par les auteurs soulignent « combien ces pratiques institutionnalisent la malhonnêteté dans la vie des écoles, vont à l'encontre même des objectifs de l'éducation qu'elles veulent donner et contrecarrent le développement du pays et de la nation avec toutes les répercussions sur le chômage, l'emploi, l'avenir particulièrement des plus pauvres. » (Entre Nous, n° 63, 2008 :3)

Dans son article : « Corruption rime avec mal gouvernance et pauvreté », le français, Gabriel Marc, fait ressortir « l'aspect global de ce phénomène complexe et mondial de la corruption et nous aide à saisir qu'elle a ses causes d'ordre structurel sur lesquelles nous n'avons pas prise directement et individuellement. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 3)

Dans l'article : « La corruption dans l'enseignement », Allu Raju de l'Inde précise que « Dans le système éducatif de l'Inde, la corruption sévit dans le recrutement des enseignants, le contrôle ou l'inspection des écoles, la reconnaissance des nouveaux établissements et le développement des infrastructures dans les établissements. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 4)

Toujours en Inde, T. Edwin Praghosom dans son article : « Une honte et un fléau pour la nation », précise que « le ministère de l'Education est également corrompu. Les agences privées soudoient les fonctionnaires pour lancer des établissements scolaires et

donc les faire reconnaître. Il est triste que beaucoup de ces établissements fassent fi des lois et règlements édictés par le ministère et doivent l'agrément à leur pouvoir financier. »

Il conclut en ces termes : « Ainsi l'éducation devient un commerce, achetant la reconnaissance pour la revendre à la population. Les autorités et les propriétaires d'établissements scolaires tirent grand profit de ce système, mais c'est le grand public qui souffre d'une telle corruption, surtout les couches pauvres de la société. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 5)

Ces faits qui précèdent sont confirmés par Natty D'Souza dans son article intitulé « Corruption endémique »: « Quand nous disons que le gouvernement est corrompu, nous entendons par là que la corruption touche tous les services qu'il contrôle, sans excepter l'Education. Le népotisme, le favoritisme, la pression des partis politiques et des pouvoirs en place, la vénalité et le refus presque constant de voir les situations d'urgences sont les différentes formes de la corruption. »

Il ajoute : « Au Ministère de l'Education on rencontre la corruption dans la sélection des candidats aux différents postes, dans les mutations vers les zones excentriques, et dans les promotions. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 5)

Partant encore de l'expérience en Inde, Elizabeth Chennammal Bangalore écrit ceci : « L'offre et la prise de pots-de-vin, de la part des riches comme des pauvres, est devenue incontournable à l'école et à l'université. » Et elle ajoute : « Souvent des répétiteurs demandent, de gros honoraires pour préparer au diplôme du secondaire, à l'admission en université et au primaire. A l'université, les étudiants riches et paresseux donnent de gros pots-de-vin et obtiennent de faux diplômes pour exercer comme médecins ou ingénieurs. En beaucoup d'endroits les autorités scolaires laissent les élèves copier aux examens et leur attribuent leur diplôme s'ils acceptent de leur faire des « dons ». Les exemples sont nombreux d'imprimeurs qui, contre de fortes sommes, cèdent aux étudiants demandeurs les sujets d'épreuves avant les examens. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 6)

A cela, K.S. Thankamma ajoute un autre secteur où sévit la corruption à l'école : « celui de l'impression et de la distribution des manuels. Grâce aux pots-de-vin versés aux fonctionnaires, le même parti reçoit toujours les contrats pour l'impression et la distribution des livres. De ce fait, ceux-ci sont imprimés sur papier de mauvaise qualité et vendus à un prix supérieur à celui indiqué. Les manuels ne sont jamais disponibles au bon moment. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 7)

L'auteur conclut par les conséquences de la corruption qui selon lui sont « très préjudiciables à la croissance du pays, à savoir :

- Un taux élevé de jeunes qui ne finissent pas leurs études.
- Un accroissement de la pauvreté.
- Un enseignement bas de gamme qui mène à de piètres résultats.
- Un régime de vulnérabilité par les néfastes influences politiques, religieuses et ethniques.
- Une inégalité aggravée entre les riches et les pauvres.

Pour conclure, on peut dire que partout où règne la corruption, la confiance sociale disparaît et les possibilités de développement du pays tout entier sont compromises. » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 7-8)

Au Mexique, la « Corruption dans le système éducatif », selon Lili Conde, « peut avoir lieu entre professeurs et élèves (vente de qualifications), entre parents et professeurs (achat de bonnes notes pour leurs enfants), entre le directeur et les parents (vente du droit d'entrée dans une école). » Il existe aussi la corruption au niveau du Syndicat National des Travailleurs de l'Education (SNTE) « qui avec le consentement du SEP (Secrétariat de l'Education Publique) vend les postes d'enseignants à environ 12 500 dollars US), se prête aux arrangements de mutations, négocie les postes des retraités...D'un commun accord avec le SEP ils examinent les noms des « élèves recommandés » qui désirent avoir une place (aux examens d'entrée dans les écoles normales). » (Entre Nous, n° 63, 2008 : 8)

Le cas malien en général a été étudié par la Banque mondiale. Pour elle, il existe une série de facteurs favorisant la corruption systémique et au Mali, ces facteurs sont les suivants : l'insuffisance des traitements des fonctionnaires et du contrôle financier ainsi que la déficience du contrôle des fonds et des biens de l'Etat et l'inexistence du contrôle des stocks et des inventaires. (Banque mondiale, 2002 : 13)

A ces facteurs s'ajoutent :

- Une gestion du personnel non objective : les postes de cadres étant pourvus par relations et non en fonction des qualifications,...
- L'inexistence d'opportunités d'emploi dans le secteur privé pour les individus instruits. Les diplômés de l'université pouvant passer des années à chercher du travail.
- Une fonction publique très prisée, en dépit de la faiblesse des rémunérations, qui ne suffisent pas à payer le logement, la nourriture et l'éducation.
- L'incertitude dans laquelle vivent les agents de l'Etat et qui sont fortement incités à trouver des revenus d'appoint pour assurer leur avenir et celui de leur famille.

L'analyse par la Banque mondiale des conséquences de la corruption mentionne qu'elles sont assez importantes à noter et qu'elles se résument ainsi:

(Banque mondiale, 2002 : 14)

- Les rentes qui remontent le long de la voie hiérarchique, élargissant le cercle des complicités.
- L'incompétence, la perte de foi en des cadres avec une baisse de la qualité du personnel.
- Ceux qui ont pouvoir de recruter et de licencier conservent implicitement leur pouvoir discrétionnaire de monnayer les recrutements.
- L'insécurité croissante de l'emploi et l'insuffisance des prestations de retraite qui encouragent les titulaires à accumuler au maximum au cas où ils perdraient leur poste ou seraient mutés à un poste moins lucratif.

Pour la Banque mondiale, cette situation trouve sa source dans le fait que c'est l'Etat lui-même et le processus politique qui engendrent des attentes. Le phénomène se généralise et tend à s'imposer à l'ensemble du pays à travers la politique pour dépouiller

l'Etat de ses ressources essentielles. Les raisons sont les suivantes : (Banque mondiale, 2002 : 14-15)

- Ayant toujours connu la pauvreté et une administration incompétente, les Maliens n'attendent pas grand-chose de l'Etat, si bien qu'ils vendent leur soutien politique à vil prix.
- Dénués d'idéologie politique, ils adhèrent aux partis politiques pour avoir un moyen d'obtenir des ressources de l'Etat.
- Les partis monnaient les postes et l'influence de l'administration pour être soutenus. Ils ont besoin d'argent et d'avantages entre les élections pour donner satisfaction à leurs partisans et pour disposer d'un pouvoir de domination au sein du gouvernement leur permettant d'accaparer l'aide extérieure et le pouvoir de coercition de l'Etat pour extorquer des ressources, même à ceux qui ne les soutiennent pas.
- Ceux qui n'ont ni pouvoir discrétionnaire ni postes à vendre ne reçoivent aucun soutien politique ou financier, tandis que le parti au pouvoir est assailli par les chercheurs de rente par un effet d'échelle.
- L'administration et les projets financés par l'aide extérieure deviennent des ressources dont se servent les partis pour engraisser leurs partisans.

Dans ces conditions, signale la Banque mondiale, le rôle du parti se transforme en celui d'une structure parallèle à l'Etat : (Banque mondiale, 2002 : 15)

Les réflexes de Parti-Etat ou de Parti unique restent encore très forts où il n'existe de concession à aucune forme d'opposition. Cela se traduit souvent par le recours au clientélisme, au consensus. Tous les citoyens tendent à devenir prisonniers du système en dehors duquel plus rien ne semble possible.

Et la Banque mondiale note que :

- Ce mécanisme permet au parti de devenir une structure parallèle de prise de décisions politiques. Le parti exerce une influence sur les acteurs politiques car il fournit le soutien dont ils ont besoin pour rester en poste et pour agir. A travers les acteurs politiques, le parti contrôle le personnel subalterne, aidé en cela par la faiblesse des systèmes de contrôle (...)
- Il peut être difficile pour les politiciens, les agents de l'Etat et les opérateurs du secteur privé de quitter volontairement le système.
- (...) ceux qui font partie du système ont du mal à appliquer les sanctions d'une manière transparente et objective. Dans les petites agglomérations, la situation est rendue encore plus délicate par les liens de loyauté et les obligations envers les parents et les amis.
- L'incertitude et l'érosion de la confiance créent des corporatismes, au sein desquels les acteurs placés dans des positions analogues s'unissent et ferment les yeux sur les irrégularités commises par le groupe pour mieux se protéger.
- L'impossibilité de quitter le système ou de sanctionner engendre la paralysie. – Clientélisme- Concussion- Etat néo-patrimonial. Ce mécanisme donne naissance à la corruption systémique, au Mali comme dans beaucoup d'autres pays (Bayard, 1989).

La Banque en déduit que la corruption est devenue systémique au Mali. La corruption fait alors désormais sa loi, elle fait la loi, puisque c'est elle qui règle le jeu, qui dicte la norme. Elle a pris du temps pour y arriver : un régime militaire de 23 ans, une transition politique de 14 mois et une expérience démocratique de 10 ans où tout semblait permis en l'absence d'une justice crédible et d'une autorité de l'Etat. (Banque mondiale, 2002 : 16)

- (...) la corruption est devenue tellement systémique, tellement ancrée dans la société, qu'on ne peut plus la considérer comme le fait d'actes individuels hors normes, mais comme un phénomène sociologique généralisé.
- Depuis la transition démocratique de 1991-92, les mesures prises pour rendre le gouvernement plus responsable ont été annulées.
- Il en résulte une paralysie systémique qui a engendré l'impunité : même les actes de corruption les plus flagrants restent impunis.
- (...) sous la première république, en régime socialiste, la taille de l'administration s'est considérablement étendue et la corruption était minime. Plusieurs facteurs ont été avancés : la prise de position contre la corruption (...) du Président Modibo Keita, le sentiment de fierté qui a accompagné l'accession à l'indépendance, l'idéologie socialiste, l'imposition de sanction et le niveau de vie confortable dont jouissaient les fonctionnaires (...) La mauvaise gestion de

l'économie a joué un rôle crucial dans le succès du coup d'Etat (...) militaire du général Moussa Traoré.

- Sous la deuxième République, les militaires ont rabaisé les valeurs intellectuelles et ont fait du pouvoir et de la richesse personnels les symboles éclatants de la réussite. L'administration est devenue la voie royale de l'enrichissement et la corruption a commencé à fleurir. En fin de compte, les accusations de corruption ont contribué à la révolution de 1991, qui a conduit à la troisième République.
- La corruption n'en a pas moins persisté, et s'est même aggravée. Pour certains, la démocratie était devenue synonyme de licence. Le gouvernement de la troisième République a hésité à punir et a brisé l'autorité.

Tout cela a très certainement un coût : les ressources humaines en sont affectées ; la confiance en l'Etat tend à disparaître ; la compétitivité souffre d'une absence de règle ; le manque à gagner pour l'Etat.

Pour la Banque ces coûts indirects sont difficiles à chiffrer, qui comprennent : (Banque mondiale, 2002 : 17)

- la dégradation des capacités des ressources humaines de l'administration, puisque les qualifications et le rendement n'ont rien à voir avec la fonction et les promotions ;
- le recentrage des ambitions des chefs d'entreprise, qui abandonnent les activités du secteur privé au profit des activités de l'Etat ;
- la baisse de confiance des investisseurs privés ;
- le manque de compétitivité du secteur privé ; une distorsion des investissements publics, qui sont détournés des objectifs sociaux et économiques hautement prioritaires ;
- et l'érosion des normes, de la confiance sociale et de la légitimité du gouvernement et de la loi.

Peut-on lutter contre la corruption au Mali ? La réponse de la Banque mondiale est la suivante : (Banque mondiale, 2002 : 17-18)

A l'analyse, il apparaît que le problème n'est pas technique, mais politique et qu'il fait alors appel à une stratégie politique, à une volonté politique pour en sortir. La classe politique est fortement interpellée, ainsi que les fonctionnaires et le secteur privé. Seuls

les acteurs de la corruption au Mali peuvent sauver le pays du phénomène de l'avis des auteurs, qui poursuivent ainsi leur analyse :

- la corruption au Mali n'est pas un problème technique... C'est plutôt un problème politique.
- Le manque de transparence, combiné à des pratiques administratives irrégulières a provoqué une crise de conscience, qui fait que l'opinion publique doute que le gouvernement ait sincèrement le désir de lutter contre la corruption, en admettant qu'il en soit capable.
- (...) une réforme du secteur public. Cela nécessiterait l'existence d'une stratégie politique qui ait largement été approuvée par la classe politique, les fonctionnaires et le secteur privé.

Pour les auteurs, trois atouts peuvent aider le Mali à cet égard :

- En premier lieu, ... les idéaux démocratiques de 1991 pour créer une société plus ouverte, dans laquelle on peut discuter librement.
- En deuxième lieu, l'exaspération éprouvée par les Maliens devant la corruption.
- Enfin, l'unité de la société malienne et la valeur attachée à la création de consensus.

A travers la revue de la littérature, nous nous rendons compte de la diversité de la production scientifique sur la question à l'étude. Les approches que nous avons reprises suivant cinq thématiques sont édifiantes à plus d'un titre. Ainsi elles nous montrent que la crise scolaire se situe dans l'histoire du pays et qu'elle a un caractère évolutif qui est précisément lié à la vie politique et économique du Mali. Ainsi certaines décisions politiques à des moments donnés, concrétisées par la mise en pratiques de certaines mesures préconisées par les institutions financières internationales comme le FMI et la Banque mondiale expliquent pour une grande part la crise scolaire au Mali qui sous la transition politique a débordé de l'espace scolaire pour se transformer en une véritable crise insurrectionnelle à travers le pays. Au delà des manifestations de la crise, les différentes lectures nous montrent comment l'Etat malien à l'instar d'autres Etats s'est fragilisé laissant la place à la déstabilisation et comment la crise d'autorité a alors émergée. Cette situation à son tour s'explique par la dissolution des repères où les citoyens sont face à un temps sans promesses.

CHAPITRE 2

LE CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Nous traitons ici de la démarche que nous avons suivie tout au long du travail depuis la détermination du lieu d'étude en passant par celui de la population et de l'échantillon ; la méthode de collecte des informations et les techniques utilisées ; la description des instruments de mesures ; les logiciels utilisés ; le contrôle de qualité des données ; les tableaux fantômes ; les tests statistiques ; les ressources humaines de l'étude ; les ressources matérielles ; les problèmes éthiques et déontologiques rencontrés ainsi que les solutions adoptées et enfin les limites de l'étude.

2.1 La délimitation du terrain de l'étude

Plusieurs voies s'offraient à nous pour mener cette recherche et nous avons choisi celle qui nous semblait la plus pertinente pour la nature du sujet traité. La spécificité relative de l'objet de notre recherche ainsi que les questions soulevées à la suite de notre problématique, nous ont suggéré le choix d'une démarche qualitative de type descriptif et une démarche quantitative.

Afin de prendre une certaine distance avec notre expérience personnelle qui risque de jouer sur notre perception des réalités que nous étudions, nous avons estimé nécessaire de partir des documents écrits pour analyser les différentes questions que pose notre problématique.

Au-delà des documents écrits, notre seconde approche a consisté en une enquête auprès des différents acteurs pour recueillir des informations que nous avons recoupées pour dégager des constantes sur lesquelles a reposé notre analyse.

□ Le lieu de l'étude

Notre ambition au départ visait à prendre en compte l'ensemble du pays, à savoir les huit régions économiques et administratives ainsi que le district de Bamako et à travers ces localités, les différents ordres d'enseignement existant dans chacune de ces localités au niveau des chefs lieux de région et de la capitale : Kayes ; Koulikoro ; Bamako ; Ségou ; Sikasso ; Mopti ; Tombouctou ; Gao et Kidal.

Dans la réalisation du projet de recherche, à l'exception de Kidal, nous nous sommes rendu dans l'ensemble des sept autres capitales régionales et dans le district de Bamako. D'abord sur une période allant de février à mars 2005, nous avons profité de l'occasion de la mission d'échanges pour « la gestion de la question scolaire » du Premier ministre (mission initiée par la Primature et le Département de l'Education nationale), pour réunir les premières données qualitatives de notre étude sur la base de l'ensemble des discours enregistrés au cours de dix grandes rencontres.

Pour les besoins de notre étude de cas, nous avons réalisé aussi enquête par questionnaire dans un premier temps à Bamako en août, septembre et octobre 2006. A la suite d'une première analyse des résultats de Bamako, il apparaissait qu'après Bamako (95,1%), les localités les plus touchées par les conflits étaient Ségou (43,7%) suivie de Sikasso (33,6%) et Kayes (33,2%). Nous avons donc retenu Ségou et Kayes où l'enquête s'est déroulée successivement en janvier et février 2007 et en mars et avril 2007.

La situation géographique de notre population répondait ainsi à trois caractéristiques essentielles :

- la dispersion géographique : l'ensemble des régions administratives du Mali, sauf Kidal a été pris en compte ;
- une situation délimitée pour l'étude de cas, où sont prises en compte trois localités parmi les localités les plus touchées par les conflits, à savoir Bamako, Ségou et Kayes ;

- une situation concentrée où l'accent est particulièrement mis sur les établissements des différents ordres d'enseignement : le secondaire général, l'enseignement technique professionnel, l'enseignement normal et l'enseignement supérieur.

2.2 La sélection de l'échantillon

□ La population et l'échantillon de l'étude

Comme population – cible de notre étude sur chaque région ainsi que le district de Bamako, nous avons prévu et réalisé l'étude avec un échantillon composé : d'administrateurs et d'élus des collectivités territoriales; d'administrateurs scolaires; de personnel enseignant et non-enseignant des différents ordres d'enseignement; d'élèves et d'étudiants des différents ordres d'enseignement ; de syndicalistes (enseignants, élèves et étudiants) ; de parents d'élèves et de parents d'élèves membres de l'APE ; de responsables des CGS ; de partenaires techniques et financiers de l'Education nationale.

□ La définition de l'échantillon

Pour notre étude nous espérons toucher toutes les personnes directement ou indirectement en lien avec le système éducatif du Mali et vivant au Mali. Le temps dont nous disposons ainsi que les limites des moyens matériels et financiers, nous ont conduit à revoir cette ambition à la baisse.

Nous avons alors choisi la méthode probabiliste stratifiée pour être le plus proche possible des réalités du terrain. Nous avons ainsi pris en compte plusieurs strates constituant notre population - cible. Nous nous sommes limité à certaines catégories significatives du système éducatif au niveau des instances et à des catégories d'instances en lien avec l'éducation nationale, à savoir dans:

- l'administration publique : les administrateurs civils et les élus des collectivités territoriales ;
- l'administration de l'éducation : les administrateurs scolaires au niveau des Académies d'enseignement (AE), des Centres d'animation pédagogique (CAP) et des établissements des différents ordres d'enseignement.

A ce public s'ajoutent dans:

- les établissements : le personnel enseignant et le personnel non-enseignant; les élèves et étudiants ; les syndicats (enseignants/élèves, étudiants/parents) ;
- l'environnement immédiat des établissements : les parents d'élèves ; les partenaires techniques et financiers de l'école.

□ **Les participants à l'étude**

Les participants à l'étude l'ont été de deux ordres :

- Celui d'abord du public de la mission d'échanges du Premier ministre « pour la gestion de la question scolaire ». Ces participants, nous l'estimons en moyenne à 2100 personnes : à raison de près de 200 personnes à chaque rencontre par région à Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou et Gao et à 700 personnes pour les deux rencontres de Bamako. En plus de leur participation à la synthèse régionale des débats sur l'école, plus de 200 personnes ont pris directement la parole au cours des rencontres avec la délégation du Premier ministre. Il est à préciser que nous avons été associé dans le cadre de notre recherche à la détermination de ce public à travers l'avant projet de « La mission d'échanges »
- Ensuite celui de l'enquête par questionnaire au cours de laquelle nous avons pu toucher : 332 personnes réparties comme suit : 247 à Bamako ; 40 à Ségou ; 45 à Kayes.

Au total, notre enquête sur le terrain, nous a permis de toucher directement ou indirectement en moyenne 2432 personnes réparties sur l'ensemble du territoire national.

□ **La période de l'enquête**

L'enquête s'est déroulée en deux phases :

- La mission d'échanges du Premier ministre en février et mars 2005 ;
- L'enquête par le questionnaire en trois temps :
 - l'étape de Bamako en août, septembre et octobre 2006 ;
 - l'étape de Ségou en janvier et février 2007 ;
 - l'étape de Kayes en mars et avril 2007.

Les caractéristiques sociodémographiques des personnes interrogées

Tableau I: Les enquêtés selon l'âge et le sexe

Ages	Sexe		
	Masculin	Féminin	TOTAL
Tranches d'âge			
moins de 20	9	11	20
20 à 29	21	8	29
30 à 39	61	2	63
40 à 49	58	7	65
50 à 59	112	2	114
60 à 69	18	1	19
Total	279	31	310

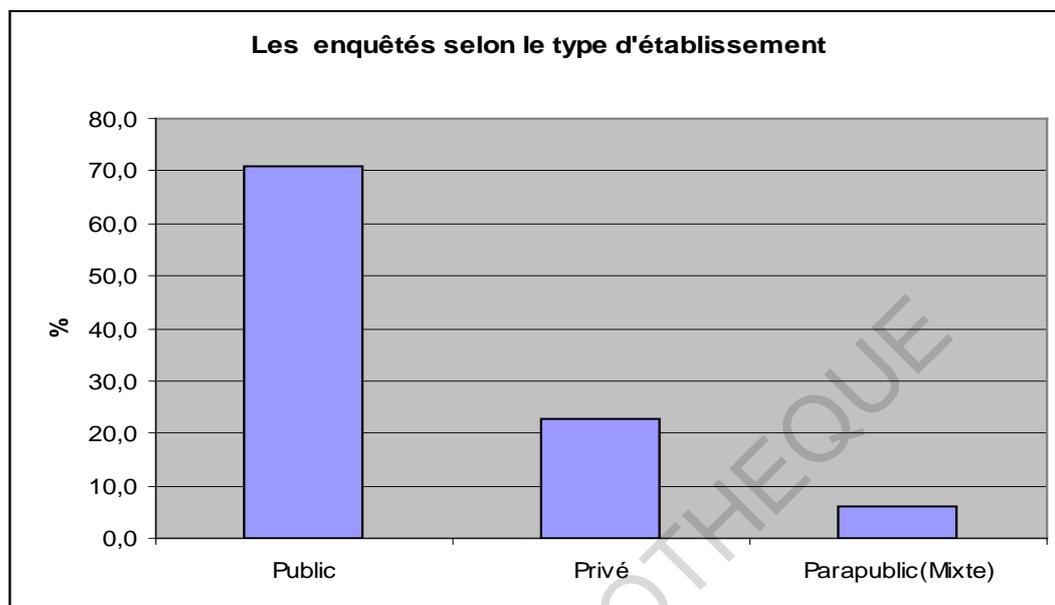
L'âge moyen des sondés est de 48 ans. Plus de la moitié des personnes interrogées ont au moins 47 ans. L'échantillon contient plus d'hommes que de femmes (10%). Parmi les enquêtés très peu de personnes ont moins de 20 ans (20%). La tranche d'âge de 50 - 60 ans a été largement enquêtée (36.8%).

Tableau II : Les enquêtés selon l'ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Effectif	%
Fondamental	98	31.8
Secondaire Général	91	29.5
Technique et Professionnel	53	17.2
Enseignement Normal	14	4.5
Ecole Supérieure	22	7.1
Université	30	9.7
Total	308	100.0

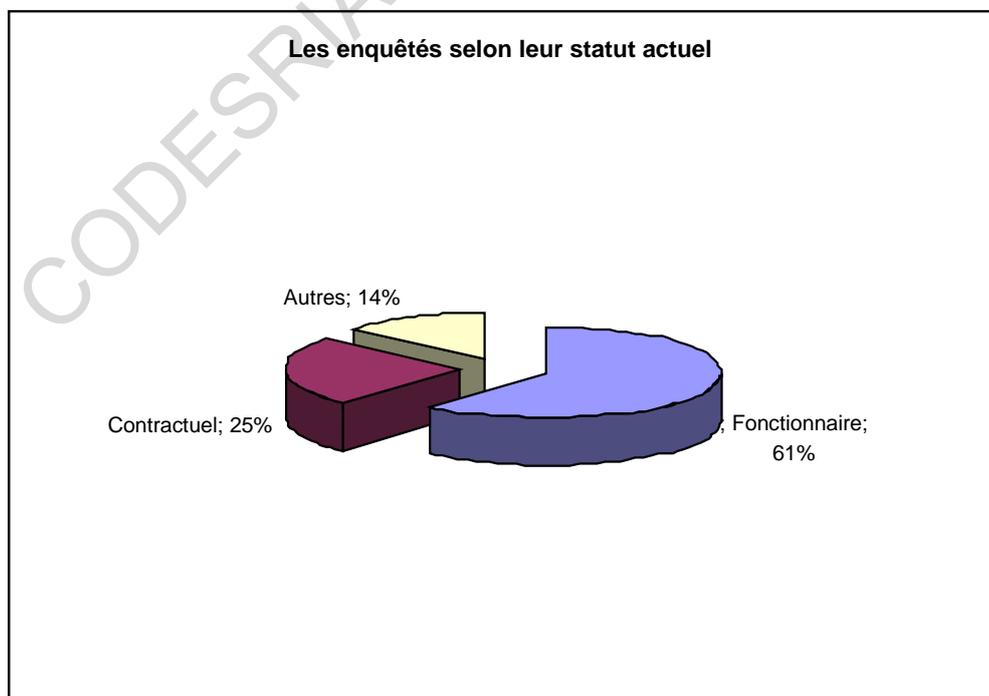
L'enquête a concerné tous les ordres d'enseignement ; ainsi le fondamental et le secondaire général cumulent 61.3%, tandis que très peu de personnes proviennent des écoles supérieures et de l'Université (16,8%).

Diagramme 1 : Les enquêtés selon le type d'établissement



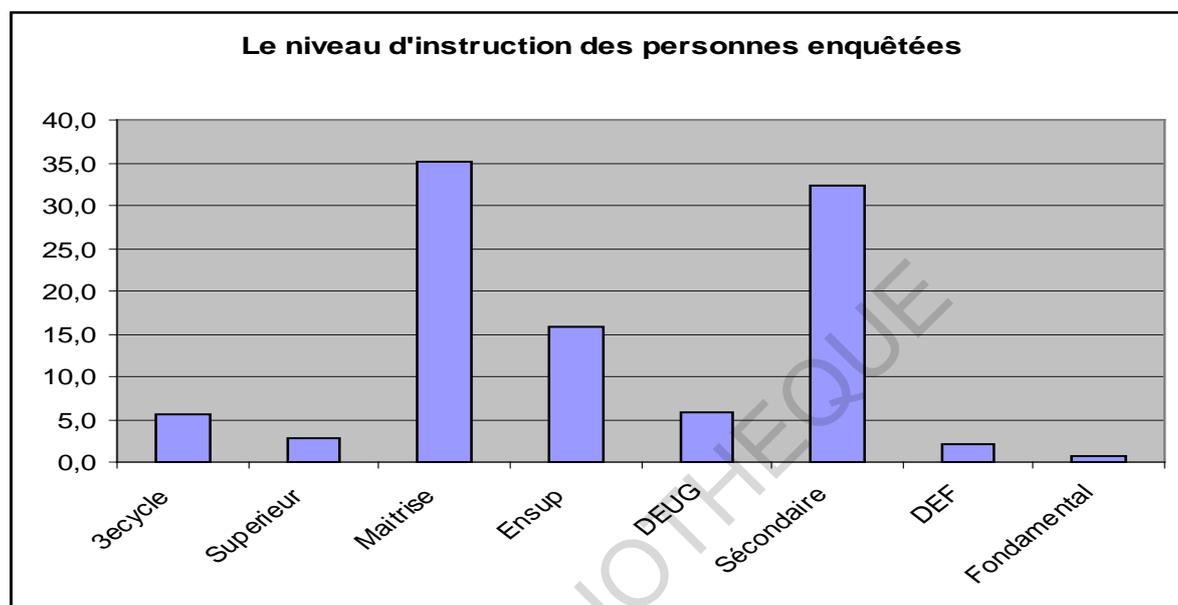
Parmi les ordres d'enseignement, les établissements publics dominent largement (71.0%), ils sont suivis de ceux du privé (22.8 %) et du parapublic (Mixte) (6.2%).

Diagramme 2: Les enquêtés selon leur statut actuel



Par rapport aux statuts des l'enquêtés, 61% sont des fonctionnaires et 25% des contractuels et autres (14%).

Diagramme 3 : Le niveau d'instruction des personnes enquêtées



En ce qui concerne les niveaux d'instruction des personnes enquêtées, les maîtrisards se trouvent en tête avec une proportion de 35%, suivis des diplômés du secondaire (32,2%), des diplômés de l'ENSUp (15,8%), les personnes de niveaux DEUG (5,8%), celles des niveaux 3^{ème} cycle (5,5%) et les diplômés du supérieur représentent (2,7%). Les moins nombreux dans ce échantillon sont les personnes ayant le niveau du DEF et fondamental avec respectivement 2,1% et 0,7%.

Les interviews étant menées dans le district de Bamako et les régions de Kayes et Ségou, il nous est apparu nécessaire de faire ressortir la répartition des enquêtés entre ces circonscriptions administratives :

- district de Bamako, 74,4% des enquêtés ;
- région de Kayes, 13,6% des enquêtés ;
- région de Ségou, 12% des enquêtés.

Des résultats de l'enquête, il ressort que les personnes interrogées sont âgées de 70 ans au plus avec une prédominance du sexe masculin (90% des enquêtés).

La répartition montre que la majorité des enquêtés (36,8%) se retrouve dans la tranche d'âge de [50 – 60], dont la quasi totalité est du sexe masculin.

Les enquêtés se répartissent entre les différents ordres d'enseignement dans les proportions suivantes :

- Enseignement fondamental, 31,8% ;
- Enseignement secondaire général, 29,5% ;
- Enseignement technique et professionnel, 17,2% ;
- Enseignement normal, 4,5% ;
- Enseignement supérieur, 7,1% ;
- Université, 9,7%.

De nos investigations, il ressort que les personnes rencontrées sont pour 71%, des établissements publics contre 22,8% des privés et 6,2% des parapublics. Elles sont pour la plupart des enseignants et des administrateurs d'écoles (plus de 80% des enquêtés).

Il est important de souligner que parmi les personnes interrogées, celles qui ont une ancienneté au poste supérieure ou égale à 40 ans sont les moins nombreuses (0,4%) contre 54% pour celles qui ont une ancienneté inférieure à 10 ans. Suivent les personnes dont l'ancienneté est comprise entre 10 à 20 ans, 20 à 30 ans et 30 à 40 ans avec respectivement 26,8%, 15,1%, 3,8% des enquêtés.

Dans la population enseignante interrogée, les individus ayant un nombre d'années d'expérience compris entre 10 et 20 ans sont les plus nombreux, suivis respectivement de ceux qui ont une expérience de moins de 10 ans, de 20 à 30 ans, 30 à 40 ans et supérieur ou égal à 40 ans.

Par contre, chez les administrateurs la limite du nombre d'années d'expérience est inférieure à 30 ans. La majorité a une expérience de moins de 10 ans. Ces derniers sont suivis par ceux qui ont un nombre d'année d'expérience compris entre 10 et 20 ans et 20 à 30 ans. Les occupants des autres postes n'ont qu'une expérience de moins de 10 ans.

Les fonctionnaires sont majoritaires dans la population enquêtée (62%). Les contractuels sont moins nombreux (25%), suivis des autres statuts (14%).

L'échantillon couvre une très grande partie des spécialités avec une prédominance des spécialités Histoire – Géographie (10%), Anglais (9,2%) et Biologie (6,9%).

2.3 Les procédures de collecte, de traitement et d'analyse des données

□ La collecte des données

La collecte des données a été réalisée à travers:

- l'observation participative lors de la Mission d'échanges « pour la gestion de la question scolaire » de février et de mars 2005 ;
- l'enquête par questionnaire en août, septembre et octobre 2006 et janvier, février, mars et avril 2007.

Nous avons divisé notre questionnaire en deux parties : la première consacrée aux « conflits » et la seconde à « la gestion des conflits ».

La 1^{ère} Partie comprend quatre rubriques : l'origine des conflits (10 questions); la source des conflits (12 questions); la forme des conflits (5 questions) et la nature des conflits (2 questions). Les questions étaient des questions ouvertes et des questions fermées. Au total nous avons construit 29 questions.

La 2^{ème} Partie comprend elle aussi quatre rubriques : les techniques employées (5 questions) ; les stratégies employées (3 questions) ; le processus suivi (3 questions) ; les compétences utilisées (9 questions). Au total nous avons construit 20 questions ouvertes ou fermées.

La dernière partie du questionnaire comporte quatre questions ouvertes sur la préparation au poste d'administrateur scolaire ; les rapports entre l'administrateur scolaire et les autres ; la prise en compte des mutations par le chef d'établissement ; le profil du bon chef d'établissement.

Dans l'élaboration du questionnaire les éléments retenus ont ensuite été regroupés par thèmes, lesquels furent structurés et approfondis de la façon la plus adéquate et pertinente possible au regard de l'objet de notre recherche.

A chaque thème nous avons ajouté des questions complémentaires nous permettant de préciser les informations recueillies.

□ **Le traitement et l'analyse des données**

Les procédures de traitement et d'analyse des données font ressortir les étapes suivantes.

D'abord pour l'analyse de contenu des résultats de la mission d'échanges du Premier ministre « pour la gestion de la question scolaire » de mars et février 2005:

- A partir de la synthèse les notes prises au cours de chaque rencontre (au total 10 rencontres), nous avons dans un premier temps procédé à un regroupement des informations semblables pour chaque localité et ensuite pour l'ensemble des localités en élaborant chaque fois des fiches. L'exercice nous a permis d'avoir un premier aperçu de la crise selon les opinions émises sur l'ensemble de l'étendue du pays avec une plus large diversité d'intervenants.
- Nous avons pris en compte toutes les informations : la transcription de nos notes personnelles ainsi que les synthèses de différents rapporteurs de la mission, pour effectuer les corrections et cela à la suite de la réunion finale de restitution des résultats à la délégation.
- Nous avons alors dégagé les informations pertinentes en lien avec l'objet de notre étude.

Nous avons, dans un second temps classé les informations jugées pertinentes en dégageant les thèmes, puis les sous thèmes. A partir de ce classement et en fonction de notre problématique, nous avons construit une grille d'analyse de contenu des résultats collectés.

- Pour la construction de la grille, nous avons fait le survol des productions retenues (thèmes abordés, personnages présents, mots qui reviennent), et nous avons appliqué les principes de classification déterminant les unités de contenu en l'occurrence des catégories pour chaque aspect du phénomène étudié. Ainsi comme catégorie, nous avons utilisé les thèmes, les personnes, les localités, les références.
- Nous avons classé les éléments dans la catégorie adéquate (codage des informations).
- Pour le traitement des données de l'enquête par questionnaire, nous avons eu recours au service d'un ingénieur statisticien - informaticien.

En lien avec lui, un premier travail a consisté à codifier le questionnaire pour ensuite procéder à la saisie des données sur le logiciel EPI-INFO. Après la saisie des données, des tableaux d'analyse ont été obtenus à partir toujours du logiciel EPI-INFO suite à l'apurement des données saisies. Ensuite, ces tableaux ont été repris dans le logiciel EXCEL.

C'est à partir du logiciel EXCEL que les variables ont été décodées et que les regroupements ont pu être effectués, tant au niveau des variables quantitatives que qualitatifs.

2.4 Les conditions de réalisation de l'étude

Le travail ainsi réalisé a été rendu possible à travers une démarche structurée, une définition des rôles des intervenants et des participants ainsi que par la mobilisation du personnel, un investissement personnel en temps et en ressources et enfin grâce à deux appuis financiers indispensables pour faire face aux dépenses.

La structure d'organisation de l'enquête

En plus de la recherche documentaire, nous avons prévue et réalisé une série d'enquêtes auprès des publics cibles. Elles ont été conduites par le chercheur principal avec l'appui de son directeur de recherche, de 10 enquêteurs sur le District de Bamako et de cinq enquêteurs respectivement sur les régions de Ségou et de Kayes. Ainsi c'est une équipe légère qui a servi de structure à l'enquête.

Le rôle des différents intervenants et participants à l'enquête

Le chercheur principal : son rôle a consisté à élaborer un protocole de recherche qui prévoyait les différents éléments de l'enquête, à concevoir le questionnaire d'enquête, à rechercher et à recruter le personnel, à le former à planifier son travail, à l'envoyer sur le terrain, à le suivre, à évaluer son travail et à rémunérer son travail. Il a aussi remis à chaque enquêteur la lettre d'introduction auprès des personnes devant le recevoir.

Au cours de la mission du Premier ministre, nous avons écouté les différents publics s'exprimer sans poser de question et nous avons enregistré et transcrit les différents discours le plus objectivement possible.

Les enquêteurs : ils ont participé à la formation et ont discuté et négocié les conditions du travail qu'ils ont acceptées. Ils enlevaient chaque semaine un lot de questionnaires, se rendaient sur le terrain auprès des publics cibles pour l'administration du questionnaire. Ainsi chaque enquêteur pouvait effectuer plusieurs déplacements auprès de la même personne pour l'obtention de son questionnaire avec la totalité des réponses. Le cas échéant le questionnaire était considéré comme perdu. Chaque samedi ils se retrouvaient en réunion pour faire le point avec le chercheur principal. A la fin de l'enquête chaque enquêteur recevait ses indemnités contre un reçu qu'il acquittait.

Les participants : ils l'ont été de façon directe pour l'enquête au cours de la mission du Premier ministre. Ils ont participé au niveau de chaque région à une synthèse régionale au cours de laquelle les représentants de toutes les structures, associations et ONG se sont prononcés sur « la gestion de la question scolaire » au niveau de la région et cette synthèse a été présentée dans chaque région par un directeur d'académie. En plénière et en présence de la délégation du Premier ministre, les débats furent ouverts que nous avons enregistrés et transcrits. Précisions toutefois qu'aucun participant n'a été informé de notre présence comme enquêtant sur la crise scolaire au Mali. Nous avons été présenté comme représentant l'Université de Bamako dans la délégation et nous étions deux à ce titre.

Pour l'enquête par questionnaire, la participation du public a été beaucoup plus difficile à acquérir pour plusieurs raisons. Nous avons enregistré par exemple le refus catégorique d'une directrice d'académie ainsi que son opposition à nous permettre de proposer le questionnaire au personnel de son académie. Notre autorisation délivrée par

le CNRST ainsi que nos lettres d'introduction remises à chaque enquêteur n'ont pas suffi. Elle a exigé pour accepter l'enquête que ces lettres soient signées par le décanat de la FLASH notre service d'appartenance. Nous nous sommes plié à cette dernière exigence et malgré tout elle n'a pas accepté personnellement de prendre part à l'enquête. Une autre personne, secrétaire principale, de l'une de trois grandes écoles publiques malgré tous nos efforts a refusé l'enquête sans nous en fournir les raisons.

Toujours au niveau des administrateurs scolaires, cette fois-ci au niveau des CAP, plusieurs directeurs de CAP ont trouvé des astuces, prétextant par exemple chaque fois leur manque de disponibilité ou ne répondant pas tout simplement aux rendez-vous dont la date et l'heure étaient pourtant fixées par eux-mêmes.

Les autres catégories de personnes ont été beaucoup plus réceptives à l'enquête jusqu'à proposer parfois des facilités pour amoindrir les coûts des travaux. Deux directeurs d'académie et un directeur régional du plan se sont personnellement impliqués pour aider les enquêteurs à accéder aux différents publics au moyen de leurs recommandations.

Plusieurs autres personnes ont été intéressées par l'enquête et y ont pris part par le fait qu'elle se situait dans le cadre spécifique de la recherche ce qui à leurs yeux avait le mérite de ne pas l'enfermer dans des considérations politiques partisans.

Les moyens de mobilisation du personnel pour les besoins de l'enquête

Plusieurs moyens ont été déployés pour la mobilisation du personnel sur une si longue durée.

Nous étions seul pour la conduite, la réalisation et le traitement des résultats de l'enquête réalisée au cours de la mission du Premier ministre à travers les régions du Mali et le district de Bamako. Tous nos frais de déplacement, d'hébergement et de restauration ont été à la charge de la mission. Nous avons eu en plus accès aux différents rapports sur la mission et aux résultats de l'accord final.

Pour l'enquête par le questionnaire, nous avons travaillé en équipe avec une dizaine d'enquêteurs sur Bamako et avec cinq respectivement sur Ségou et Kayes, en jouant le

rôle de superviseur et d'enquêteur selon le besoin. Ainsi trois équipes ont réalisé l'ensemble de l'enquête sur les trois sites.

Nous avons pris le soin de recruter les enquêteurs de Bamako et de Ségou parmi nos étudiants diplômés de l'ENSUP de la filière : psycho-pédagogie et de la FLASH en sciences sociales, filières : sciences de l'éducation, sociologie et anthropologie. Ceux de la ville de Kayes ont été recrutés parmi les agents de la Direction régionale du plan et de la statistique, un personnel disposant déjà d'une formation et de plusieurs années d'expériences en matière d'enquête sur le terrain.

Tous les enquêteurs ont suivi une formation de deux jours ceux de Bamako et de Ségou à Bamako et ceux de Kayes sur place à Kayes. Au cours de cette formation nous avons travaillé sur les objectifs de l'enquête, sur la population et l'échantillon, sur l'instrument et sur les modalités de son administration aux cibles. Un calendrier fut établi de commun accord et les conditions de travail furent définies dont les indemnités journalières qui ont été déterminées conformément aux normes en cours au Mali.

Chaque fin de semaine l'équipe se réunissait pour faire le point : dépôt des questionnaires répondu, situations des questionnaires en attente, difficultés rencontrées et solutions. Les prévisions de la semaine suivantes étaient alors faites au cours de la même réunion. A la fin de l'enquête, une réunion de synthèse avait lieu et les indemnités étaient payées suivant les décaissements du service de la comptabilité du Rectorat de l'Université de Bamako.

Le management de l'investigation

Toute l'étude a été conduite du début à la fin par nos soins. Le volume de travail a certes été énorme à supporter en l'absence d'appui à travers des formations spécifiques en la circonstance. Nous avons signalé à plusieurs reprises le concours que nous avons reçu de notre directeur de recherche en terme de conseils, ainsi que des conseils sur le plan méthodologique surtout d'autres collègues enseignants de l'Université de Bamako et de l'ENSUP de Bamako ou de collègues enseignants en mission TOKTEN à Bamako.

Signalons toutefois que notre expérience personnelle en matière de gestion de programmes et de projets nous a été d'une grande utilité dans la maîtrise de très nombreux impondérables qui ont marqué le cheminement vers la thèse.

Le rapport de l'étude avec ses sources de financement

Certains lecteurs sont en droit de se poser la question à savoir si notre étude avait été commanditée, par exemple par le MEN, le Rectorat de l'Université de Bamako ou par CODESRIA du fait de leur implication dans le financement de notre recherche et du fait aussi de notre implication dans la mission du Premier ministre pour « la gestion de la question scolaire ».

Cette recherche a suivi la voie normale de la recherche à l'Université de Bamako, qui passe par l'inscription à l'ISFRA suite au dépôt d'un projet de recherche accepté par l'institution. La recherche du financement a elle aussi suivi le cheminement normal : nous avons proposé suite à l'appel du Rectorat un projet de recherche, le même déjà accepté par l'ISFRA. Après la sélection des projets de recherche notre proposition fut retenue parmi quarante autres projets.

Après la reformulation de notre projet suite à un séminaire organisé par le Rectorat pour l'élaboration des protocoles de recherche, le financement annoncé ne fut malheureusement pas obtenue. Il a fallu attendre la sélection de 2005 pour l'obtention de la subvention de l'université à la recherche. Entre temps, nos démarches hors du Mali, nous ont valu la subvention de CODESRIA en appui à la recherche en sciences sociales.

Toutes ces subventions sont des subventions ouvertes, donc transparentes et auxquels tout chercheur peut accéder en répondants aux conditions d'attribution. Notre recherche ne fait donc l'objet d'aucune préférence susceptible de l'orienter dans tel sens ou dans tel autre.

Les difficultés rencontrées et leurs solutions

Le caractère particulièrement sensible de la question à l'étude nous a créé de nombreux problèmes. Pratiquement chaque personne qui s'exprimait avait ses raisons propres et nous nous sommes retrouvé face à des arguments le plus souvent contradictoires, ce

qui rendait difficile de faire la part entre objectivité et subjectivité. D'un autre coté, cela était particulièrement intéressant du point de vue de la triangulation.

En situation de groupe chaque enquêté avait son mot à dire sur la question, mais pris individuellement, les arguments les plus divers ont été développés par certains comme pour échapper à l'enquête. Cette catégorie de personnes était surtout nombreuse au niveau des administrateurs scolaires dont certains chaque fois qu'ils le pouvaient, tentaient de bloquer la bonne marche de l'enquête à leur niveau, interdisant même à leur personnel à y prendre.

Pendant trois ans, nous avons travaillé sur la base de nos ressources propres et nous avons rencontré d'énormes difficultés à accéder aux financements de la recherche tant au Mali qu'à l'extérieur. Notre premier appui, nous l'avons gracieusement reçu de CODESRIA basé à Dakar à un moment où nous comptions abandonner la recherche. Ensuite, ce fut au tour du département de l'Education nationale, à travers l'Université de Bamako, de mettre à notre disposition une subvention qui nous a permis de poursuivre le travail sans grandes inquiétudes financières.

La plus grosse difficulté de la recherche au Mali réside dans l'absence de formations doctorales destinées aux doctorants. Hormis les ateliers de formation pour l'élaboration des protocoles de recherche et quelques séminaires organisés par des partenaires extérieurs, les structures universitaires maliennes ne nous ont convié à aucune formation doctorale sur toute la période de notre recherche. Là encore, c'est l'ONG Point Sud qui nous a convié en février 2005 à ses « journées de formation doctorales » où nous avons pu rencontrer des chercheurs d'ailleurs à travers le monde et du Mali.

Un tel handicap nous a fortement marqué tout le long de la recherche où nous n'avions trouvé de solutions qu'à travers les appuis des collègues présents au Mali ou en visite. Nous signalons ici avec force que la formation que nous avons reçue à l'ISFRA pour le DEA en Sciences de l'éducation, est nettement insuffisante pour faire face seul à toutes les difficultés de la recherche : de l'élaboration du protocole à la rédaction de la thèse en passant par toutes les étapes de la recherche.

Sur le plan administratif, nous n'avons pas pu bénéficier de congés de formation au motif que notre formation était une formation à l'interne et qu'il fallait que l'administration de la FLASH allège nos tâches pédagogiques, ce dont nous n'avons pratiquement pas encore bénéficié. Nous avons réalisé la recherche tout en enseignant et en participant à toutes les activités de notre DER et de notre Section.

Sur le plan de l'enquête, c'est au niveau d'abord de la lourdeur du questionnaire (très volumineux) avec des questions ouvertes en grande partie que nous avons rencontré le plus gros problème. Cela nous a donc conduit à consacrer davantage de temps au traitement des données collectées.

Ensuite, le fait que les réponses administrées soient hétérogènes, la durée de la codification a été particulièrement longue. En effet, une moyenne de dix questionnaires seulement était codifiée par jour et par agent. A l'issue de la codification et compte tenu de l'hétérogénéité des réponses, nous nous sommes retrouvé avec plus d'une vingtaine de modalités par question, ce qui rendait l'analyse un peu difficile.

Les solutions aux problèmes nous ont conduit à privilégier une gestion du temps qui ne dérangeait pas les personnes touchées par l'enquête et qui ne les insécurisait pas non plus mais qui au contraire les rassurait. Ainsi, nous avons bénéficié de plus de compréhension et d'appui à notre enquête que d'hostilité ou de méfiance. La pluralité et la trop grande diversité des opinions exprimées, nous ont permis de comprendre surtout que la question traitée était complexe et que la forte implication d'un public assez varié aux intérêts le plus souvent divergents.

Finalement notre persistance à poursuivre malgré tout la recherche dans des conditions pas toujours faciles, nous a valu certainement l'attention des plus hautes autorités qui nous ont apporté leur concours. Il nous a fallu malgré tout élaborer plus de cinq projets de recherche et être assuré de la bienveillance de notre directeur de recherche pour obtenir le bénéfice des subventions obtenues.

La recherche étant un travail d'équipe, nous avons soumis à nos collègues ayant soutenu leurs thèses avant nous, nos différents travaux afin de bénéficier de leurs conseils. A l'occasion, nous avons pu constater que plusieurs d'entre eux étaient pris par les soucis

du quotidien au point de ne pas pouvoir dégager de temps à nous consacrer. Là aussi, il a fallu être patient et solliciter sans se décourager un appui qui vient toujours. Ces conseils, nous les avons complétés avec l'opportunité de telle ou telle formation dont nous avons les résultats sur Internet.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 3

LES CONFLITS DANS L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI DEPUIS 1990

Dans le présent chapitre, nous traitons des conflits en partant de leur origine à savoir : les repères dans le temps et dans l'espace en nous inspirant de la terminologie utilisée ici au Mali par le public pour les désigner et de la localisation des conflits à travers le pays. Ensuite, notre attention est portée sur les manifestations des conflits dans les établissements et ce, à travers les signes visibles ou cachés des conflits suivant la perception que le public en a. Nous traitons ici aussi de la typologie des conflits, des acteurs impliqués dans les conflits ainsi que de leurs responsabilités dans les conflits ; des stratégies employées par eux; de la nature des conflits ; de leurs causes et de leurs conséquences sur les établissements et sur l'ensemble du pays.

Suite à nos investigations, nous avons obtenu des résultats de deux sources différentes : ceux que nous avons collectés au cours de la mission du Premier ministre pour « la gestion de la question scolaire » au cours des mois de février et mars 2005 à travers l'ensemble du pays et ceux que nous avons obtenus lors de l'enquête par le questionnaire d'août 2006 à avril 2007 dans les localités de Bamako, Ségou et Kayes. Nous procédons donc ici à leur présentation et à leur analyse.

3.1 L'origine, la localisation et la typologie des conflits scolaires

Pour qualifier le dysfonctionnement du système éducatif, les termes les plus fréquemment utilisés et identifiés sont les suivants :

Tableau III: Les termes utilisés pour désigner le dysfonctionnement de l'école

Les différents termes utilisés	Effectif	%
Crise scolaire	103	36.1
Grèves/Dysfonctionnement/ Assemblées générales/Débrayage	87	30.5
Perturbations/Désordre	31	10.9
Sorties intempestives/Indiscipline	20	7.0
Laxisme/Laisser aller/Manque de fermeté	16	5.6
Conflit scolaire et universitaire	7	2.5
Incompréhension/Mauvaise gestion des problèmes	6	2.1
AEEM et ses revendications	5	1.8
Crise de leadership	4	1.4
Années blanches ou tronquées	2	0.7
Actes de violence et de vandalisme	2	0.7
Droit des élèves non respecté	2	0.7
TOTAL	285	100.0

- « La crise scolaire » pour (36.1%) des enquêtés

Un doyen de faculté :

« La crise scolaire est très complexe or pour l'aborder on emprunte souvent le chemin du raccourci... Le contexte actuel ne favorise pas l'apaisement à cause des conditions non décentes comme le surpeuplement et l'insalubrité, l'absence de documents et de l'administration. La tension à l'école : tout est parcimonieux...des programmes inadaptés, des conditions extrêmes... ».

- « Les grèves ou dysfonctionnement » ou encore « assemblées générales et débrayage » pour (30.5%)

Un président d'Assemblée régionale :

« A Bamako, les grandes écoles ne rentrent jamais à des dates fixes. La FSJE est même un cas particulier. Or Bamako est la vitrine du pays. Il se pose un problème de calendrier scolaire... Qui est responsable des débrayages ? La police ? Le directeur de l'établissement ? Les parents d'élèves ?... Chacun attend que Bamako décide... Tout le monde est convaincu qu'il faut mettre fin aux débrayages ».

- « La perturbation » ou « le désordre » pour (10.9%)

Un représentant des étudiants de la FSJE :

« Pendant huit mois on ne sait pas qui est qui à la FSJE, faute d'administration dont les administrés sont des victimes...Les étudiants sont au nombre de 200 qui perturbent tous les jours les cours. Le déroulement des cours depuis 5 ans est très irrégulier. Il n'y a pas eu plus de 6 mois de cours et les évaluations portent sur les 6 mois et en plus il faut compter des congés dans ces 6 mois ».

- « Les sorties intempestives » ou « l'indiscipline » pour (7%) etc.

Un directeur d'académie d'enseignement :

« Les sorties des élèves au niveau secondaire fragilisent l'autorité administrative scolaire ».

La situation qui se présente ainsi est comparable à celle caractérisée par le dérèglement d'une institution : l'école. Elle se traduit par un arrêt fréquent du travail, arrêt consécutif à des « assemblées générales » ; par une perturbation de son fonctionnement normal, elle même concrétisée par des « sorties intempestives », « l'indiscipline » qui signifie ici le non respect du règlement intérieur de l'établissement là où le texte existe, sinon de l'autorité tout simplement.

A ce niveau, nous constatons une remise en question de l'autorité en place, celle du chef d'établissement, qui a en charge l'instauration d'un climat propice au travail. La crise au sein de l'établissement est donc révélatrice de conflits en son sein qui ne sont pas résolus et qui débordent même parfois le cadre institutionnel. C'est ainsi que nous apparaissent dans un premier temps, les représentations, que donne le public de la situation qui prévaut au sein des établissements scolaires et universitaires au Mali au cours de la période de crise.

La situation de l'éducation aujourd'hui en Afrique, Jean-Paul Ngoupandé, dans « L'Afrique sans la France » nous la décrit comme :

« le naufrage intégral de nos systèmes éducatifs » (...) « la déroute des politiques d'éducation » (...)

Pour lui : « Pratiquement toute la zone CFA est sinistrée au plan de l'éducation et de la formation » (...) « les université ont été le lieu, ces dernières années, d'actes de violence : agressions, enlèvements, lynchages, « brasiers » » beaucoup d'entre elles sont devenues

le champ clos d'affrontements, de guérillas quasi permanentes » (...) « « En réalité, au cours de la dernière décennie, aucun de ces pays n'a passé une année scolaire et universitaire normale : grèves, affrontements dans la rue, occupations des locaux, saccages de bureaux, séquestration, molestation de responsables, destructions de véhicules ont rythmé le déroulement d'années scolaires dont le bilan ressemblait le plus souvent à celui de guerres civiles à peine larvées. Le bilan pédagogique, quant à lui, est facile à établir : rares sont les universités qui totalisent plus de dix semaines effectives d'enseignement dans l'année » ». (Ngoupandé, 2002 :280-281)

A certains degrés près n'est-ce- pas une situation analogue que nous avons vécue et que nous vivons encore ici au Mali à travers les différentes transformations que l'école subit et dont la crise scolaire actuelle n'est rien d'autre que la révélation, l'expression dans les établissements scolaires et universitaires du pays ?

Claude Lessard dans « *Les transformations actuelles de l'enseignement...* » nous invite dans notre approche de l'école aujourd'hui à privilégier quatre forces de changement en œuvre : l'orientation des politiques éducatives ; la transformation du rôle de l'Etat, l'évolution vers une logique de marché ; les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Comme changement majeur en la circonstance, Michel St-Germain y voit surtout « *L'émergence d'une pensée comptable en éducation* » le tout reposant sur deux pensées fondamentales : équilibrer les comptes de l'Etat et rationaliser l'administration publique. Tout cela se traduit en éducation par des « politiques dont le but est de stabiliser le système et non de le développer » ; par des « programmes de restructuration (coupures, réduction de personnel, travail accru, performance) (qui) ont eu pour effets négatifs « chômage et insécurité ».

Le résultat sera la transformation radicale de l'école en une entreprise où ni le gouvernement central ni le gouvernement local ne serait impliqué dans les opérations, où l'école devra se comporter en situation de marché, où le rôle des gouvernements se réduirait à établir des standards minimum pour mesurer la performance, le renforcement de l'atteinte de certains buts ainsi que les mécanismes financiers, où l'école serait dirigée par différentes organisations et les enseignants seraient à l'emploi de l'école et du

conseil, où les parents auraient beaucoup de contrôle sur l'école, où il y aurait une grande liberté dans la création du type d'école souhaité en fonction des besoins de la clientèle, où à partir de financement décentralisé, l'école définirait le niveau de salaire de ses enseignants...

Ainsi l'Etat malien lui-même doit faire face à une situation de grandes difficultés et qui l'entraîne malgré lui. Il doit en effet respecter les règles du marché, quand en fait il ne dispose pas de marché, « on y trouve plutôt des monopoles, des oligopoles et des fusions ». Il doit aussi assurer « La séparation entre les décisions stratégiques et les décisions opérationnelles (qui) est illusoire » dans un contexte où « le pouvoir de la technocratie met en danger la démocratie par le pouvoir écrasant dont doit disposer maintenant les managers ».

Dans cette situation « la multiplication des agences accroît les difficultés de coordination puisque chacune estime qu'elle a le droit de développer ses activités selon sa version ». Comme il est possible de le constater « les conséquences sociales conduisent à un appauvrissement des plus démunis et à un enrichissement des mieux nantis et l'inégalité monte plus rapidement dans les pays où on applique la NGP ».

3.1.1 L'origine des conflits scolaires au Mali

Quant à l'origine proprement dite de la crise scolaire, en partant d'abord des différents discours reflétant les points de vues exprimés au cours de la mission du Premier ministre en février et mars 2005 à travers l'ensemble du pays, nous retenons une assez grande diversité de points de repère.

- D'aucuns situent l'origine de la crise scolaire au cours de la période coloniale, du fait que c'est de là que date le bouleversement de la société toute entière à travers la mise en place d'un nouveau système éducatif transplanté de l'extérieur et qui n'a jamais été intégré par la suite au fonctionnement normal du pays.

Un doyen de faculté :

« Il s'agit d'une école transplantée et non enracinée, d'où une perte importante de repères culturels. Il s'agit d'une école qui socialise peu et qui met l'accent sur la réussite individuelle soit disant que c'est le symbole de la modernité ».

- D'autres personnes par contre situent cette origine de la crise dans la réforme de l'éducation intervenue au Mali en 1962, et qui fut confirmée par le Premier séminaire national sur l'éducation de 1964. Ce dispositif dans son fonctionnement sera remis en question par la dictature militaire et par le Séminaire national sur l'Éducation de décembre 1978 qui malgré tout réaffirmera son attachement à la Réforme de 1962 tout en mettant l'accent sur nombre de problèmes importants de l'école malienne.

Un ancien secrétaire général de l'AEEM :

« En 1978, le Séminaire national sur l'éducation a remis en question la Réforme de 1962. Les conséquences sont là !... En 1986, fut introduit l'enseignement d'une nouvelle philosophie. Le discours sur l'université a commencé en 1990. Le défi n'a pas été relevé, on a fait un choix sur la base des arguments des bailleurs de fonds ».

- Pour d'autres personnes encore, c'est la politique de l'ajustement structurel qui est à l'origine de tous les problèmes qui se vivent actuellement au niveau de l'Éducation et cela depuis l'entrée du Mali en 1982 dans le PAS.

Un président d'APE au niveau cercle:

« Il faut arrêter la gestion approximative des affaires. Ce qui se passe et depuis des années a pour cause l'ajustement structurel. C'est l'extérieur qui nous impose, il faut avoir le courage de dire d'arrêter. Arrêter d'éliminer des fonctionnaires avec des départs volontaires à la retraite où les enseignants sont les plus malheureux... Cela a entraîné aussi la fermeture des écoles de formation et le trou est là qui s'agrandit. Est-ce cela la politique de nos moyens ? ».

Un député à l'Assemblée nationale :

« Il est nécessaire de soustraire l'école de l'ajustement structurel et que les questions de l'école malienne soient posées par des maliens sans influence extérieure à travers un financement par des ressources propres locales ».

Un enseignant, syndicaliste (FEN/ Syntes) :

« Nous assistons à la banalisation de la fonction enseignante. Il faut sortir l'école du PAS ».

Un ancien secrétaire général de l'AEEM :

« Il est urgent de mettre l'école hors de l'ajustement structurel. Le peuple malien devra prendre ses enfants en charge ».

- Pour d'autres observateurs enfin, c'est la création de l'Université et cela dans un climat politique, social et économique très détérioré, qui est la source des conflits scolaires et universitaires au Mali...

Un Premier ministre :

« L'université, le sommet de la pyramide du système éducatif est l'épicentre du séisme, des troubles. Les étudiants et les professeurs parfois entretiennent entre eux l'agitation. Certains problèmes s'expliquent par une forte concentration des grandes écoles à Bamako ».

Un professeur de la FMPOS :

« Une 1^{ère} période, c'était les grandes écoles. Une 2^{ème} période fut celle de la création de l'université et le début des problèmes. Les pratiques administratives ont du mal à passer... La question avait été posée de savoir où mettre l'université. Et il y a eu beaucoup d'hésitation pour des raisons extra universitaires de démocratie ».

Nous notons ainsi, au cours de l'histoire du pays, en fait un ensemble de quatre grandes remises en question successive de l'ordre établi, et cela par l'école ou à travers elle. Ces remises en question qui peuvent être considérées comme des facteurs explicatifs de l'origine de la crise scolaire et universitaire au Mali, se résument ainsi :

- la remise en question de la société en place (ou « société traditionnelle ») par le pouvoir colonial à travers l'instauration d'un autre système administratif, politique et éducatif sans lien avec l'existant ;
- la remise en question du pouvoir colonial lui-même par celui de la 1^{ère} République à travers sa réforme éducative de 1962 ;
- le renversement du régime en place depuis 1960 par un coup d'Etat militaire en novembre 1968, qui sera suivi de la tentative de remise en question par le CMLN de la réforme de 1962 avec l'organisation en décembre 1978 du Séminaire national sur l'Education et ce avant la création du parti unique l'UDPM en 1979 ;
- le renversement de la 2^{ème} République elle aussi, suite à une insurrection populaire aboutissant à un autre coup d'Etat militaire en mars 1991. Le pouvoir en place

instaure une « transition politique » qui organise les premières véritables élections multipartites du pays depuis son indépendance.

A partir des points de vue du public, il est possible de constater qu'il existe ainsi une très forte corrélation entre l'histoire politique du pays et la vie de l'école au Mali en général, à tel point que les deux semblent se confondre, si ce n'est le cas. L'école apparaît donc comme assez révélatrice du climat politique et social du pays tout entier.

Pour Catherine COQUERY-VIDROVITCH : « Les modes d'action politiques s'inscrivent toujours dans une longue durée puisque les aspirations, les techniques d'exercice du pouvoir ou de lutte contre celui-ci et la position des différents groupes sociaux sont le fruit d'une longue maturation. La crise scolaire de 1979-1980 au Mali nécessite de rappeler quelques données de base sur l'évolution des rapports entre les intellectuels et le pouvoir dans ce pays pour placer cette émergence de la politique dans son contexte structural et saisir les rôles identitaires des étudiants maliens ».

« Dans ce pays sahélien, il existe une longue tradition d'association/opposition entre les intellectuels, gens de savoir, et les gens du pouvoir. Du royaume de Ghana au XI^{ème} siècle jusqu'à l'empire peûl du Maasina au XIX^{ème} siècle, la fonction des ulémas (lettrés musulmans) agissait dans le domaine politique comme force de contre-pouvoir et de modération au pouvoir du Prince, elle se retrouvait dans l'ensemble de la zone sahélienne. Le rôle des ulémas s'est maintenu à l'époque coloniale et post-coloniale, mais il a cependant décliné au profit d'une nouvelle classe d'intellectuels formée à l'école occidentale ». (Catherine, 1994 :22)

Le coup d'Etat militaire de 1968 ou la transition « démocratique » de 1991 ?

L'analyse de l'origine de la crise scolaire au Mali se résume ainsi :

□ La colonisation et sa politique d'acculturation

L'implantation de l'école de type occidental par le colonisateur français est considérée par certains comme le point de départ des conflits : du fait de son non enracinement dans le milieu ; de la réussite individuelle que ce type d'école propage comme modèle et de la pratique de l'acculturation du public en son sein à la vie occidentale.

Même si cet argument n'est pas beaucoup repris par le public dans le cas à l'étude, Il permet cependant de mesurer à quel point l'ampleur de la crise mérite d'être reconnue. C'est en effet un modèle d'éducation qui est en crise, celui hérité de la colonisation que le régime socialiste de Modibo KEITA n'a pu véritablement reformer.

La réforme a emprunté en effet au modèle occidental, sa structure, son organisation, son fonctionnement et même dans une certaine mesure ses finalités. Certains contenus de l'enseignement ont été changés. Les élèves maliens n'apprennent plus que leurs ancêtres étaient des Gaulois, ils connaissent mieux leur histoire qui est valorisée, leur pays, leur continent, le monde qui les entoure. Malgré tout, l'enseignement n'a jamais pu se défaire de la langue française comme médium et ce, après 48 années d'indépendance.

□ **La première République : la Réforme de 1962 et ses conséquences**

La réforme de l'enseignement au Mali en 1962 n'a donc pas pu sortir l'école de cette logique première et les efforts amorcés sous la 1^{ère} République seront par la suite freinés à partir de 1968. Il est vrai que le régime du défunt Président Modibo KEITA n'a jamais fait l'unanimité, même quand il était au pouvoir. Comme toute réforme, la Réforme de 1962 a aussi ses détracteurs comme elle a ses adhérents.

Considérer la crise scolaire qui frappe présentement l'école malienne comme résultant de la Réforme de 1962, l'argument tient sa logique de la continuité d'un système éducatif en dépit de certaines ruptures qu'il a pu enregistrer. Dans les faits, il est en effet impossible de détacher l'école malienne de la réforme de 1962. En la circonstance, il faudrait avoir à l'esprit, les efforts entrepris par le régime socialiste en 1964, pour revoir sa réforme en l'orientant mieux. Dès cette période en effet, des problèmes commençaient à apparaître et qui vont fragiliser le système en place : problèmes de structure, de recrutement, de programmes, d'orientation de locaux et de mobiliers scolaires ; des difficultés d'ordre pédagogique ; l'inconscience professionnelle, l'incompétence et la faiblesse de certains enseignants ; la complaisance de certains responsables.

Plusieurs générations aujourd'hui au Mali se reconnaissent comme étant les produits de cette réforme qui a permis en son temps au pays de compétir avec les autres nations. Elle a même permis au Mali de venir en aide directement (coopération) ou indirectement (exode des cerveaux) à d'autres pays en terme de personnel enseignant qualifié. Plusieurs pays africains comme la Côte d'Ivoire, le Niger, le Congo (RDC), le Gabon, la République de Centre Afrique etc. ont bénéficié d'un tel apport.

❑ **Le coup d'Etat militaire de novembre 1968 du Comité Militaire de Libération Nationale (CMLN) et la deuxième République**

Le coup d'état militaire du 19 novembre 1968 consacre le démantèlement du régime du président Modibo KEITA sur le plan politique, économique mais aussi intellectuel et culturel. Dès le mois de décembre 1968, une conférence sur l'éducation nationales est organisé par le nouveau régime qui relève de nombreux problèmes auxquels fait face l'école au niveau tous les ordres d'enseignement.

Dix ans après la chute du régime, au niveau du système éducatif, l'acte mémorable fut la tenue du séminaire national sur l'éducation tenu à Bamako en décembre 1978. Depuis, certains observateurs pensent que l'école malienne n'a plus jamais connu une accalmie véritable.

« Or comme on a pu le voir précédemment, la situation des scolaires maliens était en 1978-1979 dans une phase critique ; pour tenter de désamorcer la crise et élaborer des réponses adaptées, le ministre Youssouf TRAORE organisa un séminaire national sur l'éducation nationale en décembre 1978.

Ce séminaire réaffirma dans ses grandes lignes les orientations prises en 1962 sans apporter de nouvelles réformes au système ». (Catherine, 1994 :30)

Il existera en effet comme un contentieux permanent entre le pouvoir militaire, les enseignants, les élèves et étudiants, les syndicats enseignants et les syndicats des élèves et des étudiants, contentieux qui ne devrait trouver son dénouement qu'en mars 1991 avec le renversement à son tour du tombeur du président KEITA.

« La gestion coercitive et ouvertement répressive de la crise scolaire au Mali a mis en évidence une certaine conception sociétale des militaires maliens qui s'oppose à toute possibilité de conflit social. Dans le fonctionnement des armées, il n'existe pas de mécanismes de compromis ou de négociation, ce handicap congénital des militaires était hostile à toutes formes d'expression de la dynamique sociale...

La révolte scolaire malienne a contribué à ouvrir le débat démocratique sur les institutions et les élites au pouvoir. Elle a mis a nu la duplicité et l'inanité des discours politiques sur la place et le rôle du parti... ». (Catherine, 1994 :32-33)

Pourquoi la permanence de l'agitation à l'école? Le coup d'Etat de novembre 1968 ne serait donc pas le seul à l'origine de la crise scolaire qui perdure ! Ainsi, la crise ne fait que se poursuivre parce que jusque là non résolue. Les approches qui suivent permettent précisément de comprendre l'évolution de la crise scolaire et non sa genèse.

Pour beaucoup d'observateurs, la genèse de la crise en milieu scolaire au Mali se situe en 1968 au motif que les mouvements des scolaires ou des étudiants étaient inexistantes sous la 1^{ère} République. Ces mouvements sont nés sous la 2^{ème} République où ils se sont développés au point de donner naissance à un véritable contre pouvoir que l'année 1990 et les années suivantes jusqu'à ce jour révéleront à tous. Les premières « explosions scolaires » se situent en 1970 et 1972 ; 1976 et 1980 et elles reprennent dix ans après en 1990 et depuis, il n'a plus existé véritablement une accalmie à l'école.

□ La « Transition démocratique » de 1991- 1992 conduite par le CTSP

La « Transition démocratique » permettra aux étudiants de siéger au CTSP au même titre que les syndicats des travailleurs, les militaires et les représentants d'autres forces politiques ou de la société civile. C'est là un signe, selon certaines personnes, qui explique l'origine de la crise d'autorité à l'école. L'AEEM se positionnera désormais comme un syndicat détenant en plus un pouvoir de décision, un pouvoir politique. Nous assistons alors à la politisation à outrance de l'école au Mali.

A cet argument d'autres observateurs rétorquent en soutenant que l'école a de tout temps été politisée au Mali et ce depuis la colonisation. Ce fut ensuite le régime du Président Modibo KETTA qui introduisit la politique à l'école avec le mouvement pionnier ainsi que l'enseignement de l'idéologie. Il est suivi en cela par le parti politique UDPM, qui introduisit au sein des établissements scolaires, les comités UNJM, où il fallait même aux étudiants la carte UNJM pour toucher la bourse ou pour être boursier du Mali. Depuis, à la faveur de la démocratie, les partis politiques rivalisent auprès de l'AEEM surtout à la faveur des élections pour le leadership de l'AEEM. Il en sera de même pour les élections des doyens et vice doyens des différentes facultés.

□ La troisième République de 1992 à 2002 sous le mandat du président KONARE

La crise scolaire se prolonge encore sous la 3^{ème} République. Pendant les deux mandats du président Alpha Oumar KONARE, l'école malienne connaîtra de très profonds bouleversements qui déborderont le contexte scolaire au point d'ébranler le

gouvernement avec successivement deux démissions de premiers ministres, d'occasionner la fermeture des établissements scolaires, des années facultatives ou blanches. D'aucuns considèrent cette gestion de l'école malienne par le président Alpha Oumar KONARE comme l'échec d'un enseignant.

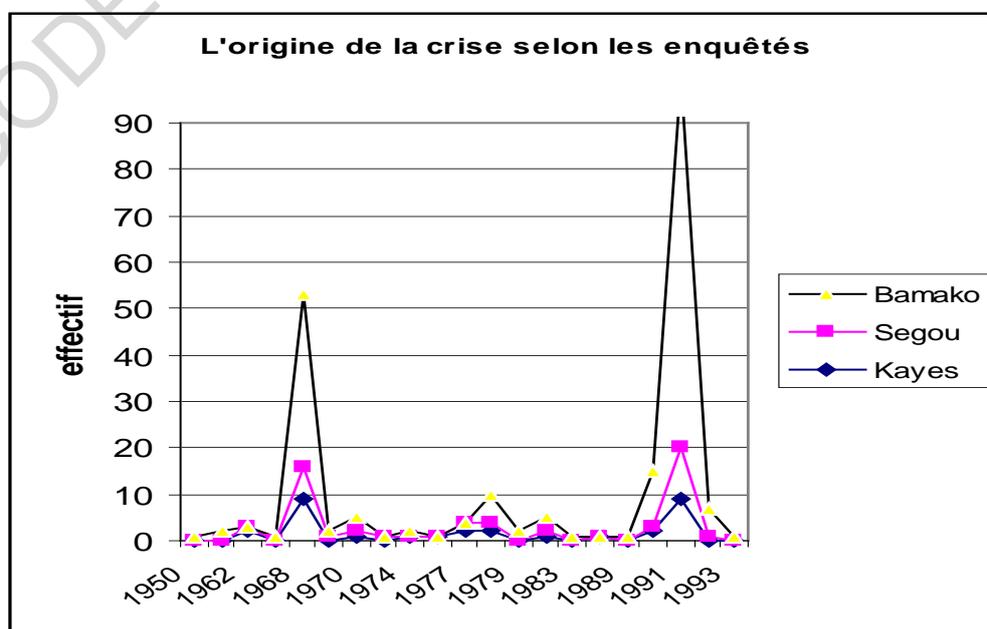
□ **La troisième République de 2002 à 2007 sous le mandat du président TOURE**

Le départ du président KONARE ne met pourtant pas fin aux conflits au sein des établissements scolaires et universitaire, même si avec l'arrivée du Pr. Mamadou Lamine TRAORE, ils perdent parfois en intensité, pour reprendre par la suite. Au cours de la période 2002-2007, les conflits semblent se localiser au niveau de l'enseignement supérieur et de l'université. Les autres types d'établissement connaissent moins de perturbation au niveau du public des scolaires, seuls les syndicats des enseignants manifestent des signes de discorde avec l'Etat.

□ **Les autres origines de la crise**

Les résultats de l'enquête par le questionnaire nous donnent la représentation suivante de l'origine de la crise scolaire au Mali.

Diagramme 4 : **L'origine de la crise selon les enquêtés**



Par rapport aux périodes les plus citées, apparaît la transition « démocratique » de mars 1991 (CTSP) pour 39.4% des personnes interrogées, tandis que le coup d'Etat militaire de novembre 1968 et la deuxième République cumulent (45.7%) pour d'autres.

Comme il est possible de le constater, les points de vue sont variés et parfois contradictoires sur l'origine des conflits à l'école. Chacune de ces approches semble justifiée et cette diversité peut être considérée comme assez révélatrice de la complexité du phénomène à l'étude et de son ancrage dans l'évolution elle-même du pays.

Plus qu'une multiplication des origines de la crise scolaire au Mali, il s'agit là en fait d'un développement d'arguments sur l'évolution de la crise au Mali et de ses facteurs aggravants.

A l'origine des conflits, il existe des facteurs politiques, économiques ou sociaux qui sont entre autres « la politisation de l'école et les problèmes de bourse » (35.1%), « les événements de mars 1991 » (22.6%), « les raisons d'ordre politique et économique » (17.1%).

□ Les incidences des événements politiques, économiques ou sociaux

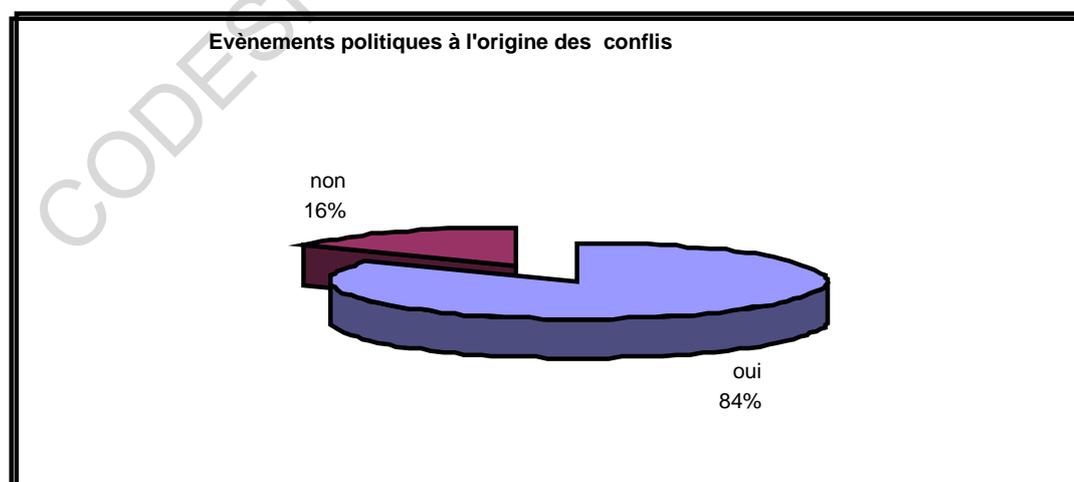


Diagramme 5 : Evénements politiques à l'origine des conflits

Plus de la majorité des personnes interrogées (83.6%) confirment l'existence d'événements politiques économiques à l'origine des conflits.

3.1.2 La localisation des conflits scolaires au Mali

Selon les résultats de l'enquête par questionnaire, le fonctionnement de l'école malienne est perturbé depuis plusieurs années par de nombreux conflits au sein des établissements scolaires et universitaires.

Tableau IV : L'origine des conflits dans le temps et dans l'espace au Mali

Année	Kayes	Ségou	Bamako	Total	%
1950	0	0	1	1	0,5
1960	0	0	2	2	0,9
1962	2	1	0	3	1,4
1967	0	0	1	1	0,5
1968	9	7	37	53	24,3
1969	0	1	1	2	0,9
1970	1	1	3	5	2,3
1972	0	1	0	1	0,5
1974	1	0	1	2	0,9
1975	1	0	0	1	0,5
1977	2	2	0	4	1,8
1978	2	2	6	10	4,6
1979	0	0	2	2	0,9
1980	1	1	3	5	2,3
1983	0	0	1	1	0,5
1988	1	0	0	1	0,5
1989	0	0	1	1	0,5
1990	2	1	12	15	6,9
1991	9	11	80	100	45,9
1992	0	1	6	7	3,2
1993	0	0	1	1	0,5
Total	31	29	158	218	100,0

- Pour 24.3% des personnes enquêtées, l'origine de ces conflits à l'école remonte au coup d'Etat militaire de novembre 1968.
- Par contre, pour d'autres enquêtés en grande partie (45.9%), l'origine des conflits se situe en 1991 avec l'avènement de la démocratie au Mali.

Ce qu'il est possible de souligner à partir de ces deux chiffres, c'est qu'en 1968 les Maliens vivaient sous un régime militaire et les mouvements étaient rares sinon sévèrement réprimés. Plusieurs associations ou partis politiques œuvraient dans la clandestinité. La liberté d'expression n'existait presque pas, si ce n'est que relativement au sein du parti unique ou des syndicats le plus souvent sous obédience du régime en place.

Alors qu'en 1991, c'est l'ère de la démocratie, de la liberté d'expression et les mouvements sont très visibles. Il est possible même de constater une prolifération d'associations de toute nature et une multiplication des partis politiques et aussi l'émergence des syndicats libres. Chaque ordre d'enseignement comptera un ou plusieurs syndicats de ce type en plus de l'ancienne formation.

En tout état de cause, l'origine la plus plausible de l'émergence des conflits en milieu scolaire se situe en 1968 même si pour certains (3.3%), elle en est antérieure. Le cumul des opinions désignant la période entre 1968 et 1990 comme origine des conflits à l'école se chiffre à (47,4%), comme pour en imputer la responsabilité à la dictature militaire et à son parti unique. Le second cumul sur la période 1990 à nos jours, donne (49,6%). A ce niveau, il existe une confusion entre deux termes d'un même réalité : l'origine des conflits en 1968 et l'aggravation des conflits en 1991, avec l'expression ouverte des conflits dans les établissements scolaires et universitaires et en dehors, dans la rue, à la faveur de l'insurrection de 1991. Il existe malgré tout une assez forte convergence entre les opinions recueillies lors de la mission du Premier ministre et les résultats de l'enquête par questionnaire pour présenter la crise actuelle comme résultant de la période de la dictature militaire et évoluant par la suite en s'aggravant.

Les points de vue exprimés lors de la mission du Premier ministre sur « la gestion de la crise scolaire » permettent ainsi de nuancer l'approche de l'origine des conflits, en accordant du crédit aux périodes citées et qui constituent en fait des repères pour une

analyse plus fine de la question. Les différentes approches au lieu de s’opposer entre elles, nous semblent donc assez complémentaires.

□ **La localisation des conflits au niveau régional**

Tableau V : **Vues de Bamako, les localités les plus touchées par les conflits**

Localités	Effectif	%
Kayes	82,0	33,2
Koulikoro	69,0	27,9
Sikasso	83,0	33,6
Ségou	108,0	43,7
Mopti	69,0	27,9
Tombouctou	10,0	4,0
Gao	26,0	10,5
Kidal	8,0	3,2
Bamako	235,0	95,1

Selon le tableau ci-dessus, le district de Bamako est la localité la plus touchée par les conflits au sein des établissements, cela pour (95,1%) des enquêtés. Il est suivi de Ségou (43,7%), de Sikasso (33,6%) et de Kayes (33,2%).

Bamako, la capitale politique, administrative, économique et intellectuelle au pays, est donc le concentré du pays, même si nous assistons depuis quelques années à la mise en place de la politique de décentralisation, qui vise à responsabiliser progressivement les régions, les cercles et les communes et à celle de la déconcentration des services de l’Etat vers les collectivités territoriales.

Bamako à lui seul regroupe toutes les 5 facultés de l’unique université du pays, 2 grandes écoles sur 3 au total, près des 3/4 des lycées du pays. Il compte aussi de très nombreux établissements du cycle fondamental et parmi eux, les plus prestigieux. L’explication nous semble assez simple à trouver et cette centralisation est un aspect sur lequel nous reviendrons en détail plus loin, car elle reste une des dominantes des conflits à l’école.

Tableau VI: Vues d'ensemble des localités les plus touchées par les conflits

Localités (Régions)	Kayes	Ségou	Bamako	Effectif	%
Kayes	34	5	82	121	36,4
Koulikoro	17	11	69	97	29,2
Sikasso	20	12	83	115	34,6
Ségou	23	28	108	159	47,9
Mopti	15	12	69	96	28,9
Tombouctou	2	0	10	12	3,6
Gao	3	2	26	31	9,3
Kidal	2	0	8	10	3,0
Bamako	41	37	235	313	94,3

Suivant les résultats des trois régions touchées par l'enquête, le district de Bamako est de loin la localité la plus touchée par la crise (94,8%). Sur les huit régions administratives du Mali, Ségou vient en tête des localités les plus touchées (47,9%), elle est suivie de Kayes (36,4%), de Sikasso (34,6%) de Koulikoro (29,2%), de Mopti (28,9%), de Gao (9,3%), de Tombouctou (3,6%), et enfin de Kidal (3,0%).

Toutes les décisions importantes étant prises à Bamako, la mobilisation de façon spontanée des élèves dans les régions du Nord n'était pas évidente dans la mesure où à l'époque, ces localités étaient pauvres en infrastructures scolaires, faiblement peuplées et d'accès difficile.

Un secrétaire général de l'AEEM (Lycée de Koulikoro) :

« Toutes les instructions quittent Bamako pour venir ici. Nous sommes souvent mal informés... ».

Un président de Conseil de cercle (Région du Nord):

« Les problèmes se résument en quatre points - Les problèmes scolaires de Bamako dont on ne maîtrise pas les réelles causes de la cristallisation ainsi que les solutions envisagées alors que ces problèmes ont des ramifications jusqu'ici. – Les problèmes scolaires du Nord qui sont différents ... ».

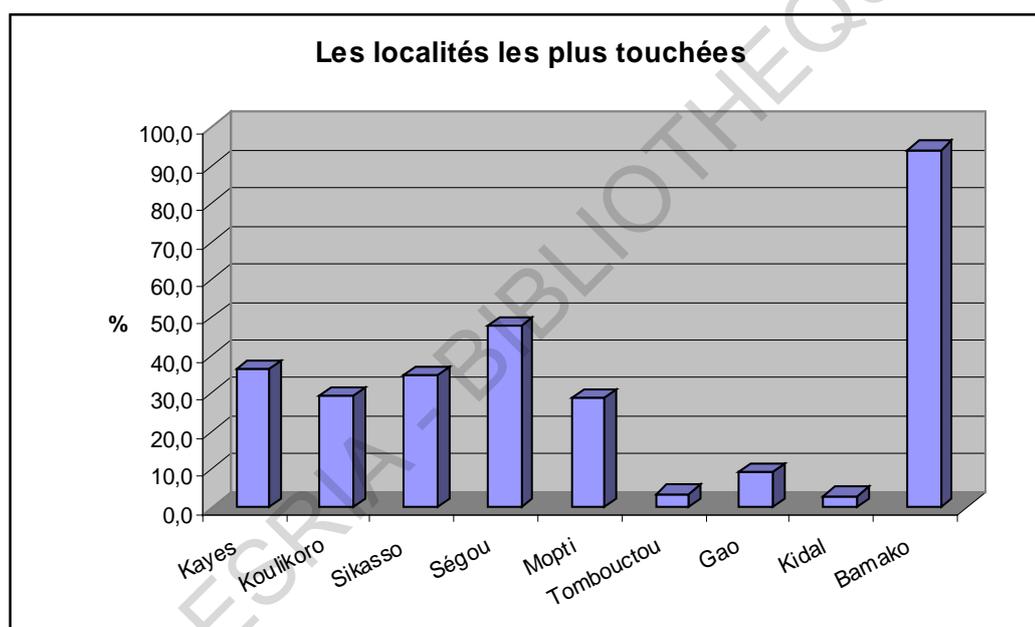
En outre, la communication entre les régions Sud et les régions Nord du pays n'était pas aisée. De ce fait, les trois régions du Nord (Tombouctou, Gao, et Kidal) se retrouvent comme étant les régions les moins touchées par les conflits en milieu

scolaire. En effet, parmi les personnes interrogées (15,9%) seulement d'entre elles classent ces trois régions du Nord parmi les localités les plus affectées par les conflits en milieu scolaire.

Par contre, les localités les plus touchées par les conflits scolaires sont Bamako (94,3%) suivi de Ségou (47,9%), puis Kayes (36,4%) et Sikasso (34,6%).

Les régions de Koulikoro (29,2%) et de Mopti (28,9%) sont relativement touchées par les conflits. Elles constituent ainsi un autre cas de figure.

Diagramme 6 : Les localités les plus touchées par les conflits



Visiblement Bamako est la localité la plus touchée par les conflits en milieu scolaire. Ségou suit dans une proportion moindre. Elle dépasse Kayes et Sikasso qui sont sensiblement du même ordre d'importance. Il en est de même de Mopti et de Koulikoro, suivies de Gao qui devance Tombouctou et Kidal, parmi les localités les moins touchées.

Ces différents résultats nous amènent encore à considérer la situation avec beaucoup plus de nuances. En effet, au regard de différents chiffres et du diagramme, il existe donc comme trois types de localités touchées par les conflits:

- Bamako, qui tranche avec l'ensemble des huit régions administratives en se positionnant comme « l'épicentre » des conflits en milieu scolaire et universitaire ;
- Les cinq autres régions qui se détachent nettement des régions du Nord, avec Ségou en tête de liste, suivi des paires Kayes/Sikasso et Koulikoro/Mopti ;
- Les trois régions du Nord où Gao apparaît en tête devant Tombouctou et Kidal. Kidal est la région la moins touchée, du fait de son excentricité, de son caractère récent comme région et de la présence dans la région d'un seul lycée, lui-même à effectif assez réduit.

Sur un autre plan, la région de Koulikoro constitue à elle seule une exception où la distance permet de confondre la localité avec Bamako. La région de Koulikoro, en effet, s'étend de part et d'autre du district de Bamako, avec la ville de Kati à proximité de Bamako, qui abrite une académie d'enseignement et la ville de Koulikoro, qui abrite la seconde. Les deux villes sont à peine distantes respectivement de l'agglomération de Bamako de 5 Km et de 40 Km.

Le caractère central de la ville de Bamako et son accessibilité facilitée par les moyens de transport par terre, par eau, par air ; le téléphone (fixe, portable) et les médias (radio, TV, journaux) avec les autres régions semblent des facteurs importants à prendre en compte pour apprécier le fait que telle localité soit plus ou moins affectée par les conflits qu'une autre.

Ces facteurs cependant à eux seuls sont insuffisants s'ils ne sont pas accompagnés de celui de l'importance des effectifs des établissements scolaires situés dans les localités indiquées.

Par exemple, Bamako, qui abrite en plus du département de l'Education nationale, l'ensemble des directions nationales et des services rattachés ; 2 directions d'académie ; 12 directions de CAP ; 72 établissements d'enseignement technique et professionnel sur un total de 110 ; et 71 établissements d'enseignement secondaire général sur un total de 119 et 2 écoles supérieures sur un total de 3 ; l'ensemble des 6 facultés de l'université,

pour ne citer de ceux-là, dépasse de loin toutes les autres localités du pays dans ce classement.

Un Premier ministre :

« L'université, le sommet de la pyramide du système éducatif est l'épicentre du séisme, des troubles. Les étudiants et les professeurs parfois entre eux entretiennent l'agitation. Les problèmes sont structurels : - une forte concentration des grandes écoles à Bamako – une insuffisance de textes et de leur interprétation – la non maîtrise des flux – une mauvaise gestion des ressources financières et des œuvres universitaires – une insuffisance notoire des structures d'accueil – un déficit de communication... - une mauvaise interprétation du statut de l'université avec des aménagements mutuels entre doyens et étudiants... - des agressions verbales et physiques entre étudiants et entre étudiants et loubarde... des agressions entre professeurs – le négation de la déontologie... ».

« C'est Bamako qui demande toujours de sortir et les autres suivent par solidarité ».

Un ancien doyen de faculté :

« A la FMPOS 200 étudiants de la fac vivent dans le sous-sol d'un amphithéâtre depuis 2002 ».

Un professeur de la FMPOS :

« En 2005 à la FMPOS, il existait 700 thèses à encadrer par une soixantaine de professeurs. Comment encadrer l'ensemble ? ».

Un doyen de faculté :

« Le contexte actuel de l'école ne favorise pas l'apaisement à cause de conditions non décentes comme le surpeuplement et l'insalubrité, l'absence de documents... La FLASH dispose de 25 salles de classe pour 10 000 étudiants et pendant 5 mois certains étudiants n'ont pas eu de cours faute de salle disponible. Dans 16 salles de classes et un amphithéâtre les cours se déroulent de 8 heures à 22 heures ».

Il existe très peu d'écart entre les régions de Kayes, Koulikoro et Sikasso. Par contre, en dehors du nombre de directions d'académie et de CAP, la région de Mopti aussi présente très peu d'écart avec les données de Gao et de Tombouctou. Seul Kidal se détache des autres régions par la faiblesse de ses effectifs.

Ainsi, selon notre étude, la concentration donc des établissements scolaires et universitaires dans une localité ainsi que l'existence dans une localité des conditions favorables de communication, sont deux facteurs essentiels à prendre en compte dans l'appréciation du degré d'affection des localités par la crise scolaire au Mali.

C'est du reste ce que les auteurs de « *Management des ressources humaines* » font ressortir en ces termes:

« Lorsqu'on parle des sources de conflits dans une organisation ou dans un service, il faut tout de suite signaler que c'est l'accroissement de la complexité et de l'interdépendance des organisations et des individus et des groupes en leur sein qui constituent les sources principales de ces conflits. Là où il y a interdépendance et où les hommes doivent entrer en relation avec les autres, là où il y a interaction entre individus et groupes, là où l'on trouve deux ou plusieurs groupes en interaction, on trouve fréquemment des tensions et des conflits ». (Université de Pittsburgh, 1991 :57)

□ La localisation des conflits selon les ordres d'enseignement

Les enquêtés estiment que les établissements publics sont les plus affectés par les conflits scolaires (82.1%). Ils devancent ainsi, ceux du parapublic (13,2%) et du privé (4,7%).

Tableau VII: Les établissements les plus affectés par les conflits

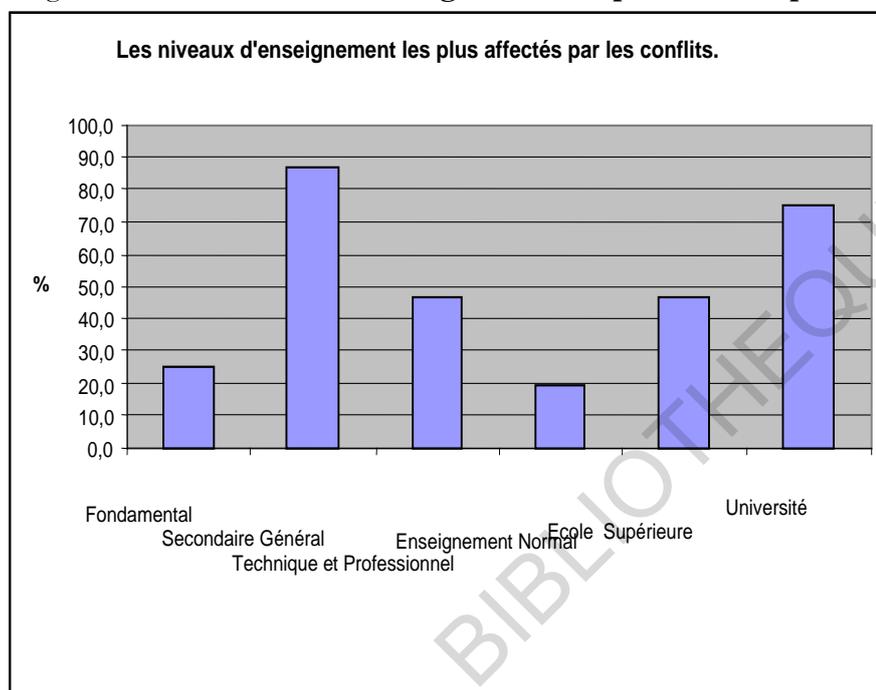
Ordre d'enseignement	Effectif	%
Fondamental	84	25.5
Secondaire Général	288	87.3
Technique et Professionnel	155	47.0
Enseignement Normal	64	19.4
Ecoles Supérieures	153	46.4
Université	249	75.5
Total	330	100.0

En ce qui concerne les ordres d'enseignements, il ressort de l'enquête que les établissements les plus touchés par ordre d'importance sont :

- le secondaire général pour (87.3%),
- l'université (75.5%),
- l'enseignement technique et professionnel (47,0%)
- les écoles supérieures (46,4%)
- l'enseignement fondamental (25,5%)
- l'enseignement normal (19,4%).

Les conflits affectent en priorité l'enseignement secondaire général qui est suivi de l'université, laquelle est suivie de l'enseignement technique et des écoles supérieures. L'enseignement fondamental vient avant l'enseignement normal.

Diagramme 7 : Les ordres d'enseignement les plus affectés par les conflits



Les raisons évoquées pour expliquer cette situation sont entre autres :

- la responsabilité plus accentuée des établissements secondaires et supérieurs dans les conflits (14,1%);
- l'importance des mouvements de grève au sein de ces établissements (13,6%) ;
- les effectifs pléthoriques au sein des établissements indiqués (10,3%) ;
- l'existence de syndicats dans les établissements concernés (8,2%) ;
- le retard dans les paiements des bourses aux étudiants...

Si à l'origine le leadership de l'UNEEM puis de l'AEEM avait son siège dans les grandes Ecoles : ENSup, ENA, ou ENMP (école nationale de médecine et de pharmacie), etc. et qu'il s'y soit maintenu par la suite dans l'une ou l'autre faculté de l'Université, la mobilisation des scolaires et des étudiants était en fait partagée entre les deux ordres d'enseignement : le secondaire général et le supérieur / l'université. Il reste entendu que le nombre d'établissements de l'ESG, l'emporte de loin sur ceux de l'enseignement

supérieur et de l'université. Il convient de noter aussi que dans la situation qui nous occupe, la démarcation est parfois impossible entre les grandes écoles et certaines facultés comme la FSJE et l'ENA ; la FLASH et l'ENSUP, les mêmes locaux abritant les mêmes établissements.

Un responsable de l'Ecole normale supérieure :

« La cohabitation ENSUP / FLASH est préoccupante sur le plan académique. Beaucoup d'étudiants de plus en plus nombreux occupent les locaux sur lesquels l'ENSUP ne compte que 500 étudiants. Les mouvements de la FLASH ont des répercussions sur l'ENSUP en matière de diminution du temps de travail. La cohabitation joue sur la discipline et l'application du règlement intérieur de l'ENSUP où les cours sont obligatoires ainsi que les travaux pratiques ».

Que l'enseignement technique professionnel se distingue de l'enseignement secondaire général sur l'ensemble du territoire malien, cela se comprend peut-être par le caractère récent de leur création en tant qu'établissements dans les régions et surtout par le fait qu'en majorité, ces types d'établissements sont aussi gérés par le privé et que les effectifs sont moins importants que ceux de l'enseignement secondaire et dont les établissements parmi les plus anciens sont gérés par le public.

Pour le cas de l'enseignement normal, les élèves sont boursiers et certains bénéficient encore du régime de l'internat là où cela existe comme à Kangaba et à Niono par exemple. Les conditions d'étude sont donc différentes ce qui assure à ces établissements une plus grande stabilité. Il faut aussi reconnaître que ces établissements ont des effectifs plus réduits que ceux des autres types d'établissements, les élèves y rentrant par voie de concours.

Les établissements de l'enseignement fondamental sont affectés par les conflits surtout dans les localités qui le sont du fait de la présence des établissements de l'université ou des grandes écoles. C'est par exemple le cas typique de Bamako où parfois sans raison évidentes, certaines écoles fondamentales suivent les mouvements des universitaires.

Il arrive aussi que ce soit les aînés qui se servent des cadets comme bouclier afin de donner plus d'ampleur à leur mouvement, comme ce fut le cas au cours de l'année scolaire 1977-1978, ainsi qu'au cours des événements de mars 1991 et sous la 3^{ème} République sous le mandat du président Alpha Oumar KONARE.

Dans l'histoire des mouvements au Mali, nous n'avons pas enregistré de leader provenant de la population scolaire du cycle fondamental, à la différence des Abdoul Karim KAMARA dit Cabral, d'Oumar MARIKO ou de Yéhiya Ould ZARAWANA...

3.1.3 La typologie des conflits scolaires au Mali

Selon (26,97%) des personnes sondées, les conflits ont pris la forme des « Conflits entre individus », dont les plus évoqués par les répondants ont pour origine : « Les courses aux postes et le leadership » (38,3%). Dans la plupart des cas, « ces individus se disputent la possession d'une ressource rare, d'un statut social, du prestige, de l'argent ou du pouvoir ».

Tableau VIII : Les types de conflits

Type de conflits	Effectif	%
Conflits entre individus	116	26,97
Conflits entre individu et groupe	133	30,99
Conflits entre groupes	181	42,09
TOTAL	430	100,0

Les enjeux des conflits en effet tournent le plus souvent sinon uniquement autour de ces différents pôles : l'argent, le pouvoir, le statut social, le prestige, cela suivant les différents acteurs en conflits à l'école.

Tandis que pour (30,99%) des personnes sondées, les conflits sont de type de conflit entre « Individu et groupe » dont les plus dominants sont : « La crise de leadership » (50%), le « Conflit entre comité AEEM et chef d'établissement » (24,8%), entre « Directeur et syndicats » (18,3%) et en nombre réduit entre « Elèves et enseignants » (8,8%).

Pour d'autres c'est plutôt des conflits entre « AEEM et Etat » (16,7%), des « Conflits entre groupes » (27,8%), ou « d'Intérêt commun » (16,7%), de « Revendications » (5,6%), des « Conflits entre enseignants et Etat » (5,6%) et non entre « Individu et groupe ». Ces conflits opposent différents services d'une même organisation, ou deux groupes dont les membres proviennent des différentes structures, écoles, etc. Ici c'est le

syndicat des élèves et étudiants qui s'oppose à l'Etat (Ministère de l'Education/ Gouvernement/ Pouvoir en place) ; les syndicats des enseignants, qui s'opposent aussi à l'Etat.

Les « Conflits entre groupes » sont les plus dominants (42,09%) selon les sondés. Les formes les plus évoquées sont entre autres : les « Conflit entre différents syndicats élèves et enseignants » (15,5%), « l'Emergence des clans » (16,6%), « le Conflit entre administration et AEEM » (14,9%).

Dans « Management des ressources humaines » les auteurs « reconnaissent que les conflits prennent les formes principales telles que représentées par le tableau ci-dessus : (Université de Pittsburgh, 1991 :58),

Les conflits à l'école comportent donc les deux faces du conflit. Au départ, ces conflits avaient l'aspect de « conflit problème » du fait de l'étendue de difficultés auxquelles sont confrontés au sein des établissements scolaires élèves et enseignants et qui sont d'ordre matériel. Avec l'évolution et la généralisation des conflits, la tendance a été de transformer les conflits en « conflit outil », en moyen de revendication et pour les scolaires, les enseignants que pour la société malienne en général : grève, marche, rébellion, etc.

Or traditionnellement les missions du chef d'établissement se résument ainsi :

- réaliser l'équilibre entre les objectifs techniques (production) et économiques (rendement, rentabilité) de la société et les objectifs et valeurs des agents ;
- fournir à l'ensemble des unités de la Société, les hommes les plus motivés et les plus aptes à atteindre les objectifs,
- et donner aux agents de la Société les moyens d'un épanouissement dans le travail ; cela à tout moment. (Université de Pittsburgh : 1991 :88 - 89)

Dans le contexte actuel de l'école malienne, il est possible aussi de noter que les intérêts précisément des différents acteurs divergent au point d'être antagonistes et fortement concurrentiels. L'allocation des bourses à tous les étudiants bacheliers est en contradiction par exemple avec l'importance du volume financier à accorder aux

investissements prioritaires à l'université : les salles de classe, les laboratoires, les bibliothèques et leurs équipements.

Un doyen de faculté :

« L'université n'est pas équipée et l'Etat ne joue pas à ce niveau la transparence. Depuis 1999, il était prévu : 1 600 000 000 F CFA à 1 700 000 000 F CFA du budget de l'Etat pour le matériel didactique qui a été transformé en trousseau des étudiants. Cela pénalise l'université qui se contente sur le BSI des 600 000 000 qui sont partagés entre les différentes facultés ».

Le conflit à l'école s'est aussi transformé au fil des années et plus précisément à l'occasion des transitions démocratiques au point de rendre difficile la différenciation entre conflit à caractère syndical et conflit à caractère politique ou tout simplement chantage par les moyens de la violence « conflit outil ».

Un ancien secrétaire général de l'AEEM :

« Le problème n'est pas dans la discipline au sein des établissements si les principaux responsables prenaient leur responsabilité. L'AEEM a sa part de responsabilité et les chefs d'établissements négocient leur part. Le problème du fonctionnement devient dangereux... Avec le mouvement étudiant, qui a amené l'argent à l'école ? Qui finance des congrès de l'AEEM à 6 000 000 F CFA, 5 000 000 F CFA ? Et les œuvres universitaires, qui les gère ? Les politiciens à l'époque c'était l'AEEM. Mais aujourd'hui les étudiants brassent des millions, ils ont des Sotrama (Sociétés de transport du Mali)... Les loubards, qui les a introduits à l'école ? Pourquoi ne sont-ils pas arrêtés. Il faut démanteler le réseau de loubard. Il faut arrêter la gestion des œuvres universitaires par des étudiants... Le concours pour les directeurs de CAP s'est arrêté, pourquoi ? Il y a des frustrations. L'école est une poudrière et les frustrations sont le feu... ».

Dans son analyse des transitions démocratiques R. Banegas souligne de ce sont des « situations d'anormalité » et que :

« l'origine et l'évolutions des régimes démocratiques sont déterminées moins par les facteurs culturels ou économiques que par les actions, les choix des élites clés qui cherchent à maximiser leurs intérêts dans un cadre institutionnel en flux que leur lutte contribue à façonner ». (Banegas 2001 : 2)

St Germain constate pour sa part que :

« La gestion de l'éducation se trouve en pleine mutation. Elle est passée d'une approche plus bureaucratique et moins politique, ne mettant en scène que quelques sources, habituellement en harmonie, de pouvoir à une approche plus politique et bureaucratique où se retrouvent plusieurs sources de types de pouvoirs, généralement peu harmonisés. Le rapport de forces de type structural a fait place à des rapports de force plus diffus, plus politiques et surtout plus nombreux ». (St- Germain 2001)

Dans une telle situation où les politiques éducatives des pays sous ajustement structurels sont directement orientées par l'approche de la NGP, l'émergence de conflits, de chocs,

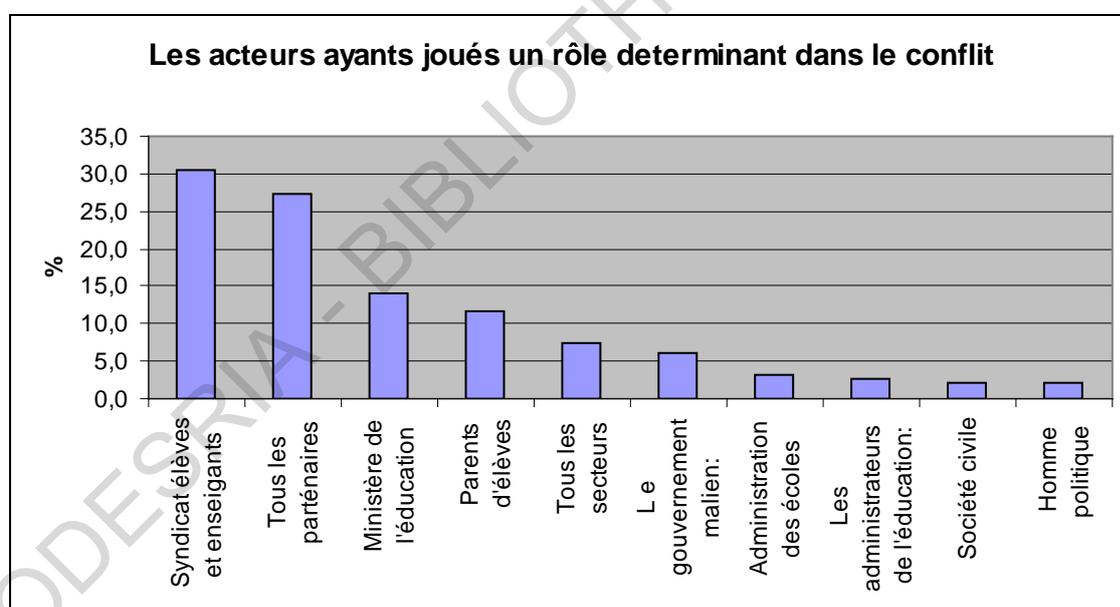
d'affrontements dans lesquels chacun se retranche sur ses positions était prévisible selon ST Germain. Pour lui les conséquences sociales conduisent à un appauvrissement des plus démunis et à un enrichissement des mieux nantis et l'inégalité monte plus rapidement dans les pays où on applique la NGP. Il en résultera de nouveaux rapports de force en éducation.

3.2 Les acteurs et leurs responsabilités dans les conflits scolaires

3.2.1 Les acteurs des conflits au sein des établissements

L'identité des différents acteurs des conflits à l'école est ici représentée.

Diagramme 8: Acteurs clés des conflits à l'école



Bien que selon (27,4%) des personnes sondées, tous les acteurs aient joué un rôle déterminant dans les conflits, l'enquête permet aussi de noter que pour (30,4%) des personnes interrogées, ce sont les syndicats des élèves et des étudiants ainsi que les syndicats des enseignants qui se sont les plus distingués en jouant un rôle déterminant dans les conflits. Les syndicats sont suivis du Ministère de l'Education (14,2%), des parents d'élèves (11,7%), de l'administration scolaire (3,3%), de la société civile (2,1%) et des responsables politiques (2,1%).

3.2.2 Le rôle des acteurs dans les conflits

La part de responsabilité des différents acteurs dans les conflits

Les conflits en milieu scolaire auraient pu être jugulés à temps si chaque acteur concerné avait joué pleinement son rôle. La contribution des différents acteurs dans la gestion de la crise est mise en relief ici par les personnes interrogées.

Un gouverneur de région :

« La situation de l'école malienne est préoccupante voire inquiétante à plus d'un titre et parmi les maux qui la gangrènent nous notons une espèce de démission collective ou tout au moins une indifférence généralisée, celle-ci dictée par un aveu d'impuissance ou par un défaitisme accepté et assumé. Défaitisme et immobilisme... »

Les Concertations à S... font ressortir des problèmes et des difficultés qui ne sauraient avoir leurs solutions qu'à la base ou à la limite au niveau local et régional. Parmi ces problèmes : ceux de la mise en place des Comités de gestion scolaire (CGS), ceux de l'application intégrale et rigoureuse du règlement intérieur et des dissonances entre Conseil de cercle et Direction de l'Académie d'Enseignement à propos de la gestion du personnel enseignant recruté sur fonds PPTÉ et l'inadéquation à ce jour encore tonitruante entre les programmes d'intervention de la Cellule de planification de statistique (CPS) du MEN et ceux des Collectivités locales, ce qui découle tout simplement de la non prise en compte par certaines structures centrales de l'effectivité du mouvement de la décentralisation amorcé dans le pays depuis plus d'une dizaine d'années, d'où la nécessité d'une coordination voire d'une harmonisation ».

Un enseignant, directeur d'école, ancien responsable syndical (Région):

« Il existe une fuite de responsabilité des parents, de l'Etat et des enseignants et un flou dans les relations Etat / AEEM. L'Etat n'a toujours pas dit à l'AEEM quelles étaient ses limites. En réalité qui fait sortir les enfants ? Le langage de la vérité n'est pas constant en la matière. Il faut dire la vérité aux enfants, c'est ce qui les révolte ».

Un ancien directeur d'école et promoteur d'école privée (Région):

« Le problème de l'autorité se pose à tous les niveaux : politique, administratif, parental et dans les prises de décision. Actuellement il n'existe pas de décision face aux intimidations. L'autorité du directeur d'école doit être faite de rigueur et d'exigence et pour se faire, il doit être soutenu par sa hiérarchie. Ainsi il faut sortir l'école du jeu des alliances... Il faut ramener la gestion de l'école au niveau régional et local ».

Un directeur régional de l'INPS :

« Est enseignant aujourd'hui qui le veut. Quant aux élèves, nous les avons fait rois... on ne renvoie plus à l'école. Il faut sortir la politique de l'école ainsi que dans les nominations des chefs du département de l'Education nationale et du personnel enseignant... Les parents d'élèves aussi doivent instaurer l'autorité parentale ».

Un Premier ministre :

« Au niveau des élèves, des étudiants, des enseignants, des syndicats, de l'administration scolaire, il convient de voir les problèmes de comportement : l'incivisme, la culture de la violence, les pratiques mafieuses, l'absence d'éthique, le laxisme. Cette situation déplorable de l'école doit prendre date... ».

Tableau IX: La **Part de responsabilité des chefs d'établissements**
(Administrateurs scolaires)

Libellés	Effectif	%
La mauvaise gestion des conflits	45	25,1
Le manque d'autorité / L'irresponsabilité	30	16,8
L'incompétence	26	14,5
L'absence de bonnes décisions	17	9,5
La mauvaise gestion en général	17	9,5
Le manque de suivi efficace des programmes	14	7,8
Le laisser aller / le laxisme	6	3,4
Le clientélisme	5	2,8
La corruption	5	2,8
La non maîtrise de la loi d'orientation par certains chefs d'établissement	4	2,2
L'insécurité au sein de l'univers scolaire	3	1,7
Le manque de concertation avec les élèves et les enseignants	3	1,7
La non application des règlements intérieurs	3	1,7
La trop grande rigueur	1	0,6
TOTAL	179	100,0

Bien que théoriquement les administrateurs scolaires soient beaucoup plus impliqués dans la gestion des conflits au sein de leurs établissements que les autres acteurs, leurs interventions ont été jugées comme globalement inefficaces.

En effet selon les sondés, ils se sont révélés comme « sans autorité, irresponsables » (16.8%) et « incompetents » (14.0%). Les administrateurs scolaires sont rendus « responsables de la mauvaise gestion des conflits » (25.1%), « et du manque de suivi efficace des programmes » (7.8%), pour d'autres enfin, « ils ont plutôt contribué au laisser/aller dans les établissements » (3.4%).

Un responsable de l'APE (Cercle) :

« Le 2^{me} niveau est celui des enseignants dans leur travail chez qui manquent la correction et le travail. Il n'existe pas de suivi des enseignants dans leur travail. La visite des inspecteurs ne se fait plus. Les autorités scolaires doivent prendre leur responsabilité ».

Un notable, fonctionnaire à la retraite, parent d'élèves (Région):

« L'école aujourd'hui est sans propriétaire. La politique y a pris pied. Il faut donner du pouvoir à l'autorité scolaire. L'école doit être moralisée à travers les relations maîtres / élèves. C'est encore l'école qui nuit au respect des parents à travers par exemple le Parlement des enfants ».

Un président d'une Assemblée régionale :

« Sur la base d'une expérience de six ans, il est possible d'affirmer qu'il existe un problème de partenariat à ce niveau. Les académies d'enseignement font leur travail en retard sans donner l'information. Qui est responsable des enseignants vacataires ? Une personne recrute, une autre procède à la mutation et un troisième signe le contrat de travail. C'est du formalisme et ce n'est pas bon. L'éducation est très déconcentrée mais non décentralisée ».

Un Premier ministre :

« Le comportement des acteurs de l'école : l'administration scolaire a démissionné... les élèves ne vont pas à l'école et les enseignants n'enseignent pas... ».

« Face aux revendications des élèves, des étudiants et des syndicats enseignants, on constate le laxisme de l'administration scolaire ».

Il est en outre reproché aux chefs d'établissement, leur clientélisme et leur corruption ; leur non maîtrise de la loi d'orientation de l'Education au Mali, pour certains, leur manque de concertation avec les élèves et les enseignants et leur responsabilité dans l'insécurité à l'école et la non application du règlement intérieur.

Un notable, président de l'UNEREC et de l'AMDH (Région) :

« La question scolaire est comme un serpent qui se mord la queue. Le problème des enseignants vacataires est un problème de recrutement des enseignants qui relève de la responsabilité des directeurs d'école, de CAP et de l'Académie d'enseignement. Or leurs nominations se font sur la base du copinage et de la camaraderie ».

La part de responsabilité des enseignants

Les personnes sondées reprochent aux enseignants d'être « très corruptibles » (14,8%) et « passifs » (13,5%).

Pour elles, les enseignants n'ont pas œuvré dans le cadre de « l'apaisement et en conseils » dans la gestion des conflits à l'école (12,3%). Les enseignants sont aussi en « nombre insuffisant et ont été incompetents » dans la gestion des conflits (10,3%).

Tableau X: **La part de responsabilité des enseignants**

Libellés	Effectif	%
La très grande corruptibilité	23	14,8
La passivité	21	13,5
La faible implication dans l'apaisement en conseils	19	12,3
L'insuffisance en nombre et l'incompétence	16	10,3
Le manque de conscience professionnelle	15	9,7
L'impuissance, le manque de courage	15	9,7
La faible implication dans les affaires des établissements	11	7,1
La fuite de responsabilité	8	5,2
Le manque de déontologie et de maîtrise de la pédagogie	7	4,5
L'esprit partisan	6	3,9
La négligence – la légèreté	5	3,2
Les grèves	5	3,2
La soumission aux ordres	1	0,6
Les litiges entre enseignants et élèves	1	0,6
Le manque de solidarité	1	0,6
TOTAL	154	99,4

Un directeur d'académie d'enseignement :

Il existe un déficit de 59% d'enseignants pour le formel et de 58,40% pour le non formel. Le problème des enseignants non professionnels pose la question de la qualité de l'enseignement ».

En minorité d'autres personnes sondées ont déploré chez les enseignants, « le manque de conscience professionnelle » (9,7%), « l'absence de courage et la mauvaise formation » (9,7%).

Un ancien directeur d'école, promoteur d'école privée (Région):

« ...la qualification insuffisante des enseignants parmi lesquels il existe des gens sans moralité et sans capacité réelle d'enseigner et sans souci des résultats...nécessite une multiplication des centres de formation et de l'autorité à tous les niveaux ».

Par ailleurs, (7,1%) des enquêtés dénoncent leur « faible implication dans les affaires des établissements » ; et (5,2%) leur reprochent « la fuite de responsabilité ». Très peu de sondés ont évoqué « la grève des enseignants durant la crise » (3,2%).

Il est donc reproché au corps enseignant en général au cours de cette crise, sa corruptibilité, sa passivité, son manque de conscience professionnelle, sa fuite de responsabilité, son esprit partisan, sa faible implication dans la recherche de solutions à la crise, sans compter l'insuffisance de ses effectifs, sa mauvaise formation et sa non maîtrise de la pédagogie.

Un directeur d'école, ancien responsable syndical (Région):

« Sur le plan pédagogique, les 80% des enseignants contractuels sont venus à l'enseignement par accident et ils y ont provoqué des accidents. Il convient de ne pas accepter des gens à l'école par accident. Les écoles de formation doivent passer de 2 à 4 ans avec une bonne formation pédagogique qui donnera à l'enseignant la vocation ».

Tableau XI : **La part de responsabilité des syndicats des enseignants.**

Libellés	Effectif	%
L'inefficacité	4	2,8
Le laxiste	11	7,6
La recherche du profit personnel	20	13,8
Les revendications non fondées	25	17,2
Le manque de formation et d'initiative	4	2,8
La manipulation des hommes politiques	18	12,4
L'apaisement de la tension	16	11,0
La corruption	6	4,1
Les grèves à répétition	20	13,8
La passivité	11	7,6
La cessation des cours	3	2,1
L'amélioration des conditions de travail	2	1,4
Le manque de collaboration	5	3,4
TOTAL	145	100,0

Si pour certains enquêtés (11%) les syndicats des enseignants ont contribué à apaiser les tensions à l'école, pour d'autres, « ils ont été plutôt passionnés par la recherche du profit » (13,8%) et « leurs revendications sont jugées non conformes » (17,2%).

Les syndicats sont accusés d'être « responsables des grèves successives » (13,8%). La perception que le public a des syndicats enseignants est qu'ils ont également été manipulés par des « hommes politiques » (12,4%), et que leurs responsables sont « corrompus » (4,1%).

Ils sont perçus comme des « acteurs passifs » (7,6%). Pour très peu de sondés les syndicats des enseignants ont été « laxistes » (7,6%) et « inefficaces » (2,8%) dans les conflits à l'école.

Tableau XII : **La part de responsabilité des élèves**

Libellés	Effectif	%
L'insouciance	16	12,3
Le manque d'ambition et d'esprit citoyen	15	11,5
Les revendications - les grèves à répétition	15	11,5
L'indiscipline	14	10,8
Les sorties intempestives	13	10,0
Les agissements insensés	11	8,5
Le manque de maturité	10	7,7
Le manque de volonté	7	5,4
La méconnaissance des textes	6	4,6
L'innocence	5	3,8
L'immoralité	5	3,8
La baisse de niveaux	5	3,8
La résolution des conflits	3	2,3
La paresse et le laisser aller	3	2,3
L'incompréhension des problèmes	1	0,8
L'exclusion des élèves des débats sur l'école	1	0,8
TOTAL	130	100,0

❑ **Commentaire de la part de responsabilité des élèves**

La part la plus remarquable des élèves dans les conflits se résume en termes: « d'insouciance » avec (12,3%) des enquêtés, de « manque d'ambition et de citoyenneté » avec (11,5%).

Ils sont considérés comme responsables des « revendications et des grèves » (11,5%), de « l'indiscipline » pour (10,8%), des « sorties intempestives » pour (10%), « d'agissements insensés » avec (8,5%).

Il est reproché aux élèves leur « manque de maturité » pour (7,7%), leur manque « de volonté » avec (5,4%), leur « méconnaissance des textes » pour (4,6%), leur « innocence » (3,8%), leur « immoralité » (3,8%).

Les enquêtés constatent chez les élèves la « baisse de niveaux » (3,8%), leur implication dans la « résolution des conflits » (2,3%), leur « paresse et (le) laisser aller » (2,3%), leur « incompréhension des problèmes » (0,8%), et le fait qu'ils soient « exclus des débats sur l'école » (0,8%).

❑ **Commentaire de la part de responsabilité des étudiants**

La responsabilité des étudiants apparaît comme particulièrement déterminante dans l'aggravation de la crise scolaire au Mali. Ainsi les arguments avancés pour déterminer cette part sont : « les grèves » (27,1%), « la manipulation » (18,1%), « l'indiscipline » (29,9%), « le manque de responsabilité » (7,6%), « l'ambition personnelle » (4,9%), « les revendications catégorielles » (4,2%), « le manque de niveau » (3,5%), « le problème de bourses » par (1,4%), « la paresse » (1,4%), « le manque de dialogue » (1,4%), enfin « le problème de dénomination » (1,4%).

❑ **Commentaire de la part de responsabilité du syndicat des étudiants (AEEM)**

A l'instar des étudiants, les syndicats des étudiants sont perçus comme étant les principaux acteurs de la crise à l'école.

Un député à l'Assemblée nationale (Région)

« La politisation de l'école a commencée il n'y a pas longtemps car c'est avec l'AEEM qui est plus forte q'un parti politique. Les élèves ont besoin d'être organisés ».

En effet, les enquêtés les désignent comme étant responsables des perturbations à l'école (27,5%), des manipulations (26,3%) et des revendications (13,8%).

Pour le public interrogé, les syndicats étudiants ont manqué de civisme et de responsabilité (8,8%). Ils ont été déroutés dans leur travail par les conflits d'intérêt (7,5%), et les ambitions personnelles (6,3%).

Enfin, les syndicats des étudiants sont considérés comme ceux ayant contribué à prôner l'indiscipline dans les établissements (3,8%). Leurs responsables n'ont pas de vision et ils sont passionnés (1,3%).

□ Commentaire de la part de responsabilité des parents d'élèves

Contrairement aux autres acteurs, les parents d'élèves ont démissionné et n'ont pas été efficaces (29%). Ils ont été inorganisées et irresponsables (16,8%), indifférents (14,2%) ou absents (9,7%).

Un parent d'élève, opérateur économique (Région):

« Hier les parents assuraient la scolarisation et le suivi des enfants. Aujourd'hui, l'élève est devenu le maître. Nous assistons à présent à une démission des parents. Il est indispensable que le père à la maison soit le père et que le maître à l'école soit le maître ».

Pour certains, les parents d'élèves se sont rendus pourtant utiles en jouant un rôle de médiateur dans les conflits (14,2%).

Certaines personnes considèrent que les parents d'élèves eux aussi n'ont pas échappé à la manipulation des responsables politiques (3,2%) et à la corruption (1,3%).

Un directeur d'académie d'enseignement :

« Les membres de l'APE se comportent comme des autorités hiérarchiques et il existe une dangereuse confusion dans la mise en place de Comités de gestion scolaire (CGS). Les postes électifs sont considérés comme des emplois administratifs. Ces structures doivent être ce qu'elles méritent d'être ».

Certains enquêtés dénoncent leur faible implication (22%) et leur absence (17,8%) dans la résolution des conflits. Pour eux, elles étaient elles aussi manipulées (16,1%).

D'autres par contre pensent que les associations des parents d'élèves ont joué un rôle non négligeable dans la résolution des conflits (21,2%).

Tableau XIII: La part de responsabilité de l'Association des parents d'élèves (APE)

Libellés	Effectif	%
La faible implication pour la solution de la crise	26	22,0
La responsabilité dans le mode de résolution des conflits	25	21,2
L'absence dans la recherche de solutions	19	17,8
La manipulation des responsables politiques	19	16,1
La mauvaise organisation	12	10,2
La mauvaise gestion des ressources	10	8,5
Le manque de moyen d'action	3	2,5
Le manque d'informations sur les problèmes	2	1,7
TOTAL	116	100,0

En nombre réduit, certains enquêtés soutiennent qu'elles ont été mal informées sur les problèmes de l'école (1,7%)...

Un responsable de l'APE niveau national :

« Les parents d'élèves sont marginalisés avec la politique de la décentralisation. Les CGS suivant les explications qui ont été données devront remplacer les APE. Il faut donner l'occasion et les moyens aux APE de s'organiser... Des parents d'élèves qui ont de la difficulté à prendre en charge leurs familles ne peuvent pas avoir d'autorité... ».

La part de responsabilité des partenaires techniques

Il ressort de l'enquête que le rôle des partenaires techniques dans la résolution de la crise scolaire n'est pas significatif. En effet, près de (26,6%) des personnes sondées trouvent qu'ils n'ont pas apporté de véritables solutions aux conflits et « 20,3% » pensent qu'ils ont manqué d'apporter des appuis techniques attendus. L'enquête donne (16,5%) de personnes qui se sont prononcées sur leur apport dans la conception des manuels scolaires, eux-mêmes jugés inadaptés.

En outre, (10,1%) des enquêtés trouvent que les partenaires techniques ont été pratiquement absents de la résolution de la crise scolaire et qu'ils manquent de véritable politique (8,9%).

Par contre une minorité des sondés (3,8%), pensent qu'ils ont fourni beaucoup d'efforts.

Tableau XIV : **La part de responsabilité des partenaires techniques**

Libellés	Effectif	%
L'absence de véritables solutions de sortie de crise	21	26,6
Le manque d'appuis techniques attendus	16	20,3
La conception de manuels scolaires inadaptés	13	16,5
L'absence	8	10,1
L'absence d'une véritable politique	7	8,9
L'apport de solutions	5	6,3
La fourniture de beaucoup d'efforts	3	3,8
Le respect de la hiérarchie	2	2,5
Le sabotage	1	1,3
Les mesures non adaptables	1	1,3
L'imposition des conditions d'intervention	1	1,3
Le soutien technique	1	1,3
TOTAL	79	100,0

La part de responsabilité des partenaires financiers de l'éducation

La remarque qui prévaut est que le rôle des partenaires financiers est identique à celui des partenaires techniques, à savoir négligeable.

En effet, (23,7%) des enquêtés trouvent qu'ils ont peu participé à la résolution de la crise, d'ailleurs ils constituent plutôt pour ces personnes, un principal vecteur de la crise, à travers l'imposition du Programme d'ajustement structurel (PAS) selon 18,4% des sondés.

Si (9,2%) des enquêtés trouvent qu'ils ont été absents, cependant pour (2,6%) ils ont fourni beaucoup d'efforts. Ainsi leur rôle est perçu comme prépondérant dans la

résolution des conflits quand (11,8%) des enquêtés trouvent qu'ils doivent intervenir dans le financement et la recherche de solutions aux problèmes.

Tableau XV : **La part de responsabilité des partenaires financiers de l'éducation**

Libellés	Effectif	%
La faible participation à la gestion de la crise	18	23,7
L'imposition du Programme d'ajustement structurel (PAS)	14	18,4
Le financement et la recherche de solutions	9	11,8
L'absence	7	9,2
L'absence de véritables solutions de sortie de crise	6	7,9
Le manque d'aperçu technique des partenaires	6	7,9
Le manque de suivi du financement des programmes	5	6,6
La mauvaise gestion	4	5,3
Le manque de ressources humaines qualifiées	3	3,9
La fourniture de beaucoup d'efforts	2	2,6
L'imposition des mesures non appropriées	2	2,6
TOTAL	76	100,0

Un responsable de l'APE centrale (Cercle) :

« Le 1^{er} niveau c'est celui des décideurs. Il faut arrêter la gestion approximative des affaires. Ce qui se passe depuis des années a pour cause l'ajustement structurel. Ce que l'extérieur nous impose, il faut avoir le courage de dire d'arrêter. Arrêter d'éliminer des fonctionnaires avec des départs volontaires à la retraite où les enseignants sont les plus malheureux... Cela a entraîné aussi la fermeture des écoles de formation et le trou est là qui s'agrandit. Est-ce cela la politique de nos moyens ? ».

La part de responsabilité du Ministère de l'éducation

D'après les résultats du sondage, le constat est qu'il est beaucoup reproché au Ministère de l'Education surtout « sa mauvaise gestion de la crise » (21,8%).

Le système scolaire mis en place par le Ministère de l'Education nationale est perçu comme « un système scolaire inadapté » aux réalités du pays par (14,3%) des enquêtés.

Il est aussi reproché au département de l'Education nationale, entre autres son « incompetence » (9,5%) et son « manque de professionnalisme » (4,1%), son « laxisme »

(6,1%), et le fait aussi que le département soit un département plus politique que technique (5,4%).

A cela s'ajoutent, « la lourdeur administrative », « la manipulation des élèves et des enseignants », « la centralisation » des activités des différents ordres d'enseignement en son sein, « le non respect du principe de transfert » des compétences et des ressources aux collectivités territoriales.

Tableau XVI : La part de responsabilité du Ministère de l'éducation

Libellés	Effectif	%
La mauvaise gestion de la crise	32	21,8
L'absence de solutions aux problèmes	25	17,0
Un système scolaire inadapté	21	14,3
L'incompétence	14	9,5
Le laxisme	9	6,1
La faiblesse des autorités	9	6,1
Un département plus politique que technique	8	5,4
Le manque de professionnalisme	6	4,1
Le manque de collaboration	6	4,1
La lourdeur administrative	4	2,7
La fourniture de beaucoup d'efforts	3	2,0
La manipulation des élèves et enseignants	3	2,0
La forte concentration des activités de tous les ordres d'enseignement	2	1,4
L'insuffisance de ressources humaines compétentes	2	1,4
La source des conflits	2	1,4
Le non respect du principe de transfert de compétences et de ressources aux collectivités territoriales	1	0,7
TOTAL	147	100,0

□ **Commentaire de la part de responsabilité de l'Etat malien**

Du point de vue des enquêtés, plusieurs insuffisances demeurent au niveau de l'Etat malien au nombre desquelles, « sa fuite de responsabilité » (18,8%), « son manque d'intérêt pour l'école » (12,5%), « sa non satisfaction des revendications » (12,5%), « son manque de fermeté et de vérité » (11,6%), « sa faiblesse dans le suivi » (8%), « son

programme inadapté aux réalités » (8%) et « son absence dans la résolution des crises scolaires » (7,1%). Pour seulement (8%) des enquêtés, le rôle principal de l'Etat a été celui de « l'apaisement ».

Un ancien secrétaire général de l'AEEM :

« Avec la colonisation, il y a eu 6% d'alphabétisés pendant 75 ans. Puis 1960-1962, ce fut l'enseignement de masse et de qualité qui a atteint 23% d'alphabétisés ainsi que l'obtention par le Mali du prix de l'UNESCO. Ce fut au prix d'une volonté politique. En 1978, le Séminaire national sur l'éducation a remis en question la Réforme de 1962. Les conséquences sont là. En 1981, il y a eu les Etats généraux de l'éducation avec les cadres de conception et beaucoup de techniciens de l'éducation. En 1986, fut introduit l'enseignement d'une nouvelle philosophie. Le discours sur l'université a commencé en 1990. Le défi n'a pas été relevé, on a fait un choix sur la base des arguments des bailleurs de fonds... ».

□ Commentaire de la part de responsabilité d'autres acteurs

Certains enquêtés affirment qu'en plus des acteurs ci-dessus cités, d'autres acteurs ont une grande part de responsabilité dans les conflits scolaires, à savoir les partis politiques (63,6%), la société civile (31,8%) et les collectivités territoriales décentralisées dans le cadre du transfert des compétences (4,5%).

Tableau XVII: **La part de responsabilité d'autres acteurs**

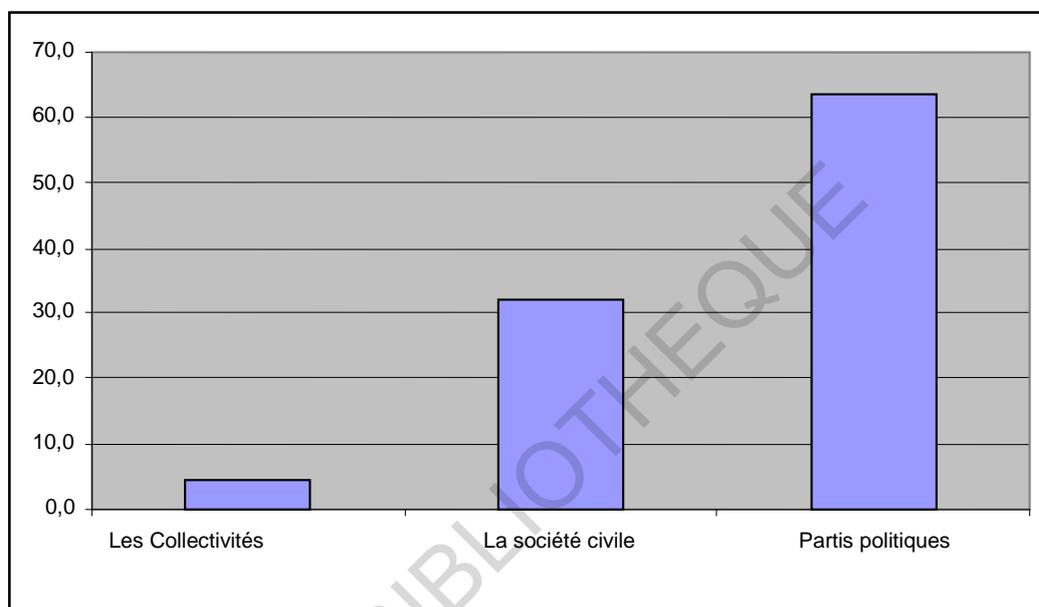
Libellés	Effectif	%
Les Conseils communaux (transfert de compétences)	1	4,5
La société civile	7	31,8
Les partis politiques	14	63,6
TOTAL	22	100,0

Le constat qui se dégage au vu des résultats ainsi examinés en ce qui concerne les responsabilités des différents acteurs dans les conflits en milieu scolaire, est que les syndicats ont joué un rôle prépondérant dans les conflits plus que tout autre acteur. Cet état de fait est reconnu par (30,4%) des enquêtés.

La seconde position est occupée par le département lui-même en charge de l'Education nationale, à savoir le Ministère de l'Education (14,2%). Les parents d'élèves suivent et prennent la troisième place (11,7%). Les chefs d'établissement (administrateurs scolaires) (3,3%) devancent la société civile (2,1%) et les responsables politiques (2,1%)

en terme de responsabilité dans les conflits. Il nous semble toutefois important à ce niveau de souligner que (27,4%) des personnes interrogées pensent que les partenaires techniques et financiers ont joué un rôle déterminant dans les crises scolaires au Mali.

Diagramme 9 : **La part de responsabilité d'autres acteurs**



3.2.3 Les stratégies des acteurs dans les conflits

Les réactions aux conflits peuvent être de l'ordre de la fuite, de l'adoucissement ou enfin de l'affrontement ouvert comportant l'usage de la force et/ou de la négociation. Dans le cas présent, il semble que l'ensemble de ces trois stratégies ait été utilisé suivant les acteurs, ou parfois le tout par le même acteur.

Les rôles les plus cités sont : « la recherche de solutions durables » (17,3%), « l'apaisement de la tension sociale » (16,2%), « la médiation » (18,8%), « la manipulation » (11,2%). « les revendications » (9,6%). Suivant ces cas, il a été fait usage de la stratégie d'adoucissement pour retarder une confrontation ouverte entre les protagonistes, soit en calmant les esprits de manière à rendre une confrontation moins probable. C'est certainement ce qui expliquerait la permanence des conflits au sein des établissements scolaires au Mali sur plus de seize ans. Le problème essentiel n'ayant jamais été traité, les détails seulement ont été résolus. D'où, les « manipulations » et la survivance des « revendications ».

Tableau XVIII: **Stratégies des acteurs dans les conflits**

Echelle d'appréciation Les acteurs et leurs stratégies dans les conflits	A l'aggravation des conflits		A la permanence des conflits		A la solution des conflits	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Les chefs d'établissements	29	8,7	64	19,3	190	57,2
Les enseignants	36	10,8	82	24,7	155	46,7
Les syndicats enseignants	49	14,8	81	24,4	162	48,8
Les élèves	105	31,6	116	34,9	57	17,2
Les étudiants	118	35,5	121	36,4	55	16,6
Les syndicats étudiants	123	37,0	119	35,8	69	20,8
Les parents d'élèves	23	6,9	28	8,4	233	70,2
Les associations de parents d'élèves	16	4,8	22	6,6	248	74,7
Les partenaires techniques	17	5,1	37	11,1	203	61,1
Les partenaires financiers	28	8,4	41	12,3	200	60,2
Le Ministère de l'Education Nationale	98	29,5	84	25,3	175	52,7
L'Etat malien	60	18,1	79	23,8	175	52,7
Autres (à préciser)	10	3,0	4	1,2	20	6,0

Pour jouer ces rôles, diverses stratégies ont été utilisées, qui sont entre autres : « les grèves, les marches et les casses » (44%), « les négociations et les réunions de sensibilisation » (28%), « le dialogue entre les acteurs directs » (14,8%), « la promotion de l'apaisement et de la performance » (4,9%) « les interpellations » (3,3%), « l'application du Programme d'ajustement structurel (PAS) » (3,3%). Ce second ensemble de stratégie, renvoie à la stratégie de la confrontation que a été très largement employée au cours de la période qui nous intéresse.

En effet, les différents acteurs se sont affrontés sur les problèmes à la base des conflits à travers des marches avec ou sans barricades, des grèves avec ou sans casses, des interpellations des leaders syndicaux ou de simples membres des groupes en conflit.

Dans ce cas, le recours à la violence a été déterminant. La corruption par l'argent ou par des faveurs particulières fut elle aussi employée pour diviser les scolaires ou les enseignants ou leurs partisans. Il fut de même de l'usage des mutations arbitraires, de la prison, du chantage et de toute autre forme de pression. Les conséquences furent souvent assez dramatiques pour les perdants : blessures physiques et morales, humiliation, exil, exclusion, etc....

Très souvent concomitamment avec l'usage de la violence ou suite à une certaine accalmie, des négociations ont servi comme stratégie de résolution des conflits. Les syndicats d'élèves/étudiants ou d'enseignants ont à plusieurs reprises rencontré au Ministère de l'Education, au Ministère de l'Emploi et de la fonction publique ou à la Primature, les membres de la « Commission de réconciliation », qui tend à devenir une institution de l'Etat de par sa durée de vie. En outre les bons offices ont été recherchés à tous les niveaux : notabilités, dignitaires religieux, leaders politiques ou syndicaux, associations des femmes, des parents d'élèves, des enseignants retraités, hommes de castes, Assemblée nationale, anciens leaders étudiants etc., tous ont un jour ou l'autre été impliqués dans la recherche de solutions à la crise scolaire, sans compter les « concertations régionales » ou fora sur la crise à l'école qui ont mobilisé des représentants de toutes les couches sociales du pays.

Dans la détermination du rôle des acteurs, nous distinguons trois cas : les acteurs ayant contribué à aggraver les conflits, ceux ayant œuvré à la permanence des conflits et ceux qui ont travaillé à la recherche des solutions.

Parmi les acteurs ayant contribué à aggraver les conflits, les plus cités sont par ordre d'importance : les syndicats d'étudiants (37,0%), les étudiants (35,5%) et les élèves (31,6%).

Ceux ayant œuvré pour la permanence des conflits se confondent sensiblement dans les mêmes proportions, à ceux ayant contribué à aggraver les conflits.

Quant à ceux ayant contribué à la solution des conflits, les plus cités sont : les associations des parents d'élèves (74,7%), les parents d'élèves (70,2%), les partenaires

techniques (61,1%), les partenaires financiers (60,2%), les chefs d'établissement (57,2%), le Ministère de l'éducation nationale (52,7%), l'Etat malien (52,7%), les syndicats des enseignants (48 ,8%), et les enseignants (46,7%).

3.3 La nature, les causes et les manifestations des conflits scolaires au Mali

3.3.1 La nature des conflits au sein des établissements

Tableau XIX : La nature des conflits au sein des établissements

Echelle d'appréciation Nature des conflits	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Un conflit idéologique (valeurs, philosophie)	22	6,6	61	18,4	124	37,3	48	14,5
Un conflit d'intérêt	184	55,4	99	29,8	22	6,6	2	0,6
Les deux à la fois (Conflits idéologique et d'intérêt)	59	17,8	100	30,1	86	25,9	20	6,0

Les conflits sont toujours de type « d'intérêt » (55 ,4%) et très souvent « idéologique et d'intérêt » environ 30%. Pour d'autres c'est parfois un conflits « idéologique » (37 ,3%) ou jamais (14,5%).

Pour une observatrice de la crise scolaire au Mali comme Catherine COQUERY-VIDROVITCH :

« La contestation scolaire portait sur des objectifs matériels. Si de nombreux jeunes désœuvrés urbains ont participé aux manifestations de rue, à aucun moment le mouvement n'a cherché à intégrer d'autres composantes de la jeunesse pour porter les revendications à l'ensemble de la société ». (Catherine, 1994 :33)

3.3.2 Les causes des conflits scolaires au Mali

Les causes telles que nous avons pu les identifier au cours de notre enquête sont en effet très variées. Nous avons tenté de les lire à travers un schéma simplifié qui fait ressortir cinq causes essentielles, que nous décrivons ci- après.

- ❑ **La trop forte centralisation de la prise des décisions à Bamako** qui explique l'absence d'initiative des autorités régionales et locales dans le traitement des conflits.
- ❑ **La détérioration de la qualité de l'enseignement sur plusieurs années :** - par le recrutement d'enseignants non professionnels - des contre-performances dues aussi aux structures, aux méthodes et aux pratiques - la transformation de l'école en champ d'expérimentation sans suivi à la fin du financement du projet ,ce qui fait apparaître au sein des établissements des stratégies « alternatives » ou « intermédiaires » comme des priorités de l'école ; - les innovations pédagogiques entraînant une confusion chez les enseignants entre méthode classique et pédagogie convergente au niveau de l'enseignement fondamental.
- ❑ **La non maîtrise des flux par le département de l'Education nationale** se traduisant par des orientations sans lien avec les capacités d'accueil des établissements
- ❑ **Une marginalisation de plus en plus grande des couches défavorisées** par le système éducatif.
- ❑ **L'incohérence et la désorganisation d'un système éducatif** laissant apparaître deux fonctions publiques parallèles au niveau de l'Education nationale : les fonctionnaires et les contractuels, le personnel de l'Etat et celui des Collectivités.
- ❑ **L'inexistence ou l'insuffisance des textes régissant l'Education nationale:** - pour la gestion de l'université ; - la mauvaise élaboration des cadres organiques avec par exemple plus d'agents dans les DAE que dans les CAP – la confusion entre le formel et l'informel, source de problèmes entre le MEN et les ONG ou associations intervenant dans le domaine de l'éducation (souveraineté et ingérence extérieure) – des programmes trop ambitieux jamais épuisés - l'inexistence d'un calendrier académique précis pendant plus de dix ans qui est à l'origine de bien de laisser-aller - l'imprécision des responsabilités entre l'administration scolaire, les parents d'élèves et les responsables des services de sécurité qui entraîne le laxisme, le désordre et le débordement.

Parmi cet ensemble de causes citées par les participants à la mission d'échanges du Premier ministre sur la question scolaire, il n'en existe pratiquement pas une qui soit directement liée à la vie de l'établissement scolaire ou universitaire proprement dite.

Toutes sont des causes extérieures aux établissements mais avec de fortes incidences sur eux dans leur fonctionnement et sur les résultats qu'ils produisent.

Sur cette liste de causes identifiées par le public, celles qui reviennent le plus souvent sont les causes liées **aux textes législatifs et réglementaires** ; les causes liées **à la gestion des ressources humaines par le Ministère de l'éducation** (personnel enseignant et les flux d'élèves et étudiants) ; les causes liées **aux innovations pédagogiques**.

Ainsi en rapport avec les textes législatifs et réglementaires, les participants mettent l'accent sur leur insuffisance ou leur inexistence ce qui entraîne : l'impossibilité d'exécuter certains programmes parce que trop ambitieux; la confusion dans les rapports entre Etat et Partenaires ; l'absence de normes académiques comme par exemple celle d'un calendrier académique précis sur plus de dix ans; la difficile gestion de l'université ; l'imprécision des responsabilités qui à son tour conduit au laxisme, au désordre ou au débordement.

En matière de gestion, il est surtout signalé le recrutement par le département ministériel du personnel non enseignant à la place d'enseignants professionnels ; la non maîtrise des flux à l'entrée et au sein des établissements ; l'inégalité de traitement du personnel à travers deux statuts du personnel distincts : celui de la fonction publique (Etat) et celui des Collectivités territoriales ; l'exclusion de plus en plus prononcée par l'école d'enfants issus de milieux défavorisés.

Quant aux innovations pédagogiques au sein de l'école malienne, elles sont considérées comme source de confusion dans la pratique des enseignants dans leur choix des méthodes pédagogiques : méthode classique ou pédagogie convergente. Selon les participants l'école malienne est aujourd'hui transformée en un champ d'expérimentation à tel point que la tendance est de faire apparaître des stratégies « alternatives » ou « intermédiaires » pour des priorités de l'école. Ainsi les contre-performances de l'école découlent des changements continus des structures, des méthodes et des pratiques introduites en son sein.

La crise scolaire est alors perçue par le public à partir de ses causes comme une crise du système scolaire à travers ses textes, sa gestion et le poids des réformes et innovations au sein de l'institution.

A travers, notre enquête par questionnaire afin de mieux appréhender les multiples causes des conflits, nous avons procédé à leur classement en trois grandes catégories : les causes véritables des conflits, les causes principales et les causes secondaires des conflits.

□ **Les causes principales des conflits au sein des établissements**

Il ressort des résultats de notre enquête que les causes véritables ou principales des conflits sont entre autres:

- « l'insuffisance des ressources humaines, financières et des infrastructures » (24.1%),
- « les enjeux politiques » (15.6%) ;
- « la mauvaise conduite des études et de travail » (20.4%)
- « la politique économique et la mauvaise organisation » (24.9%).

Tableau XX: Les **Causes véritables des conflits au sein des établissements**

Les causes véritables des conflits	Effectif	%
L'insuffisance des ressources (humaines, financières, des infrastructures et des équipements)	80	24.1
Les enjeux politiques	52	15.6
Les limites de la politique économique et la mauvaise gestion	83	24.9
La mauvaise conduite des études et du travail	68	20.4
La non satisfaction des doléances, la non motivation des élèves	30	6.9
Le manque de formation des leaders syndicaux et associatifs	17	5.1
La crise de confiance entre les acteurs, l'injustice sociale	9	2.7
TOTAL	332	100.0

□ **Les causes secondaires des conflits au sein des établissements**

Notre enquête par questionnaire permet aussi de noter comme causes secondaires les causes suivantes parmi les plus citées :

- « les manipulations des politiciens » (29.2%),
- « la mauvaise gestion des conflits » (10.4%),
- « les problèmes liés aux bourses » et « la dépréciation de la qualité de la formation » (7.1%),

- pour d'autres les causes secondaires sont surtout dues à « l'incompétence », « la corruption », « l'inadaptation des programmes » (6.6%)...

Notre enquête par questionnaire permet aussi de noter comme causes secondaires les causes suivantes parmi les plus citées :

- « les manipulations des politiciens » (29.2%),
- « la mauvaise gestion des conflits » (10.4%),
- « les problèmes liés aux bourses » et « la dépréciation de la qualité de la formation » (7.1%),
- pour d'autres les causes secondaires sont surtout dues à « l'incompétence », « la corruption », « l'inadaptation des programmes » (6.6%)...

Tableau XXI: Les causes secondaires des conflits au sein des établissements

Les causes secondaires	Effectif	%
Les manipulations politiciennes	62	29.2
La mauvaise gestion des conflits (les promesses non tenues)	22	10.4
Les problèmes liés aux bourses et à la dépréciation de la qualité de la formation	15	7.1
Les mauvaises conditions de travail	14	6.6
L'incompétence, la corruption, l'inadaptation des programmes	14	6.6
Les problèmes de leadership	11	5.2
Les causes économiques (le non respect par l'Etat de certains de ses engagements)	11	5.2
L'insuffisance des ressources (humaines, financières et des infrastructures)	11	5.2
La démission des parents	10	4.7
Le laxisme et le manque d'initiatives/ le laisser aller	9	4.2
La pauvreté	7	3.3
Le non respect des règlements intérieurs	6	2.8
La corruption du personnel	6	2.8
Les effectifs pléthoriques	3	1.4
Les injustices/ le manque de confiance	3	1.4
Les causes d'ordre social	3	1.4
Le manque d'autorité dans l'administration scolaire	3	1.4
Le découragement des enseignants	1	0.5
Les syndicats des professeurs	1	0.5
TOTAL	212	100.0

❑ Les causes liées à la vie de l'établissement

Parmi les différentes causes évoquées, il en existe qui sont directement liées à la vie des établissements. Les causes les plus remarquables à ce niveau sont : « les problèmes de bourse et les mauvaises conditions d'études » (29.1%), « l'incompétence, la corruption, l'inadaptation des programmes » (16.9%) « le manque d'infrastructures et de matériel didactique » (16.1%), « la mauvaise gestion de l'administration scolaire » (6,9%), « les revendications de tous ordres » (4,6%), « l'indiscipline et le laisser aller » (4,6%), « la pléthore des effectifs et l'insuffisance des enseignants en nombre » (3,8%).

Par contre d'autres personnes trouvent qu'il n'existe aucun lien entre les causes et la vie de l'établissement (8.4%).

❑ Les causes extérieures à la vie de l'établissement

Dans l'analyse des causes exogènes au système éducatif, il est parfois fait allusion au démantèlement de l'Etat- providence, où la montée du néolibéralisme, le poids de la bureaucratie centralisatrice et onéreuse seraient les causes principales.

La mondialisation des marchés, selon Jean Labelle et Michel St-Germain, dans « La gestion scolaire : une situation à améliorer », exerce une pression énorme sur les systèmes éducatifs.

Ainsi :

« la déréglementation des marchés financiers, la mobilité de la main-d'œuvre et les mouvements des entreprises qui déménagent en fonction des économies anticipées sur les facteurs de production, engendrent de l'instabilité et exercent d'énormes pressions pour que les services publics se soumettent aux accords sur la libéralisation des échanges ». (Labelle, St-Germain, 2004 :163)

L'avènement aussi des nouvelles technologies à travers la possibilité de communiquer et de transmettre en temps réels rendrait certaines fonctions superflues. La capacité des micro-ordinateurs à traiter rapidement l'information et en grand nombre faciliterait aussi la résolution des problèmes et la prise de décision.

A cela, il convient d'ajouter l'éclatement de la famille et de la société de plus en plus cosmopolite et qui engendrent des mutations du système éducatif ainsi que la transformation des enjeux démocratiques en éducation avec graduellement le passage d'une éthique humanitaire à une éthique utilitariste.

Tableau XXII: Les causes extérieures à la vie de l'établissement

Les causes non liées à la vie de l'établissement	Effectif	%
La politisation de l'école	146	69.5
Les causes d'ordres social et économique	21	10.0
Le mécontentement des parents de diplômés sans emploi	7	3.3
Les grèves intempestives	6	2.9
Les programmes d'enseignement	6	2.9
Les mentalités	5	2.4
Les attitudes des personnes extérieures à l'établissement	5	2.4
Les conditions de recrutement des enseignants	5	2.4
Les casses et les barricades dans les rues	3	1.4
Les assemblées générales inopportunes à l'école	2	1.0
Les divergences entre les promoteurs et les directeurs	2	1.0
Les faibles taux de réussite à l'école	1	0.5
La faiblesse de l'Etat malien	1	0.5
TOTAL	210	100.0

Au cours de notre étude, parmi les causes non liées à la vie de l'établissement, nous notons : « la politisation de l'école » (69.5%) et « les causes d'ordre sociale et économique » (10.0%).

Pour J-P. NGOUPANDE :

« La politisation extrême due à la prise en otage de l'école par les différents clans de politiciens luttant impitoyablement pour le pouvoir depuis l'ouverture démocratique n'a fait qu'achever la déconfiture du système. La déliquescence des Etats et l'affaiblissement des capacités de gestion du secteur de l'éducation, le boom démographique, les préoccupations à très court terme des programmes d'ajustement structurels (...) sont également des facteurs qui ont hâté le naufrage au cours des vingt dernières années ». (Ngoupandé, 2002 :284-285)

Selon les résultats obtenus au cours de l'enquête, il est difficile de conclure que *le phénomène de l'accroissement et de la complexité des établissements ainsi que les publics*, constituent

la cause principale des conflits au sein des établissements. En effet, seulement (51.4%) des personnes interrogées, ont donné une réponse positive à la question contre (48.6%) ayant un avis négatif

Pour le justifier, les enquêtés avancent surtout comme arguments à l'origine des conflits au sein des établissements :

- « les effectifs pléthoriques » (68.8%), donc l'effet démographique comme facteur essentiel ;
- « la mauvaise gestion de l'école par l'Etat (9.2%) » et
- « la prolifération des écoles » (5.4%).

En matière d'interactions, les conflits observés au sein des établissements en général se présentent par *nature* comme :

- des conflits entre « Groupes syndicaux d'élèves et Chef d'établissement » (21.7%)
- des conflits entre « Elèves et Enseignants » (18.1%),
- ainsi que sous la forme de « Problème de leadership » (18.1%).

Pour la justification des causes des conflits au sein des établissements, nous retenons très souvent que les conflits s'expliquent par :

- « l'incompatibilité des objectifs de l'établissement avec ses membres » (32.2%)
- et « le degré de partage des ressources de l'établissement » (32.5%). Voir en annexe, Tableau 31.

Selon *les origines* des conflits telles que perçues par le public de l'enquête, les origines les plus citées régulièrement sont :

- « les conditions de travail », « les mauvais traitements » (42.5%),
- pour d'autres personnes cependant les conflits sont liés parfois aux facteurs psychologiques, comme « l'ambition personnelle, l'antipathie » (42.2%).
- Par contre « les différences régionales (géographiques) » n'ont jamais été la source des conflits, cela pour 48.2%.
- Comme autres origines, sont citées « la domination » (41,5%) ; « les conflits de génération » (37%) ; « le détournement/ la corruption » (33,9%) ; « les conflits de compétence » (39,7%).

Dans son étude de la corruption au Mali, la Banque mondiale met surtout l'accent sur certains facteurs favorisant et que nous considérons ici comme assez explicites des causes identifiées par le public, à savoir :

- « l'insuffisance des traitements des fonctionnaires et du contrôle financier ainsi que la déficience du contrôle des fonds et des biens de l'Etat et l'inexistence du contrôle des stocks et des inventaires » ;
- « Une gestion du personnel non objective, les postes des cadres étant pourvus par relations et non en fonction des qualifications » ;
- « L'incertitude dans laquelle vivent les agents de l'Etat et qui sont fortement incités à trouver des revenus d'appoint pour assurer leur avenir et celui de leur famille ». (Banque mondiale, *Recommandations visant à renforcer le Programme anti-corruption*, Mali, 2002, p.13)

A travers la lecture de l'article « La crise scolaire au Mali » (Diakité, 2000) les causes de la persistance de la crise scolaire au Mali sont dues au fait que l'école est « déboussolée » parce que :

- l'école malienne ne dispose plus de repères et ce depuis le départ et que malgré tout c'est elle qui continue à « 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 ». (Diakité, 2000 :9)
- « L'école offre aussi un cadre de vie incompatible avec les besoins de formation et d'épanouissement, même individuels. Dans la majorité des cas elle est surpeuplée avec un ratio classe/élève de 1/70 ou plus (...) Elle est de ce fait plutôt propice à générer la tension ». (Diakité, 2000 :9)
- « L'école en raison des programmes inadaptés et des conditions matérielles d'étude, est inapte à satisfaire les conditions d'une insertion socioprofessionnelle rapide des jeunes diplômés. De là à faire carrière à l'école... ». (Diakité, 2000 :9)

Les revendications corporatistes l'ont dominée :

- l'école serait devenue « un nid de revendications et de contestation (...) et « 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 ». (Diakité, 2000 :9)
- « Ces revendications peuvent être regroupées en trois catégories : les revendications financières touchant aux augmentations et octrois des bourses ; les revendications matérielles » et les nouvelles revendications qui « surgissaient lors des congrès annuels de l'AEEM, dont certaines portaient atteintes aux normes élémentaires de fonctionnement administratif et académique de l'école » comme le refus des élèves exclus pour indiscipline caractérisée ou pour insuffisance de travail, ou encore pour refus de se soumettre aux évaluations prévues par les instances académiques. Les congés scolaires étaient allongés, les calendriers des examens étaient changés d'où les fréquents conflits avec les enseignants pour la validation de l'année scolaire. (Diakité, 2000 :10-11)

Les conséquences du programme d'ajustement structurel touchent tous les aspects de la vie économique, sociale et même politique dont l'impact spécifique sur l'école s'est traduit par :

- « le départ massif des enseignants parmi les plus expérimentés à la retraite anticipée » ;
- le gel du recrutement dans la fonction publique de nouveaux personnels, enseignants aussi bien que technique » ;
- « l'engagement de vacataires et de contractuels » ;
- « 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 ». (Diakité, 2000 :11)

A la question : *De 1990 à nos jours, quelles autres sources de conflits connaissez-vous ?*

Les éléments de réponse donnés sont entre autres:

- « la politisation de l'école » (26%),
- « le manque de matériel didactique » (6.9%),
- « le retard dans le paiement des bourses » (6.1%),
- « le manque de formation civique » (4.6%),
- « le leadership » (4.6%) ,
- « la mauvaise compréhension de la démocratie » (3.1%),
- « les critères d'attribution des bourses et d'orientation des élèves » (3.8%),
- « la pléthore des effectifs dans les classes » (3.1%),
- « la baisse de niveau » (3.1%),
- « l'immaturation des dirigeants syndicaux » (2,3%),
- « le manque de suivi des élèves par les parents » (2,3%),
- « le favoritisme dans la nomination des responsables » (2,3%),
- « le non respect des accords » (1,5%),
- « la mauvaise gestion de l'administration » (1,5%).

Parmi les causes exogènes à l'école, il n'est pas toujours suffisamment fait cas des mesures appliquées suite aux recommandations des partenaires techniques et financiers de l'Etat malien. Ces mesures traduisent la trop forte dépendance de l'Etat des fonds

extérieurs qui à leur tour font accroître souvent l'influence extérieure à l'école. Parmi ces mesures nous citons certaines qui ont d'ailleurs été à l'origine de plusieurs conflits à l'école. Ce sont là des initiatives que très souvent les publics à l'école ou en dehors pensent qu'elles sont du ressort de l'Etat alors que ce dernier est lui-même contraint à les appliquer par son choix des programmes de l'ajustement structurel (PAS).

Il s'agit par exemples de la réduction du rôle du gouvernement central dans l'offre d'éducation, qui s'est traduite ici par la privatisation de l'école, la création d'écoles communautaires etc., la décentralisation aussi des responsabilités, y compris le financement vers les niveaux régionaux, des districts et de l'école.

Il est en effet question au Mali surtout avec l'avènement de la démocratie, de la décentralisation de l'école et de la déconcentration de ses services, de transferts des compétences et des ressources financières aux collectivités décentralisées, de l'augmentation des frais de scolarité, du développement des écoles privées, de la réduction du soutien direct aux étudiants en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

Cette dernière mesure est à l'origine de très nombreux mouvements dans les grandes écoles et à l'université à tel point qu'aucun gouvernement quelles que soient ses astuces n'est véritablement arrivé à l'appliquer.

Par contre l'introduction à l'école de la double vacation et de la double division, qui visait à réduire les coûts unitaires et à diminuer le nombre d'enseignants, a été présentée comme une solution à la pénurie de classes et d'enseignants. Elle a elle aussi toujours été combattue surtout par les syndicats enseignants. La priorité accordée aux matériels didactiques a toujours été présentée dans les discours beaucoup moins dans les faits sinon dans les effets, la mesure ne profitant qu'aux spéculateurs. Les marchés en sont en effet inondés alors que les établissements scolaires en sont dépourvus. Le spectacle est surtout visible à chaque ouverture des classes.

La réduction des dépenses du gouvernement pour le logement et le transport des étudiants de toute évidence a de la difficulté à être mise en application tant l'Etat semble en même temps présent et absent à la fois à travers le CNOU. La gestion aussi de cet

espace est sans cesse disputée entre le CNOU et l'AEEM, quant aux campus et aux bus assurant le transport des étudiants.

Encore une fois de plus, ce sont les rapports entre les forces en présence qui sont déterminants dans la mise en application des différentes mesures préconisées à l'Etat malien pour une nouvelle gestion de l'école.

3.3.3 Les manifestations des conflits au sein des établissements scolaires

Il ressort de l'analyse de la crise scolaire au Mali par Drissa Diakité que de même que les causes de la crise sont multiples, leurs formes d'expression aussi sont diverses et il en distingue deux formes essentielles :

- la violence comme arme principale de revendication et
- l'argent à l'école.

Pour l'auteur, la violence s'est peu à peu installée dans les écoles et y est presque systématiquement utilisée comme principale arme de revendication, lors des assemblées générales des étudiants sous la menace d'agressions physiques contre les opposants, contre les autorités scolaires, les enseignants aussi bien que le personnel administratif, les responsables administratifs (directeurs d'écoles, censeurs et proviseurs de lycées, conseiller technique du ministre, ministre).

« Ces différents attentats étaient probablement planifiés. Ils n'ont fait l'objet d'aucune poursuite judiciaire ». (Diakité, 2000 :14-15)

Cette forme de violence est révélatrice de nouveaux comportements des élèves et étudiants vis-à-vis de valeurs de l'école parmi lesquelles :

« 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 ». L'auteur note que « Une des manifestations de ces manquements à l'éthique scolaire s'analyse par le rôle de l'argent à l'école ». (Diakité, 2000 :15)

En effet pour lui l'argent est 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...) ». (Diakité, 2000 :15)

L'argent contribue aussi à 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 valent : seul l'intérêt personnel compte ».

Les effets négatifs de l'argent à l'école sont donc nombreux selon Drissa Diakité. « L'argent s'emploie aussi pour transformer les dirigeants syndicaux en hommes-litiges du pouvoir par le financement d'activités syndicales au sein de l'école, (congrès, missions syndicales, etc.) (...) de telles pratiques discréditent les autorités scolaires (le pouvoir), dont le comportement s'apparente à la corruption ». (Diakité, 2000 :16).

« 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 ». (Diakité, 2000 :16)

« Le problème de l'argent se retrouve encore dans la gestion des internats des établissements (Faculté des sciences et techniques, Institut universitaire des gestion, Faculté de médecine et Ecole nationale des postes et télécommunications). Le désengagement de l'Etat et des structures universitaires (...) donne l'occasion à certains responsables de l'AEEM de se livrer à toutes sortes de manipulations financières douteuses ». (Diakité, 2000 :16)

Enfin en matière de création d'écoles privées,

« l'Etat n'exerce plus de contrôle sur de nombreuses écoles qui se créent et dont certaines sont en deçà de toutes les normes académiques et sanitaires ». (Diakité, 2000 :17)

Suivant les données de notre étude, cette situation qui perdure au Mali se manifeste à travers plusieurs signes visibles au sein des établissements scolaires et universitaires.

❑ **Les signes visibles des conflits en milieu scolaire**

Les signes les plus cités par les enquêtés sont : « les violences physiques » (33.3%), qui se traduisent par les casses, les barricades ou d'autres actes de vandalisme. Pour d'autres, ce sont « les grèves et les débrayages » (23.0%), « les sorties intempestives et les assemblées générales » (21.2%). En nombre réduit, pour certains enquêtés c'est « la baisse des niveaux » (2.1%).³

A ces signes visibles se greffent d'autres signes moins visibles cette fois-ci mais non moins importants comme facteurs de perturbation de la stabilité des établissements scolaires et universitaires.

³ Voir Annexes : Résultats de l'enquête par questionnaire

□ Les signes cachés des conflits en milieu scolaire

Parmi ces signes cachés des conflits, nous distinguons entre autres: « les manipulations des hommes politiques » (56.7%) et « les revendications » (11.2%) ; la mauvaise gestion des autorités scolaires (9.3%).

La politisation de l'école malienne est fortement confirmée ici par les résultats de l'enquête. Cette politisation n'est toutefois pas de nature ouverte, elle est voilée, tout en restant très déterminante du climat qui prévaut dans les établissements. Elle se manifeste alors à l'occasion des élections pour le renouvellement des bureaux des comités AEEM ou du comité directeur.

Comme nous l'avons déjà noté, une autre caractéristique de la crise scolaire est traduite par les revendications que nous comprenons ici comme résultant des frustrations subies et aussi de la mauvaise gestion des autorités scolaires. Elle est liée aussi aux résultats scolaires obtenus en fonction des méthodes de notation en cours. Ces revendications reposent aussi sur le non respect des accords.

La suppression ou l'augmentation de la bourse qui relèvent toujours d'une décision politique, elle même, la conséquence d'une négociation entre l'Etat et ses partenaires financiers, a toujours posé des problèmes dans la gestion de l'école malienne et les événements de mars 1991 survenus au Mali n'ont fait qu'accentuer les conflits sur la question.

Le « mémorandum » de l'AEEM initialement négocié sous la transition puis sous les deux mandats du Président Alpha Oumar KONARE est assez édifiant sur la nature des revendications qui a un caractère suffisamment économique et social et que le syndicat des élèves et étudiants vise à faire aboutir par la violence. Il y est question de bourses, d'infrastructures, d'équipements et des certaines facilités à accorder aux scolaires et aux étudiants. Tout semble donc permis surtout en présence d'un Etat suffisamment affaibli et profondément ébranlé jusque dans ses fondements.

Tableau XXIII: **Les signes cachés des conflits en milieu scolaire**

Les signes cachés des conflits	Effectif	%
Les manipulations des politiciens	122	56,7
Les revendications	24	11,2
Les querelles partisans à l'occasion des élections des bureaux	9	4,2
Les frustrations (politiques, sociales, économiques)	11	5,1
La mauvaise gestion des autorités scolaires	20	9,3
Les résultats scolaires et les méthodes de notation	11	5,2
Les tracts/ les manifestations	4	1,9
La fuite de responsabilité des enseignants	3	1,4
La crainte du chômage après les études	2	0,9
La qualité de l'éducation familiale	1	0,5
L'influence des masses médias	1	0,5
TOTAL	215	100,0

Le pourquoi des conflits au sein de l'école malienne ainsi que les raisons de leur persistance sur près de seize ans, nous les avons surtout recherchés dans une des causes largement soutenues par une forte majorité du public à savoir la politisation de l'école que Sylvain Louirié analyse si bien dans son ouvrage intitulé : « *Education et développement : stratégie et décision en Amérique latine* » en ces termes :

« Il est évident que ce monde clos, mais grouillant d'activités intérieures, tend à devenir un enjeu en lui-même permettant par exemple aux politiciens d'exercer leur influence en obtenant les nominations d'enseignants jusqu'à la capitale, au sein même de l'administration centrale. Promotion sociale, mieux-être économique, exercice du pouvoir se conjuguent pour en faire une fin en soi. Ainsi, l'appareil éducatif conçu pour répondre aux fonctions que la société lui assigne se transforme en objectif pour ceux qui le contrôlent ». (Louirié, 1995 :53)

Dans ces pays de l'Amérique, comme ici au Mali en Afrique, l'école est la seule institution de l'Etat dont la présence est effective dans toutes les régions, cercles et communes du pays et dans nombre de villages. Ainsi le Ministère de l'Education nationale dispose de moyen pour s'informer et pour agir sur toute l'étendue du pays. C'est donc qu'il dispose d'une position privilégiée et que ses agents peuvent jouer un rôle important lors des élections en général et de toute manifestation politique. C'est pour cette raison, explique S. Louirié, que :

« l'essentiel du temps et des préoccupations des Ministres (de l'éducation) touchent aux nominations, aux transferts, promotions et déplacements d'enseignants ». (Lourié, 1995 :56)

L'école est aussi politisée à cause de l'importance de son budget et dans ce budget la part consacrée à l'investissement et à l'équipement là où interviennent les aides extérieures à l'éducation.

« Or le choix des localités et le type d'établissement relèvent d'un pouvoir discrétionnaire que saura utiliser le Ministre soucieux de capitaliser son influence ». (Lourié, 1995 :56)

L'école est encore politisée parce que le pouvoir politique d'un Ministère de l'Education « dépend aussi de son habileté, ou de sa ruse à traiter avec les groupes de pression qui « représentent » l'éducation : syndicats ou fédération d'étudiants, association de parents d'élèves ». (Lourié, 1995 :57)

Pour S. Lourié, c'est à ce niveau que la crédibilité politique du Ministre sera inversement proportionnelle à l'importance donnée à ses confrontations.

Les syndicats d'enseignants dans le temps étaient en effet très fortement politisés, la majorité des cadres syndicaux depuis 1991 se retrouvent aujourd'hui en politique. Ceux qui les ont remplacés n'ont peut-être toujours pas bénéficié de la formation syndicale et politique des prédécesseurs, il n'en demeure pas moins que dans leurs discours et dans les actions qu'ils conduisent, la politique occupe encore une grande place.

Catherine apporte une précision à ce niveau sur la classe d'intellectuels parmi laquelle se recrutent des syndicalistes :

« Ces derniers repirent à leur compte le comportement dialectique caractéristique des gens de savoir par rapport au pouvoir, l'oscillation entre l'association et la résistance au pouvoir d'Etat ». (Catherine, 1994 :22)

Et Lourié ajoute :

« Le Ministre devra savoir sur quels points négocier sous peine de voir se dresser contre lui l'ensemble des forces syndicales et sur quels autres il peut – moins difficilement – démontrer l'incompatibilité entre les arguments de la direction syndicale et la motivation de la base ». (Lourié, 1995 :57)

L'école est enfin politisée car au sein même du gouvernement son Ministre :

« se mesure constamment à des nombreux collègues : par l'importance de son budget, il doit tenir tête au Ministre des Finances, par le programme de constructions, à celui des

Travaux publics, par ses enseignements spécialisés, faire face aux exigences des Ministères du Travail, de l'Agriculture, voire de la Santé – être en conflit quasi institutionnel avec le Recteur de l'Université et , par dessus tout, représenter un facteur potentiellement décisif dans la structuration et l'orientation de la Fonction publique ». (Lourié, 1995 : 58)

3.4 Les conséquences des conflits à l'école

Nous regroupons ici les conséquences identifiées au cours de nos enquêtes en trois grands ensembles.

3.4.1 Un système éducatif très affecté produisant des résultats mitigés

Cela se traduisant par :

- une baisse de la qualité de l'éducation par rapport aux pays voisins avec des indicateurs de rendements parmi les plus bas d'Afrique (85% des élèves maliens redoublent en 12 ans de scolarité) ;
- l'incompréhension, la méfiance et la perte de sens de la mesure avec des conflits qui dégénèrent;
- un horizon bouché : une école sans perspective avec une réelle hypothèque de l'avenir du pays ;
- un déséquilibre entre les différents ordres d'enseignement avec des formations anachroniques et un profond hiatus entre formation et emploi, toutes choses qui désorientent les parents dans le choix du type d'établissement ;
- l'insécurité du personnel enseignant et une implication de plus en plus poussée des parents d'élèves dans la gestion de l'école.

3.4.2 Un renversement des rapports hiérarchiques à l'école

Qui se traduisant aussi par :

- La déliquescence des valeurs, l'indiscipline, la délinquance, les dérives dangereuses, l'anarchie et le déracinement ;

- Les sorties intempestives, la violation du règlement intérieur de l'établissement, la violence verbale et physique ; l'insécurité et la non sécurisation du domaine scolaire et universitaire ;
- L'absence de crédibilité des autorités scolaires, l'absence de justice, d'équité et de dialogue.

Les conséquences telles qu'exprimées sont assez nombreuses. Elles rejoignent dans l'ensemble les conséquences que Claude LESSARD a identifiées dans son étude sur les transformations actuelles de l'enseignement. Il s'agit, entre autres :

- de la baisse de niveau ;
- du laxisme généralisé ;
- des diplômes à rabais ;
- du déclin de la culture générale ;
- du curriculum cafétéria et d'une école fourre-tout ;
- de la transformation du rapport enseignant/enseigné (impolitesse, familiarité excessive, diverses formes d'irrespect pour la fonction enseignante) ;
- de l'incapacité à fonctionner selon les règles usuelles de civilité de l'institution ;
- du refus de s'engager dans un travail scolaire ;
- de l'indiscipline et de la violence gratuite...

De son côté Drissa Diakité distingue deux types de conséquences : les conséquences internes et les conséquences externes à l'école. (Diakité, 2000 :23-24)

Parmi conséquences internes, il note :

- l'hypothèque sérieuse de l'avenir d'au moins une génération d'élèves ;
- la dégradation continue de la qualité de l'école perceptible dans les résultats du baccalauréat par exemple entre 1988-1989, 1996-1997, 1999-2000 et à travers les difficultés croissantes d'accéder à un premier emploi des jeunes diplômés ;
- la rupture, pendant longtemps, de la confiance entre les principaux partenaires internes de l'école (élèves/enseignants/autorités scolaires) ;
- l'incivisme dans d'autres secteurs de la vie sociale ;

- l'accroissement des coûts probables de reconstruction du système.

Quant aux conséquences externes, il en distingue trois :

- la dégradation de l'image extérieure du Mali (diminution de l'offre de bourses extérieures aux étudiants surtout en formation initiale, rétrogradation presque systématique) ;
- les rapports conflictuels de l'Etat avec les institutions de Bretton Woods au sujet de l'enveloppe des bourses allouées aux étudiants ;
- le risque de non compétitivité des cadres sortis des écoles maliennes avec les autres cadres de la sous région et de la région.

Très souvent dans la crise scolaire au Mali, il est question de la crise de l'autorité parentale, de l'autorité à l'école et de l'autorité de l'Etat malien. Myriam Revault d'Allonnes nous rappelle qu'il existe un véritable contresens en la matière. Car pour la majorité des personnes, il s'agit en la circonstance de restaurer l'autorité, de réintroduire de la coercition de l'ordre et de l'obéissance. (Revault d'Allonnes, 2004 :30)

Pour l'auteur, la crise est en effet ici une tension entre deux termes :

- l'autorité, qui est une conception traditionnelle de l'autorité, la puissance prétendument incontestée et ;
- l'autonomie, qui est ici mouvement d'émancipation critique propre à la modernité.

Entre les deux, nous assistons alors à des conflits interminablement négociés au sein des démocraties modernes. C'est donc ainsi que nous devons comprendre les conflits au sein de l'école accentués à la faveur de la démocratie au sein des établissements scolaires au Mali.

Pour l'auteur :

« le lieu du pouvoir est devenu imprenable au sens où il n'appartient à personne » (p.32) (...) « et nous assistons à une dissolution des repères de la certitude » (...) « La crise de l'autorité (...) est d'abord crise de la temporalité ». (Revault d'Allonnes, 2004 : p.34)

En matière d'éducation elle nous avertit en ces termes :

« l'autorité éducative ou pédagogique ne se décline pas de la même manière que l'autorité institutionnelle ou politique » (Revault d'Allonnes, 2004 : p.34)

Il nous semble que c'est précisément cette confusion qui a vu le jour à la faveur des événements de mars 1991 au Mali où des scolaires et des étudiants par ce qu'associés à la prise du pouvoir politique l'ont également été à sa gestion. Ainsi, ils se sont autorisés et s'autorisent encore aujourd'hui à avoir de l'ascendance sur leurs éducateurs : parents, enseignants ou administrateurs scolaires.

« La dissymétrie générationnelle dans laquelle s'enracine l'autorité éducative a partie liée avec la durée publique mais elles ne se confondent pas. A cet égard, le noyau de l'autorité politique reste bien plus opaque que celui de l'autorité pédagogique ou parentale ». (Revault d'Allonnes, 2004 : p.50)

La crise scolaire a peut-être été surtout révélatrice de la crise d'autorité au Mali par l'ampleur qu'elle a prise.

Il a été ainsi observé que la première atteinte à l'autorité dans ce pays date de la période coloniale, qui a vu le pouvoir traditionnel s'incliner devant l'autorité coloniale. Ainsi des chefferies furent défaites et les enfants pris en otage et scolarisés contre le gré de leurs parents. L'image du pouvoir traditionnel et surtout de celle du chef de famille ou du père a été surtout affectée auprès des enfants par les travaux forcés, les corvées de tout genre, les mauvais traitements infligés aux réfractaires, l'impôt de capitation auxquels les parents étaient soumis.

Héritière de la colonisation, le régime de la 1^{ère} République a adopté plusieurs de ses pratiques dans ce domaine parmi lesquelles, la scolarisation forcée, l'obligation d'envoyer les enfants et surtout les filles aux rencontres des semaines locales, régionales ou nationales sans le consentement de leurs parents, les mauvais traitements pour non paiement d'impôt, l'exclusion des opposants. L'autorité du père dans la famille en a pris un grand coup surtout avec l'avènement de la milice populaire où les leaders n'étaient pas toujours recrutés parmi les meilleurs citoyens, plusieurs chefs étant de moralité douteuse n'ont-ils pas fait usage de la violence pour humilier bien des personnes respectables, histoire de prendre leur revanche sur la société ?

Comme plusieurs observateurs l'ont fait remarquer quant à l'origine de la crise scolaire au Mali, il nous faut encore nous situer sous la dictature militaire pour comprendre que la crise de l'autorité au Mali n'était pas un épiphénomène et qu'elle faisait désormais partie de la vie de tous les jours. En effet, c'est au mois de juin 1990 que les autorités de la 2^{ème} République, organisent à Bamako un séminaire national sur « la restauration de l'autorité

de la cellule familiale ». Dans ses résolutions, le séminaire demandait : « l'application des recommandations des Etats généraux de l'éducation et une plus grande harmonie entre l'éducation de la famille et celle dispensée par l'école et la société ». (Journal l'Essor, 1990, N° 10700,)

Sous le régime du CMLN et du parti unique l'UDPM, les populations ont connu les mêmes pratiques déjà citées, qui ont contribué à ébranler l'autorité en famille et l'autorité publique. Un pouvoir légitimement mis en place ne venait-il pas d'être renversé par des hommes en armes, qui suspendent la constitution du pays et gèrent le pays par ordonnances ?

Une fois au pouvoir le régime réprime le premier soulèvement des élèves et étudiants en avril 1969, il met fin au congrès des travailleurs en octobre 1970, emprisonne des syndicalistes du SNEC, procède à des mutations arbitraires, torture et tue impunément. L'image de l'enseignant en prend un grand coup, car elle est devenue la cible de prédilection du régime qui se met en place et ce jusqu'à sa chute en mars 1991.

Ce règne de la terreur va affecter l'image même du citoyen malien en général, le malien réputé courageux, fier et patriote. Plusieurs chefs de famille ont ainsi connu la prison et l'humiliation ou l'exil. La très grande majorité des maliens connaîtra surtout sous ce régime, la privation consécutive à des retards de salaire de deux, trois, voire cinq mois. Les chefs de famille incapables de faire face aux charges familiales et contraints parfois de rentrer tard le soir à la maison et à en sortir tôt le matin, ne disposaient plus d'aucun ascendant sur leurs enfants et même sur leurs épouses. Cette situation, les maliens l'ont vécue sur plus de dix ans. Il a fallu « mars 1991 », pour y mettre un terme.

Entre temps, l'Etat malien lui-même fut contraint d'accepter le Programme d'Ajustement Structurel afin de faire face à sa faillite. Les mesures ainsi imposées par cette option furent elles aussi dramatiques à vivre pour nombre de travailleurs qui seront compressés, mis en chômage forcé, contraints à des départs volontaires etc. Comme pour humilier davantage les régimes en place, le sommet de la Baule donnera comme exigence l'évolution vers la démocratie pour prétendre à l'aide de la France. Comme il est possible de le constater aucune sphère n'échappera à la remise en cause de sa parcelle d'autorité.

« Le mouvement social de la jeunesse a mis en exergue l'incapacité des élites à élaborer une stratégie de lutte contre la crise qui ronge la société malienne, et même à préserver ou acquérir la crédibilité auprès de la population. Cette incapacité chronique de l'Etat malien

à aller au-delà des discours performatifs pour mettre en œuvre une politique économique allant de pair avec l'enrichissement illicite mais dynamique des quelques clans au pouvoir, constitue une base objective de la défiance des étudiants à l'égard du pouvoir. Cette défiance s'alimente de la frustration de ne plus accéder aux leviers de l'accumulation par la fermeture de l'accès à la fonction publique à la majorité des diplômés ». (Catherine, 1994 :33)

3.4.3 Des impacts très importants et durables sur la vie des établissements

Les conflits à l'école ont des impacts assez significatifs sur la vie des établissements. Il ressort de l'enquête par questionnaire, les impacts suivants comme étant les plus significatifs:

- « La baisse de niveau » (27.5%) ;
- « la perturbation de l'année universitaire » (9,6%) ;
- « les programmes inachevés » (10.9%) ;
- « les mauvais résultats aux examens » (6,6%) ;
- « la détérioration des conditions de travail et d'étude » (6,6%) ;
- « la délinquance, l'insécurité, les grèves, le retard dans l'exécution des programmes » (6.1%) ;
- « la politisation de l'école » (4,4%) ;
- « la mauvaise gestion des problèmes » (3,1%) ;
- « les années académiques colmatées » (2,6%).

Comme il est possible de le constater, la perception que le public a des conséquences engendrées par les conflits recouvre plusieurs aspects. Ces aspects peuvent se répartir entre quatre catégories, à savoir:

- les conséquences sur le climat organisationnel des établissements ;
- les conséquences sur l'administration et la gestion des établissements,
- les conséquences sur les résultats de l'école et enfin
- les conséquences qui hypothèquent les perspectives elles-mêmes de l'école malienne.

Le climat organisationnel créé par les conflits à l'école est celui d'une très large détérioration des relations entre les différents publics de l'école d'une part et ceux de l'environnement de l'école, de l'autre.

La détérioration du climat organisationnel se caractérise en général par une absence d'écoute, de dialogue ; par la méfiance et l'intolérance entre les membres. A ces facteurs s'ajoutent l'indiscipline et la perte du sens de la mesure qui se traduisent par les sorties intempestives, la perturbation sans cesse des cours, la violence verbale et physique ainsi que l'anarchie et d'autres dérives dangereuses au sein des établissements. Le règlement intérieur est dans tous les cas inconsciemment ou consciemment violé en permanence là où il existe.

Au sein des établissements c'est souvent le règne de l'insécurité pour tous et une absence de sanction, de justice et d'équité. On assiste alors à un renversement et à une déliquescence des valeurs et à une négation de toute déontologie. Tout cela se traduit ensuite par la non reconnaissance du mérite et l'instauration du favoritisme ainsi que le jeu des alliances qui est érigé en règle.

Les conflits en milieu scolaire et universitaire décrédibilisent ainsi les autorités scolaires, les insécurisent et les conduisent à pratiquer « une navigation en zigzag » de leurs établissements en adoptant des solutions de colmatage. C'est la fuite en avant. L'administration de l'éducation au Mali donne l'image d'une « mafia administrative et politique ».

Les résultats qui en découlent sont suffisamment mitigés et se traduisent par une baisse de rendement. Le Mali dispose d'indicateurs de rendement parmi les plus bas d'Afrique. Ainsi 85% des élèves maliens redoublent en 12 ans de scolarité. Il convient de noter aussi l'existence à l'école de certaines formations anachroniques occasionnant un profond hiatus entre Formation et Emploi. Face à cette situation c'est le désarroi chez les parents qui ne savent plus vers quel établissement orienter leurs progénitures.

Dans de telles conditions les perspectives de l'école malienne sont perçues comme assez sombres. Les conflits qui affectent l'école malienne sur plus de dix ans hypothèquent son avenir. Déjà se crée un déséquilibre entre les différents ordres d'enseignement (fondamental, secondaire et supérieur). Ces deux derniers semblent constituer des blocages dans l'évolution normale des sortants du cycle fondamental avec des années blanches, des années facultatives et des calendriers académiques jamais normalisés sur bientôt deux décennies.

En résumé, notre étude situe l'origine de la crise scolaire au Mali, en novembre 1968 et à Bamako, la capitale politique, administrative, économique et intellectuelle du pays. Ce dysfonctionnement du système éducatif malien a pour noms : la « Crise scolaire » ; les « Grèves » ; les « Perturbations » ; le « Désordre ». Cet ensemble de termes désigne en fait une situation délétère au Mali qui a connu son paroxysme en mars 1991 avec le renversement du régime militaire avec à sa tête, le Général Moussa TRAORE depuis 23 ans.

En évoluant, la crise scolaire, sans embraser l'ensemble du pays, va affecter en plus de la ville de Bamako, trois chefs lieux de région, à savoir Ségou, Kayes et Sikasso et cela à des degrés différents.

Ses signes de reconnaissance sont : « les violences physiques » ; « les grèves et les débrayages » ; « les sorties intempestives et les assemblées générales » dans les établissements, le plus souvent à des heures de cours ; « la baisse des niveaux » des élèves et des étudiants. Derrière ces apparences, on enregistre en fait « la manipulation des hommes politiques » et l'utilisation de l'école pour « les revendications » de toutes natures tantôt d'ordre politique, tantôt d'ordre économique ou social.

Les conflits ont surtout opposé des groupes, parfois des individus à un groupe, ou des individus entre eux. Ainsi, il a été possible d'enregistrer des conflits entre le comité AEEM et la direction de tel ou tel établissement ; des conflits entre un chef d'établissement et les syndicats d'élèves/étudiants et ceux des enseignants ; des conflits entre étudiants à l'occasion de la mise en place des comités AEEM dans les établissements.

De nature, ces conflits enregistrés sont essentiellement des conflits d'intérêt et quelques fois des conflits d'intérêt et des conflits idéologiques à la fois, mais jamais des conflits fondamentalement idéologiques.

Les causes apparentes ou profondes des conflits sont assez nombreuses et variées. Elles se résument en ceci : l'insuffisance des ressources (humaines, financières et matérielles), la corruption se traduisant par une mauvaise gestion des ressources disponibles, les

enjeux politiques, la centralisation de tout à Bamako, la déliquescence d'un système éducatif.

A travers les causes, celles qui sont liées à la vie elle-même des établissements ont pour noms : les mauvaises conditions d'étude et de travail, l'incompétence et la corruption du personnel, l'inadaptation des programmes.

Les acteurs de ces conflits sont en fait assez nombreux et tous ont une part de responsabilité dans les conflits au sein des établissements. Cependant, ceux qui se sont le plus distingués au cours de la crise scolaire, sont les syndicats d'élèves/étudiants et les syndicats des enseignants. Ils sont suivis par le Ministère de l'Education, les parents d'élèves, l'administration scolaire, la société civile et les responsables politiques.

De tous ces acteurs il est surtout reproché aux syndicats étudiants, aux étudiants et aux élèves leur responsabilité dans l'aggravation et la permanence des conflits dans les établissements. A près eux, c'est le Ministère de l'Education en lien avec l'Etat malien qui est rendu responsable de l'aggravation et de la permanence des conflits à l'école. C'est seulement après et à un degré moindre que les syndicats enseignants et les enseignants sont désignés comme responsables des troubles à l'école surtout en ce qui concerne leur permanence.

Quant à la solution aux conflits, la palme revient à l'APE et aux parents d'élèves ainsi qu'aux partenaires techniques et financiers, puis seulement aux chefs d'établissement et au Ministère de l'Education et enfin aux syndicats enseignants et aux enseignants ; les syndicats étudiants ferment la marche.

Les conséquences les plus significatives sur les établissements se traduisent par : une baisse des niveaux des scolaires et des étudiants, avec chaque année des programmes inachevés et des mauvais résultats aux examens et une détérioration des conditions de travail et d'étude.

A une échelle plus élevée, le pays tout entier se retrouve avec un système éducatif très affecté par les conflits. On assiste aussi chaque jour à un renversement des rapports hiérarchiques entre parents et enfants ; entre maîtres et élèves ; entre citoyens et

autorités légales. La gestion de l'école n'est en fait qu'une gestion approximative des affaires de l'Etat où on voit de plus en plus l'émergence d'une « mafia administrative et politique ». Dans un tel contexte la corruption qui sévit produit d'autres conséquences que la Banque mondiale nous signale dans son rapport, à savoir :

- Les rentes qui remontent le long de la voie hiérarchique, élargissant le cercle des complicités.
- L'incompétence, la perte de foi en des cadres avec une baisse de la qualité du personnel.
- Ceux qui ont pouvoir de recruter et de licencier conservent implicitement leur pouvoir discrétionnaire de monnayer les recrutements.
- L'insécurité croissante de l'emploi et l'insuffisance des prestations de retraite qui encouragent les titulaires à accumuler au maximum au cas où ils perdraient leur poste ou seraient mutés à un poste moins lucratif. (Banque mondiale, 2002 :14)

Situation particulièrement complexe où des causes peuvent devenir des conséquences et réciproquement tant le contexte est fait d'un ensemble d'incidences le plus souvent malencontreuses.

Nous appuierons notre analyse sur celle de Michel St-Germain pour conclure que :

« l'école est devenue un espace de débats publics » où s'affrontent deux tendances : celle de la centralisation et celle de l'autonomie, ce qui entraîne une redistribution des pouvoirs du fait de la polarisation des intérêts. Il y a nécessité aujourd'hui d'aboutir à l'établissement de nouveaux rapports de force car la gestion de l'école est entrée dans une pleine mutation ».

Dans ce contexte nouveau, nous précise Michel St-Germain, il nous faut passer de la notion de force ou de pouvoir moral ou théorique à celui de pouvoir effectif de l'acteur, c'est ainsi qu'il sera possible de réduire le nombre d'acteurs qui se trouvent aujourd'hui impliqués dans la gestion de l'école.

3.4.4 Une gestion approximative des affaires de l'Etat

La gestion de l'école de 1990 à 2008 telle que perçue par les publics que nous avons rapprochés se caractérise par :

- « une navigation en zigzag » ;
- des solutions de colmatage avec des résultats mitigés ;

- une élimination systématique de la masse de fonctionnaires de l'Education nationale à travers des départs anticipés à la retraite et l'arrêt du recrutement ;
- l'inexistence d'un calendrier précis pour l'enseignement supérieur et cela pendant plus de dix ans ;
- la non reconnaissance du mérite et son remplacement par le favoritisme et les jeux d'intérêt de tous genres ;
- l'absence de toute sanction pour des fautes commises ;
- l'option pour des chemins de raccourcis dans le traitement des problèmes complexes de l'éducation ;
- une fuite en avant ;
- la confusion des rôles à l'université entre le rectorat et les décanats ;
- la négation de toute déontologie et le renversement de l'échelle des valeurs ;
- l'émergence d'une mafia administrative et politique.

L'explication que nous en donne la Banque mondiale est la suivante :

« Ayant toujours connu la pauvreté et une administration incompétente, les Maliens n'attendent plus grand-chose de l'Etat, si bien qu'ils vendent leur soutien politique à vil prix (...) Dénués d'idéologie politique, ils adhèrent aux partis politiques pour avoir un moyen d'obtenir des ressources de l'Etat (...) Les partis monnaient les postes et l'influence de l'administration pour être soutenus. Ils ont besoin d'argent et d'avantages entre les élections pour donner satisfaction à leurs partisans et pour disposer d'un pouvoir de domination au sein du gouvernement leur permettant d'accaparer l'aide extérieure et le pouvoir de coercition de l'Etat pour extorquer des ressources, même à ceux qui ne les soutiennent pas(...) Ceux qui n'ont ni pouvoir discrétionnaire ni poste à vendre ne reçoivent aucun soutien politique ou financier, tandis que le parti au pouvoir est assailli par les chercheurs de rente par un effet d'échelle (...) L'administration et les projets financés par l'aide extérieure deviennent des ressources dont se servent les partis pour engraisser leurs partisans». (Banque mondiale, 2002 :14-15)

Comme il est possible de le constater il n'est pas aisé de procéder à une analyse des conflits dans l'espace scolaire au Mali sans se référer à plusieurs autres réalités historiques, géographiques, culturelles, démographiques, urbaines, politiques, économiques, sociales etc., tant la crise en question a pris de l'ampleur. Ses causes sont donc multiples tout comme ses conséquences qui tendent à hypothéquer l'avenir même du pays tout entier

TROISIEME PARTIE

**LES PERSPECTIVES POUR UNE GESTION DURABLE
DES CONFLITS DANS L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI**

CHAPITRE 1

LA GESTION DES CONFLITS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES AU MALI DE 1990 à 2008

Nous traitons ici des différentes techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissement quand ils sont confrontés à des conflits ; en plus des techniques, nous examinons aussi les stratégies de gestion des conflits employées par ces mêmes administrateurs scolaires en situation de conflit, ensuite nous étudions le processus de résolution des conflits suivis par les chefs d'établissement et, enfin, nous nous intéressons aux compétences des administrateurs scolaires maliens, celles qui sont requises et celles qui font à présent défaut pour une meilleure gestion des conflits en milieu scolaire.

1.1 Les modes de gestion des conflits par l'Etat malien

« Pour la gestion de la crise et contrer les effets nocifs de la violence et de l'argent à l'école », il ressort de l'étude de Drissa Diakité, que c'est l'Etat qui a « tenté plusieurs mesures, qui jusqu'ici se sont malheureusement avérées insuffisantes ». (Diakité, 2000 :17)

Parmi ces mesures nous avons :

- « les espaces occasionnels de gestion jusqu'en 1994 » à travers les notabilités traditionnelles et les chefferies religieuses tout au long des années de crises au plan local jusqu'au niveau national, les opérateurs économiques à travers la Chambre de commerce et d'industrie du Mali en 1990, les syndicats d'enseignants comme le Syndicat national

de l'éducation et de la culture (SNEC) et l'Association des parents d'élèves (APE) en 1991, etc.... « pour «éteindre les foyers de tension qui secouaient l'école malienne » ;

- « *les concertations régionales* » entre les 15 et 31 août 1994 avec l'organisation dans les huit régions du pays d'un cadre de dialogue dénommé « Concertations régionales » avec à l'ordre du jour la question scolaire et le problème du Nord. Une synthèse nationale sera élaborée à Bamako du 7 au 9 septembre 1994. Parmi les recommandations : « 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 ». (Diakité, 2000 :19) ;
- « *De la dynamique partenariale à la commission nationale* », un espace dénommé « Commission nationale de la dynamique partenariale » non codifié et qui 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 ». De l'avis de l'auteur, le rôle de la commission est nul, elle n'arrive pas à « instaurer la confiance et, tous les ans, les mêmes revendications se retrouvent sur la table du gouvernement ». (Diakité, 2000 : 20) ;
- « *De l'action de l'Assemblée nationale* », qui organise en juillet 1998 un débat sur la crise de l'école malienne dont les recommandations de sortie de crise insistent sur « la nécessité d'une gestion rigoureuse de l'école et de ses acteurs dans le respect des droits et prérogatives de chacun ». (Diakité, 2000 :22)

A ces mesures il convient d'ajouter :

- *La mission du Premier ministre en février et mars 2005 pour la gestion de la question scolaire* dans les huit régions et les six communes du District de Bamako et qui a abouti à la signature d'un pacte pour une école performante et apaisée.

1.2 Les pratiques de gestion des conflits des administrateurs scolaires

Au sein des établissements, à travers notre étude, nous avons tenté de voir au delà de la gestion de l'Etat, comment les chefs d'établissements étaient impliqués dans la gestion de la crise et quels sont les moyens dont ils ont fait usage.

Tableau XXIV : Les techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissements

Libellés	Effectif	%
L'arbitrage et la négociation	66	38,6
Le dialogue	23	13,5
La concertation	27	15,8
Le recours aux forces de l'ordre/la répression/ les mutations/les menaces	21	12,3
Le conseil de discipline/la suspension/l'avertissement	13	7,6
Le recours à la hiérarchie	11	6,4
La campagne de sensibilisation	6	3,5
La punition ou l'exclusion	2	1,2
La neutralité	1	0,6
L'identification et la responsabilisation des acteurs	1	0,6
TOTAL	171	100,0

Face aux conflits les chefs d'établissements utilisent donc diverses techniques de gestion dont les plus fréquentes sont surtout : « l'arbitrage et la négociation » (38,6%), « la concertation » (15,5%), « le dialogue » (13,5%), qui sont des techniques non-violentes des gestion des conflits.

Pour certains observateurs par contre, ils utilisent aussi des techniques empreintes de violences comme « le recours aux forces de l'ordre », « à la répression », « à la menace et à la mutation » (12,3%).

Il arrive aussi qu'ils s'en tiennent à l'usage des instances indiquées comme par exemple : « le conseil de discipline, la suspension » (7,6%), « le recours à la hiérarchie » (6,4%), etc....

Tableau XXV: Autres techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissement

Echelle d'appréciation Techniques de gestion	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
	La domination (la force)	34	10,2	50	15,1	126	38,0	66
Le recours à la hiérarchie	45	13,6	96	28,9	107	32,2	19	5,7
Le recours à l'arbitrage	19	5,7	75	22,6	123	37,0	41	12,3
La restructuration du système (exemple : mutation d'agents)	14	4,2	63	19,0	158	47,6	37	11,1
La confrontation	79	23,8	57	17,2	110	33,1	72	21,7
La négociation	93	28,0	102	30,7	41	12,3	5	1,5

Les réponses des enquêtés apportent cependant de la nuance dans l'appréciation des techniques de gestion des conflits utilisées par les chefs d'établissement.

Pour (28,0%) des personnes interrogées, les chefs d'établissement ont systématiquement recours à « la négociation et à défaut à « la confrontation » (23,8%) ou « à la hiérarchie ».

Très souvent cependant, il utilisent « la négociation » (30,7%), « le recours à la hiérarchie » (28,9%) ou « le recours à l'arbitrage ».

Les administrateurs scolaires utilisent parfois : « la mutation d'agents » (47,6%), « la domination : la force » (38,0%) et « le recours à la hiérarchie » (37,0%) comme techniques de gestion des conflits.

En complément aux techniques ci-dessus citées, s'ajoutent d'autres techniques comme : le recours au « conseil de discipline/sanction » (24,4%), « la corruption et la division du système syndical » (15,6%), « l'achat des consciences des responsables des mouvements » (11,1%), « le recours aux parents d'élèves » (8,9%), le recours à « la médiation » (8,9%), « l'implication des notables et responsables religieux » (2,3%).

Tableau XXVI: Les techniques de gestion des conflits les plus efficaces

Echelle d'appréciation Les techniques de gestion	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
La domination (<i>la force</i>)	7	2,1	23	6,9	68	20,5	109	32,8
Le recours à la hiérarchie	27	8,1	57	17,2	108	32,5	28	8,4
Le recours à l'arbitrage	25	7,5	70	21,1	88	26,5	34	10,2
La restructuration du système (<i>exemple : mutation d'agents</i>)	12	3,6	47	14,2	94	28,3	60	18,1
La confrontation	7	2,1	42	12,7	83	25,0	76	22,9
La négociation	214	64,5	66	19,9	24	7,2	3	0,9

La technique de gestion la plus efficace employée par les chefs d'établissement est toujours « la négociation » pour (64,5%) et jamais « la domination ou la force ». (32,8%). Souvent entre les deux, « le recours à l'arbitrage » est payante selon (21,1%) des personnes interrogées.

1.3 Les stratégies de gestion des conflits des administrateurs scolaires

Tableau XXVII : Les stratégies de gestion des conflits des chefs d'établissement

Echelle d'appréciation Les stratégies de gestion des conflits	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
La fuite	9	2,7	34	10,2	101	30,4	109	32,8
L'adoucissement (<i>faire baisser la tension</i>)	96	28,9	134	40,4	60	18,1	5	1,5
L'affrontement : <i>La force physique, la corruption, la punition, la menace, la pression...</i>	18	5,4	63	19,0	118	35,5	46	13,9
La négociation	143	43,1	90	27,1	52	15,7	6	1,8

Parmi les différentes stratégies de gestion des conflits évoquées, les plus employées par les chefs d'établissements sont : « la négociation » (43,1%) ou « l'adoucissement » (28,9%).

Il arrive très souvent, qu'ils aient recours à « l'adoucissement » (40,4%), mais « la fuite » n'a jamais été pour 32,8% des personnes sondées une stratégie en cours dans les établissements, quoique pour 30,4% elle le soit parfois tout comme « l'affrontement : la force physique, la corruption, la punition, la menace, la pression ».

D'une manière précise, les stratégies de gestion des conflits que les chefs d'établissement emploient sont surtout « la concertation » (56,2%) et « la menace » (17,4%).

La négociation et le dialogue sont les solutions prioritaires adaptées aux règlements des conflits au sein de l'espace scolaire selon 85% des personnes interrogées. Nous constatons alors que les stratégies qui font appel à la violence sont les moins utilisées ici dans la gestion des conflits sur cette période. Les stratégies qui ont prévalu sont celles de la négociation et à défaut de l'adoucissement.

1.4 Le processus de résolution des conflits suivi par les administrateurs scolaires

Les étapes suivies par les chefs d'établissement ont été toujours : « la clarification des problèmes » (36,1%) et très souvent : « décider ensemble de la solution la meilleure » (28,3%), parfois il arrive de « reprendre le processus au cas où la solution n'est pas la meilleure » (33,1%) ou de « faire une liste de solutions possibles et évaluer chacune d'elles » (30,4%), mais jamais, les administrateurs scolaires n'ont mis l'accent sur un mécanisme pour « prévoir le suivi et l'évaluation des résultats » (18,1%).

En plus des étapes de ce processus de résolution des conflits, d'aucuns ont suggéré : « le partenariat avec l'APE, l'AEEM et la Direction » (61,3%) ; « la sensibilisation et la concertation » (9,7%) ; « la corruption » (9,7%) ; « le recours à la hiérarchie et la fermeté » (6,5%)

Tableau XXVIII : Les étapes suivies par les chefs établissements dans la résolution des conflits

Echelle d'appréciation Le processus de résolution des conflits (les différentes étapes)	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Clarifier le problème	120	36,1	83	25,0	65	19,6	25	7,5
Faire la liste des solutions possibles et évaluer chacune d'elles	65	19,6	73	22,0	101	30,4	41	12,3
Décider ensemble de la solution la meilleure	85	25,6	94	28,3	94	28,3	27	8,1
Prévoir la mise en application de la solution	69	20,8	73	22,0	91	27,4	40	12,0
Prévoir le suivi et l'évaluation des résultats	65	19,6	51	15,4	90	27,1	60	18,1
Reprendre le processus au cas où la solution n'est pas la meilleure	57	17,2	61	18,4	110	33,1	47	14,2

1.5 Les compétences en gestion des conflits des administrateurs scolaires

Les compétences de négociations des chefs d'établissement en matière de gestion des conflits telles que évoquées par les enquêtés sont toujours : « la capacité à ouvrir le dialogue » (28,0%), « la capacité à écouter et à comprendre le point de vue de l'autre partie » (27,1%), « la capacité à déterminer la nature du conflit » (26,5%) « la capacité à trouver une solution acceptable pour tous » (25,9%).

Très souvent cependant, c'est surtout: « la capacité à ouvrir le dialogue » des administrateurs scolaires, qui apparaît comme la plus forte et cela pour (34,9%) des personnes interrogées.

Les administrateurs scolaires ont parfois « la capacité à écouter et à comprendre le point de vue de l'autre partie (31,3%) et « la capacité à déterminer la nature du conflit » (30.7%).

Mais les chefs d'établissement n'ont jamais « la capacité à trouver une solution acceptable pour tous » (9,5%).

Tableau XXIX : Les compétences en négociation des administrateurs scolaires

Echelle d'appréciation Les compétences en négociation	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
La capacité à déterminer la nature du conflit	88	26,5	83	25,0	102	30,7	15	4,5
La capacité à ouvrir le dialogue	93	28,0	116	34,9	85	25,6	10	3,0
La capacité à écouter et à comprendre le point de vue de l'autre partie	90	27,1	88	26,5	104	31,3	23	6,9
La capacité à trouver une solution acceptable pour tous	86	25,9	92	27,7	97	29,2	31	9,3

Parmi les compétences recherchées pour résoudre les conflits en milieu scolaire, les enquêtés en ont observé quelques unes chez les chefs d'établissement et qui sont susceptibles de leur permettre une meilleure gestion de leur établissement. La pondération des résultats nous donne la représentation suivante de ces compétences.

Parmi les capacités toujours requises chez les administrateurs scolaires, nous avons par ordre d'importance: « l'habileté de communication » (14 points) suivie du « sens de l'organisation » (10 points) et du « leadership » (10 points).

Tableau XXX: Les compétences requises ou absentes chez les chefs d'établissement

Echelle d'appréciation Les compétences requis ou absentes	Toujours		Très Souvent		Parfois		Jamais	
	Requis	Absentes	Requis	Absentes	Requis	Absentes	Requis	Absentes
	- Le sens de l'organisation	28,0	18,7	26,8	34,6	24,4	19,0	5,1
- La vision de l'ensemble des actions	16,6	15,7	36,4	34,3	22,9	19,6	7,5	6,6
- Le sens politique	16,6	9,3	20,2	27,7	34,6	29,5	9,3	10,5
- Les qualités en relations humaines	29,8	13,0	32,2	28,9	21,1	27,7	5,4	7,8
- Le leadership	20,2	10,5	28,3	28,0	23,8	29,2	9,0	6,6
- L'habileté de communication	25,9	11,4	33,7	28,3	22,9	28,9	5,7	6,9
- La capacité de prise de décision	25,0	17,8	29,5	28,9	27,7	24,7	5,7	9,3
- L'aptitude à vivre avec ses décisions	18,1	13,3	24,1	27,7	27,4	25,0	9,0	10,2
- Autre(s) à préciser	3,0	1,5	0,9	2,1	0,9	0,9	1,5	1,8

Ainsi, les compétences les plus affirmées chez les chefs d'établissement au Mali, selon les personnes touchées par l'enquête sont de trois ordres :

- **les compétences les plus fortes** : « l'habileté de communication », « le sens de l'organisation » et « la vision de l'ensemble des actions ». Au lieu de « la prise de décision », « le sens de l'organisation » l'emporte.
« La prise de décision » se trouve être la compétence la plus faible des administrateurs scolaires au Mali sur l'ensemble des sept compétences. Deux qualités se retrouvent malgré tout sur les trois : « l'habileté à communiquer » et « la vision de l'ensemble ».
- **les compétences moyennes** sont: « le leadership », « le sens politique » et « les qualités en relations humaines » ;
- **les compétences les plus faibles** sont: « la capacité de prise de décision » et « l'aptitude à vivre avec ses décisions ».

En matière d'administration en général et plus spécifiquement en administration scolaire « **l'habileté à communiquer** » oralement et à l'écrit est indispensable, car administrer c'est amener des personnes à travailler à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Pour ce faire, elles doivent comprendre ce que l'administrateur veut communiquer, veut dire, veut faire passer comme message.

Quant au « **sens de l'organisation** », il s'agit de l'aspect sans lequel toutes les autres dimensions de l'administration trouveront difficilement leur épanouissement.

« C'est la capacité d'assurer que toute la structure intégrant, soutenant les activités de l'organisation se trouve en place, quelle est fonctionnelle et souple (...) Que ça soit absent, ou déficient, et les plus beaux plans, les groupes les plus compétents et motivés auront de la difficulté à fonctionner ». (Dupuis, 2005 :151)

« **Le leadership** » est essentiel pour une direction. Cette compétence se définit comme la capacité de mobiliser, l'aptitude à inspirer confiance et à promouvoir l'implication.

Certains observateurs font remarquer qu'un administrateur qui dispose de ces trois compétences, a une longueur d'avance sur les autres, à savoir : la vision, la prise de décision, la communication. Or nous constatons ici chez les administrateurs scolaires maliens que, les deux premières ne sont pas les compétences les mieux maîtrisées. Il se trouve même que « la prise de décision » soit la compétence la moins maîtrisée des trois.

Quant aux capacités très souvent requises chez eux, nous enregistrons toujours : « l'habileté de communication » (5 points) suivie des « qualités en relations humaines » (4 points) et de « la vision de l'ensemble des actions » (2 points).

« **Les relations humaines** » aussi occupent une place importante dans le travail d'un chef d'établissement surtout dans le contexte malien où le social transcende tout. Ainsi une direction doit pouvoir impliquer tous les enseignants si elle veut réaliser son projet d'école. Or les gens sont motivés par leurs besoins qui varient suivant la personne, la situation, l'âge, le sexe... Il faudra donc pour l'administrateur de faire se rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école pour mettre son établissement à l'abri des conflits.

« la finalité de toutes les actions considérées dans le domaine des relations humaines c'est d'arriver à mobiliser, à constituer une équipe, un groupe, un club dont tous les membres se sentent solidaires, parties prenantes appréciés et respectés, et qui soient

fonctionnellement complémentaires dans l'atteinte des objectifs, de la réalisation du projet éducatif de l'école ». (Dupuis, 2005 :150)

Au niveau des compétences parfois requises, nous retenons : « le sens de l'organisation » (5 points) et « le sens politique » (5 points) suivies de « la vision d'ensemble des actions » (3 points) et de « la capacité de prise de décision » (3 points).

Quant au « **sens politique** », la loi « d'orientation sur l'éducation » place le chef d'établissement dans un rôle de leader, de négociateur, de rassembleur, d'intégrateur. Ainsi élèves, enseignants, parents, conseil d'établissement, syndicats, Ministère, collectivités décentralisées, partenaires techniques et financiers, leaders politiques et religieux tous sont là en attente de sa performance dans des domaines variés : recrutement du personnel, formation du personnel, supervision, rémunération, affectation, etc.. Chacun présente ses intérêts, ses exigences. Les normes du Ministère doivent être respectées, tout comme les décisions.

En restant à l'écoute des parents et de l'environnement de l'établissement, le chef d'établissement doit mener à bien le projet d'éducation en lien avec les enseignants. Son art sera de faire que les éléments de son système soient complémentaires et ne coexistent pas dans une tension d'opposition. Il jouera un rôle éminemment délicat de va-et-vient, de conciliation et de coordination.

Une telle compétence fait grandement défaut aux administrateurs maliens chez qui la tendance la plus accentuée est celle de l'appartenance à un parti politique, à un clan, toutes choses rendant difficile l'exercice de la profession.

« **La vision** » claire des objectifs de son établissement et de son rôle, vision soutenue par un système personnel de valeurs éducatives intégrées est une qualité première de l'administrateur scolaire. Il s'agit pour lui de très bien situer son idée, sa philosophie, son cadre de référence professionnel, le projet de son école dans le cadre général des courants pédagogiques anciens et contemporains. C'est aussi la nécessité chez l'administrateur scolaire d'une bonne culture générale comme soutien à sa pensée pédagogique, un facteur important du succès ou de l'échec des directions d'écoles.

Cette la vision du directeur d'école doit être opérationnelle car :

« L'administration est sans sens si elle ne se matérialise pas par l'action ». (Dupuis, 2005 :149)

Quel temps les administrateurs scolaires accordent-ils en cette période de crise à s'informer, à se former, à se tenir au courant des développements les plus récents en éducation, en communication ? Quelle vision les chefs d'établissement ont de leur établissement et de son avenir ? La gestion du quotidien ne l'emporte-t-elle pas le plus souvent sinon toujours sur la projection vers le futur ?

« **La prise de décision** », est aussi une autre compétence capitale du chef d'établissement si l'approche qui considère que :

« l'essence d'administrer est de décider (...) Administrer, c'est décider et décider en intégrant, en faisant des analyses évidemment, mais surtout en faisant une synthèse. Administrer, c'est être capable de simplifier, à partir d'analyses et de synthèses, d'arriver à une solution ; de mettre en place les moyens pour arriver à atteindre les objectifs que l'on s'est fixés ». (Dupuis, 2005 :154)

Les enquêtés justifient la faiblesse de certaines compétences chez les chefs d'établissement par :

- le manque d'échanges entre eux et les différents acteurs ; et
- le manque d'expérience et de maturité (22,0%) ;
- le manque d'autorité dans les établissements (20,0%)
- le mode même de désignation des chefs d'établissement (14,0%).

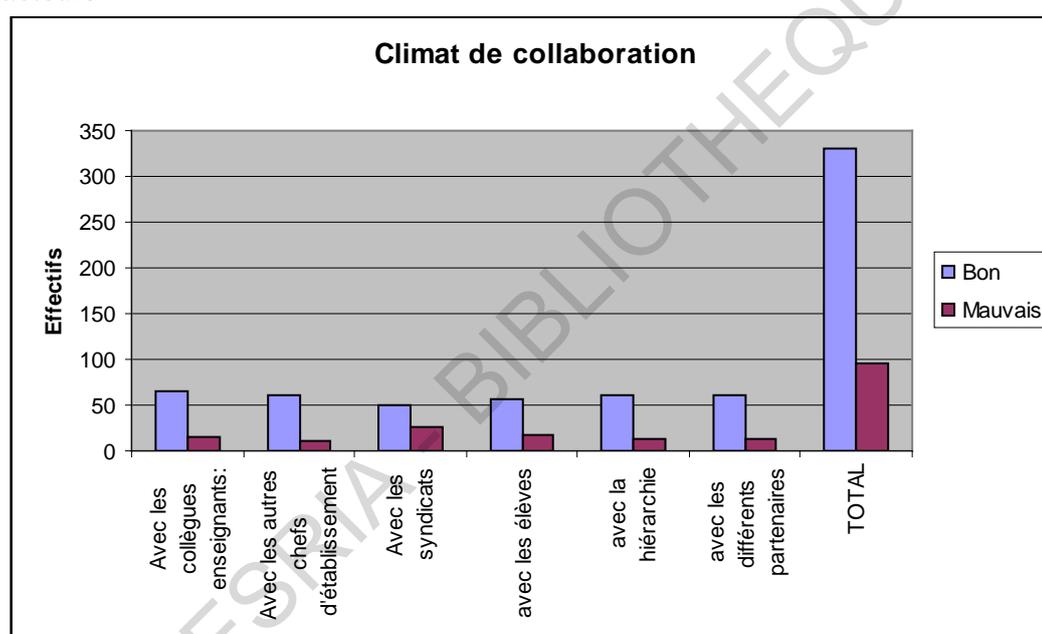
Déjà dans le chapitre consacré à l'analyse des conflits et des acteurs des conflits nous avons noté que ces faiblesses se traduisaient dans les pratiques des administrateurs scolaires par :

- La mauvaise gestion des conflits au sein de leurs établissements ;
« *L'école aujourd'hui n'a pas de propriétaire.* »
- L'absence d'autorité, le laxisme, l'irresponsabilité et la démission des administrateurs scolaires
« *Le comportement des acteurs à l'école : l'administration scolaire a démissionné...les élèves ne vont pas à l'école et les enseignants n'enseignent pas...* »
« *Face aux revendications des élèves, des étudiants et des syndicats d'enseignants, on constate le laxisme de l'administration scolaire* » ;
- L'incompétence, la mauvaise gestion, le clientélisme et la corruption...
« *Les académies font leur travail en retard sans donner l'information...C'est du formalisme et ce n'est pas bon...* »

« Or leurs nominations se font sur la base du copinage et de la camaraderie ».

Comme il est possible de le constater à travers les différents discours la fonction administrative est une fonction où l'on est facilement insécurisé s'il n'y a pas à l'intérieur de la personne ce sentiment de savoir où elle va si elle n'a pas intégré un cadre de référence. Or justement en période de crise combien d'administrateurs scolaires savaient exactement où ils allaient ? Dans une situation de dérèglement du fonctionnement du système éducatif malien, quelle était la norme ? Quels sont donc les chefs d'établissement qui ont su maintenir l'équilibre sur cette période de crise et avec quelle stratégie ?

Diagramme 10 : **La qualité des relations des administrateurs avec les différents acteurs**



Dans l'ensemble le climat de collaboration est jugé satisfaisant (Bon). En effet, près de (79%) des enquêtés pensent que les rapports sont bons entre les collègues enseignants, les autres chefs d'établissement, les syndicats, les élèves, la hiérarchie et les différents partenaires.

En résumé, il est possible de noter que face aux conflits, il n'existe pas un code de conduite uniforme chez les administrateurs scolaires maliens.

En matière de techniques utilisées par eux, nous avons surtout le recours à l'arbitrage et à la négociation, la concertation, le dialogue. Dans certains cas ces techniques n'ont pas

suffi et ils ont eu recours aux forces de l'ordre, à la mutation de certains agents, donc à la répression et à la menace sinon à la corruption. Le recours au conseil de discipline n'apparaît pas ici comme systématique.

Les méthodes par contre comme celle de l'usage de la corruption pour diviser le mouvement syndical, celui des élèves comme celui des enseignants, et l'achat des consciences, tout comme le recours à des personnes extérieures à l'établissement semble avoir eu cours pendant longtemps dans le traitement des conflits à l'école.

Différentes stratégies aussi semblent avoir été expérimentées dans la gestion des conflits à l'école, toutes n'ont certainement pas fonctionné à la satisfaction de leurs utilisateurs, et nous retiendrons ici surtout la négociation et l'adoucissement comme étant les plus employées. Si la fuite n'est pas ouvertement admise comme stratégie employée, l'affrontement aussi a été rarement frontal et des astuces moins visibles ont cependant été utilisées qui ont pour noms : toujours la corruption, la menace, les pressions de toutes sortes.

Il ne se dégage pas non plus de cette expérience de gestion des conflits au sein des établissements un processus assez suivi. Nous ne pouvons que constater qu'en l'absence d'une démarche suivie, l'étape de la clarification du problème, celle aussi de la prise de décision ensemble, de la reprise du processus, ou de la liste des solutions possibles, ont été souvent prises en compte par certains chefs d'établissement.

Il apparaît cependant que la prévention, le suivi et l'évaluation des résultats sont les points faibles de la pratique des administrateurs scolaires au Mali dont les compétences les plus fortes sont « la capacité à ouvrir le dialogue » et la capacité à déterminer la nature d'un conflit ». Leur point faible : « La capacité à trouver une solution acceptable pour tous ».

Autres atouts des administrateurs scolaires maliens : « l'habileté de communication », « le sens de l'organisation » et « la vision de l'ensemble des actions » et dans une certaine mesure : « le leadership », « le sens politique » et « les qualités en relations humaines ».

Les points faibles des chefs d'établissement maliens résident dans : « **la capacité de prise de décisions** » et dans « **l'aptitude à vivre avec ses décisions** » et ceci par défaut d'échanges peut-être entre eux et les autres acteurs, par manque d'expérience ou de maturité, par manque d'autorité ou tout simplement à cause des critères de choix des candidats au poste d'administrateur scolaire où la formation en gestion des ressources humaines et financières devrait être un atout, ainsi que la capacité à prendre des décisions, la capacité à diriger des hommes et la capacité à communiquer avec les autres, etc....

Pour mieux comprendre tous ces phénomènes au sein du système éducatif malien, nous avons rapproché Sylvain Lourié, pour qui, il faut remonter dans le temps pour comprendre les nombreux problèmes de l'école dans son mode d'administration et de gestion. Selon son approche, il existe en fait un dysfonctionnement « entre les structures et les fonctions » du Ministère de l'Education qui « s'expliquent en partie par les qualifications du personnel relevant de cette Administration ». (Lourié, 1995 :65)

Dans sa description des qualifications du personnel de l'Education, il constate que les cadres relevant du sommet stratégique (Cabinet du Ministre, directeurs généraux) « s'identifient souvent à l'action politique du Ministre » ; les postes de directeur et de chef de service « n'exigent aucune formation particulière » comme par exemple une expérience dans les postes ou des fonctions de direction et de gestion ; il en est de même des directeurs de services régionaux chargés des rôles de conseillers pédagogique et de contrôle et de supervision administrative ; les directeurs d'établissement sont recrutés parmi les enseignants ce qui n'exige aucune formation administrative supplémentaire.

L'explication qu'il en donne est que l'administration de « l'Education repose sur une conception traditionnelle du Ministère qui apparaît comme un département « de et pour » enseignants, ce qui empêche son adaptation aux exigences d'un système d'enseignement moderne » (Lourié, 1995 :68).

Lourié pense qu'il existe un quasi monopole qu'exercent les enseignants sur l'Administration de l'Education et une absence de cadres administratifs et techniques pour les postes qui n'exigent pas la formation pédagogique de la totalité des

fonctionnaires occupant les divers échelons de la hiérarchie administrative des Ministères de l'Education. Dans son observation il constate aussi « une absence ou une carence quasi généralisée de personnel préparé pour l'administration du système éducatif...le recrutement du personnel de ce secteur s'effectue sans critères techniques et scientifiques ». (Lourié, 1995 :68)

La conséquence d'un tel état de fait est « la « colonisation » de l'administration par les enseignants. L'attrait de postes sensiblement mieux rémunérés grâce à des primes diverses vu l'impossibilité de dépasser l'échelon le plus élevé de l'ancienneté dans la structure hiérarchique et salariale de l'enseignement pousse les enseignants à rechercher des postes dans l'administration centrale. Par ailleurs, existent également le désir de se fixer dans la capitale et la satisfaction de détenir une parcelle de pouvoir ». (Lourié, 1995:68).

Au niveau de la Fonction publique, l'auteur note que les lois et les règlements se sont adaptés à la situation ainsi créée. Le fait que le Ministère de l'Education soit considéré comme devant revenir aux enseignants, explique « les relatives inefficacité, incompétence et inertie de l'appareil administratif entre les mains de fonctionnaires [n'ayant d'autre formation que] pédagogique et une expérience d'enseignant » (Lourié, 1995 :69).

1.6 Le profil de l'administrateur scolaire idéal au Mali

La perception que le public de l'enquête a du profil d'un chef d'établissement idéal, vue sous l'angle de l'administration scolaire, nous permet de mettre l'accent en particulier sur *sa compétence à impulser, animer et conduire une politique pédagogique et éducative de l'établissement.*

(MEN, 2002 : p 6-7)

Le profil du candidat idéal au poste d'administrateur scolaire capable de faire face aux exigences d'une direction efficace et efficiente, doit intégrer les qualités suivantes selon les sondés :

- la formation en gestion de ressources humaines et financières (28,0%)
- la capacité à prendre de bonnes décisions (20 ,8%)
- la capacité à diriger les hommes (12 ,0%)
- la capacité à communiquer avec les différents acteurs (9,6%)

- la capacité à négocier et à dialoguer (9,6%).

Tableau XXXI : Le profil du candidat idéal au poste de chef d'établissement scolaire

Libellés	Effectif	%
La formation en gestion de ressources humaines et financières	35	28,0
La capacité à prendre de bonnes décisions	26	20,8
La capacité à diriger les hommes	15	12,0
La bonne communication entre les différents acteurs	12	9,6
La capacité à négocier et à dialoguer	12	9,6
Le sens de l'écoute	8	6,4
La bonne compétence académique	7	5,6
L'apprentissage du professionnalisme	4	3,2
Le sens de l'honneur	3	2,4
La confiance en soi	2	1,6
La détermination	1	0,8
TOTAL	125	100,0

Dans le domaine ce qui est surtout recherché chez un chef d'établissement par le public, c'est : **sa capacité à gérer et à développer les ressources humaines de l'établissement.** Ainsi, un chef d'établissement doit savoir agir suivant la réglementation et la déontologie de gestion des personnels de l'établissement. Il doit être capable de repérer les forces et les difficultés chez les personnels, de valoriser, d'encourager et d'aider son personnel tout en évaluant sa manière d'exercer son travail ainsi que l'implication de chaque agent.

Sur le même plan, le chef d'établissement doit **être capable aussi de mobiliser des individus et de travailler en équipe.** Pour ce faire, il doit être à même d'analyser, de synthétiser, de formaliser les éléments d'une politique, d'un projet pour son établissement tout en créant les conditions d'existence des équipes de travail en son sein et spécifiquement de l'équipe de direction, les animer en s'y impliquant. La maîtrise par lui de cette compétence passe aussi par sa capacité à écouter, prendre en compte les avis

et négocier en sollicitant au besoin l'expertise qui lui fera défaut. Il devra savoir déléguer certaines responsabilités et surtout décider.

La mise en œuvre d'une politique pédagogique et éducative exigera aussi d'un chef d'établissement suivant la perception du public, **des qualités en communication**. Pour cela, il doit être capable d'organiser au sein et avec son établissement, la concertation et les échanges d'information ; expliciter des politiques, les grandes orientations en matière d'éducation au Mali ou ailleurs ; de valoriser les actions, les réussites et les résultats des équipes et des individus et plus spécifiquement de communiquer et situation de crise. En somme, un chef d'établissement doit rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer. Il doit savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de sa façon de l'exercer.

Comment accéder alors aux compétences recherchées ?

André BRASSARD dans son article : « *Les objectifs du développement des administrateurs scolaires* », nous propose des pistes intéressantes que nous développons ici en lien avec notre problématique de la gestion des conflits en milieu scolaire au Mali, où la place et l'importance du chef d'établissement ne sont plus à démontrer ainsi que la nécessité de sa préparation à l'exercice de sa délicate fonction.

Pour BRASSARD en effet, la formation d'un administrateur scolaire doit le préparer à accomplir des tâches et à solutionner des problèmes (prendre des décisions), à planifier, à coordonner ou encore à diriger des réunions et à expliquer des politiques, etc.

La formation doit aussi développer sa capacité à identifier et à comprendre les divers éléments et la dynamique des systèmes scolaires. Car il est nécessaire pour lui de comprendre le réel avant de vouloir le solutionner ou avant d'y exercer une intervention. Il s'agit ici d'avoir une compréhension claire, approfondie et objective de la réalité pour être efficace. L'administrateur scolaire doit dépasser son intuition ou la simple expérience pour prévoir le comportement des personnes, des groupes et de l'ensemble de l'organisation (Les sciences du comportement).

La formation doit permettre à l'administrateur d'utiliser les méthodes les plus efficaces et les plus rationnelles pour solutionner les problèmes et pour accomplir les tâches qui lui incombent. Le développement des « sciences du management » contribuera à lui fournir des méthodes et des outils dans ce sens, dans la mesure où ces méthodes et ces outils peuvent améliorer le fonctionnement du système éducatif.

L'administrateur scolaire doit prendre conscience de l'influence et des répercussions que peuvent avoir divers types de comportements d'un administrateur auprès des multiples éléments humains d'un système scolaire. Ses habilités peuvent être intellectuelles (capacité de comprendre ou de juger), de perception (saisie de la réalité), émotives (maîtrise des émotions, contrôle de l'agressivité) ou expressives (communication).

La compétence interpersonnelle la plus recherchée chez lui est sa capacité à travailler en équipe : constituer une équipe dont les tâches peuvent être interchangeables selon les circonstances et selon les possibilités. Ainsi l'administrateur scolaire doit être capable de faire en sorte qu'une équipe ou un groupe puisse prendre les meilleures décisions et par la suite en assurer la réalisation effective.

L'administrateur scolaire doit avoir une capacité d'adaptation très grande : capacité de clarifier les problèmes nouveaux et de trouver les meilleures solutions qui s'imposent. Il doit rechercher la santé de son établissement ce qui implique qu'il doit agir tout autant dans une perspective à long terme que dans une perspective à court terme. Il doit être capable d'affronter positivement les difficultés et les crises qui peuvent se présenter. Il importe alors qu'il puisse remplir une de ses fonctions qui consiste à maintenir l'établissement dans un équilibre dynamique et qu'il puisse rétablir sa relation avec l'organisation.

Comme il est possible de le constater, les compétences d'un administrateur scolaire sont générales de telle sorte qu'il puisse assurer toute responsabilité dans tout système scolaire. Elles doivent lui permettre de percevoir les particularités du système dans lequel il évolue et dont il doit tenir compte. Chaque niveau administratif nécessite des capacités particulières qui sont liées aux fonctions propres à ce niveau d'où en plus de la formation générale, des formations appropriées par la suite pour le perfectionnement de l'agent.

La gestion d'un établissement scolaire ou universitaire partout à travers le monde fait donc appel à un certain nombre de compétences chez un chef d'établissement. La gestion des conflits surtout quand ils deviennent récurrents permet de mettre en exergue des compétences chez l'administrateur scolaire les mieux indiquées tout en faisant ressortir aussi les limites des compétences à renforcer. Les chefs d'établissement au Mali en général disposent de certaines compétences dans le domaine, mais dans l'ensemble celles qui sont les mieux indiquées comme par exemple la capacité de prise de décision et l'aptitude à vivre avec ses décisions leur font souvent défaut. La préparation aussi et surtout des administrateurs scolaires à s'adapter à l'évolution actuelle du pays et du monde afin d'affronter positivement les difficultés et les crises qui peuvent se présenter devient une nécessité de première urgence.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 2

LES PERSPECTIVES DE PREVENTION ET DE GESTION DES CONFLITS EN MILIEU SCOLAIRE AU MALI

Après l'étude des modes de gestion appliqués aux conflits au sein des établissements scolaires, nous allons à travers ce nouveau chapitre procéder dans un premier temps à la clarification de la pertinence de nos hypothèses de recherche et ensuite à la formulation des perspectives de prévention et de gestion durable des conflits en milieu scolaire au Mali.

2.1 La crise scolaire est une crise de la société malienne du fait de sa pauvreté

Dès le départ de cette étude, il a été noté un contexte marqué par la rareté des ressources, une disparité économique et sociale accrue entre pays et à l'intérieur d'un même pays du fait de la Mondialisation, de la Globalisation et des Politiques d'ajustement structurelle au début des années 1980.

Le 07 septembre 1988, le Mali signe avec la Banque Mondiale et d'autres bailleurs de fonds, le Programme d'ajustement du secteur des entreprises publiques (PASEP). Les réformes incluaient des mesures de liquidation, de privatisation et de réhabilitation de 77 entreprises initialement. Ces politiques d'ajustement vont jeter sur le marché de l'emploi de nouvelles couches qui ont pour noms les « Jeunes Diplômés sans emploi » (11 368 personnes recensées) ; les « Travailleurs compressés du secteur public et parapublic » (15 000 personnes recensées) et les « Partants volontaires à la retraite de la Fonction Publique » (4 408 personnes recensées) en 1992 ainsi qu'un nombre indéfinis de jeunes ruraux émigrés en ville. A cela il faut ajouter la situation précaire des opérateurs économiques, l'angoisse de la jeunesse, surtout les élèves et étudiants ne percevant aucune perspective d'avenir... (ADEMA, 2005 :19).

Pour le cas du Mali, il faudra aussi noter les conséquences désastreuses de plusieurs années successives de sécheresse enregistrées depuis 1973 ainsi que les effets cumulés de la crise énergétique sur l'économie d'un pays qui n'en produit pas et dont la position géographique le handicape du fait de sa continentalité. Les maliens vont donc connaître la pauvreté de masse et la misère d'une grande partie de la population. La dégradation du climat politique et des conditions économiques va contribuer à détériorer davantage le contexte social.

Au lendemain des événements du 26 mars 1991, les élèves et les étudiants regroupent leurs doléances et revendications dans un document appelé « Mémoire de l'AEEM » qui demandait entre autres une augmentation du taux des bourses et accessoires de bourses à partir de 1992 ; le rétablissement des bourses dans les établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel à des taux revus à la hausse ; la réouverture des internats partout où les structures d'accueil existaient ; des équipements scolaires ; des enseignants.

L'UNTM organise à son tour les 8 et 9 janvier 1991 une grève générale pour appuyer ses revendications socio-politiques. En réponse le CTSP sous la transition politique conclut avec l'UNTM un « Pacte social » en 1992 qui sera concrétisé par l'ADEMA PASJ une fois au pouvoir par une série de protocoles d'accord en 1994, 1997, 1999.

La crise au Nord elle aussi se réveille au début des années 1990. Selon différentes lectures de la crise dans la presse, elle s'inscrit dans la quête de changement pour de meilleures conditions de vie. Les belligérants s'accordent pour mettre fin aux conflits sur des actions de développement à mettre en place ainsi que l'intégration des rebelles dans l'administration, l'armée et les forces de sécurité.

La fracture sociale à l'échelle planétaire va conduire des institutions internationales à envisager des filets sociaux pour la contrecarrer. Ainsi le PNUD invente le concept de « développement humain » et « indice » devant permettre de le mesurer selon les différents pays. En 2005 au Mali, l'indice de développement humain était de 0,333 et le Mali se classait 174^{ème} sur 177 pays. (PNUD, 2005). Le PIB par habitant s'élevait à 366 dollars (Banque mondiale). La majorité de la population ne dispose pas de ressources suffisantes pour faire face aux rigueurs de la vie. Le Plan cadre des Nations Unies pour

l'aide au développement (UNDAF) va lui aussi servir de référentiel aux politiques économiques et sociales et aux programmes de lutte contre la pauvreté. La Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI) lancent l'initiative d'allègement de la dette en faveur des pays pauvres et des plus endettés (PPTE). Le Mali bénéficiera de cette mesure et l'initiative va donner lieu à l'élaboration d'un cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) et au document de la stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP). Les politiques de développement se recentrent autour de la question de la pauvreté.

Comme il est possible aussi de le constater, au cours de cette étude, l'accent est sans cesse mis sur des questions matérielles au niveau de la majorité des acteurs impliqués dans cette crise.

Depuis le 1^{er} Séminaire de l'Education nationale en 1964, les problèmes de locaux et de mobiliers scolaires sont signalés. Il en sera de même au cours de la Conférence sur l'Education nationale en décembre 1968 où l'accent est mis sur les crédits nécessaires au bon fonctionnement des établissements, l'urgence à payer les bourses, la nécessité de payer aux professeurs de l'enseignement supérieur les heures supplémentaires effectuées en 1967 et en 1968, la dotation de l'ENS de locaux et la réfection de l'ENA, l'insuffisance des bourses et l'irrégularité de leur paiement au niveau de l'enseignement secondaire général, le règlement des heures supplémentaires effectuée aux professeurs, l'insuffisance ou l'absence totale de matériel didactique et d'équipement en général, la réfection des locaux existants et la construction de nouveaux, l'augmentation de la pécule des écoles normales secondaires, du matériel scientifique et de son entretien, la création de lycées régionaux pour désengorger ceux qui existent et pour faire face à la dangereuse explosion des effectifs...

Les Etats généraux de mars 1989 font eux aussi apparaître des difficultés économiques et sociales non encore maîtrisées et le Débat national sur l'Education en septembre 1991 rappelle à nouveau l'insuffisance des infrastructures et du matériel didactique ainsi que la démotivation des enseignants, l'insuffisance des capacités d'accueil des grandes écoles, l'absence de structures universitaires...

Dans notre analyse de la nature et des causes des conflits sur la base des résultats de nos différentes enquêtes, il ressort que les conflits observés à l'école sont des conflits d'intérêt qui s'expliquent le plus souvent par l'insuffisance des ressources (humaines, financières, matérielles, etc.) et par leur mauvaise gestion, par l'administration scolaire de ces ressources du fait de son incompétence et de son incurie le tout dans un climat de politisation à outrance de l'espace scolaire et de corruption généralisée.

La crise scolaire trouve ainsi sa source et l'explication de sa permanence dans la pauvreté du pays, pauvreté qui n'épargne ni la majorité des citoyens, ni l'Etat, au point de contraindre celui-ci à se désengager de certains secteurs sociaux dont l'éducation et la santé.

2.2 La crise scolaire est une crise politique compte tenu de ses enjeux

Le Rapport 2000/2001 de la BM sur le développement consacré à la pauvreté pointe du doigt : le mode de gouvernance comme facteur d'échec des politiques de développement.

On constate en effet au cours de la période un affaiblissement des Etats-Nations du fait de la dégradation de la situation financière des Etats, de la persistance des problèmes économiques et sociaux aggravés (mondialisation, globalisation) avec comme conséquences : la pauvreté, la précarité et l'exclusion des individus, des communautés et des pays. On assiste dans la même temps à un démantèlement de l'Etat Providence et à l'effritement du contrat social qui le caractérisait et qui comprend en général : le droit au travail (plein emploi, emploi durant la vie active, amélioration des conditions de travail, conventions collectives) ; la lutte contre la pauvreté (salaire minimum garanti, autres formes d'aide sociale) ; la protection contre les risques individuels et sociaux (mesure de sécurité sociale et assurance visant à protéger le travailleur et les membres de sa famille en cas de maladie, d'accident, de chômage, de décès, etc.) ; la promotion de l'égalité des chances pour tous (dépenses publiques dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle, du transport, de la culture et des loisirs ; mesures de discrimination positive en faveur des groupes sociaux et minorités à risque élevés).

Depuis les années 1994 vont apparaître des tentatives de conception de nouvelles règles et institutions en vue d'adapter l'instance politique à la nouvelle donne économique. On

assistera par la suite à l'élaboration et à la mise en œuvre sous l'impulsion des instances internationales de vastes réformes de modernisation de l'Etat dont la finalité affirmée est d'appuyer les pays dans leurs efforts de mieux soigner, instruire, protéger et respecter chaque citoyen, et de garantir les valeurs fondamentales de liberté individuelle, de justice sociale, de lutte contre la corruption et de démocratie. Il faut situer l'émergence des différents programmes de l'Etat intervenu au Mali dans ce contexte : le PRODEC, le PRODEJ, le PRODES ainsi que la création d'un département ministériel ayant en charge les réformes de l'Etat et d'un autre chargé de la solidarité et des personnes âgées.

« A l'heure de la mondialisation et de la globalisation, où le marché domine l'économie, l'Etat est contesté en tant qu'opérateur et régulateur économique. Il est obligé de se désengager de ces deux rôles, et de s'insérer dans l'économie mondiale afin d'en capter les bénéfices éventuels... Mais quelque soit le cadre politique dans lequel s'inscrit l'action publique, le management des programmes de développement par l'Etat est en phase de changements profonds inspirés par les pratiques de bonne gouvernance, en vigueur dans le secteur privé ». (El Mostafa HDDIGUI, 2006 :19)

Pour le cas spécifique des réformes des systèmes éducatifs et de formation, il convient de se référer au début des années quatre vingt dix où après l'échec des politiques de réajustement structurel qui s'étaient traduites par une limitation des budgets des programmes sociaux l'intérêt s'est à nouveau porté sur le développement de l'éducation. La Conférence mondiale de l'éducation de Jomtien en Thaïlande en 1990 annonce une éducation de qualité pour tous et prône une vision élargie, l'équité et l'égalité des chances, l'élargissement et la diversification du champ de l'éducation et met l'accent sur la réussite.

Le Forum mondial de l'éducation, tenu à Dakar en 2000 fixe le cadre de référence à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques de développement de l'éducation et de l'aide internationale dans ce domaine. L'éducation est désormais au centre des programmes de développement humain et du développement durable, elle devient un droit de l'homme et ses objectifs figurent parmi les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et parmi les indicateurs de l'indice de développement humain (IDH)

Après Dakar, chaque Etat va avec un appui technique fourni par l'UNESCO, mandatée pour assurer le suivi de la mise en place de l'EPT, élaborer son programme national. Il aura pour nom au Mali, le Programme décennal de l'éducation 1998-2008 (PRODEC) ;

au Sénégal, le Programme décennal de l'éducation et de la formation 1998-2008 (PDEF) ; au Niger, le Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) ; au Maroc, la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF).

L'éducation comme on le voit est influencée par la globalisation et elle amplifie les effets. Selon Claude LESSARD :

« Depuis la Deuxième Guerre Mondiale, les grands organismes internationaux, comme l'Unesco et la Banque Mondiale, produisent des cadres d'analyse, élaborent des politiques éducationnelles, voient à leur implantation et évaluent des systèmes d'éducation, contribuant par là à développer et à répandre une vision de l'éducation et de la formation qui transcende les continents, les pays, les cultures, les religions et les langues. La planète Terre est en quelque sorte soumise à une approche globale du développement socioculturel et socio-économique, approche qui met l'accent sur un modèle d'efficacité et de productivité, ainsi que sur la contribution de l'éducation au développement économique. D'aucuns voient aussi dans cette globalisation les signes d'un impérialisme culturel occidental, voire anglo-américain ». (Lessard, 1998 : 9)

Rappelons que les mesures appliquées au Mali dans le cadre du réajustement et qui ont souvent été à l'origine de conflits avec les syndicats enseignants ou des scolaires ont toutes été préconisées par l'UNESCO à savoir :

- Première série de recommandations : **réduire** le rôle du gouvernement central dans l'offre d'éducation ; **décentraliser** les responsabilités, y compris le financement vers les autorités des niveaux régionaux, des districts et de l'école ; **augmenter** les frais de scolarité, (ce qui signifie, en général, laisser plus d'argent disponible au niveau local ou à chaque école) ; **développer** le rôle des écoles privées ; **réduire** le soutien direct apporté aux étudiants, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

- Une seconde série de recommandations : **introduire** la double vacation, afin de diminuer les coûts unitaires ; **établir** des classes regroupant plusieurs niveaux scolaires, en particulier dans les zones à population dispersée, afin de diminuer le nombre d'enseignants nécessaires ; **accorder** une priorité importante aux matériels didactiques, en particulier aux manuels scolaires, dans toute réforme ou stratégie d'amélioration de l'enseignement ; donner, dans la plupart des cas, la préférence à la formation en cours d'activité plutôt qu'à la formation initiale ; **éliminer**, ou à tout le moins, **réduire** considérablement les dépenses encourues par le gouvernement pour le logement et le transport des étudiants en en faisant une responsabilité des parents, tout en accordant une aide financière à un petit nombre d'étudiants jugés être les plus nécessiteux... (UNESCO, 1996:8)

Sur le plan strictement de la politique interne, la crise scolaire au Mali est fortement dépendante du climat politique qui prévaut et sur lequel elle agit parfois de façon déterminante.

La période à laquelle nous nous référons (1990-2008) a enregistré plusieurs événements d'ordre politique et qui ont joué sur le fonctionnement normal de l'école en général. La fin de l'année 1990 est marquée au Mali par une série de marches et de contre marches ; de meetings ; d'assemblées générales et par de nombreux écrits dans la presse écrite indépendante. Cet ensemble d'événements va fortement contribuer à l'insurrection populaire de janvier et mars 2006 et qui aboutira à la chute du régime du général Moussa TRAORE.

Une transition politique est gérée par la CTSP qui organise une Conférence nationale laquelle va élaborer un projet de constitution, une charte des partis politiques et un code électoral consacrant le multipartisme intégral. La constitution est votée par référendum le 12 janvier 1992 et les élections municipales, puis législatives et enfin présidentielles ont lieu. Le président Alpha Oumar KONARE est investi le 08 juin 1992 et il sera remplacé à ce poste par le général Amadou Toumani TOURE le 08 juin 2002, lequel est à son second mandat qui prend fin en 2012.

Cette évolution politique sera marquée par des crises multiples dont la plus importante est la crise scolaire. Dix mois après son installation et à une période où la crise scolaire atteint son paroxysme le 5 avril 1993 par l'incendie de l'Assemblée Nationale, le premier gouvernement de la 3^{ème} République démissionne le 9 avril. L'AEEM va observer une période d'accalmie entre avril et décembre 1993, puis s'engage dans la voie de la radicalisation à partir de 194 contre les critères d'attribution des bourses. Dix mois encore après son installation, le second Premier ministre rend sa démission et celle du gouvernement le 2 février 1994 à la suite des barricades dressées par l'AEEM. Il explique son départ par un complot ourdi contre sa personne par le Comité exécutif de l'ADEMA.

Un troisième gouvernement est formé le 4 février qui organise « Les concertations régionales » dans toutes les régions du pays et leur synthèse à Bamako en septembre 1994. La gestion des crises notamment de la crise estudiantine dans ses manifestations violentes de rue par le Ministère de l'Administration Territoriales avec à sa tête, le Pr. Mamadou Lamine TRAORE, Ministre d'Etat et Président par intérim du parti ADEMA est jugée insuffisante. A la suite de la préparation du 1^{er} congrès du parti, le Pr. Mamadou Lamine quitte le gouvernement, le Premier Ministre Ibrahim Boubacar

KEITA est proposé au poste de président du parti, la décision est entérinée par le congrès et immédiatement le Pr. Mamadou Lamine TRAORE quitte aussi le parti et crée avec plusieurs membres du CE du parti ADEMA un nouveau parti dénommé le MIRIA...

La succession de M. Ibrahim Boubacar KEITA sera assurée par M. Mandé SIDIBE et celui-ci laissera sa place parce que candidat aux élections présidentielles de 2005 à M. Modibo KEITA. La période qui suivra sera marquée par des luttes internes au sein de l'AEEM pour le leadership du mouvement et parfois à l'intérieur d'une même faculté. La surenchère des revendications se poursuit. Dans le même temps les syndicats enseignants se multiplient, la FEN se rattache au CSTM, l'AEEM renouvelle son bureau et revient à la négociation avec son cahier de doléances. L'accalmie ne dure pas et les conflits de légitimité se poursuivent au sein de l'AEEM, la tenue des assemblées générales reprend de plus belle et la violence s'installe à l'école.

En juin 2002 M. Mohamed Ag HAMANI forme son gouvernement et le Pr. Mamadou Lamine TRAORE est nommé à la tête du département de l'Education nationale. Il y restera jusqu'à son décès en 2007. M. M. Ag HAMANI est remplacé à son tour par M. Ousmane Issoufi MAIGA qui organise à son tour une mission dans les huit régions et le district de Bamako sur « La gestion de la question scolaire » en février, mars et avril 2005. Les travaux sont clôturés par la signature du « Pacte pour une école performante et apaisée ».

Ainsi au regard des politiques éducatives d'une manière générale et de la spécificité du cas malien, la crise scolaire est aussi révélatrice des limites des différentes politiques éducatives que le pays a connues depuis son indépendance.

« La Réforme de 1962 se donne alors l'ambition d'atteindre dans les meilleurs délais et à coûts réduits l'enseignement universel. De 1962 à 1992, trente ans après, les chances de réussite d'un tel objectif se sont avérées bien minces : de 7% on est passé à 32,8% et le système présente encore de grandes insuffisances dans la politique, les stratégies et les ressources ». (PRODEC, 2000 :4)

En 1968, Pierre BOURDIEU constate en Haute Volta (Burkina-faso) que 25% du budget du pays ne scolarise que 9% des enfants et KI-ZERBO en 1972 soutenait que dans les pays au sud du Sahara, 25% des budgets ne scolarisent en moyenne que 10 à

15% des enfants, tandis que Bernard CHARLOT note que sur 10 000 entrants en Côte d'Ivoire au CPI seulement 3 000 passent en classe supérieure et sur ces derniers seulement 30% atteignent le Cours Moyen Première année (CMI) et seulement 20% obtiennent le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE).

Ces politiques éducatives permettent aussi de constater que :

- les rares élus qui arrivent à obtenir la qualification sont soit utilisés soit sans emploi. Dans plusieurs pays, l'Etat après avoir formé des cadres à grands frais, les voit émigrer vers les pays développés ;
- au plan économique, le constat général est que le rendement des systèmes éducatifs des pays du Tiers Monde est médiocre, les coûts y sont élevés et se caractérisent par un déséquilibre entre les contenus des formations et le développement de la société dans son ensemble ;
- la méthodologie de la confection des politiques s'arrête à la définition du plan d'opération des politiques or il est indispensable que d'autres conditions soient réunies afin de garantir une bonne réalisation de la politique (évaluation financière, implication des acteurs, sensibilisation générale pour le respect des échéances).

Quant à l'intégration des alternatives nouvelles dans les politiques éducatives, ANY-GBAYERE (Any-Gbayere, 2006 :83) préconise parmi les stratégies de définition des rapports nouveaux entre l'école et la société, qu'il soit tenu compte de l'imbrication des systèmes et de leur complémentarité. Il indique alors de partir des années 1945 pour mieux cerner comment progressivement les échecs d'abord des théoriciens du développement et ceux de l'éducation et ensuite les difficultés politiques, ont fait aboutir à l'idée qu'il faut désormais explorer d'autres perspectives.

Cet ensemble de facteurs politiques qui ont affecté l'école est assez complexe. Il a cependant le mérite de relativiser l'approche consistant à simplifier la lecture de la crise scolaire comme étant une simple crise s'expliquant par l'intrusion de la politique dans le domaine scolaire et qui préconise comme solution de l'en extraire. Il nous semble que l'accent est souvent trop mis sur le rôle de certains acteurs ce qui cache en réalité d'autres acteurs, ceux qui sont à l'origine des conflits au niveau de la conception même des politiques mises en œuvre et dont les conséquences perturbent depuis des années le bon fonctionnement de l'école.

2.3 Les causes de la crise scolaire sont diverses et les acteurs nombreux

Parmi les acteurs, nos enquêtes nous ont permis d'identifier trois catégories :

- les partenaires de l'école (les syndicats enseignants et les associations d'élèves et d'étudiants) comme les principaux auxquels s'ajoutent les partenaires techniques et financiers et dans une certaine mesure les parents d'élèves ;
- le Ministère de l'éducation lui-même venant en seconde position ainsi que l'Etat malien et à travers lui, l'administration des écoles et celle de l'éducation sensée le représenter ;
- la société civile et la société politique à travers les personnes qui les représentent.

Les différents acteurs présents à l'un ou à l'autre niveau de ces structures ou institutions ont joué un rôle ou plusieurs rôles à la fois les impliquant comme partie prenante dans la crise.

Ainsi la responsabilité des étudiants apparaît comme très déterminante dans l'aggravation de la crise à travers des revendications et des grèves à répétition ; les sorties intempestives, l'indiscipline ajoutées à des agissements insensés preuves d'insouciance, de manque de maturité ou d'ambition ou le tout à la fois. Les syndicats étudiants sont perçus comme manipulés par des responsables politiques qui les détournent de leur travail et aussi par des éléments en leur sein qui ne visent que leurs intérêts personnels à travers les multiples revendications et l'usage de la violence comme moyen de pression sur les autorités de l'écoles.

Les enseignants et leurs syndicats apparaissent autant que les étudiants comme des acteurs jouant un rôle de premier ordre dans les conflits à l'école. L'accent est mis chez eux sur leur sens trop affirmé de la recherche du profit, sur le caractère non fondé de certaines revendications et répétitif de certaines grèves. Leur passivité, leur indifférence sinon leur faible implication dans la résolution des conflits à l'école sont fortement soulignées tout comme la corruptibilité de plusieurs personnes parmi eux. Les enseignants et leurs syndicats n'échappent pas non plus à la manipulation des responsables politiques. Un accent particulier est mis sur l'insuffisance de leur effectif et sur l'incompétence de plus en plus grande d'un grand nombre qui s'ajoute à certaine forme d'inconscience sur le plan professionnel chez certains.

Quant aux partenaires techniques et financiers de l'école c'est beaucoup plus à travers les institutions comme la BM, le FMI ou l'UNESCO dont les politiques en éducation ont été mises en application et n'ont pas remporté les résultats escomptés que les responsabilités sont déterminées. L'ajustement structurelle qui consistait à rationaliser les ressources disponibles en son temps et à réduire les coûts s'est traduite par une limitation des budgets des programmes sociaux dont celui de l'éducation, est considérée comme étant à l'origine de l'insuffisance ou de la rareté des ressources humaines disponibles et de leur qualité dans le secteur de l'éducation nationale. Les établissements de formation des enseignants au Mali ont été fermés sur plusieurs années. L'appel à des enseignants de toutes catégories trouve là son explication.

L'UNESCO pour sa part a préconisé un ensemble de mesures pour pallier justement certaines de ces insuffisances. Les résultats par exemple de la double division, de la double vacation ; la priorité à accorder aux matériels didactiques ; l'élimination ou la réduction des moyens pour le transport des étudiants ; la réduction du rôle de l'Etat central dans l'offre d'éducation et la décentralisation des responsabilités ; l'augmentation des frais de scolarité et le développement des écoles privées ou enfin la réduction du soutien direct apporté aux étudiants en particulier au niveau de l'enseignement supérieur, ces résultats devant l'ampleur de la crise scolaire au Mali ont eu des effets mitigés sinon pervers.

Pour certains les mesures ont pu aider l'école à surmonter la passe difficile de l'ajustement structurelle en donnant sa chance à un certains nombre d'enfants de suivre des cours, de bénéficier de l'appui de l'Etat et de venir en aide aux plus démunis. D'autres par contre pensent que ces mesures ont contribué à l'aggravation de la pauvreté, à la précarité et à l'exclusion des certains individus, des communautés et même des pays d'où la nécessité aujourd'hui de recourir à des reformes de modernisation de l'Etat. Même si les points de vues sur la question sont partagés, les conséquences des différentes politiques comme facteurs explicatifs de la crise scolaire au Mali ne sont contestées par personne.

Quant aux causes dont certaines sont déjà apparues en même temps que des acteurs, elles se résument ainsi :

- l'insuffisance des ressources en général en l'éducation et leur mauvaise gestion ;
- la mauvaise administration des établissements scolaires et universitaire ;
- la politisation à outrance de l'école ;
- la détérioration des conditions de travail...

Parmi les causes, celles qui sont directement liées à la vie des établissements ont pour nom : les mauvaises conditions de travail, l'incompétence et la corruption des différents responsables, l'insuffisance des textes ou leur inadaptation.

2.4 La solution durable de la crise passe par la capacité de réappropriation de la gestion de l'école par les administrateurs scolaires

Dans son analyse de la corruption au Mali, la Banque mondiale conclut en ces termes : « il apparaît que le problème n'est pas technique, mais politique et qu'il fait alors appel à une stratégie politique, à une volonté politique pour en sortir ».

Dans son ouvrage « *L'Afrique sans la France* », J-P. Ngoupandé pense que dans la situation actuelle les réformes sont inévitables pour sortir du « choix de la facilité » qui consiste à « maintenir le calme coûte que coûte, y compris en sacrifiant la rigueur » (...) en « l'absence totale de projet éducatif digne de ce nom » (...)

Car, selon lui :

« Ce qu'on attend des ministres et des responsables administratifs, ce n'est pas qu'ils innover en matière pédagogique ou dans la gestion rationnelle des facultés. On leur demande simplement de tout faire pour que le calme règne ». (Ngoupandé, 2002 :288)

Le même argument est développé par S. Louirié citant un ministre d'un Etat de l'Amérique latine :

« Nous sommes essentiellement des pompiers dont le rôle est d'éteindre toute flamme avant qu'elle ne devienne un incendie ». (Louirié, 1995 :57)

Dans son étude sur la crise scolaire au Mali, Drissa Diakité tout en soulignant « la très grande complexité, dans la forme et dans le fond de la crise scolaire au Mali » pense que sa solution passe par « la restauration de la confiance, indispensable à la réalisation d'un consensus sur l'école ».

Pour restaurer cette confiance, il est indispensable pour l'Etat selon l'auteur :

- de gérer de façon transparente l'école (nominations aux postes de responsabilités sur critères de compétences, plutôt que d'appartenance partisane, vérité sur les moyens de l'Etat, respect des engagements) ;
- de ramener l'école à l'école en remettant chaque partenaire dans ses droits et dans ses prérogatives en y promouvant un dialogue constructif (respect des textes régissant l'école et respect strict de attributions des organes et niveaux académiques) ;
- d'élaborer un programme de formation des formateurs pour pallier le manque de personnel enseignant qualifié en nombre suffisant...
- d'organiser un nouveau forum sur l'école en vue d'engager une véritable réforme sur la reconstruction du système éducatif au Mali. (Diakité, 2000 :25)

A travers cette études, nous constatons en effet que la crise scolaire au Mali est très complexe, qu'elle est à la fois politique, économique, sociale, un problème technique et que donc sa solution requiert à la fois plusieurs approches et plusieurs stratégies complémentaires.

Ainsi les solutions aux différents problèmes tels que identifiés par nous sont plurielles et assez variées. Elles passent par :

2.4.1 La gestion prioritaire des problèmes scolaires à l'école

Cela devra se traduire par un ensemble de mesures parmi lesquelles:

□ La gestion de l'école à partir des moyens existants

Cette gestion sera possible à condition de minimiser les influences extérieures, politiques et financières à l'école. Il faudrait en toute circonstance éviter le formalisme et l'école devra être mise hors de l'ajustement structurel.

Un tel dispositif vise à assurer par exemple l'information correcte surtout aux régions qui sont parfois en déphasage avec Bamako ; à tenir un langage de vérité aux élèves et étudiants (AEEM) ; à clarifier le partenariat entre l'école et les associations ; à garantir l'autonomie des associations en lien avec l'école : APE, AEEM, Syndicats, ONG, etc., en leur laissant le soin de gérer elles-mêmes leurs problèmes (non ingérence) ; à protéger l'environnement de l'école et de l'université afin qu'elles ne soient plus les otages de certains acteurs religieux et politiques, enfin à moraliser l'école à travers les relations maîtres – élèves.

□ **La dépolitisation systématique et définitive de l'école**

Comment dépolitiser l'école si ce n'est qu'en enlevant de l'école la lutte clanique, en mettant fin au recrutement de personnes favorables à un clan. Pour sortir l'école du jeu des alliances politiques, il faudrait aussi une réelle répartition des responsabilités où chacun s'assume.

Cette dépolitisation de l'école peut aussi se réaliser, de l'avis du public, en mettant les enseignants en dehors de la politique, en limitant par exemple les candidatures aux élections communales et législatives afin que les enseignants soient beaucoup plus en classe qu'ailleurs sur la scène politique.

La dépolitisation de l'école devra se traduire aussi par une exigence faite aux parents d'élèves lors du recrutement de leurs enfants, d'un engagement écrit afin que l'enfant ne fasse pas de politique à l'école.

Enfin il apparaît que pour dépolitiser l'espace scolaire, il convient de bouter tout simplement hors de l'école les politiciens, de sortir des querelles de personnes. Il est cependant nécessaire d'avoir à l'esprit que l'école au Mali comme ailleurs repose sur des enjeux politiques depuis la conception des différentes réformes et innovations pédagogiques jusqu'à leurs mises en application.

La complexité de la question nécessite alors que des dispositions beaucoup plus adaptées comme par exemple la limitation des acteurs de l'école aux seuls détenteurs d'intérêts spécifiques à l'école et qui de ce fait seront directement ou indirectement impliqués dans sa gestion.

□ **Une ferme gestion des perturbations au sein des établissements scolaires**

Une gestion ferme des perturbations à l'école passera par la restauration de l'autorité à tous les niveaux : politique, administratif, parental dans les prises de décisions concernant l'école. Car dans la gestion de son établissement, il est indispensable de soutenir l'autorité du chef d'établissement et cela d'abord au niveau de ses supérieurs hiérarchiques.

La restauration de l'autorité à l'école devra donc se traduire d'abord par la révision et l'application correcte du texte du règlement intérieur dans tous les établissements de tous les ordres d'enseignement. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à la lecture et à la

diffusion du texte de règlement intérieur à chaque rentrée dans tous les établissements de tous les ordres d'enseignement. Dans les établissements qui le requièrent, il sera généralisé et rendu obligatoire le port de la tenue scolaire en veillant aux normes de couture.

L'interdiction de sorties intempestives des élèves à travers une réelle prise de responsabilité des différents chefs d'établissement ; l'interdiction de l'accès aux établissements aux élèves et étudiants détenteurs d'armes ainsi qu'aux loubards, devront être des mesures urgentes à mettre en place et chaque fois il y a obligation de sanctionner les fautifs, de contenir chacun dans son rôle et de mettre les élèves et les étudiants face à leur responsabilité dans un contexte de culture démocratique à l'école.

Ainsi, dans un contexte démocratique et d'Etat de droit, il est indispensable de faire aboutir les revendications par la voie du dialogue et non par celle de la violence et de bannir la violence à l'école en instaurant le dialogue, la justice et l'équité.

Pour ce faire l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école devra alors être renforcé ainsi que celui de la culture de la paix. Les chefs d'établissement et les enseignants développeront ainsi chez les élèves le sens civique dans la gestion de l'école en responsabilisant par exemple davantage les responsables de l'AEEM dans l'instauration de la discipline à l'école ; en veillant aux critères de choix des responsables (classe, comités AEEM, Parlement des enfants) afin que les meilleurs soient élus ; en insistant à l'école sur le travail comme valeur ; en faisant la promotion à l'école du sport et du théâtre comme moyen d'expression et en développant chez les élèves la conscience de soi et l'esprit d'initiative ainsi que le leadership chez les responsables de l'AEEM.

2.4.2 L'instauration d'un cadre permanent de concertation sur l'école

L'avènement de la démocratie et l'évolution du contexte nouveau dans lequel l'école se situe aujourd'hui imposent l'instauration des débats sur l'école, sur son administration et sa gestion et qui impliquent l'entrée de nouveaux acteurs dans la gestion de l'école comme les parents d'élèves par exemple, les collectivités locales, etc.

En plus des Comités de gestion scolaires (CGS), Il faudrait rendre fonctionnel un cadre de concertation sur l'école en mettant en place une plate-forme consensuelle pour l'instauration de la vérité dans l'espace scolaire. Il s'agit ainsi de créer une synergie d'efforts et une implication de chacun et de tous pour la recherche permanente des solutions aux

nombreuses difficultés de l'école. Cela peut se traduire par la création d'un cadre de concertation annuel au niveau de chaque commune, cercle et région du pays afin de préserver l'école des calculs des politiciens.

Ainsi un tel cadre accorderait beaucoup plus de responsabilités au niveau régional et aux collectivités à travers l'instauration de rencontres aux niveaux régional et communal afin que les autorités locales et régionales maîtrisent mieux les questions scolaires. Ce cadre fera aussi participer davantage les services techniques des communes à l'élaboration du plan de développement communal afin de sortir de la double planification, de l'incohérence et de la dysharmonie entre plan de développement local et le projet de l'établissement le plus souvent perçu comme relevant du seul département de l'Education.

2.4.3 La mise à disposition d'infrastructures et d'équipements de qualité et en nombre suffisant

Les besoins en infrastructures et en équipements augmentent d'année en année, il est donc recherché à ce niveau la réhabilitation d'anciens locaux et la construction de nouvelles salles de classe pour augmenter la capacité d'accueil des différents établissements.

Assurer l'équipement complet des établissements au lieu de les doter par complaisance avec par exemple 50 tables bancs pour 306 élèves, pose la nécessité de prendre en compte en plus des infrastructures, leur équipement adéquat : table-banc, outil informatique et connexion à Internet, bibliothèque et dispensaire, laboratoire etc.

La politique du livre nécessite aussi une révision au niveau des comités pédagogiques, tout comme la dotation en documents de l'enseignement secondaire général, la vérification du bon fonctionnement de la clé de répartition des livres au niveau des DAE, la recherche des fonds pour la recherche ainsi que la dynamisation des organes de publication des résultats de la recherche au Mali.

Ces mesures s'accompagneront nécessairement de l'instauration au sein des établissements de l'autodiscipline afin d'éviter la destruction du matériel acquis.

2.4.4 L'impérieuse nécessité d'instaurer la loi à l'école

Au Mali, l'école tend de plus en plus à devenir un espace de non droit et de l'impunité. Différentes mesures préconisées seront efficaces à la condition que chacun respecte ses engagements. Il s'agit ici de : l'Etat malien, des Collectivités , des parents d'élèves, des élèves et étudiants, des enseignants, des syndicats, des associations et ONG, des partenaires techniques et financiers, des responsables politiques.

Pour ce faire :

- *« Les aspirations syndicales devront rester dans la logique des limites des moyens de l'Etat en évitant l'aventurisme dans les revendications » ;*
- *« L'Etat ainsi que les parents d'élèves doivent respecter leurs engagements à travers une prise de responsabilité en amont comme en aval » ;*
- *« En matière d'éducation, il faudrait aussi toujours s'assurer de l'apport des populations elles-mêmes ».*

2.5 Quelques perspectives de gestion durable des conflits à l'école au Mali

Ainsi, les perspectives de gestion durable des conflits à l'école, se résument d'abord en une option pour la réforme du système éducatif malien. Cette option se fonde sur trois raisons fondamentales :

- La nécessité de **la rationalisation de l'école** en travaillant sur ses finalités et en lui définissant un cadre normatif de régulation des comportements en son sein.
- **La recherche de solutions fiables aux problèmes de l'école**, afin de sortir des colmatages à répétition et pour avoir de nouvelles ambitions pour l'école et une réelle capacité des responsables politiques à prendre des décisions approfondies.
- **Un engagement ferme de tous les acteurs impliqués** à restituer à l'école son dynamisme, son attrait de creuset d'espoir et de base véritable du développement économique et social.

2.5.1 L'incontournable réforme de l'école malienne

La réforme de l'école malienne, selon les différentes propositions faites, devra se réaliser autour de plusieurs axes complémentaires que nous résumons ainsi :

- ❑ **l'élaboration de nouveaux textes pour pallier le manque constaté** à bien des niveaux. En somme, il s'agit de mettre en place un ensemble des dispositifs légaux et réglementaires pour une meilleure administration et gestion de l'école malienne. Dans le même ordre, il sera procédé aussi à :
- ❑ **une révision des textes existants pour leur actualisation et adaptation aux nouvelles mutations.**
- ❑ Dans le court terme chaque chef d'établissement devra : **appliquer d'abord strictement les textes existants en attendant les nouveaux**, afin de consacrer à l'école un cadre normatif.

Dans le contexte actuel que traverse l'école au Mali, il existe des enjeux majeurs qui attendent l'école et la société malienne toute entière et dont l'actuelle crise repousse sans cesse les échéances. La prise en compte de ces enjeux permettraient de sortir de la crise en s'attaquant à des problèmes de fonds. La trop grande diversité et multiplicité des problèmes relevés au cours de cette étude peuvent conduire à cerner les priorités, c'est à dire l'essentiel comme :

❑ **l'actualisation et l'application systématique des textes régissant l'école**

La priorité ici va d'abord à l'application des statuts et les textes existant et cela à tous les niveaux. Il est nécessaire en effet de faire respecter par exemple les textes de l'université en évitant les incohérences entre les textes de loi, les arrêtés ministériels et les décrets présidentiels.

La révision aussi des textes existants et élaboration de textes manquants qui soient plus adaptés à la réalité pour améliorer la politique éducative et l'enseignement, devront faire partie des priorités de l'administration scolaire. Il s'agit en fait de réviser les textes de l'éducation nationale pour en extraire la politique, pour sortir la politique de l'école en

révisant les critères de nomination des chefs du département de l'éducation nationale et de recrutement du personnel enseignant.

A travers cette révision des textes, il sera procédé aussi à une relecture des conventions avec les collectivités territoriales et à une étude des dispositions relatives aux écoles coraniques.

A travers les textes, l'esprit de départ vise surtout à assurer le droit et l'égalité dans l'espace scolaire et universitaire à l'aide de textes prenant en compte la dimension démocratique pour une gestion transparente et durable de l'école malienne. Il s'agit par exemple de faire respecter le droit des élèves et étudiants à connaître le calendrier académique en début d'année ainsi que les modalités d'organisation des évaluations.

Mettre en place un arsenal réglementaire de mesures disciplinaires pour tous : personnel enseignant ou non enseignant, élèves et étudiants, devient aujourd'hui un impératif pour l'école malienne.

En terme d'administration et de gestion, il est nécessaire aussi d'instaurer une nomenclature budgétaire ; de clarifier les liens organiques entre les différents Ministères et les établissements relevant de sa compétence de celui de l'Education nationale; de mettre en place un cadre juridique pour la gestion des heures supplémentaires ; de relire les textes pour inciter les étudiants vers la formation des formateurs en vue d'une valorisation des produits des écoles de formation; de revoir les textes relatifs à l'élection des chefs et des doyens des facultés en général; de garantir l'autonomie des facultés dans le choix de ses responsables (doyens, vice doyens).

Il devient indispensable de garantir l'autonomie des facultés et des grandes écoles par rapport à leur tutelle en instaurant la supervision de l'Université par le Ministère de l'éducation nationale et en délimitant l'espace universitaire sans cesse menacé par des tentatives d'occupation.

Toujours en terme de révision et d'élaboration de textes, la nécessité apparaît d'élaborer des programmes afin que le système éducatif malien sorte d'une permanente expérimentation des méthodes pédagogiques et pour mettre fin aux réformes mal pensées.

Introduire la recherche de l'emploi dans la formation des jeunes sortants ; disposer d'une politique nationale de recherche pour la mise en place d'un réseau de recherche qui transcende les tutelles administratives et ministérielles ; mettre en place des structures de prestation de services à l'Université et dans les grandes écoles ; créer une mutualité à l'Université ; avoir en vue la place du pays dans l'espace africain et universel en respectant les normes du CAMES sont de nouvelles initiatives à formaliser et à mettre en pratique le plus tôt possible.

□ **l'instauration d'un nouveau mode d'administration et de gestion de l'école**

L'école malienne devra mettre en place une nouvelle manière d'administrer et de gérer, cela devant se traduire par un changement de son système actuel de gestion. Il s'agit en fait de ramener la gestion de l'école à l'école au niveau local, régional et national. Il s'agit aussi de réviser le mode de gestion des biens et des équipements de l'école.

Il apparaît compte tenu de la mauvaise gestion de changer aussi le mode de paiement des bourses en sécurisant les ressources dont la gestion ne doit plus relever des établissements concernés. Comme il devra être de même de la moralisation des heures supplémentaires afin de dégager des ressources pour d'autres besoins prioritaires; de sortir du « système de vase communicant » qui crée des confusions entre le Rectorat et les Décans dans la gestion des facultés ; de clarifier les ressources publiques qui financent les activités des établissements ainsi que leur mécanisme de contrôle. Enfin de mettre en pratique les dispositions prises à cet effet.

Au niveau de l'Université une politique de gestion des flux est à envisager afin d'en maîtriser les effets et cela pour tous les ordres d'enseignement.

Comme il est urgent de revoir les nominations aux différents postes de responsabilité en fonction des diplômes et de moraliser la nomination des cadres de l'Education nationale à tous les niveaux.

La politique de communication du département de l'Education nationale devra mettre en place un système d'écoute des enseignants frustrés par leur plan de carrière ; et il est impérieux d'évaluer les ressources humaines disponibles et d'envisager les formations nécessaires en ne masquant pas les réalités de la formation par une série de formations

continues. Des mesures de régulation efficaces doivent être appliquées pour une formation correcte du personnel sur la base du mérite.

Pour sortir des contradictions actuelles une réflexion globale comme ce fut le cas sous la « Transition » sur : les rapports Education de Base / Enseignement Secondaire Général / Enseignement Technique Professionnel / Enseignement Normal / Enseignement Supérieur, devra rapidement se mettre en place, tout comme la réflexion sur la relation Formation-Emploi

Parmi les résultats qu'il est possible d'attendre de ce nouveau mode d'administration et de gestion, existent la mise en place d'une politique de communication efficace et l'institutionnalisation d'espace d'expression sur l'école en facilitant les rencontres périodiques, la création aussi au niveau des DAE d'un système d'information accessible à tous sur les politiques et les stratégies éducatives au Mali.

❑ la déconcentration et la décentralisation effective de l'école

Les résultats de notre étude font également apparaître l'urgence de l'émergence d'une véritable décentralisation et déconcentration de l'école à travers laquelle, le département de l'Education nationale sera scindé en plusieurs autres départements afin de faciliter son administration et sa gestion.

La déconcentration devra toucher aussi l'Université de Bamako, car il faudra ramener des facultés dans les régions afin de sortir de la trop forte concentration des établissements de l'enseignement supérieur à Bamako. De même, il sera procédé à la déconcentration des grandes écoles. Il s'agit ainsi de recentrer les facultés par la régionalisation et la délocalisation.

Par rapport à l'administration et la gestion nouvelle de l'école, il faudra rechercher les solutions aux problèmes posés à l'école au niveau local ou régional : dans la mise en place des CGS, dans l'application rigoureuse du règlement intérieur, dans les rapports entre le Conseil de Cercle et la DAE pour la gestion du personnel enseignant, dans les rapports entre la CPS et les Collectivités dans ses programmes d'intervention...

Dans cette nouvelle perspective, il sera instauré une concertation entre les différents acteurs impliqués dans la gestion de l'école afin de sortir du dysfonctionnement de l'administration et de la gestion des établissements scolaires et universitaires.

□ **l'élaboration d'un plan de formation et de perfectionnement du personnel**

L'école malienne se trouve aujourd'hui face à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on solutionne à la lumière des théories de l'organisation. La nécessité d'un autre modèle d'école se pose pour les raisons suivantes développées par Philippe DUPUIS, dans : « *L'administration de l'éducation : quelles compétences* » :

- la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. « La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique ».
- le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative, il s'agit en effet de repenser « les processus administratifs et pédagogiques à l'aune de la qualité de la relation pédagogique entre maître et élève ». (Dupuis, 2004 :139) ; « Il ne s'agit plus d'administrer la pédagogie, mais plutôt de mettre l'administration au service de la pédagogie ». (Dupuis, 2004 :139)
- « Il ressort que c'est l'ensemble de la formation du personnel de direction de l'école qui appelle une révision et que ce sont les bases mêmes sur lesquelles cette formation s'appuie qu'il s'impose de repenser » (Dupuis, 2004 :139).

En lien avec les réflexions faites sur le sujet au cours de notre enquête, nous retenons un ensemble de propositions parmi lesquelles dont l'élaboration du plan de formation et de perfectionnement du personnel enseignant qui devra se traduire :

- par la réouverture des écoles de formation surtout à l'intention des enseignants contractuels.
- Par la formation des enseignants en évitant le jeu des alliances dans le choix des participants aux formations,
- par la formation des formateurs en accordant à l'occasion des bourses,
- par l'instauration de la formation continue pour les enseignants du second cycle,

- par la prolongation de la durée de la formation dans les IFM en passant de 2 ans à 4 ans, par la création d'une filière d'enseignement de l'éducation civique et morale.
- Par l'enseignement de la législation scolaire et de la morale professionnelle dans la formation des enseignants, et
- par un accompagnement spécial qui sera accordé aux enseignants des écoles communautaires et privées.

Le plan de formation se traduira en outre :

- par la formation des enseignants du cycle fondamental en pédagogie convergente (PC) et
 - par l'information la plus large possible sur les curricula,
 - par l'instauration des langues nationales comme matières à option et enfin
 - par la révision des méthodes d'enseignement des langues à l'école.
- **l'adoption d'un mode de recrutement et de gestion plus rationnel du personnel enseignant**

Le mode de recrutement des enseignants doit systématiquement changer en veillant aux critères de niveau d'études, d'aptitude physique, d'intégrité morale et de vocation pour l'enseignement. Le recrutement devra uniquement concerner les enseignants de formation et de vraies commissions de mutation doivent être mises en place en veillant à une répartition équitable des enseignants en mathématique, physique - chimie et lettres entre les établissements des différentes régions du pays afin de sortir de l'idée de zones A, B, C etc., et de prime de zone selon les régions.

La fonction enseignante sera valorisée par des traitements conséquents afin de sortir de la préférence pour telle zone au lieu de telle autre compte tenu des conditions de vie.

Dans le même domaine, la question des medersas, celle des écoles coraniques devront être examinées (salaires des enseignants, orientation des élèves, attribution de bourses).

□ **l'instauration d'une politique d'orientation plus rigoureuse avec des filières porteuses**

Il faudra adapter le système éducatif malien aux besoins du marché de l'emploi au Mali, dans la sous-région, la région et dans le monde, en supprimant les filières anachroniques qui l'encombrent.

Dans la formation il est temps d'encourager les projets de DEA et de DESS, à tous les niveaux du supérieur ainsi que l'orientation des anciens étudiants vers l'enseignement en instaurant par exemple une politique rigoureuse de transfert des bacheliers vers les établissements de formation des enseignants du cycle fondamental.

2.5.2 L'application d'un système de suivi, de contrôle et de sanction

Il y a lieu d'instaurer et de mettre en application un système strict de suivi, de contrôle et de sanction au sein du département de l'Education nationale et cela à tous les niveaux. L'administration scolaire doit assurer le suivi des enseignants dans leur travail par des missions d'inspection régulières, elle doit aussi adopter des mesures incitatives en liant par exemple les avancements des enseignants aux résultats scolaires des évaluations de l'année, et sanctionner les enseignants fautifs.

L'administration scolaire doit améliorer le suivi de proximité pédagogique en prenant en compte les écoles communautaires et les écoles privées qui sont souvent ignorées. Le contrôle des établissements privés doit aussi s'effectuer au niveau : des programmes d'enseignement ; du recrutement du personnel enseignant, des élèves et des étudiants ainsi que des conditions de travail. Il y a lieu de contrôler les conditions de validation des résultats des écoles et des universités privées, ainsi que la gestion des biens mis à leur disposition par l'Etat.

Dans ce cadre, les administrateurs scolaires doivent s'assurer de la participation des instances locales : Assemblée régionale, Conseil de cercle, Conseil communal, Comité de gestion à la vie de l'école.

Ils devront enfin veiller à créer une instance chargée du respect de la déontologie avec sanctions et récompenses, une instance qui contrôle le recrutement et le licenciement du personnel enseignant, la moralisation de la gestion financière comme celle des heures supplémentaires et des marchés de l'Education nationale.

2.5.3 La moralisation des notes à l'école pour rendre crédibles les évaluations

Il a été noté qu'il était grand temps de moraliser les notes à l'école tant les scandales liés à la fraude et la corruption sous toutes ses formes défrayent de plus en plus la chronique à l'occasion surtout des examens et concours et tout le long de l'année académique pour les classes du fondamental et celles du secondaire.

La question des notes doit être examinée pour fixer des moyennes de redoublement. Il est de plus en plus nécessaire de revoir la question du repêchage aux examens où un certain laxisme et un laisser-aller tendent à s'installer.

A l'occasion des examens, il devient impérieux de revoir les critères de choix des chefs de centre d'examen en insistant sur la compétence, la rigueur, la correction et l'intégrité des agents. Les auteurs de fraude aux examens : élèves et enseignants devront être sévèrement sanctionnés, comme les bons élèves doivent être récompensés.

Le retour à la formule des compositions nationales, du DEF classique et de l'oral au BAC, sont des expériences qui peuvent encore servir de repères pour ramener à l'école le goût du travail et de la réussite. Car ce qu'il faudra éviter aux examens ce sont les repêchages abusifs avec des moyennes de 8,50/ 20.

A l'université, pour une meilleure gestion des résultats d'examen ; il est nécessaire de séparer les cours des évaluations au niveau des enseignants pour plus de transparence.

Les résultats que nous avons pu réunir depuis la recherche documentaire sur le sujet jusqu'aux enquêtes sur le terrain, initialement dans les huit régions et le district de Bamako et le retour à Ségou, Kayes et Bamako, nous ont permis de vérifier nos différentes hypothèses en les confirmant. Ils nous ont aussi donné l'occasion de procéder à une série de propositions en vue d'une gestion durable des conflits à l'école. Certaines solutions relèvent du court terme, la mise en place d'autres dépendra de la volonté des personnes impliquées sinon de l'urgence politique qui le plus souvent s'impose aux responsables maliens de l'extérieur. Le contexte actuel se prête à un changement de nature à mettre fin à l'incertitude qui constitue le lot quotidien des maliens en majorité depuis bientôt 40 ans.

CHAPITRE 3

LES ENJEUX ET LES DEFIS MAJEURS A RELEVER

Nous terminons ce dernier chapitre par une série de réflexions personnelles focalisée sur des enjeux et des défis à relever non seulement par les responsables de l'école mais aussi par l'ensemble de la société malienne. Ces réflexions ouvrent en fait notre étude sur d'autres aspects que nous n'avons pas pu prendre en compte et qui peuvent servir à de futures études en matière d'éducation au Mali.

A partir de l'analyse que nous venons d'effectuer sur la situation de l'école au Mali, nous constatons qu'au delà de l'école, le pays tout entier doit faire face à certains nombre de défis majeurs pour mieux se positionner dans un contexte défavorable à tous les pays en général et davantage pour des pays déjà fragilisés comme le Mali en particulier.

Le diagnostic posé nous aura permis de mesurer l'ampleur d'une nouvelle politique éducative pour le Mali. Nous nous contenterons ici d'évoquer seulement cinq défis majeurs que cette politique aura à relever à travers les acteurs impliqués dans sa conception, sa négociation et dans sa mise en œuvre avec tous les mécanismes de suivi, de contrôle, d'évaluation et de pérennisation surtout.

3.1 Le défi démographique : Quelle école pour une « éducation pour tous » au Mali ?

Nous rappelons que la population du Mali est estimée à 13.716.829 d'habitants (ONU, 2005) et que cet effectif est considéré par certains comme très important au point de pouvoir poser des problèmes quant à la répartition des ressources du pays entre tous les citoyens. L'effectif est aussi perçu comme insuffisant pour d'autres par rapport à

l'étendue du pays où la population est très inégalement répartie et où la densité de la population est estimée à 9,4 habitants au km².

Rappelons enfin que l'indice de développement humain en 2005 était de 0,333 et que le Mali se classait 174^{ème} sur 177 pays (PNUD, 2005). Le PIB par habitant quant à lui s'élevait à 366 dollars (Banque mondiale). La majorité de la population, si elle ne vit pas dans la pauvreté, ne dispose pas de ressources suffisantes pour faire face aux rigueurs de la vie.

La population du pays est à majorité jeune et la structure par âge donne les chiffres suivants :

48,2% de la population a entre 0 et 14 ans ;

48,8% de la population a entre 15 et 64 ans ;

3,0% de la population a 65 ans et plus.

De telles données doivent constituer souvent des sources de préoccupation pour les responsables ayant en charge les politiques de planification surtout en matière d'éducation. Très rapidement les prévisions semblent rattrapées par les effectifs toujours nombreux à être accueillis dans les différentes structures d'éducation, de santé et d'emploi.

En amont de l'emploi il se pose un problème encore plus crucial à résoudre, celui des effectifs à l'entrée du système éducatif malien et en son sein au niveau de chaque ordre d'enseignement et surtout entre les ordres d'enseignement eux-mêmes. Il existe en effet un déséquilibre entre l'offre et la demande sociale d'éducation, une demande caractérisée par une forte pression démographique. Le Ministère de l'Education nationale devra en priorité élaborer et appliquer une politique de gestion des flux.

Il existe donc une urgence pour le Ministère de l'Education nationale, les Collectivités territoriales, les Communautés, les Opérateurs économiques et les ONG à œuvrer à la construction de salles de classes dans l'ensemble du système, à créer et à ouvrir des écoles nomades et semi-nomades et des lycées dans les cercles n'en disposant pas encore, cela à court et à moyen termes. Dans le même temps, le Ministère de l'Education nationale, les Ministères de la Fonction publique, de l'Administration territoriale et des Collectivités

locales, de l'Emploi et de la Formation devront former et de recruter des enseignants en nombre suffisant pour les besoins de l'école au Mali.

3.2 Le défi linguistique : Comment sortir d'un bilinguisme mal partagé ?

La réforme a emprunté au modèle occidental sa structure, son organisation, son fonctionnement et même dans une certaine mesure ses finalités. Certains contenus de l'enseignement ont été changés. Les élèves maliens n'apprennent plus que leurs ancêtres étaient des Gaulois, ils connaissent mieux leur histoire qui est valorisée, leur pays, leur continent, le monde qui les entoure. Malgré tout, l'enseignement n'a jamais pu se défaire de la langue française comme médium et ce, après 47 années d'indépendance.

De nos jours de nombreux pays africains développent encore les langues de leurs anciens colonisateurs français, belges, espagnols, portugais, néerlandais, italiens, anglais et allemands et d'autres langues étrangères encore comme l'arabe, le russe, le chinois...au détriment de leurs propres langues. Au Mali, la francophonie vient renforcer davantage cette tendance ainsi que certaines coopérations culturelles bilatérales. Parfois l'aide économique, scientifique ou technique est conditionnée par l'adhésion à telle ou telle langue.

Tout se passe comme si aucune leçon n'avait été tirée des événements de juin 1976 à Soweto en Afrique du Sud, où des petits écoliers réclamaient un enseignement dans leurs propres langues. Un tel combat semble inutile ici au Mali. Or pour se développer le petit Chinois apprend dans sa langue, comme le petit Japonais, le petit Coréen, le petit Norvégien, le petit Allemand, le petit Français, le petit Néerlandais, le petit Espagnol, le petit Portugais, le petit Arabe, etc. L'exception de la langue s'arrête aux frontières des pays colonisés par l'Occident ou le monde arabe.

S'il reste admis aujourd'hui qu'un pays ne peut se développer dans une langue étrangère, l'option du Mali sur cette question reste à définir. C'est un choix politique, un choix stratégique qui a ces avantages et ses inconvénients. L'expérience actuelle au Mali du bilinguisme donne l'image d'une école à deux vitesses : une école pour les privilégiés et une école pour les pauvres. Il est nécessaire sinon impératif de sortir de cette contradiction.

3.3 Le défi technologique : Comment « apprendre à lier le bois au bois » ?

« Lier l'école à la vie » était une priorité de la Reforme de 1962, priorité réaffirmée plusieurs années après au cours du Séminaire national sur la ruralisation. Bien avant les indépendances nationales, à l'époque de la colonisation, l'option pour l'école d'une partie de la population au niveau surtout de l'élite, visait l'acquisition de la technologie occidentale qui a permis à l'Europe de « vaincre sans avoir raison ». (C.H.Kane)

Mais l'école dans sa forme actuelle permet-elle cette acquisition ? Sur ces questions technologiques, il nous semble intéressant de prendre pour références quelques exemples tirés du quotidien au Mali.

Pays à vocation agro-pastorale, au Mali, la dernière invention dans le domaine reste la « daba » ou la houe, un instrument aratoire, qui au cours des siècles a été adapté à la réalité des différents sols cultivés. Depuis, plus rien face à l'exploitation des immenses potentialités en agriculture et en élevage du pays.

Classé parmi les meilleurs producteurs de coton en Afrique, le Mali ne dispose encore de nos jours que du métier à tisser qui date de l'époque de l'empereur Soundjata, fondateur de l'empire du Mali, pour transformer cette production. Le pays exporte le reste de sa production parce que incapable de la valoriser sur place.

Troisième producteur africain d'or, la technique de l'orpaillage au Mali date de l'époque de l'exploitation de l'or du Bambouk et du Bouré, qui a fait la renommée du Mali sous l'empereur Kankou Moussa. Cette technique est sommairement constituée d'une calèche reliée à une corde avec encore la daba pour creuser le sol. Cet ensemble est utilisé pour travailler dans des puits par les orpailleurs. Le caractère rudimentaire de cette forme d'exploitation a conduit l'Etat malien à se tourner vers des pays mieux outillés techniquement pour l'exploitation de ses minerais.

Le Mali se prépare très prochainement à rentrer dans l'exploitation pétrolière aussi, mais avec quel outil ?

Il existe à n'en pas douter des raisons à toutes ces situations qui font que la créativité des Maliens semble figée. Il y a donc urgence à rechercher des solutions durables autrement que par celui du simple recours chaque fois à l'extérieur. L'école à travers la formation et la recherche doit développer chez chaque Malien le sens de la créativité, de l'ingéniosité, de l'invention, perdu depuis des siècles.

Il en est de même des chefs d'établissements scolaires ou universitaires au Mali, chez lesquels l'exercice de la fonction fait aujourd'hui appel à de nombreuses compétences telles que préconisées dans le Bulletin Officiel (MEN, 2002 : 6-7).

Un chef d'établissement doit en effet « **savoir administrer son établissement** » et pour ce faire il doit avoir la maîtrise de l'organisation générale de l'Etat qu'il doit représenter à la tête de son établissement, ainsi celle de l'Education nationale et de l'établissement. Il en est de même de la hiérarchie de normes politiques et administratives à travers lesquelles il doit évoluer. Il sera exigé aussi du chef d'établissement dans le domaine de l'administration de l'établissement une connaissance de ses champs de compétences et de ceux de ses interlocuteurs habituels ; des fondements juridique et administratif, des règles de fonctionnement budgétaire et financier de l'établissement et des conditions de l'exercice de sa responsabilité.

Un chef d'établissement doit aussi « **savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de son établissement** ». Ainsi, il doit savoir construire un projet d'établissement avec « la communauté éducative » de son établissement et pour ce faire, il doit maîtriser un ensemble de domaine de connaissance tel que la pédagogie (modes d'apprentissage des enfants et des adolescents) ; la psychologie (comportement des jeunes et des adultes) ; les évaluations scolaires ; les programmes d'enseignement ainsi que leurs objectifs. En plus, le chef d'établissement en matière de communication doit être capable de dialogue avec la structure d'encadrement de son ressort (Rectorat, DNEARS, DAE, DCAP, etc.) d'établir des liens nécessaires entre les orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.

Enfin dans l'exercice de sa fonction, un chef d'établissement doit « **savoir impulser, animer et construire cette politique pédagogique et éducative** » pour : gérer et développer les ressources humaines de l'établissement ; mobiliser les individus et travailler

en équipe ; piloter un dispositif ; communiquer ; rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer ; savoir écouter et entendre ce qui se dit de sa fonction et de la façon dont il l'exerce.

Comme il est possible de le constater un administrateur scolaire n'est pas en fait un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision. Pour P. Dupuis, « le directeur détient un pouvoir de fonction clair et un pouvoir de compétence à géométrie variable ».

(P. Dupuis, 2004 : 138)

Les changements introduits dans l'administration et la gestion de l'école par la loi d'orientation au Mali font obligation aujourd'hui à un chef d'établissement de posséder des qualifications en administration de l'éducation, car on passe désormais de l'application à l'école des théories de l'organisation à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on résout à la lumière des théories de l'organisation. Pour Dupuis, « la fonction administrative est une fonction où l'on est facilement insécurisé s'il n'y a pas à l'intérieur de la personne ce sentiment de savoir où elle va si elle n'a pas intégré un cadre de référence ». (P. Dupuis, 2004 :155). Il résume donc les critères d'une bonne direction en sept pôles : la vision ; la prise de décision ; la communication ; le leadership ; les relations humaines ; le sens politique et le sens de l'organisation. Un programme de formation qui prépare des personnes à la fonction de chef d'établissement devra en tenir compte.

3.4 Le défi politique: Comment évoluer vers un Etat de droit ?

Il ressort de nos enquêtes qu'une sortie de crise est possible à certaines conditions cependant dont une est essentielle : le respect des engagements pris par chaque acteur. Il s'agit ici de l'Etat malien, des Collectivités, des parents d'élèves, des élèves et des étudiants, des enseignants, des syndicats, des associations et ONG, des opérateurs économiques, des partenaires techniques et financiers, des responsables politiques.

Rappelons que selon Michel St Germain : « l'école est devenue un espace de débats publics » où s'affrontent deux tendances : celle de la centralisation et celle de l'autonomie, ce qui entraîne une redistribution des pouvoirs du fait de la polarisation des intérêts.

Il y a nécessité aujourd'hui d'aboutir à l'établissement de nouveaux rapports de force car la gestion de l'école est entrée dans une pleine mutation. Il faut donc opérer le passage entre une approche plus bureaucratique et moins politique de l'école et une approche plus politique et bureaucratique où se trouvent plusieurs sources de pouvoir.

Les rapports de force sont de nos jours plus diffus, plus politiques et surtout plus nombreux. Si l'école ne peut être dépolitisée, il devient indispensable alors de réduire le nombre d'acteurs qui se trouvent aujourd'hui impliqués dans sa gestion.

L'exigence d'une nouvelle répartition des pouvoirs à l'école résulte du processus de décentralisation des pouvoirs à la base. Ce processus à son tour laisse apparaître des zones conflictuelles potentielles et de nouveaux rapports de force inhérents à la mise en place en commun des visions éducatives diversifiées ainsi que de nouvelles pratiques professionnelles en gestion scolaire, comme nous le signale Marjolaine St-Pierre. (M. St-Pierre, 2004 : 111)

Il s'agit en effet de l'introduction à l'école d'un nouveau management qui va entraîner l'accroissement et la complexité de la tâche de direction qui exige de la part des acteurs scolaires, collaboration et concertation. A l'occasion seront donc remis en cause par le mode de gestion partenariale certains enjeux professionnels. Ces changements organisationnels découlent précisément de la loi d'orientation sur l'école où l'établissement scolaire est présenté comme « une communauté éducative ».

Désormais nous assisterons à une prise de décision en partenariat, à un mode de gestion participative de l'école, qui nécessitera l'émergence à l'école et dans la société d'une nouvelle culture organisationnelle. C'est alors le déclin de l'unilatéralité et l'émergence de la pluralité au niveau organisationnel que préconise la loi.

L'école devra rester le lieu d'apprentissage de la démocratie et du droit. Un élève ne saurait être à l'école l'égal du maître, comme en famille l'enfant ne saurait être l'égal de ses parents. Mais c'est aussi bien à l'école comme à la maison et dans la société en général que s'acquièrent pour l'enfant et l'adolescent les vertus de la citoyenneté, du droit et de la démocratie.

3.5 Le défi de la mondialisation et de la globalisation : Comment compétir avec les autres nations ?

« On désigne initialement par *mondialisation* une évolution économique structurelle marquée par l'extension mondiale des échanges de type libre-échangiste, à laquelle s'ajoute une financiarisation de l'économie, l'extension des sphères de l'activité humaine soumises aux principes du marché concurrentiel, et en conséquence la conformité des politiques nationales aux réquisits d'une universalisation des règles du libre échange. » (Y. Dupont, 2004 : 265)

Le monde, dit-on, est à présent un village planétaire grâce précisément au développement rapide des moyens de transport et de communication. Théoriquement les hommes sont tous les jours davantage plus proches les uns des autres. L'accès d'un nombre croissant d'individus à des réseaux d'information et de communication commun est de nos jours facteur de multiplication des sources d'information. Une école qui ne suit pas la marche peut en être gravement affectée.

Le monde connaît une plus grande diversité culturelle et une interdépendance encore plus forte : les cultures minoritaires y gagnent en visibilité. Nous assistons aussi à une montée en puissance de « la société civile » comme acteur de premier plan ainsi qu'à un brassage des courants religieux et philosophiques et dans le même temps à l'expression des communautarismes identitaires fondés sur un refus de relativisme et l'affirmation de la supériorité d'une culture sur l'autre.

La mondialisation, c'est aussi la tendance à l'uniformisation, à la globalisation où les plus faibles sont contraints à se mettre à l'école des plus puissants sur le plan linguistique, à travers les produits culturels, les modes de vie et de pensée... Le risque à long terme, c'est l'appauvrissement de la diversité culturelle et l'apparition d'une culture de domination. Déjà en économie nous le constatons à travers la mise en œuvre la Nouvelle Gestion Publique (NGP) dont les applications à l'éducation posent problèmes à l'école malienne. La question est donc de savoir : de quel projet éducatif le Mali doit-il se doter pour compétir avec le Monde et pour faire face aux menaces du Monde ?

Pour l'heure, nous constatons que nous produisons ce que nous ne consommons pas, que nous consommons plus que nous ne produisons, que nous consommons souvent ce que nous ne produisons pas dans divers domaines : économique, social, politique, intellectuel, idéologique, spirituel, moral, culturel, etc. Le développement du système éducatif malien est aujourd'hui fortement dépendant, financièrement, des pays du Nord qui décident de la marche du Monde. Les enjeux sont énormes, le Mali doit avancer et pour avancer, ne devra-t- il pas se remettre dans une nouvelle philosophie, une nouvelle éthique plus conforme à ses réalités ?

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CONCLUSION

Ici nous rappelons d'abord les grandes lignes de notre démarche. Ensuite nous procédons à une présentation détaillée des apports de connaissances résultant de l'étude. Enfin nous dégagons des perspectives pour des recherches futures sur la crise scolaire au Mali.

Notre étude est partie d'un protocole de recherche sur la gestion des conflits au sein des établissements scolaires et universitaires du Mali sur la période allant de 1990 à 2008. Il nous a donc fallu nous imprégner de la question à travers la documentation, en suivant les différents débats sur la question en restant attentif à toute forme d'initiative dans le domaine ici au Mali, ailleurs en Afrique et à travers le monde.

La conduite d'une telle recherche à coup sûr nécessite un minimum d'investissement en temps et de ressources financières et matérielles. Nous avons dans un premier temps compté sur nos propres ressources. Par la suite, trois ans après, nous avons bénéficié d'une première subvention de l'ONG CODESRIA au Sénégal et cela après cinq demandes infructueuses auprès de différents services de coopération de l'AUF, du Canada, de la France et auprès de l'Université du Mali. C'est vers la fin de la troisième année que notre seconde requête a aboutie et que nous avons enfin obtenue de l'Université de Bamako, la subvention qui nous a permis de mener à bien l'étude.

Sur toute la période consacrée à la recherche, tout en approfondissant la lecture, nous avons travaillé à la construction de notre problématique de recherche, à la formulation de nos questions de recherche, de nos hypothèses et de nos objectifs. A l'occasion nous

avons bénéficié des « journées de formation doctorale » de l'ONG Point Sud en 2005, qui nous a permis de rencontrer d'autres chercheurs du Mali , du continent africain et de l'Europe qui présentaient les résultats de leurs travaux en présence de leurs directeurs de recherche. En 2006, grâce à l'Université de Bamako, nous avons pu rencontrer cette fois-ci des chercheurs maliens lors de la présentation des résultats de leurs travaux de recherche.

Initialement, nous avons élaboré deux instruments pour la conduite de notre enquête de terrain : le guide d'entretien et le questionnaire. L'opportunité de la mission du Premier Ministre dans les huit régions et le district de Bamako dans la recherche de solutions à la crise scolaire (un projet à l'élaboration duquel nous avons été associé par notre directeur de recherche) , s'est présentée à nous en février et mars 2005 et nous avons pu ainsi participer en tant que représentation de l'Université, aux rencontres dans les sept autres chefs lieux de région sauf Kidal et dans le district de Bamako. Nous avons pu alors collecter à l'occasion des données assez intéressantes qui nous ont permis de traiter de certains aspects qualitatifs du problème à l'étude. A ces premières données, nous avons appliqué la technique de l'analyse de contenu.

C'est au cours des années 2006 et 2007 que nous avons réalisé la seconde phase de notre étude de terrain, cette fois-ci à l'aide du questionnaire comme instrument. D'août à octobre 2006, avec l'appui des enquêteurs, nous avons mené la recherche dans le district de Bamako, de janvier à février 2007 dans la ville de Ségou et de mars à avril 2007 dans la ville de Kayes. Cette activité nous a permis d'obtenir d'importantes d'informations sur les plans quantitatif et qualitatif. Nous avons eu recours aux compétences d'un ingénieur statisticien pour le dépouillement et le traitement informatique des données ainsi collectées.

Suite aux différents résultats de nos enquêtes en accord avec notre directeur de recherche, nous avons arrêté un plan définitif de rédaction de la thèse.

Au terme donc de cette étude, si la question nous était encore posée à savoir « Comment prévenir et gérer les conflits au sein d'un établissement scolaire au Mali dans un contexte de profondes mutations ? », notre réponse sera très nuancée et empreinte de beaucoup prudence, cela pour plusieurs raisons.

La crise scolaire dont l'une des expressions est les conflits au sein des établissements scolaires et universitaires, est en fait une crise très complexe.

Il est déjà assez difficile de définir de façon catégorique son origine, car de la colonisation à nos jours, chaque période importante de la vie du pays peut à elle seule servir de point de départ à la crise suivant l'approche que l'on veut privilégier. C'est donc seulement en relativisant et en tenant compte du développement de certains faits au cours de l'histoire du pays ainsi que de leur relation, qu'il est possible de retenir que les années 1968 et 1991 sont des périodes charnières, des repères pour localiser dans le temps la crise scolaire et sa très longue évolution de la colonisation à nos jours.

C'est l'arrivée des militaires au pouvoir au Mali en 1968, qui met en relief les difficultés auxquelles l'école malienne est confrontée notamment avec la Conférence des cadres de décembre 1968. L'arrivée aussi au pouvoir des militaires constituera en elle-même une source de tension entre civils et militaires jusqu'à la chute du régime en 1991. Il semble que l'origine d'un tel antagonisme doit être trouvée dans une longue tradition d'association/opposition entre intellectuels, les gens du savoir, et les gens du pouvoir.

L'année 1991, celle du second coup d'Etat militaire au Mali, est celle que nous considérons comme l'année du grand déferlement des conflits hors de l'espace scolaire. L'année 1968 est en effet, le point de départ de la remise en question de l'autorité légitime, de l'autorité établie et cela par la force des armes. Le coup d'Etat militaire réalisé par le CMLN s'est accompagné d'une confiscation des libertés fondamentales. Il s'est matérialisé par la suspension de la constitution, la dissolution de la direction politique du parti unique au pouvoir et du gouvernement.

Par la suite, les atteintes aux droits de l'Homme ont pris une telle ampleur que ce fut le règne de la terreur à laquelle ni les individus ni une institution comme l'école n'ont échappé. Les mouvements des scolaires sont violemment réprimés, les syndicalistes et les opposants politiques sont sous surveillance et certains sont très fréquemment arrêtés, brutalisés ou emprisonnés.

Malgré l'ouverture politique tentée par les militaires à partir de 1978, on comprend alors dix ans après l'UNEEM, l'émergence de l'AEEM, des syndicats libres, surtout au niveau de l'enseignement et des associations de différentes formes sur la scène publique à partir de 1991 et dont le résultat le plus spectaculaire fut le renversement du régime en mars 1991. L'école malienne ne s'est plus jamais relevée de cette situation de crise qui prévaut dix-sept ans après.

Notre étude nous permet aussi de comprendre la localisation de cette crise sur l'étendue du pays. Elle a évolué, du centre vers la périphérie, de la capitale Bamako vers les régions de Ségou, de Kayes et de Sikasso, de Mopti et de Koulikoro et enfin de Gao, Tombouctou et Kidal. Les chefs lieux de région les plus proches de Bamako et disposant d'importants effectifs de lycéens ont été des relais de la crise à travers le pays. Leur travail était facilité surtout par l'existence de moyens de communication permettant de relier Bamako aux différentes localités. La ville de Bamako s'est transformée en épicerie de la crise scolaire au Mali, parce que le district abrite l'essentiel des établissements scolaires du pays ainsi que l'unique université et la quasi totalité des grandes écoles. Bamako l'est aussi parce que capitale politique, administrative et économique du pays et Bamako est enfin au Mali, la localité la plus ouverte sur le monde.

Tous les établissements ne furent cependant pas affectés par les conflits au même degré. Ainsi, l'université à travers les différentes facultés, l'enseignement secondaire général à travers les lycées l'ont été plus fortement que les autres types d'établissement du fait de l'implication des publics en leur sein. Les grandes écoles ainsi que les établissements de l'enseignement technique et professionnel ont aussi joué un rôle important dans les conflits beaucoup plus que les établissements de l'enseignement normal dont les effectifs, la localisation et les conditions d'études diffèrent de celles des autres. Avant la création de l'université, ce sont les grandes écoles qui avaient pris la tête des mouvements scolaires au cours des années 1976, 1979, 1980.

Nous devons aussi prendre avec beaucoup de précaution, les causes de cette crise car parmi elles il existe des causes apparentes, des causes diffuses. Beaucoup d'observateurs se limitent en effet très facilement aux causes simplement évoquées à l'occasion de telle ou telle manifestation des scolaires et des étudiants. Notre étude fait surtout apparaître :

« l'insuffisance des ressources humaines et financières, des infrastructures et des équipements » ainsi que leur « mauvaise gestion » là où ils existent et surtout « la politisation de l'école », comme des facteurs suffisants pour expliquer les perturbations au sein de l'école depuis des décennies. Ces causes n'expliquent certainement pas tout mais la part qu'elles occupent dans les conflits est essentielle. D'autres causes viennent se greffer à elles et alimentent à leur tour les conflits à l'école.

Comme forme d'expression, la crise scolaire n'a surtout connu que la forme violente, pendant la dictature militaire, sous les deux mandats du président Alpha Oumar KONARE, et sous le mandat d'Amadou Toumani TOURE avec le Pr. Mamadou Lamine TRAORE à la tête du département de l'Education nationale. Au cours de cette dernière période, à l'exception de la FSJE où il y'a eu mort d'homme et de la FMPOS où des casses ont eu lieu, la crise connaîtra une phase non violente.

Le pays et plus spécifiquement le District de Bamako sera chaque année secoué par des grèves avec ou sans violence, une perturbation fréquente des cours par la tenue d'assemblées générales des élèves et étudiants ou des syndicats d'enseignants eux-mêmes, les sorties intempestives, l'indiscipline devenue monnaie courante. Bref, de 1991 à nos jours, l'école connaîtra tout sauf l'accalmie.

Les conséquences qui en découlent restent incalculables. Il est possible malgré tout de les estimer. Pour un pays parmi les plus pauvres de la planète, qui consacre près de 30% de son budget à l'éducation, il convient de noter qu'une année blanche a un coût important sur l'économie du pays, sans compter les années facultatives et dans tous les cas les années colmatées pour se donner bonne conscience.

Le coût en terme de résultats scolaires se traduit par la baisse de niveau, les mauvais résultats aux examens, la détérioration progressive des conditions d'étude et de travail, le renversement de l'échelle des valeurs, l'indiscipline et l'insécurité. Le système éducatif malien est très affecté et on s'achemine de plus en plus vers une gestion approximative des affaires de l'Etat à travers l'école. Dans un tel contexte, les perspectives de l'école malienne ne peuvent qu'être sombres.

En apparence, les responsables d'une telle situation sont assez nombreux. Il est vrai que l'école est devenue un lieu de débats publics où tout le monde se retrouve. Chacun, il est vrai, a une part de responsabilité dans la crise, mais en réalité, pour cette étude, les principaux acteurs des conflits à l'école ne sont pas aussi nombreux au point d'incriminer la société toute entière.

La responsabilité de premier ordre ici, incombe aux syndicats des élèves et étudiants, l'AEEM, aux étudiants et aux élèves. Ils apparaissent comme la figure de prou des mouvements à l'école et à l'université. Ils sont à l'origine des conflits, qu'ils aggravent et c'est encore eux qui œuvrent à la permanence des conflits dans les établissements.

Avec l'AEEM, c'est le département de l'Education nationale lui-même qui aggrave les conflits au sein des établissements tout en travaillant à leur permanence pour les raisons que nous avons développées dans le présent rapport.

La troisième catégorie d'acteurs rendus responsables de l'aggravation et de la permanence des conflits au sein des établissements, est les syndicats enseignants et les enseignants eux-mêmes.

Par contre au cours de l'étude nous nous sommes aussi aperçu que malgré tout l'APE et les parents d'élèves se sont le plus souvent distingués dans la recherche de solutions aux conflits à l'école et avec eux les partenaires techniques et financiers de l'Education. Le Ministère de l'Education, les syndicats enseignants, les enseignants et le syndicat des élèves et étudiants s'y sont impliqués dans une moindre mesure.

Une analyse plus approfondie de la question nous permet cependant de relativiser la responsabilité des publics au sein des établissements scolaires et universitaires dans les conflits et de faire ressortir surtout la responsabilité de premier ordre des responsables des politiques mises en application au Mali à partir des années 1980.

Le régime du général Moussa TRAORE, la Banque mondiale, le FMI et dans une certaine mesure l'UNESCO sont tous désignés comme étant les vrais responsables des conflits sociaux au Mali à l'école et dans la société.

Nous nous sommes logiquement interrogé sur le mode de gestion des conflits en cours au sein des établissements pendant cette période de crise. Suite à nos investigations nous avons découvert que le recours à l'arbitrage, au dialogue, à la concertation, à la négociation, étaient les voies de recours de la majorité des administrateurs scolaires. Par contre, les mêmes autorités scolaires n'ont pas exclu au cours de la période, l'usage de la force et de manière plus pernicieuse, l'emploi de la corruption des leaders par l'argent, par des promesses de bourses ou de promotion. Pour gérer les conflits les administrateurs scolaires ont aussi souvent fait appel à plusieurs acteurs extérieurs à l'établissement comme les notables, les leaders religieux ou politiques, les forces de sécurité, etc.

En réalité, la gestion véritable des conflits à l'école a été le fait beaucoup plus de l'Etat lui-même à travers le département de l'Education que du ressort des chefs d'établissements eux-mêmes. Il apparaît aussi que cette gestion a été beaucoup plus politique qu'administrative ou pédagogique.

De manière spécifique, des résultats de la gestion directe des établissements par les administrateurs scolaires, il en a été très peu tenu compte. Cette gestion l'a surtout été sur le plan des conséquences que les conflits ont eues sur les établissements et sur le pays tout entier.

Il est évident que nous assistons depuis 1991, à une crise qui prévaut dans les établissements scolaires et universitaires au Mali et que le pays ne connaît d'accalmie qu'à la veille ou à l'occasion des différentes élections municipales, législatives ou présidentielles, comme si les revendications étaient subitement satisfaites en ces périodes. Autrement, les conflits demeurent comme pour attester de l'incapacité des autorités scolaires et universitaires, toutes catégories confondues, à gérer de façon définitive la crise scolaire au Mali.

Tout le long de notre étude, il est apparu que la présence des conflits au sein d'un établissement n'est pas imputable au seul fait que le pays où cela se vit soit pauvre ou riche, de régime démocratique ou non. Certaines vieilles démocraties, celles de la France ou du Canada, vivent aussi à un certain degré la même réalité. Le plus souvent ces conflits se vivent dans des établissements situés dans des zones frappées par la

massification, la pauvreté ou la précarité, l'inégalité des chances, la politisation des problèmes sociaux et économiques, etc.

Toutefois, la différence se situe quant au mode de gestion de ces conflits, aux solutions apportées, toutes choses relevant du système éducatif en place. Pour le cas spécifique du Mali, il semble que les changements introduits par le PAS et les différentes mesures préconisées par l'UNESCO dont la seconde réforme en éducation concrétisée par le PRODEC par exemple ne soient pas suffisants à juguler la crise qui prévaut et cela pendant au moins vingt années. Du reste, la conviction est faite aujourd'hui pour souligner que ces changements sont la véritable source de tous les conflits à l'école et dans la société malienne en général. Depuis le vote de la Loi d'orientation sur l'école par l'Assemblée nationale du Mali en décembre 1999, l'école malienne ne présente pas de véritables perspectives de sortie de crise.

Dans un système éducatif, certainement, il ne revient pas directement aux chefs d'établissements d'élaborer eux-mêmes des stratégies de sortie de crise surtout dans le contexte présent, qui est celui d'une crise complexe, d'une crise qui dure sans que nul n'en connaisse la fin, une crise qui dépasse aussi les seules sphères de l'école et les frontières du Mali. Cependant dans les limites de son établissement scolaire ou universitaire, un chef d'établissement doit intégrer dans ses stratégies quelques éléments essentiels pour assurer à son établissement un certain équilibre.

La présente étude permet de faire ressortir trois éléments qui sont spécifiques au cas malien à savoir :

- une gestion prioritaire des problèmes scolaires à l'école.
- l'incontournable réforme du système éducatif ;
- l'impérieuse nécessité d'instaurer la loi à l'école.

Ces différents enseignements que nous avons pu tirer de notre long cheminement nous ont conduit à vérifier le bien fondé de nos hypothèses de départ.

Pour nous il est de plus en plus évident que la crise scolaire qui sévit depuis plusieurs décennies au Mali, trouve sa source et l'explication de sa permanence dans la pauvreté du pays. Le Mali est, à l'instar de plusieurs autres pays africains, un pays qui s'appauvrit

et où l'éducation tend à ne plus être une priorité pour de nombreux ménages pour lesquels la gestion du quotidien pose problème. Cette pauvreté n'épargne pas l'Etat, qui depuis plusieurs années, a été contraint de se désengager de trois secteurs sociaux pourtant très sensibles : l'Education, la Santé et l'Hydraulique, qu'il a ouverts aux collectivités décentralisées et aux règles du marché. Le choix du Programme d'ajustement structurel (PAS) est l'illustration de la faillite de l'Etat. L'application de ce programme à son tour a engendré le chômage, la précarité et a accentué les conflits, la délinquance, la corruption qui à son tour tend à devenir systémique.

Au cours de l'étude, nous n'avons pas suffisamment mis l'accent sur les facteurs justifiant la démission des parents et donc la crise de l'autorité parentale, cela de manière explicite. Par contre dans l'analyse des responsabilités des différents acteurs, nous avons souligné que les parents ont souvent été inefficaces dans la gestion des conflits et qu'ils ont fait preuve d'inorganisation et d'indifférence sinon d'absence. Dans tous les cas, leur neutralité n'est pas prouvée, car les parents se confondent à d'autres acteurs clés de cette crise comme par exemple, les politiciens, qui ont joué un rôle important dans la manipulation des scolaires et étudiants ainsi que des enseignants et leurs syndicats réciproques.

La crise de l'autorité au Mali, c'est aussi et surtout celle de l'Etat, dont la responsabilité reste entière et cela à travers le Ministère de l'Education nationale. L'Etat malien a été laxiste et surtout incapable et de manière souvent délibérée, il s'est servi des conflits à l'école pour assurer sa propre existence. L'Etat a été omniprésent dans la politisation de l'école malienne, ce qui a rendu impossible la gestion de la crise. Le pouvoir en place au Mali a toujours été à la fois arbitre des conflits et partie prenante.

Le corporatisme des élèves et étudiants et des enseignants apparaît dans cette recherche comme un autre élément clé de lecture de la crise scolaire et cela depuis 1968. Dans un pays où la liberté d'expression, la liberté d'association ont longtemps été confisquées, le syndicalisme enseignant et le militantisme étudiant étaient finalement les seuls espaces de liberté tolérés. Ils ont été investis par plusieurs personnes qui sont aujourd'hui dans les hautes sphères de la politique et de l'Etat.

Dans un contexte de corruption généralisée, ces espaces sont devenus aujourd'hui non des moyens de revendication et de contestation légitimes, mais de véritables réseaux de clientélisme, de promotion personnelle, d'enrichissement sans scrupule et par dessus tout, des moyens de chantage où l'école est tantôt prise en otage par l'Etat, tantôt par ses acteurs, ou les deux à la fois. Il règne aujourd'hui à l'école et dans ces organisations une confusion totale où se retrouvent acteurs politiques de l'opposition comme ceux du pouvoir en place, chacun beaucoup plus à la recherche d'un gain personnel que de l'intérêt du groupe qu'il prétend représenter. L'école présente ainsi l'image d'une véritable « mafia administrative et politique ».

La lisibilité d'une telle situation est davantage brouillée au Mali par les interventions des partenaires financiers comme la Banque mondiale et le FMI, qui sont très facilement assimilés aux vrais décideurs du sort du pays et de toutes les mesures appliquées ou imposées aux populations. De toute évidence, ils ont dépossédé l'Etat de toute sa souveraineté et de toute autorité dans la crise. Le Mali aux yeux de l'extérieur ne présente plus que le visage du pays pauvre très endetté (PPTE). Quel crédit accorder alors aux engagements des dirigeants d'un pays qui finalement ne décident de rien en fait. L'Etat fait dans ce cas de la figuration.

L'ensemble des acteurs impliqués dans les conflits à l'école s'est ainsi disqualifié, l'Etat malien en tête, entraînant avec lui les syndicats d'élèves, d'étudiants et d'enseignants ainsi que l'ensemble de la classe politique et de la société civile. La crise d'autorité est totale.

Vue sous cet angle, la crise scolaire n'est finalement que l'expression d'une crise plus profonde. Elle consacre l'échec de tout un système éducatif qui s'est montré incapable, de l'indépendance à nos jours, à assurer l'éducation de l'ensemble des citoyens en âge de fréquenter l'école et de résister aux différentes pressions qui se sont exercées sur lui et sur ses acteurs depuis 1968.

Notre recherche nous a finalement permis d'explorer un sujet particulièrement sensible de la vie de toute une nation et de prendre connaissance de certains enjeux de la crise scolaire au Mali. Cette crise est véritablement très profonde et nous n'avons pas la prétention de l'avoir examinée sous tous ses aspects et définitivement.

Au cours de notre étude, nous avons pu constater à quel point l'environnement de l'école malienne s'est dégradé et cela sur tous les plans. Le spectacle que cela offre n'incite pas à l'optimisme. La recherche en s'intéressant à des cas extrêmes est souvent une démarche qui arrive à proposer des solutions. Il nous semble en effet important d'étudier les mécanismes qu'un pays comme le Mali doit mettre en place afin de présenter un environnement favorable à un système éducatif lui-même à reconstruire.

Nous pensons aussi que la réforme de 1962 connaît ses limites après 40 ans d'expérience. Le PRODEC est arrivé dans un contexte marqué par des conflits politiques parfois accentués. Il devrait permettre la seconde réforme du système éducatif malien pour les années à venir dans lequel la majorité des citoyens se reconnaîtrait. Le PRODEC ne fait pas l'unanimité. Comme programme il a aussi une durée limitée. Un programme à durée limitée comme le PRODEC permettra-t-il au Mali de gérer définitivement sa crise scolaire ? Assurément le Mali a besoin de se doter d'une nouvelle politique éducative adaptée à son évolution, à celle du continent et du monde.

La communauté scientifique au Mali trouvera ici matière à travailler à la proposition de solutions pour relever des défis majeurs révélés par la crise scolaire parmi lesquels : le défi démographique ; le défi linguistique ; le défi technologique, le défi démocratique et le défi de la mondialisation. Ces propositions devront par la suite aider les décideurs du pays à bâtir un système éducatif capable de résister au temps pour au moins plusieurs générations. Ces études intégreront aussi les mécanismes de management des établissements scolaires et universitaires pour sortir l'école malienne et son administration des contradictions actuelles qui hypothèquent gravement l'avenir de la nation toute entière.

L'administration scolaire au Mali est au centre de plusieurs difficultés de fonctionnement des établissements. Elle est même ignorée dans l'exercice de ses propres prérogatives dans la gestion des conflits au sein des établissements relevant de son domaine de compétence. Notre étude a fait un inventaire de certains de ces problèmes. Elle propose en même temps plusieurs solutions de sortie de crise de nature consensuelles. Il convient de les revoir en détail sous l'angle des sciences du management des établissements scolaires et universitaire dans la perspective d'un changement plus profond du système éducatif lui-même dans son ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires – Lexique

Boudon, Raymond. et Bourricaud, François., 2004, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF.

Dupont, Y, 2004, *Dictionnaires des risques*, Armand Colin / S.E.J.R.

Grawitz, Madeleine., 2004, *Lexique des sciences sociales*, 8^{ème} édition, Paris : Edition Dalloz.

Legendre, Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin/ESKA.

Méthodologie – Epistémologie

Albarello, Luc., Digneffe, Françoise., al..., 1995, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, ().

Beaud, Michel., 2003, *L'art de la thèse*, Paris : Ed. La Découverte.

Beaud, Stéphan. et Florence, Weber., 1997, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.

Cajolet-Laganière, Hélène., Collinge, Pierre., Laganière Gérard., 1999, *Rédaction technique, administrative et scientifique*, Québec : Edition Laganière.

Collet, Hervé, *Communiquer, Pourquoi, Comment ? Le guide de la communication sociale*, CRIDEC, éditions.

Filloux, Jean-Claude., 2003, *Epistémologie, Ethique et sciences de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, 250 pages.

Grawitz, Madeleine., 1984, *Méthodes des sciences sociales*, 6^{ème} édition, Paris : Edition Dalloz.

Guibert, Joël. et Jumel, Guy., 1997, *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

Lamoureux, Andrée., 2000, *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Laval, 2^{ème} Editions Etudes vivantes 352 pages.

Landsheere, G. de., 1976, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colin, Bourrelier.

Mage, Gordon., 1988, *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Bruxelles : Ed. De Boeck.

Nadeau, Marc-André., 1983, *Comment préparer un projet de recherche ?*, Université Laval : Faculté des Sciences de l'éducation, Département de mesure et évaluation.

Quivy, Raymond. et Van Campenhoudt, Luc., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^{ème} Edition, Paris : Dunod.

Tessier, Gisèle., 1993, *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*, France : Ed. Presses Universitaires de Rennes.

Van der Mare, Jean-Marie., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck université.

Education

ANY-GBAYERE, Sahou, 2006, *Politique éducative et développement en Afrique*, Paris : L'Harmattan, 170 pages.

Assemblée nationale du Mali, 2005, *Rapport sur la situation de l'école au Mali*, Bamako : Commission de l'éducation de la culture et de la communication, République du Mali.

Barnabé, C., 1997, *La gestion de la qualité en éducation*, Montréal, Québec : Les Editions Logiques.

Birnbacher, Dieter., 2000, *La responsabilité à l'égard des générations futures*, Paris : PUF.

Brassard, A., Chene, A., Lessard, C., 1996, *L'école publique a-t-elle un avenir ?*, Carrefour de l'éducation, CERI.

Cahiers des Sciences humaines, 1995, *Les stratégies éducatives en Afrique sub-saharienne*, Vol-31-N° 3, ORSTOM éditions.

Charlot, Bernard., Emin, Jean – Claude., dir, 1997, *La violence à l'école. Etat des savoirs*, Paris : Armand Colin.

Charlot, Bernard., 1987, *L'école en mutation*, Paris : Payot.

Coombs, Philip. H., 1989, *La crise mondiale de l'éducation*, De Boeck- Wesmel, sa.

Debarbieux, Eric., 1996, *La violence en milieu scolaire*, Paris : ESF.

Diakité, Drissa., 2000, « La crise scolaire au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3) : 6-28, Helsinki : Helsinki University Press.

Dialogue et Coopération, 2008, « Un fléau mondial : la corruption », *Bulletin de Communication et de Liaison Internationales des Equipes Enseignantes*, ENTRE-NOUS n° 63, Paris.

Dupuis, Philippe., 2004, L'administration de l'éducation : quelles compétences...?, in Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXXII :2- Automne 2004, p.133-157.

Gérard, Etienne., 1998, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris : Karthala.

Gustin, A., 2001, *Management des établissements scolaires : de l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, De Boeck.

Haché, Denis., Education et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation, in Perspectives d'avenir en éducation, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXVII, N° 1, printemps 1999. 12 pages.

Halbawachs, Francis., 1982, Appel pour une rénovation du système éducatif, in *Cahiers pédagogiques* N° 200, Paris.

Hddigue, El Mostafa., 2006, *La gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation*, UNESCO, ED/EPS/2006/PI/17, décembre 2006.

IPN., 1983, *Contact special*, Bamako, MEN.

IPN., 1981, *L'éducation au Mali : problèmes, perspectives et priorités*, Bamako : MEN.

IPN., 1983, *L'enseignement en République du Mali (10 ans après la réforme de 1962)*, Bamako : MEN.

Jeffrey, Denis., 2002, Crise de l'autorité et enseignement, in Les finalités de l'éducation, *Revue Education et Francophonie*, Volume XXX, N° 1, printemps 2002. 7 pages.

Labelle, Jean. et St-Germain, Michel., 2004, La gestion scolaire : Une situation à améliorer?, in Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXXII :2- Automne 2004, p.158-174.

Lang, V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

Lecoïnte, M. et Nestrigue, A.-M., 1990, *L'audit de l'établissement scolaire*, Editions d'organisation.

Lessard, Claude, 1998, Globalisation et éducation, *Forum Education, Développement, Coopération et Recherche dans le contexte de la mondialisation*, 26-27 mars 1998, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

(http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Lessard_A1998_01.html) 13 juin 2009.)

Lessard, Claude. et Tardif, Maurice., 2001, Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, in Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, *Revue Education et francophonie*, Volume XXIX, N° 1, printemps 2001, 20 pages.

- Lourié, Sylvain., 1995, *Education et développement : stratégie et décision en Amérique latine*, Economica.
- Mauduit-Corbon, Michelle., 2004, *Le diagnostic d'établissement et la lettre de mission*, Nice : Collection Direction Etablissement.
- MEN & USAID., 1991, *L'administration et la gestion du personnel du ministère de l'éducation nationale*, Bamako : MEN.
- MEN (France), 2002, Bulletin Officiel -B.O. spécial n°1 du 3 janvier 2002, Annexe 1, *Référentiel des personnels de direction*, p 4-7.
- Mialaret, G. et J. Vial., 1981, *Histoire de l'éducation mondiale*, Paris : PUF, 4 volumes.
- Moumouni, A., 1968, *L'éducation en Afrique*, Paris : Maspéro.
- Plante, Jean. et Moisset, Jean-Joseph., 2004, Directeurs généraux et directeurs généraux adjoints des Commissions scolaires (CS) du Québec : Un corps professionnel ?, in Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXXII :2- Automne 2004, p.10-35.
- Présidence de la République., 1999, *Loi N° 99- 046/ du 28 décembre 1999, Portant Loi d'orientation sur l'éducation*, Bamako : MEN.
- PRODEC., 1998, *Les grandes orientations de la politique éducative*, Bamako : République du Mali.
- UNESCO., 1996, *Analyses, programmes et priorités de l'éducation africaine*, N° de série : ED-96/WS/13 (F).
- UNESCO/ PNUD/ MEB., 1993, *Mali Document cadre de politique et stratégie : Secteur de l'éducation – formation*. UNESCO/ PNUD/ MEB.
- Reboul, Olivier., 1999, *La philosophie de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.
- Sall, Abdoulaye., 1994, *Quelle école au Mali ? 1. Textes fondamentaux (1962-1994)*, Bamako : Imprimerie SODIFI.
- St-Germain, Michel., 2001, Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation, in Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXIX, N° 2, automne 2001. 26 pages.
- St-Pierre, Marjolaine, 2004, Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire, *Revue Education et francophonie*, Vol. XXXII, N°2, automne 2004, pages 111-132.
- Skattum, Inge., 2000, L'école et les langues nationales au Mali, *Nordic Journal of African Studies*, Volume 9 Number 3 2000, Helsinki : Helsinki University Press.

Politique – Stratégie

ADEMA, 2005, Bilan, *ADEMA-PASJ 1992-2002*, Bamako, SERNES, 250 pages.

Banegas, Richard., 2001, Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et fluidité politique, in *Cultures & Conflits*, Paris.

(http://www.conflits.org/article.php3?id_article=258) 4 septembre 2003.)

Banegas, Richard., 2001, Action collective et transition politique en Afrique, in *Cultures & Conflits*, Paris.

(http://www.conflits.org/article.php3?id_article=187) 3 septembre 2003.)

Bayart, J.F., 1989, *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*, Paris : Fayard.

Centre DJOLIBA & Mémorial Modibo KEITA., 2002, *26 mars 1991- 26 mars 2001 X^{ème} anniversaire « Bâtissons la mémoire du Mali démocratique »*, Bamako : Imprim Color.

Coulibaly, Cheibane., 2000, *Comme un petit air de démocratie bannière !*, Bamako : Ed. Le Cauris.

Dalloz, Jean- Pascal. et Quantin, Patrick., 1997, *Transitions démocratiques africaines*, Paris : Karthala.

Demont-Lugol, L. et al., 2006, *Communication d'entreprises, Stratégies et pratiques*, 2^{ème} éditions, Armand Colin.

Diallo, Mohamed., 2001, *Rapport général de l'étude nationale prospective Mali 2025*, Bamako : DFA.

Diarrass, Cheick Oumar., 1996, *Le Défi démocratique au Mali*, Paris : Ed. L'Harmattan.

Doumbia, Facoly., 2002, *Le Mali sous Alpha Oumar Konaré*, Paris : Ed. Silex.

Forum sur la gouvernance en Afrique (FGA III)., Bamako 1999, *Gouvernance et gestion des conflits au Tchad*, République du Tchad.

(<http://www.undp.org/rba/special/frnagfiii/tchad3f.htm>) 8 juin 2001.)

Forum sur la gouvernance en Afrique (FGA III)., Bamako 1999, *Expérience du Mali en matière de gestion des conflits*, République du Mali.

(<http://www.undp.org/rba/special/frnagfiii/mali3f.htm>) 8 juin 2001.)

Hermet, G., 1993, *Les désenchantements de la liberté. La sortie des dictatures dans les années 1990*, Paris : Fayard.

Mappa, Sophia., 1998, *Pouvoirs traditionnels et pouvoirs d'Etat en Afrique, L'illusion universaliste*, Paris : Karthala.

Ngoupandé, Jean-Paul., 2002, *L'Afrique sans la France*, Paris : Albin Michel.

Ramonet, I., 1997, *La géopolitique du chaos*, Paris : Galilée.

Stanislas, J., 1982, *Pologne : la révolution auto limitée*, Paris : PUF.

Schelling, T., 1986, *Stratégie du conflit*, Paris : PUF.

Schachter-Morgenthau, Ruth., 1998, *Le multipartisme en Afrique de l'ouest francophone jusqu'aux indépendances*, Paris : Ed. L'Harmattan.

Sow, Abdoulaye-Sékou., 2008, *L'ETAT DEMOCRATIQUE REPUBLICAIN, la problématique de sa construction au Mali*, Clamecy : Editions Grandaux.

Traoré, Aminata Dramane., 1999, *L'Etat : l'Afrique dans un monde sans frontière*, Paris : Editions Actes Sud- Fayard.

Traoré, Aminata Dramane., 2002, *Le Viol de l'imaginaire*, Paris : Editions Actes Sud.

Traoré, Amadou Seydou., 2005, *Devoir de mémoire, Devoir de vérité*, Bamako : Ed. La Ruche à livres.

Winter, Gérard., 2000, *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Durabilité de normes et jeux d'acteurs*, Paris : Karthala/IRD.

Organisation – Société

Andolfolto, Dominique. et Labbe, Dominique., 2000, *Sociologie des syndicats*, Paris : Ed. La Découverte.

Barrière, Anne. et Sembel, Nicolas., 2000, *Sociologie de l'éducation*, Paris : Ed. Nathan.

Benoît, Joseph Roger., 1998, *Le Mali*, Paris : Edition de l'Harmattan.

Brassard, A., 1996, *Conception des organisations et de la gestion*, Montréal : Editions nouvelles.

Bouchon, Anne Marie, 1998, *La crise provoquée*, Paris : Gaignaul.

Cissoko, Diango., 1986, *La fonction publique en Afrique noire : cas du Mali*, France : Ed. Presse Universitaire de Rennes.

Copans, Jean., 1990, *La longue marche de la modernité africaine*, Paris : Karthala.

Coquery-Vidrovitch, Catherine., 1994, *Histoire africaine du XX^{ème} siècle*, Paris : Karthala.

De Monclos, Marc-Antoine., 2002, *Villes et violences en Afrique sub-saharienne*, Paris : Karthala/IRD.

Dobry, M., 1996, *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations sectorielles*, Paris : Fayard.

Dolan, Shimon L., et al, 2002, *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, 2^{ème} édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

EDS. 2001. Enquête démographique et de santé. Bamako : DNSI.

Fouquet, Annie., Renfeldt, E. et Leroux, Serge., 2000, *Le syndicalisme dans la mondialisation*, France : Ed. de l'Atelier.

Hellriël, Slocum, Woodman., 2002, *Management des organisations*, Nouveaux Horizons – De Boeck.

Kabaya-Muase, Charles., 1989, *Syndicalisme et démocratie en Afrique noire. L'expérience du Burkina-Faso*, Paris : Karthala.

Kamdem, Emmanuel., 2000, L'analyse des organisations en Afrique : un champ émergent, in *Revue Africaine de Sociologie*, 4, (2), 2000, 26 pages.

Ki-Zerbo, Joseph, 1992, *La natte des autres, pour un développement endogène*, Dakar, CODESRIA.

Ministère de la justice. 2000, *Recueil 2000, Codes et textes usuels de la République du Mali*, Tomes I et II, Bamako : EDIM.

Neveu, Eric., 1999, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris : Ed. La Découverte.

Peretti, Jean-Marie, 1998, *Gestion des ressources humaines*, 7^{ème} édition, Vuibert Entreprise.

Université de Pittsburgh., 1991, *Module de spécialisation : Management des ressources humaines*, Université de Pittsburgh, Faculté des hautes études publiques et internationales, Institut international pour le développement du management.

Rocher, Guy., 1972, *Introduction à la sociologie générale 3. Le changement social*, Paris : Collection Points.

Suy, Eric. 1997, *Conflits en Afrique : analyse des crises et pistes pour une prévention*, Bruxelles : Editions Complexe.

Economie

Hufty, M., 1998, *La pensée comptable*, Paris : PUF.

Ouattara, Tiégoúé Amadou., 2002, *L'économie des finances publiques et le système budgétaire malien*, Bamako : Seconde Edition, Editions Jamana.

Van der Hoeven, Rolph. et Van der Kraaij, Fred., 1995, *L'ajustement structurel et au-delà en Afrique sub-saharienne*, Paris : Karthala.

Philosophie – Ethique

Arendt, Hannah., 2002, *La crise de l'autorité*, Paris : Gallimard.

Banque mondiale., 2002, *Recommandations visant à renforcer le programme anti-corruption, Mali, La réforme du secteur public et renforcement des capacités, Région Afrique*, Bamako : Banque mondiale. 51 pages.

Revault d'Allonnes, Myriam., 2004, De l'autorité à l'institution : la durée publique, in *Revue Esprit* août-septembre 2004, Paris.

Rocher, Guy., 1994, Le défi éthique dans un contexte social et culturel en mutation, in *Le défi éthique, Enjeux et perspectives Revue Philosoph*, N° 16. P.11-26.

Valadier, Paul., 2000, *Morale en désordre, plaidoyer pour l'homme*, Paris : Ed. Seuil.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES DIAGRAMMES	vi
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vii
RESUME	xi
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE, DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	12
CHAPITRE 1	
APERCU HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF A L'ETUDE	13
1.1 Le système éducatif avant l'indépendance du pays	13
1.1.1 L'éducation traditionnelle ou endogène	13
1.1.2 L'éducation coloniale ou exogène	14
1.2 Le système éducatif après l'indépendance du pays	15
1.2.1 La Reforme de l'éducation de 1962	15
1.2.2 L'évolution de la Reforme de 1962	16
1.3 Le système éducatif depuis 1990	
1.3.1 Le PRODEC et la Loi d'orientation sur l'école de 1999	19
1.3.2 L'organisation du système éducatif au Mali	20
1.3.3 La structure et le fonctionnement du système éducatif au Mali	21
1.3.4 Les missions d'un chef d'établissement scolaire au Mali	22
1.4 Quelques innovations pédagogiques au Mali	25
1.5 Les règlements intérieurs, les accords de partenariat et leurs impacts	28
	29

CHAPITRE 2	
LES CONTEXTES SOCIO –ECONOMIQUE ET POLITIQUE DE L’ETUDE	31
2.1 Les généralités sur le pays	31
2.1.1 Les aspects physiques	31
2.1.2 Les aspects humains	32
2.2 Les contextes social, économique et politique	33
2.2.1 Le contexte social : une société en voie de « fragmentation »	33
2.2.2 Le contexte économique : un pays sous ajustement structurel	41
2.2.3 Le contexte politique : une nation secouée par des crises à répétition	42
CHAPTIRE 3	
LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	51
3.1 L’énoncé du problème	52
3.2 L’objet de l’étude	53
3.3 Le problème et sa pertinence	54
3.4 Les questions de recherche, les hypothèses et les objectifs de l’étude	59
DEUXIEME PARTIE : OBSERVATIONS ET ANALYSES DES DONNEES SUR LES CONFLITS	
	61
CHAPITRE 1	
LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	62
1.1 La dimension historique de la crise scolaire	62
1.2 La dimension politique de la crise scolaire	65
1.3 La dimension économique de la crise scolaire	81
1.4 La dimension philosophique de la crise scolaire	89
1.5 La dimension éthique de la crise scolaire	97
CHAPITRE 2	
LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	106
2.1 La délimitation du terrain de l’étude	106
2.2 La sélection de l’échantillon	108
2.3 Les procédures de collecte, de traitement et d’analyse des données	114
2.4 Les conditions de réalisation de l’enquête	116
CHAPITRE 3	
LES CONFLITS DANS L’ESPACE SCOLAIRE AU MALI	124
3.1 L’origine, la localisation et la typologie des conflits scolaires au Mali	
3.1.1 L’origine des conflits scolaires au Mali	124
	128

3.1.2	La localisation des conflits scolaires au Mali	137
3.1.3	La typologie des conflits scolaires au Mali	147
3.2	Les acteurs et leurs responsabilités dans les conflits	150
3.2.1	Les acteurs des conflits au sein des établissements scolaires	150
3.2.2	Le rôle des acteurs dans les conflits	151
3.2.3	Les stratégies des acteurs dans les conflits	164
3.3	La nature, les causes et les manifestations des conflits scolaires au Mali	167
3.3.1	La nature des conflits scolaires	167
3.3.2	Les causes des conflits scolaires	167
3.3.3	Les manifestations des conflits au sein des établissements scolaires	178
3.4	Les conséquences des conflits à l'école au Mali	183
3.4.1	Un système éducatif très affecté produisant des résultats mitigés	183
3.4.2	Un renversement des rapports hiérarchique à l'école	183
3.4.3	Des impacts très importants et durables sur la vie des établissements	188
3.4.4	Une gestion approximative des affaires de l'Etat	192
TROISIEME PARTIE : LES PERSPECTIVES POUR UNE GESTION DURABLE DES CONFLITS DANS L'ESPACE SCOLAIRE AU MALI		194
CHAPITRE 1		
LA GESTION DES CONFLITS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES AU MALI		195
1.1	Les modes de gestion des conflits par l'Etat malien	196
1.2	Les pratiques de gestion des conflits des administrateurs scolaires	197
1.3	Les stratégies de gestion des conflits des administrateurs scolaires	199
1.4	Les processus de résolution de conflit suivis par les administrateurs scolaires	200
1.5	Les compétences en gestion des conflits des administrateurs scolaires	201
1.6	Le profil de l'administrateur scolaire idéal au Mali	210
CHAPITRE 2		
LES PERSPECTIVES DE PREVENTION ET DE GESTION DES CONFLITS SCOLAIRES AU MALI		215
2.1	La crise scolaire est une crise de la société malienne du fait de sa pauvreté	215
2.2	La crise scolaire est une crise politique compte tenu de ses enjeux	218
2.3	Les causes de la crise scolaire sont diverses et les acteurs nombreux	224
2.4	La solution durable de la crise passe par la capacité de réappropriation de la gestion de l'école par les administrateurs scolaires	226
2.4.1	La gestion prioritaire des problèmes scolaires à l'école	227
2.4.2	L'instauration d'un cadre permanent de concertation sur l'école	229
2.4.3	La mise à la disposition d'infrastructures et d'équipements de qualité et en nombre suffisants	230
2.4.4	L'impérieuse nécessité d'instaurer le loi à l'école	231
2.5	Quelques perspectives de gestion durable des conflits à l'école	231

2.5.1	L'incontournable reforme de l'école malienne	232
2.5.2	L'application systématique d'un système de suivi, de contrôle et de sanction	238
2.5.3	La moralisation des notes à l'école pour rendre les évaluations crédibles	239
CHAPITRE 3		
LES ENJEUX ET DEFIS MAJEURS A RELEVER		240
3.1	Le défi démographique : quelle école pour une « Education pour tous » ?	240
3.2	Le défi linguistique : comment sortir d'un bilinguisme mal partagé ?	242
3.3	Le défi technologique : comment « apprendre à lier le bois au bois » ?	243
3.4	Le défi politique : comment évoluer vers un Etat de droit ?	245
3.5	Le défi de la mondialisation : comment compétir avec les autres nations ?	247
CONCLUSION		249
BIBLIOGRAPHIE		260
ANNEXES		xiii

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE I :

Instruments de l'enquête

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE II :

Résultats de l'enquête

**(Mission du Premier Ministre dans les régions et le district de Bamako en
février et mars 2005)**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE III :

Résultats de l'enquête

Enquête par questionnaire à Bamako, Ségou et Kayes en 2006 et 2007

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE IV :

Divers documents

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

- 1- Résolution finale du Premier séminaire de l'Education nationale (28, 29,30 décembre 1964)
- 2- Conférence sur l'Education nationale (5-9 décembre 1968)
- 3- Deuxième séminaire national sur l'Education au Mali (18-24 décembre 1978)
- 4- Loi n°86-12/AN-RM portant création de l'université du Mali du 9-1-1986
- 5- Les actes des Etats généraux de l'Education nationale (20-25 mars 1989)
- 6- Session extraordinaire du Conseil supérieur de l'Education et de la Culture (21 août 1992)
- 7- Synthèse nationale des concertations régionales (8 septembre 1994)
- 8- Loi n°62-74/AN-RM portant organisation de l'enseignement du 17 septembre 1962
- 9- Ordonnance n°20/CMLN portant organisation de l'enseignement en République du Mali du 20 avril 1970
- 10- Loi n°94-010/AN-RM portant réorganisation de l'enseignement en République du Mali du 10 février 1994
- 11- Loi n°94-060/RM portant création de l'université du Mali du 2 juillet 1993
- 12- Règlement intérieur de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) adopté à la réunion de l'Assemblée d'école des 9 et 15 janvier 2003
- 13- Décret n° 06- 115/P-RM du 16 mars 2006 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'Université de Bamako
- 14- Arrêté n°02-1322/ME-SG du Ministère de l'Education du 07 juin 2002 portant règlement intérieur de l'Université
- 15- Décret n°04-019/PM-RM du 27 janvier 2004 portant création des diplômes de l'université et des grandes écoles
- 16- Décret n°06-115/P-RM du 16 avril 2006 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'Université de Bamako
- 17- Loi n°06-006/ du 23 janvier 2006 portant création de la Direction nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

- 18- Décret n°06-147/P-RM du 28 mars 2006 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de la Direction nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
- 19- Mémoire en 26 points du 9 avril 1991 de l'AEEM
- 20- Cahiers de doléances du Comité SNESUP ENSUP/FLASH du 3 mars 2003
- 21- Décret n°94-148/P-RM du 8 avril 1994 portant abrogation du décret n°94-070 du 15 février 1994 portant fermeture des établissements d'enseignement
- 22- Projet de loi portant amnistie des infractions commises par les élèves et étudiants à l'occasion des événements du 15 février 1994
- 23- Résolution n°25/AN-RM du 9 juillet 1998 relative à la crise scolaire au Mali
- 24- Loi d'orientation n°046/ du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Education
- 25- Accord de partenariat pour une école apaisée et performante du 15 juillet 2005
- 26- Extraits : Diawara, Daba., 1994, « Les grands textes de la pratique institutionnelle de la III^{ème} République », Bamako, Société malienne d'édition.
- 27- Autorisation de recherche n°43/2003-MEN/CNRST du 05 mai 2006 accordée à M. Georges DIAWARA, Chercheur principal