

INSÉCURITÉ AU CENTRE DU MALI : LA PÉRENNITÉ DE L'ÉCOLE EN JEU

Ibrahima TRAORE
Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB)
Enseignant-Chercheur
Faculté des Sciences Humaines et Sciences de l'Éducation

Résumé :

L'école est un lieu de transmission du savoir. Son cadre et son contexte déterminent la réussite ou non de la mission qui lui est assignée. Depuis 2014, le centre du Mali fait face à une insécurité grandissante engendrée par l'intrusion des groupes armés terroristes ou islamistes dans les communautés. L'école, en tant que symbole de l'État, est l'objet de menace, d'attaques voire de fermeture par ces groupes. La fermeture effrénée des écoles et le déplacement massif de ses acteurs ébranlent le fonctionnement normal de l'école au centre du pays. Dans une approche qualitative, nous avons mené une démarche participative auprès des acteurs de l'école qui font face à de rudes épreuves dans l'offre quotidienne des services éducatifs dans les localités de Bandiagara, Konna, Macina et Niono. Les entretiens individuels et de groupes ont été réalisés auprès des responsables de scolaires, administratifs et communaux afin de mieux appréhender l'effet de l'insécurité sur le fonctionnement de l'école dans le centre du pays.

Mots-clés : Insécurité, école, centre du Mali, GAT, EPT.

Insecurity in the center of Mali: the problem sustainability of the school

Summary

The school is a place for the transmission of knowledge. Its setting and context determine the success or failure of the mission assigned to it. Since 2014, central Mali has been facing growing insecurity caused by the intrusion of armed terrorist or Islamist groups into the communities. The school, as a symbol of the state, is the object of threats, attacks and even closure by these groups. The unrestrained closure of schools and the massive displacement of its actors undermine the normal functioning of schools in the centre of the country. In a qualitative approach, we carried out a participatory approach with school actors who are facing severe hardship in the daily provision of educational services in the localities of Bandiagara, Konna, Macina and Niono. Individual and group interviews were conducted with school, administrative and communal officials in order to better understand the effect of insecurity on the functioning of schools in the centre of the country.

Keywords: Insecurity, school, central Mali, GAT, EFA

Inseguridad en el centro del Malí: la cuestión de la sostenibilidad de la escuela

Resumen:

La escuela es un lugar de transmisión de conocimientos. Su entorno y su contexto determinan el éxito o el fracaso de la misión que se le asigna. Desde 2014, el centro de Mali se enfrenta a una creciente inseguridad causada por la intrusión de grupos armados terroristas o islamistas en las comunidades. La escuela, como símbolo del Estado, es objeto de amenazas, ataques e incluso cierre por parte de estos grupos. El cierre incontrolado de escuelas y el desplazamiento masivo de sus actores socavan el funcionamiento normal de las escuelas en el centro del país. En un enfoque cualitativo, llevamos a cabo una aproximación participativa con actores escolares que se enfrentan a graves dificultades en la prestación diaria de servicios educativos en las localidades de Bandiagara, Konna, Macina y Niono. Se realizaron entrevistas individuales y en grupo con funcionarios escolares, administrativos y comunales para comprender mejor el efecto de la inseguridad en el funcionamiento de las escuelas del centro del país.

Palabras clave: Inseguridad, escuela, Malí central, TAG, EPT

Introduction

L'école malienne connaît des crises multiformes depuis l'avènement de la démocratie syndicale en 1991. Les différents gouvernements et leurs partenaires internationaux (ONG) ont toujours initié des actions allant de la formation à l'équipement des écoles en passant par les réformes du système de gouvernance de l'école notamment celui de « Écoles en Mode décentralisée¹ » dans le cadre de la décentralisation au Mali (D. Dougnon, 2008, p.47). Cependant les crises scolaires demeurent (grèves intempestives du corps enseignant, faible implication des parents dans la gestion de l'école au niveau à la base, chevauchement entre divers programmes curriculaires et innovations pédagogiques, années scolaires tronquées etc.). Débutée dans les régions nord en 2012 par les attaques terroristes et la débâcle de l'armée républicaine face aux groupes² terroristes-indépendantistes et djihadistes, la crise sécuritaire a atteint, en 2014, les régions du centre du Mali (Ségou et Mopti) avec les conflits intercommunautaires.

L'insécurité a fait fuir les agents des services techniques de l'État dans ces régions, abandonnant ainsi les populations à leur propre sort. Ce vide étatique a été comblé par des groupes armés de toute nature qui y font régner leur loi au sein de ces localités. À l'absence des représentants de l'État, l'école (ses acteurs et ses locaux) qui constitue une ramification de l'État, devient une cible pour les groupes armés terroristes. Par conséquent, les acteurs de l'école deviennent les victimes collatérales des affrontements intercommunautaires qui sévissent dans les deux régions du centre.

L'école dans le centre du Mali est fortement affectée par l'insécurité, d'une part et d'autre part par les grèves générales du corps enseignant pour des revendications corporatives. Elle subit des attaques de la part des groupes armés terroristes islamistes. Ces attaques se manifestent par l'enlèvement du personnel enseignant (assassinat du directeur du premier cycle B de Bewani), la fermeture d'école et/ou le pillage des infrastructures scolaires. De 2014 à nos jours, le nombre d'écoles fermées par ces groupes armés terroristes croît progressivement face à l'impuissance des autorités et populations. Cependant, certaines écoles demeurent ouvertes malgré les hostilités récurrentes dans la zone en proie à l'occupation djihadiste. Cette situation met à rude épreuve la survie des écoles et leur gestion

Malgré l'existence d'un Plan de Sécurisation Intégrée des Régions du Centre (PSIRC) entrepris par l'État malien depuis février 2019, les attaques sur les écoles se multiplient. Les

¹ Gestion des écoles par les collectivités avec un accompagnement technique et financier de l'État.

² Il s'agit par exemple d'AL QAÏDA, MUJAO, ANSAR EDDIN, MNLA.

populations se déplacent massivement avec leurs enfants pour se trouver des abris sûrs, le personnel enseignant évite l'école pour raison d'insécurité. Devant cet état de fait, le dispositif étatique (PSIRC) reste impuissant pour faire face à l'urgence. Face à ce constat, nous nous interrogeons alors, comment fonctionne l'école dans cette situation d'insécurité généralisée avec l'affaiblissement voire l'absence de l'État dans le centre du Mali ? Quelles stratégies d'adaptation locales pour permettre aux enfants d'exercer l'un de leur droit fondamental, celui de l'éducation ?

Dans une approche essentiellement qualitative, nous tentons de mieux appréhender le fonctionnement de l'école dans la conjoncture actuelle d'insécurité au centre du Mali. Les entretiens individuels ont été réalisés avec les acteurs impliqués dans la gestion (administrateurs scolaires, enseignants, directeurs d'école, parents d'élèves, élus communaux). À cela, s'ajoute une observation de terrain portant sur l'état des infrastructures scolaires fermées ou fonctionnelles.

Cette étude s'articule autour de deux parties. La première traite de la situation contextuelle de l'école dans le centre en faisant un état des lieux de la mise en œuvre des politiques éducatives du Mali dans les zones de l'étude. Dans la seconde nous décrivons l'impact de l'insécurité sur le fonctionnement de l'école ainsi que les mécanismes locaux développés par les communautés pour permettre aux enfants de jouir de leur droit d'accès à une éducation universelle de qualité conformément à l'objectif quatre des Objectifs du Développement Durable³ (ODD 4).

1. Bref rappel historique des politiques éducatives au Mali

Les premiers responsables du Mali indépendant ont fait de l'école un moteur de développement et un outil capable d'amorcer la rupture avec le système colonial. Ainsi, en 1962 soit deux ans après l'indépendance, une première réforme de l'école a été initiée. Au soir de l'indépendance, seulement 6% de la population malienne était alphabétisée selon le Ministère de l'Éducation de Base (1999). Cette réforme visait alors à doter le pays de cadres capables de combler les vides administratifs laissés par le colon. L'objectif affiché était de fournir une éducation de masse et de qualité afin de bâtir un citoyen doté de valeurs morales, sociétales et culturelles du Mali⁴. Ce fut le début d'une massification de l'éducation accès sur le modèle socialiste. Le Mali, à l'instar des autres pays africains nouvellement indépendants, avait affiché une orientation politique et de développement sur le modèle communiste. L'ex-URSS était alors

³ Forum National sur l'éducation (UNSECO) 2015.

⁴ Réforme de l'Éducation Nationale du Mali, 1962.

le partenaire privilégié du Mali dans tous les domaines. Au niveau de l'éducation, le gouvernement accordait la gratuité des services éducatifs à tous les enfants en âge scolarisable. Dans les zones rurales, comme le centre du Mali, où les pratiques culturelles et religieuses étaient réfractaires à l'école occidentale, les enfants avaient été amenés de force à l'école (MEB, 1999, p.61).

Les travaux communautaires, en soutiens aux efforts de l'État dans le domaine de l'école, étaient assurés par les populations bénéficiaires des infrastructures scolaires sous l'égide des représentants de l'État « les commandants »⁵. Les logements ainsi que les champs collectifs pour les enseignants étaient fournis et entretenus par les populations locales. Selon le Ministère de l'Éducation de Base (1999) ces efforts ont permis d'atteindre un taux de scolarisation brut de 29% à la fin des années 1968 qui a coïncidé avec la chute régime socialiste de Modibo Keita, premier président du Mali selon le Rapport du Ministère de l'Éducation de Base (1999).

À la suite du coup d'État en 1968 contre le régime socialiste de la première République, les militaires venus aux affaires ont rompu avec l'ancien système de gouvernance. Pour atteindre leur objectif de libéralisation du système éducatif qui était calqué sur le modèle socialiste, les nouvelles autorités militaires entreprirent des réformes profondes dans certains secteurs comme la défense, la sécurité intérieure, l'administration du territoire et surtout l'éducation. Cette dernière est considérée comme le seul moyen capable d'amener un changement idéologique. Pour ce faire, les journées de concertations, de réflexions nationales sur l'éducation furent organisées en 1978. La nouvelle réforme selon le Ministère de l'Éducation Nationale, a mis l'accent sur la promotion de la culture malienne à travers les langues nationales enseignées dans les programmes scolaires à la Nouvelle École Fondamentale (NEF)⁶. En 1980, la ruralisation des écoles instaure leur autofinancement. C'est-à-dire chaque établissement s'adonnait à une activité rurale selon les potentialités de sa zone (jardinage, maroquinerie...). Aussi, l'éducation environnementale fut incorporée dans le curriculum de l'enseignement fondamental et secondaire. Cette réforme, sous le régime militaire, a abouti à une crise de l'école, les multiples conflits entre le régime et les syndicats d'enseignants. Ce qui a rabaisé le taux de scolarisation à 22% en 1989 sous le régime dictatorial de Moussa Traoré (PRODEC, 1999).

⁵ Ce terme est remplacé par les 'Sous-préfets' depuis l'avènement de la décentralisation (2002).

⁶ Nouvelle École Fondamentale (NEF) est une réforme éducative sous le régime militaire des années 1980. Elle a introduit l'enseignement des langues nationales dans le curriculum du cycle fondamental. Elle a aussi engendré la division de l'enseignement fondamental (Bloc unique 1^{ère} année à la 9^{ème} année) en deux cycles : fondamental I et II, encore appelé 1^{er} cycle et 2^{ème} cycle.

2. Approche méthodologique

Compte tenu de l'objectif visé par cette étude, nous avons opté pour la méthode de recherche qualitative. Un guide d'entretien est adressé aux acteurs locaux impliqués dans la gestion de l'école au centre du Mali. Il s'agit des directeurs d'école, des agents des ONG intervenants, sous diverses formes, dans l'appui à l'éducation, des administrateurs scolaires (conseillers dans les Centres d'Animation Pédagogique et dans les Académies d'Enseignement) et certains enseignants dans les localités de Kona, Bandiagara, Niono et Macina. Au total une vingtaine d'entrevue ont été réalisées dans les dites localités.

Les récits de vie ont été faits notamment avec les enseignants qui ont subi les attaques ou menaces directes de la part des groupes armés terroristes islamistes. Ainsi, cinq interviews à Bandiagara, deux à Kona, six à Macina et sept à Niono ont été réalisées pendant 15 jours de recherche participative.

L'observation de terrain des conditions des infrastructures scolaires a été faite dans les localités étudiées. Cependant, cette observation n'a pu s'élargir sur les climats scolaires et les pratiques de classes en raison de l'observation de la grève générale déclenchée par les centrales syndicales de l'éducation du fait du refus du gouvernement d'appliquer de l'article 39 de la loi régissant le statut particulier du personnel enseignant du secondaire, primaire et préscolaire au Mali. Cette grève générale a conduit à un arrêt de travail dans les écoles visitées pendant notre séjour de terrain; même les écoles dans les centres urbains et semi-urbains étaient aussi à l'arrêt de toutes les activités pédagogiques. Par conséquent, les enseignants ont été interviewés dans leur domicile ou sur invitation des responsables du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) ou la municipalité selon les localités.

3. Analyse et interprétation des résultats

3.1. Éducation de base : domaine de la présente étude

Au Mali, les politiques éducatives ont toujours été initiées par les partis politiques au pouvoir. Comme l'exige la conjoncture internationale, les experts y sont aussi associés. La dernière en vigueur datant de 1991 est l'œuvre des autorités de la troisième république qui ont donné une vision libérale et une tendance décentralisée à l'éducation de base au Mali. L'éducation de base comprend:

- l'éducation préscolaire : crèche et jardin d'enfants ;
- l'enseignement fondamental : 1^{er} et 2^{ème} cycle ;
- l'éducation non formelle : les Centres d'Éducation pour le Développement (CED).

Le premier axe du PRODEC⁷ concerne l'éducation de base. Dans sa mise en œuvre, il a prévu la matérialisation d'une volonté politique de l'époque, qui est « un village, une école et/ou un CED ». Elle s'inscrit dans les objectifs de l'Éducation pour tous – Objectifs du Millénaire pour Développement considérée comme l'axe référentiel N°1 par le gouvernement malien et ses partenaires selon le MEN.

À ce niveau, la politique éducative a retenu les options fondamentales suivantes :

- Le développement d'une éducation préscolaire avec une forte implication des collectivités, des communautés et des privés ;
- La restructuration de l'Enseignement Fondamental en un bloc unique de neuf ans. Ce bloc unique comporte deux classes d'initiation (1^{ère} et 2^{ème} année), deux classes d'aptitudes (3^{ème} et 4^{ème} année), deux (2) classes de consolidation (5^{ème} et 6^{ème} année) et enfin trois (3) classes d'orientation (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année) ;
- La généralisation des CED.

Ces nouvelles initiatives ont permis d'aboutir à une démocratisation de l'école. Dougnon (2008, p. 19) appelle « *École en mode décentralisée* ». Aussi la grande réforme pédagogique a-t-elle eu lieu, « le curriculum » pour contribuer à l'atteinte des objectifs de l'éducation de base de qualité pour tous.

3.2. La décentralisation de la gestion de l'école au Mali

La Loi N°93-08 du 11 Février 1993 portant libre administration des collectivités territoriales au Mali a posé les bases d'une décentralisation effective. Le territoire malien a été divisé en régions, cercles, communes, villages et fractions. Il existe un organe de délibération au niveau de chacune de ces entités qui se prononce sur les questions relatives à la vie de la collectivité. Ainsi, l'organe de délibération régionale est l'Assemblée Régionale, le conseil de cercle pour les cercles, le conseil communal au niveau communal et le conseil de village pour les villages et la chefferie pour les fractions.

L'objectif principal de la décentralisation est de rapprocher l'administration des administrés. Pour ce faire, l'État a délégué des représentants administratifs et territoriaux pour assister techniquement les responsables des collectivités et de veiller à l'application des lois et réglementation dans les différentes localités. Ainsi, nous avons:

- Le gouverneur au niveau de la région ;
- Le préfet au niveau du cercle ;

⁷ Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation

- Le sous-préfet au niveau des communes, villages et fractions ;

Dans sa feuille de route pour la mise en œuvre de la décentralisation au Mali, l'État a transféré des ressources et a confié des secteurs aux collectivités territoriales. L'Éducation, la Santé et l'Hydraulique ont été les premiers à être transférées. L'architecture de la gestion de l'école par les collectivités se présente comme suit :

- L'enseignement secondaire relève du ressort de l'Assemblée Régionale ;
- L'enseignement fondamental 2 ou le second cycle est sous tutelle du Conseil de cercle ;
- L'enseignement fondamental 1 ou le premier cycle ainsi que l'éducation préscolaire sont gérés par la Mairie ;

Les Académies d'Enseignement (AE) et les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) ont été créés sur toute l'étendue du territoire pour assister techniquement les collectivités dans la gestion scolaire (PISE, 2010, p.23). Ainsi le Mali compte en 2020, 18 Académies d'Enseignement et 97 Centres d'Animation Pédagogique selon le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE) qui s'occupent de la mise en œuvre des politiques éducatives du Mali, la gestion du personnel de l'éducation sur le terrain et la coordination des activités autour de l'école en ce qui concerne les ordres d'enseignements préscolaire, fondamental et secondaire. L'ensemble de ces ordres est appelé l'éducation de base.

3.3.Éducation et ses acteurs sous l'emprise de l'insécurité

Depuis 2014, l'insécurité grandissante qui sévit dans le nord du Mali affecte de différentes manières les régions du centre. Elle s'est manifestée par des attaques terroristes islamistes qui ont engendré des conflits inter-ethniques. Le centre est ainsi devenu une zone rouge à éviter pour de nombreux partenaires au développement du Mali. Tous les secteurs d'activités en sont touchés. Les services techniques et les agents de l'État, inclus ceux de l'éducation, deviennent des cibles pour les Groupes Armés Terroristes (GAT). L'éducation est sérieusement affectée avec la fermeture de certaines écoles par les GAT, l'abandon de certaines écoles par les communautés, le déplacement massif des enseignants, des élèves ainsi que leurs parents vers les zones relativement calmes⁸.

Certaines écoles fermées servent parfois de campement de fortune pour les groupes armés terroristes. À cela s'ajoute les grèves cycliques et intempestives des syndicats d'enseignants ces trois dernières années.

⁸ Les centres urbains (cercles, chefs-lieux de communes urbaines) ont accueilli en grand nombre les déplacés dans le centre.

3.4. État de la mise en œuvre de la politique éducative au centre du Mali

Le Mali comptait en 2017 plus de deux millions et demi élèves (2 538 409) encadrés par 60 978 enseignants dans 13 038 écoles réparties sur toute l'étendue du territoire (MEN, 2017, p.67). Le ratio enseignant/élève est de 42 sur le plan national. La matérialisation de la politique éducative du Mali est traduite par la construction de nouvelles infrastructures, l'élargissement de la base de la pyramide scolaire au centre, dans les régions de Mopti et Ségou. Ainsi, la région de Mopti comptait en 2017 deux Académies d'Enseignement (AE), une à Sévaré qui compte huit Centres d'Animation Pédagogique (CAP) et l'autre à Douentza qui compte sept CAP. La région compte au total en 1 319 écoles, 4 976 enseignants et 237 024 élèves selon le MEN (2018, p.32). La majorité de ces écoles, d'enseignants et d'élèves se trouve dans le milieu rural. Les résultats de nos enquêtes montrent que les filles sont plus nombreuses que les garçons parmi les élèves. Cependant, elles constituent le nombre le plus élevé d'abandon dans la région.

D'après M.S., 49 ans, enseignant au CAP de Bandiagara :

Les filles sont nombreuses dans les classes pour les 4-5 années du premier cycle. Cependant, il y a une rupture à partir de la 6^{ème} année. Nombreuses sont celles qui abandonnent. L'une des raisons, en ce qui concerne mon école, est le manque de soutien familial. Une femme qui a 3-4 filles inscrites à l'école située une distance parfois de 2 km. La mère n'est qu'une ménagère et elle n'a pas suffisamment de moyens pour habiller, entretenir et même faire manger ces enfants donc elles encouragent la plus âgées à partir en exode pour chercher ses trousseaux de mariage que la mère considère comme soutien économique au foyer.... Maintenant avec l'insécurité, les mères ont aussi peur que leurs grandes filles ne soient victimes de viols ou agressions de la part des GAT. Du coup, les parents décident de leur maintenir à la maison.⁹

À Ségou également, il existe deux Académies d'Enseignement (AE), une académie à Ségou et l'autre à San. Ces deux comptent respectivement sept et cinq CAP. La région abrite mille huit cent quatre-vingt écoles, neuf mille trente-quatre enseignants et trois cent cinquante mille sept cent dix-sept élèves d'après la CPS/MEN (2018, p.65). A Mopti, l'essentiel de ces effectifs d'enseignants et d'élèves se trouve dans le milieu rural.

Les deux régions de notre zone d'étude comptent 23,1% des élèves, 22,9% des enseignants et 24,5% des élèves du Mali. Le ratio enseignant/élève est de 48 à Mopti et 39 à Ségou. Quant aux taux bruts de scolarisation est de 55,1% pour Mopti et 55,2 % à Ségou. Il est de 49,7% pour les filles à Ségou contre 54,3% pour Mopti. Quant aux garçons, il est de supérieur à Ségou qu'à Mopti soit respectivement 60,8% contre 55,8%¹⁰.

⁹ Entretien réalisé le 18 juin 2020 au domicile de M.S. à Bandiagara (Quartier Administratif)

¹⁰ Nos enquêtes documentaires réalisées en 2020 au niveau de l'Académie d'Enseignement de Mopti

Nous constatons que dans l'ensemble des deux régions, le taux brut de scolarisation est en deçà des attentes de l'objectif fixé le PRODEC et même inférieur au taux national (72,1) pour l'année 2017. Aussi, le taux redoublement en 2017 était de 12,7% pour Ségou qui était inférieur à celui de Mopti (15,4%). L'insécurité grandissante ainsi que d'autres facteurs internes à l'éducation au centre, les grèves par exemples, ont un impact fort sur ces résultats.

3.5. Les medersas et les écoles souvent épargnées

Les medersas sont les écoles franco-arabes. Elles ont élaboré un programme d'enseignement axé sur l'enseignement de la langue et la culture arabe. Le français, langue officielle du Mali, y est enseignée comme seconde langue vivante et cela depuis la 4^{ème} année. Depuis quelques années, l'État a mis en place une commission nationale d'encadrement et de conversion de ces medersas dans le système éducatif national. Ainsi, les écoles medersas aujourd'hui enseignent le programme officiel exécuté dans les écoles classiques. Cependant, l'arabe est utilisé comme outil d'enseignement. D'après le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), elles sont aussi dotées en ressources humaines (enseignants et conseillers pédagogiques) formés et/ou recrutés par l'État. Une de leur spécificité est que toutes les écoles medersas sont issues des initiatives privées de particulier. Elles sont en train d'être petit à petit converties par l'État en vue de mieux les encadrer. Quant aux écoles coraniques, elles sont des institutions de mémorisation du saint coran par les jeunes talibés. Le respect et la sacralité du Maître coranique sont des valeurs spirituelles non discutables dans ce type d'institution.

Selon nos enquêtes, ces écoles n'ont pas de programme officiel élaboré ni un calendrier scolaire annuel. Les apprenants sont des enfants confiés aux maîtres coraniques qui assurent la tutelle des talibés depuis le bas âge jusqu'à leur période d'adulte et/ou libération. Les périodes d'apprentissage sont : très tôt le matin (après la prière de El Fadjir à 5h30 du matin) et après le crépuscule jusqu'à 22 heures voire 23 heures souvent. Dans les localités concernées par notre étude, nous avons constaté que les salles destinées à l'apprentissage sont généralement le vestibule du Maître ou sous un hangar conçu à cet effet. La nuit, l'apprentissage se fait en général autour du feu. Les encadrements se font par échelle d'apprenants, c'est-à-dire, les talibés ayant plusieurs années d'expériences de mémorisation sont désignés par le Maître pour encadrer les moins avancés.

Dans la journée, les talibés sont occupés par les travaux champêtres pour leur Maître. Ils font aussi la collecte du bois de chauffage pour le ménage de leur maître mais aussi pour le feu qu'ils allument la nuit pendant le temps de récitation et de mémorisation. L'unique contenu enseigné aux talibés est le coran et certains livres appelés « Hadith ». On trouve des filles et les garçons

parmi les talibés, les filles sont issues des familles résidentes dans le milieu. En général, elles ne sont pas confiées comme les garçons.

3.6. L'école à l'épreuve de l'insécurité au centre du Mali

Dans le centre du Mali, toutes les institutions éducatives fonctionnent concomitamment. En dehors des écoles coraniques, les autres sont gérées selon un calendrier et un programme officiel établis par le ministère en charge de l'Éducation au Mali. Les examens sont organisés et coordonnés avec les différents acteurs impliqués dans les questions éducatives dans les différentes zones de notre étude. L'État met à disposition des medersas, les enseignants qu'il a lui-même formés à travers l'Institut de Formation des Maîtres Franco-Arabe « Hégire » de Tombouctou. Les écoles coraniques sont les seules responsables du choix de leurs éducateurs et/ ou enseignants.

Cependant, dans la localité de Niono, l'étude a révélé l'existence d'autres types d'institutions éducatives. Ce sont les Écoles à Classe Unique (ECU) et celles Millenium Challenge Accounts (MCA) qui ont existé jusqu'à la montée de menaces sécuritaires qui ont conduit à leur fermeture. Ces écoles adoptent le programme officiel du gouvernement. Cependant, elles ont été créées par les ONG telle que MCA qui a construit les locaux, doté d'équipements et recruté des enseignants pour ces écoles puis assuré leurs salaires en entier. Elles sont justes sous la tutelle administrative scolaire du CAP de Niono. Il en existait cinq à Diabaly et quatre Dogofry. Depuis le déplacement de la crise sécuritaire vers le centre du Mali, ces écoles ont été fermées comme l'a révélé le conseiller à l'orientation du CAP de Niono, région de Ségou.

Dans le centre, le phénomène ou le rythme de fermeture des écoles est inquiétant. À Bandiagara, toutes les écoles sont fermées sauf dans quelques chefs de lieu de commune. Dans la commune rurale de Doucombo, situé à seulement 5 km sur la route nationale goudronnée menant dans la ville de Sévaré, toutes les écoles y sont fermées. À Konna, selon les informations recueillies, toutes les écoles de la commune sont fermées sauf celles de la ville de Konna. Les écoles des villages de Manako et de Moussawal sont devenues des lieux d'apprentissages et « d'endoctrinement » des groupes armés djihadistes d'après les villageois.

3.6. L'insécurité au centre du Mali

À Konna, le premier responsable de la commune prévient que : « Terroristes-djihadistes déguisés ...Ils ont des combattants partout cachés ici qui leur servent de complices et d'informateurs... Donc faites attention ! Cependant, tant que vous ne sortirez pas de la ville,

rien ne vous arrivera... »¹¹. Ce discours illustre parfaitement le degré d'infiltration des groupes armés terroristes dans le centre du Mali. Il souligne Aussi, leur affinité avec les populations locales ainsi que leur emprise géographique sur ladite localité.

La situation sécuritaire dans les quatre localités concernées par notre enquête demeure précaire. De Bandiagara à Niono en passant par Konna et Macina, l'insécurité est croissante. Selon tous nos enquêtés, l'insécurité autour de l'école dans le centre du Mali va de mal en pis. Cette situation sécuritaire est décrite par certains enquêtés comme une renaissance du moyen-âge car la question de l'école est devenue un tabou notamment dans les milieux ruraux, les villages. Elle se caractérise par une psychose générale chez les acteurs surtout ceux ayant subi ou vécu les attaques des groupes armés terroristes sur leur école. Comme en témoigne l'ex-directeur d'école de Sobane Da¹² :

Je garde encore en mémoire les messages de menaces reçus quelques semaines avant l'attaque. Je me souviens avoir dit à mes enseignants de rentrer à Bandiagara ou Sangha. Le jour de l'attaque, nous faisons partis des survivants après le départ des terroristes. Je n'arrive pas à enlever de mon esprit les corps de quatorze (14) de mes élèves brûlés vifs qui s'étaient réfugiés dans les chambres avec leurs parents. C'est dur... l'école est fermée depuis...j'ai été redéployé ici à Bandiagara...¹³

Qu'ils soient menacés, touchés directement ou indirectement, les enseignants, les directeurs, les élèves et les parents d'élèves, les administrateurs scolaires vivent tous dans la peur, la méfiance et surtout le refus de rester dans leurs lieux affectations par peur de représailles de la part des GAT dans la localité. À Konna et Bandiagara, les enquêtés nous rapportent l'enlèvement de certains de leurs collègues enseignants dans leur village d'affectation par des inconnus. Ils confirment que ces derniers ne sont jamais retrouvés malgré des tentatives de recherches. Ils affirment que certains sont retrouvés mais sans vie surtout dans la localité de Bandiagara.

Dans la région de Ségou, à Macina et Niono, l'école est menacée de fermetures dans les communes rurales surtout. Certaines écoles ont été transformées à des lieux d'apprentissage du coran par les GAT islamistes. La peur, la psychose et la méfiance caractérisent le milieu scolaire dans ces deux localités. Les autorités administratives, scolaires, communales et les partenaires (ONG) rapportent les témoignages des survivants au quotidien. De leur perception de l'insécurité dans le secteur de l'éducation de ces localités, certains pensent que la mauvaise

¹¹ Entretien réalisé au domicile du Maire de la commune rurale de Konna en mars 2020

¹² Sobane Da est le nom d'un village situé dans le cercle de Bandiagara. Il est un village martyr, ravagé par une attaque terroriste du 9-10 Juin 2019 où environ cent personnes ont été sauvagement assassinées par les terroristes dont 14 élèves.

¹³ Entretien réalisé le 16 juin 2019 chez le Commandant de Brigade de Koro (région de Mopti)

interprétation ainsi que la désinformation et l'intoxication de certains médias ainsi que certains lobbies dans les grandes villes ont fortement contribué à envenimer la situation. H.S. K., Directeur d'école, affirme :

...comme vous le savez, la situation sécuritaire est très mauvaise actuellement et elle s'aggrave au lieu de se calmer. Les gens ont mal interprété le problème de l'insécurité dès le début dans notre localité. Ils ont commencé à dire que c'est un problème ethnique entre « Peuls et Dogons ». C'est ce qui a tout mélangé. S'ils avaient dit que c'est le conflit entre éleveurs et agriculteurs, ça pouvait passer vite mais en parlant des ethnies, tout est parti de cette confusion. Ils ont fait des amalgames et voilà, il n'y a plus de confiance entre les gens ici, on ne sait plus qui est qui...¹⁴

La précarité et l'atmosphère tendue du climat scolaire, due à l'insécurité, dans les localités demeurent problématiques.

3.7. État des infrastructures éducatives dans le centre du Mali

Dans le centre du Mali, l'observation des infrastructures éducatives nous a permis de constater leur état de délabrement avancé. À Bandiagara et Konna, les écoles sont fermées dans toutes les communes rurales. Certaines écoles ont fait l'objet de pillage, de brûlure et de casse de la part des GAT ou par des badauds après les forfaits des GAT. Aussi, dans beaucoup d'écoles de Bandiagara, de Niono et de Macina, certaines infrastructures éducatives sont en état d'inachèvement. Selon nos enquêtés, cela est dû au retrait, pour raison d'insécurité, du partenaire qui réalisait l'ouvrage.

À Niono, une dizaine d'écoles sont fermées dans les communes Diabaly (cinq écoles) et Dokofry (quatre) car le partenaire Millenium Challenge Accounts (MCA) s'est retiré de la zone depuis 2015. Ces écoles sont appelées « *les écoles MCA* » car elles étaient créées sur l'initiative de la mise en œuvre des programmes du MCA dans la zone office du Niger. Le MCA prenait en charge entièrement ces écoles selon un conseiller pédagogique de Niono. Les enseignants subventionnés et non subventionnés animaient ces écoles. Au retrait du partenaire MCA, ces écoles sont définitivement fermées. Les infrastructures de ces écoles MCA sont à l'abandon. À Bandiagara, faute d'infrastructures scolaires suffisantes pour accueillir les enfants déplacés dans du camp, les autorités communales et une ONG (Faso Dèmè¹⁵) locale financée par l'UNICEF ont réalisé des salles de classe de fortune afin de permettre aux élèves du camp d'avoir accès aux services éducatifs. Ces salles de classe, conçues à base de nattes de paille et du bois de chauffage, attachées avec des cordes, se situent dans la périphérie de Bandiagara.

¹⁴ Entretien réalisé le 16 juin 2019 chez le Commandant de Brigade de Koro (région de Mopti)

¹⁵ Groupe nominal qui veut dire Aider le pays.

3.8. Impacts de l'insécurité sur l'éducation au centre du Mali

Une vue holistique de l'éducation dans les localités de Bandiagara, Konna (Mopti) et Macina et Niono (Ségou) nous a permis de cerner de près les effets néfastes de l'insécurité sur l'éducation. L'insécurité a entraîné une nouvelle catégorisation des acteurs (élèves et enseignants). C'est-à-dire les nouvelles proues au terrorisme. Dans un seul groupe scolaire, les élèves déplacés sont ajoutés aux non-déplacés sans au préalable une période de prise en charge psychosociale avant leur intégration. Des enseignants, qualifiés de déplacés, font parties intégrantes du personnel. Tandis que les écoles des zones rurales se vident de leur personnel enseignant ainsi que de leurs élèves, les centres urbains connaissent une augmentation des effectifs dans les classes. Certains enseignants des écoles des villages sont réfugiés dans les localités semi-urbaines et urbaines. Si les enseignants justifient leur déplacement par l'insécurité, cependant, les responsables de l'administration scolaire pensent que l'insécurité est devenue un alibi pour les enseignants de s'opposer à leur maintien dans les localités lointaines de la ville d'après le Directeur du Centre d'Animation Pédagogique de Niono.

Pour pallier le manque d'enseignants dans les écoles dites 'menacées', l'administration scolaire et les autorités communales ont opté pour le recrutement de volontaire résidant dans le chef-lieu de l'école. Cependant, ce déploiement des volontaires pour combler les absences et/ou manque d'enseignants a été un échec, car les élèves ne se reconnaissant pas en ces enseignants, les ont récusé.

Il est devenu difficile pour les enfants d'arriver à l'heure à l'école. Les élèves qui habitent à une certaine distance de l'école sont escortés par les volontaires (groupes d'auto-défense¹⁶) sur le trajet. Selon, un directeur d'école d'un village de la commune de Pignary, cercle de Bandiagara que nous avons interviewé :

Actuellement nous n'avons pas de chronogramme fixe pour l'heure de la rentrée le matin et celle de la descente le soir. Nous sommes obligés d'attendre que le maximum d'élèves soit dans la cour de l'école le matin pour leur faire rentrer en classe. Cela est dû au fait que les parents, par peur d'attaque, maintiennent leurs enfants à la maison jusqu'à ce qu'il fasse suffisamment jour, avant de leur laisser prendre le chemin de l'école...ils arrivent en grands groupes ou sous escorte des adultes...¹⁷

Les élèves, devenus orphelins à cause des conflits intercommunautaires sont pris en charge par une cantine scolaire inadaptée aux besoins. Aussi existe-t-il un délabrement avancé des infrastructures scolaires. Certaines sont même brûlées ou occupées par les groupes armés terroristes

¹⁶ Malice armée d'armes à feu de fabrication traditionnelle en général essentiellement composée de civils

¹⁷ Entretien réalisé le 21 juin par téléphone à Bandiagara

(École B de Deguimere). Seuls les centres semi-urbains voient leurs écoles ouvertes qui servent aussi d'écoles d'accueil pour les élèves déplacés. Cependant, ces écoles étaient constamment fermées au moment de notre passage sur le terrain pour fait de grève des enseignants à travers le pays. Les partenaires qui, jadis, soutenaient les écoles à travers les dons de kits, de matériels didactiques, la construction des salles de classe ont, la plupart des cas, ont quitté la zone ou réduits leurs interventions sur le terrain. Par exemple, toutes les activités nécessitant les regroupements de personnes ont été suspendues.

4. Discussion

Les écoles des zones rurales loin des centres urbains sont les plus touchées par les fermetures, les attaques terroristes, les destructions et le délabrement avancé de leurs infrastructures. L'objectif d'Éducation de qualité pour Tous (EPT) des Objectifs du Développement Durable (ODD) à l'horizon 2030 sera-t-il atteint par le Mali dans un tel contexte d'insécurité généralisée et multiforme ?

Selon UNICEF-SOS Enfants (2019, p. 54), dans les zones où l'insécurité perdure et où les écoles restent fermées, les centres d'apprentissage dirigés par des membres de la communauté contribuent à faire en sorte que les enfants ne perdent pas les connaissances acquises antérieurement. Cependant, l'objectif ultime est de scolariser tous les enfants, y compris ceux qui n'ont jamais eu accès à une éducation. Les mesures provisoires doivent donc à la fois pallier les effets de la crise et prendre en compte les besoins et objectifs à long terme – notamment, les besoins du nombre considérable d'enfants qui ne sont pas scolarisés pour des raisons indépendantes des conflits. Au-delà des approches communautaires, il existe des mécanismes éducatifs innovants comme l'apprentissage interactif par l'audio et la formation des enseignants au moyen de tablettes. Des kits scolaires peuvent aussi remédier aux pénuries de matériel pédagogique.

Malgré les efforts fournis par les autorités et les ONG sur place, l'UNICEF estime que deux millions d'enfants maliens sont toujours privés d'école. L'insécurité n'est pas la seule cause de la déscolarisation au Mali. Nous pouvons dire que le mariage d'enfants rime avec l'abandon scolaire. On peut aussi citer entre autres les problématiques autour du travail des enfants et la pauvreté des ménages. Pour Traoré, 2017, l'éducation étant l'assise fondamentale de toute société, elle devient alors un droit humain essentiel et non le privilège de quelques-uns. Le sexe, l'appartenance ethnique, la situation géographique ne doivent pas être des facteurs qui déterminent si un enfant est scolarisé. La pauvreté de la famille aussi ne doit priver aucunement un enfant d'une éducation décente. Les ressources humaines d'une nation, les compétences, les

connaissances et les valeurs que l'éducation peut donner est la plus réelle source de sa richesse. Ce qui prouve une fois de plus la priorité de l'éducation en matière de développement social. Dans leur rapport d'étude "Relever les défis de l'éducation dans un Sahel en crise ", Aurore du Roy et al. (2019, p.102) analysent la situation de l'éducation au Sahel en période de crise sécuritaire.

Cette étude prouve l'efficacité des Organisations Non Gouvernementales (ONG) et des Organisations de la Société Civile (OSC) dans la gestion éducative des enfants vulnérables résidant dans les zones de conflits. Parce qu'elles soutiennent les politiques des systèmes éducatifs des pays du Sahel et travaillent à ce que les enfants évoluant dans le système non-formel puissent bénéficier d'une insertion dans le formel. Ces mêmes auteurs trouvent que l'« *une des conséquences immédiates des conflits est le déplacement de populations entraînant la fermeture des écoles dans les zones affectées* » (p.19). Malheureusement les structures scolaires sont dégradées lorsqu'elles servent de camps ou de lieux de séjours pour les groupes armés. Les enseignants déguerpissent les zones de conflits parce qu'ils reçoivent incessamment des menaces de la part des groupes armés.

Dans le rapport de la Banque Mondiale (2018, p. 47) sur la crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au Nord du Mali, l'institution rapporte que :

La situation sécuritaire précaire qui a prévalu dans le Nord Mali entre 2012 et 2013 a entraîné une crise profonde de l'enseignement scolaire. Les élèves et les enseignants ont déserté les écoles. Les conséquences directes étaient entre autres la baisse du taux de scolarisation, la fermeture des écoles et la détérioration de la qualité du service scolaire à travers toutes les zones affectées.

Les différents conflits, selon la même source, ont occasionné des vagues de déplacements, des rescapés des zones de turbulence à trouver refuge dans des localités hospitalières au sud, et au centre du pays qui sont malheureusement infectés actuellement à leur tour.

Malgré ces conditions d'insécurité, certains enseignants dans les pays voisins tel que Burkina Faso parviennent à trouver des solutions de résiliences. Selon S. Martineau (2006), face aux problèmes, si un certain nombre d'enseignants décident de « tout lâcher » pour suivre d'autres voies, certains « s'accrochent » et continuent à œuvrer dans les écoles. Cette persévérance peut être comprise et analysée comme de la résilience. R. Ouédraogo et K. N. Bonkougou (2021 p. 354) soutiennent que :

La société se doit d'être résiliente et l'école avec elle. Sa résilience résiderait dans sa capacité à rebondir face aux attaques terroristes et à assurer la continuité des apprentissages aux apprenants. Cela implique nécessairement un environnement sûr pour tous les acteurs à travers des stratégies de résilience aussi endogènes qu'exogènes.

Les stratégies de résilience au Mali sont entre autres, la délocalisation des cours dans les familles, des formations des enseignants en nombre restreint par le CAP, le suivi clandestin des enseignants par les conseillers pédagogiques, le recrutement d'enseignants volontaires au sein de la population, l'enseignement de la langue arabe ou l'écriture des textes en arabe au tableau pour tromper la vigilance de ceux qui interdisent l'enseignement du français.

Conclusion

La gouvernance de l'école a toujours été au centre des préoccupations dans les pays en développement comme le Mali. L'école malienne fait face à de nombreux défis depuis des décennies. Sa gestion en mode décentralisée n'a pas permis de surmonter les défis tels que l'insuffisance d'infrastructures scolaires, du personnel enseignants qualifiés, la gestion rationnelle des ressources allouées à l'éducation. À cela s'ajoutent les grèves intempestives en milieu scolaire mais aussi et surtout l'insécurité grandissante caractérisée par le ciblage des infrastructures scolaires de la part des Groupes Armées Terroristes dans le centre du Mali. Cette étude a montré le rythme de fermeture effréné des écoles dans les localités de Bandiagara et Konna. La spécificité de ces deux localités est l'accroissement du nombre élevé des affrontements intercommunautaires engendrés par l'intrusion des groupes armés terroristes islamistes. Dans ces localités seules les écoles situées dans les centres urbains sont ouvertes et fonctionnelles. Quant à la zone de Macina et Niono, les écoles situées en milieu rural et qui étaient l'œuvre des partenaires techniques sont toutes fermées. Les conflits intercommunautaires ainsi que les menaces des groupes armés terroristes islamistes empêchent les écoles de fonctionner normalement. Le calendrier scolaire demeure perturbé. L'abandon de l'école par les élèves et les enseignants à cause des déplacements forcés des populations vers les camps de déplacés souvent improvisés est un phénomène inquiétant pour les autorités scolaires, administratives, politiques et coutumières. Des salles de classes de fortune sont construites avec les nattes en pailles pour servir de lieu d'apprentissage pour les enfants des déplacés. À ce rythme, le Mali peut-il atteindre les objectifs de l'éducation pour tous ? Quelles alternatives locales et nationales afin de garantir le droit à l'éducation des enfants dans ces localités ?

Bibliographie

Banque Mondiale (2018). « La crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au Nord Mali » (Rapport du Département Pauvreté et Équité). Consulté le 8 mai 2020 sur <https://www.maliapd.org/wp->

DOUGNON Denis (2008). « L'école en Mode décentralisée : cas du Mali ». Rapport général du Forum National sur l'Éducation, Bamako, Mali. Disponible sur : <http://dg-enseignementsup.ml/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-general-du-Forum-national-education-2008.pdf> consulté le 17 décembre 2020.

DU ROY Aurore, HENARD Fabrice et TRAN THANH Julia (2019). « Relever les défis de l'éducation dans un Sahel en crise ». In Coalition Éducation. Disponible sur <https://www.coalition-education.fr/depotWeb/Rapport-Relever-les-defis-de-l-education-dans-un-Sahel-en-crise-Coalition-Education-PDF>. Consulté le 25 mai 2020

Loi N°93-008 du 11 février 1993 portant *libre administration des collectivités territoriales au Mali*. MARTINEAU Stéphane(2006). « La résilience chez les enseignants, Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement ». *Bulletin du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant)*, formation et profession, volume 12, numéro 3, pp. 55-58.

Ministère de l'Éducation de Base (1999). « L'Éducation pour Tous à l'an 2000 : rapport du Mali ». Version préliminaire. Bamako, septembre.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). « Éléments de diagnostic du système éducatif malien : le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté ». Rapport final : MEN.

Plan de Sécurisation Intégré des régions du Centre (2017). « *Document du Plan de Sécurisation Intégré des régions du Centre* » (PSIRC), Bamako, Mali.

ROUAMBA-OUEDRAOGO Valérie Bowendson Claudine (2021). *Crise sécuritaire dans les pays du G5 Sahel : Comprendre pour agir*. Harmattan : Ouagadougou.

Rapport CPS/ Ministère de l'Éducation Nationale du Mali, 2017-2018.

TRAORE Idrissa Soïba (2008). *École et Décentralisation au Mali : des logiques d'appropriation locales aux dynamiques de conquête de l'espace scolaire*. Éditions L'Harmatan : Paris.

TRAORE Ibrahima (2017). *Les facteurs endogènes et exogènes de l'enseignement fondamental au Mali : cas des Académies d'Enseignements du District de Bamako et de Sikasso*. Thèse de Doctorat en Sociologie de l'Éducation : Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

UNICEF-SOS Enfants (2019). « *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale* ». Rapport d'étude sur l'école en période de crise en Afrique de l'Ouest et du Centre. UNICEF: Paris.