



Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique, Volume (2) N 2

ISSN: 1987-071X e-ISSN 1987-1023

Reçu, 29 Juillet 2020

Accepté, 20 Août 2020

Publié, 29 Août 2020

<http://revue-rasp.org>

Recherche

L'école au Mali : regards sur la variation des crises et leurs mécanismes de gestion

School crises in Mali: variations and management approaches

Moctar SIDIBE

Enseignant-chercheur à l'Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP)

Correspondance: E-mail : moctarsidibe1@yahoo.com; Tel : (00223) 79100539/69724945

Résumé

Cet article fait état des variations des crises scolaires au Mali allant de l'époque coloniale à la dernière république (démocratique). Il contribue à déterminer les différentes variations de ces crises selon les différentes républiques que le pays a connues. L'étude détermine également des approches de gestion adoptées face auxdites crises. Elles ont évolué selon les trois républiques de l'inadéquation des innovations aux phénomènes de grèves d'enseignants et d'élèves en passant par les précaires conditions de vie et de travail des acteurs. Les approches de gestion de ces crises sont dominées par l'intimidation, la violence, l'usage de l'argent ou l'éloignement des acteurs par la mutation. Cette étude a été réalisée suite à un travail de recherche documentaire complété par un questionnaire et des interviews auprès des acteurs soit respectivement 420 et 10 personnes pour des besoins d'analyses quantitatives et qualitatives. L'observation a été sollicitée notamment lors des réunions de crises. Les modes de gestions scolaires sont très critiqués par la majorité des acteurs. La précarité des conditions de vie et de travail est évoquée par 98 % des acteurs enquêtés ; 85 % d'entre eux soulignent le taux élevé d'exclusion et de redoublement comme une crise à laquelle l'école malienne est confrontée. Ils sont 42 % et 31 % à être respectivement non satisfaits et pas du tout satisfaits de la gestion de ces crises. Parmi les approches de gestion actuelles des crises scolaires, (9 %) des acteurs font seulement recours à la tenue du conseil de disciplines face aux crises scolaires. Cependant, ils sont 95 % à évoquer l'intimidation comme approche de gestion face aux crises scolaires. Néanmoins, ils prônent à l'unanimité le dialogue et sont 83% et 81 % à suggérer respectivement l'écoute attentive des inquiétudes d'acteurs et leur responsabilisation dans la gestion des crises scolaires.

Mots-clés: Ecole-Mali-crise scolaire-acteurs scolaires- mécanismes de gestion

Summary

This article reports on variations in school crises in Mali from the colonial era to the last (democratic) republic. It helps to determine the different variations of these crises according to the different republics that the country has known. The study also determines the management approaches adopted in response to such crises. They have evolved across the three republics from the inadequacy of innovations to the phenomena of strikes by teachers and students, to the precarious living and working conditions of the actors. Approaches to managing these crises are dominated by intimidation, violence, the use of money or the alienation of actors through mutation. This study was carried out following documentary research supplemented by a questionnaire and interviews with stakeholders, namely 420 and 10 people respectively for the purposes of quantitative and qualitative analyzes. Observation was requested in particular during crisis meetings. School management methods are highly criticized by the majority of stakeholders. The precariousness of living and working conditions is mentioned by 98% of the actors surveyed; 85% of them point to the high rate of exclusion and repetition as a crisis facing the Malian school. They are 42% and 31% to be respectively dissatisfied and not at all satisfied with the management of these crises. Among the current approaches to managing school crises, (9%) of the actors only resort to holding a disciplinary council in the face of school crises. However, 95% cite bullying as a management approach to school crises. Nevertheless, they unanimously advocate dialogue and 83% and 81% respectively suggest active listening to the concerns of stakeholders and their empowerment in the management of school crises.

Keywords: School-Mali-school crisis- school stakeholders- management mechanisms

1. Introduction

Les crises ont étouffé à des moments différents l'histoire du système éducatif malien. Leurs répercussions ont parfois constitué des « goulots d'étranglement » à ce système scolaire singulièrement depuis 1985. Il aura question des tensions, des confrontations d'idéologies ou encore des situations de désaccords entre acteurs qui ont miné l'école malienne. Ces situations conflictuelles se manifestent sous de types variés. Nous pouvons en citer : les conflits de valeurs, d'intérêts qui feront objets d'analyses plus détaillées ultérieurement. Nous constatons une variation de ces crises scolaires dans leurs manifestations en fonction des spécificités qui caractérisaient les systèmes de gouvernance au Mali : l'avènement de l'école sous l'ère coloniale, la première république (régime socialiste), la deuxième république (régime militaire), la troisième république (la démocratie). Cette étude contribue à répertorier les différentes crises qui minent le système scolaire malien et analyser les modes de gestion adoptés face à ces crises. Différents régimes politiques se sont succédés avec chacun ses spécificités de crises sur l'espace scolaire malien. Ces crises connaissent des variations qui sont entre autres : des années blanches, des licenciements abusifs, des arrestations arbitraires, des exclusions d'élèves et d'étudiants, des assassinats, l'instabilité des réformes et des innovations pédagogiques. La diversité des acteurs scolaires entraîne une confusion dans les rôles et responsabilités. Carra, C. (2006) trouve que le refus d'un partage de responsabilité dans les défaillances éducatives peut instaurer une relation nébuleuse entre les acteurs de l'école. La démocratisation de l'enseignement complétée par la décentralisation de l'école a fait accroître la demande sur l'offre. Aussitôt, des difficultés se sont manifestées en termes d'infrastructures, de ressources humaines et d'équipements scolaires. L'évolution sociale a aussi entraîné un changement au niveau de la législation scolaire et des perceptions d'acteurs sur les faits scolaires. En effet, les sanctions font objets aujourd'hui de beaucoup de tensions entre les acteurs de l'école. Casalfiore, S. (2003) expose les divergences d'opinion entre les parents d'élèves et le personnel de l'école sur les sanctions scolaires. Les premiers trouvent les sanctions disproportionnées et les seconds comme nécessaires pour la bonne marche du système. Il y a également le fait que les attentes éducatives des familles et de l'école soient différentes. Ainsi, une crise se manifeste. Migeot-Alvarado, J., (2000) rapporte qu'il existe des tensions, des confrontations et pressions entre les deux principales instances d'éducation et de socialisation de l'enfant-élève. L'auteur situe la source de ce conflit dans le clivage entre instruction et éducation.

La perspicacité a généralement manqué dans les stratégies de résolution de ces crises. Les modes de gestion ont varié de l'extrême violence à de l'indifférence. Les libertés individuelles sont des fois menacées tout comme la promotion professionnelle.

2. Matériaux et méthodes

2.1. Présentation de la zone d'études

Le Mali est un vaste pays de l'Afrique de l'ouest s'étendant sur une superficie de 1 241 238 km². La plus grande part de la population habite en zone rurale. Outre la capitale Bamako, les villes principales sont Kayes, Ségou, Mopti, Sikasso, Koulikoro, Kidal, Gao, Tombouctou. La population du Mali est divisée en plusieurs communautés : les Bambaras, les Soninkés, les Peuls, les Sénoufos, les Bwas, les Bozos, les Dogons, les Songhaïs, les Khassonkés, les Touaregs, les Sonrhais...

En 2018, près d'un tiers de la population malienne vivait dans des zones touchées par le conflit. Les

enfants et les jeunes, en particulier les filles en souffrent le plus. En effet, ils font face à un accès limité à l'éducation scolaire. Plus de 1 100 écoles au Mali sont fermées pour cause de l'insécurité. Les enfants âgés de 5 à 17 ans sont en dehors du système scolaire pour des raisons liées à l'insécurité, (Unicef, 2020).

2.2. Méthodologie

La méthodologie de la présente étude a consisté à la collecte d'une masse documentaire relative aux différentes crises connues par l'école malienne depuis l'ouverture de la première institution scolaire en 1886. La fouille documentaire a permis de faire non seulement la chronologie des événements mais aussi leurs variations en fonction des réalités sociopolitiques et économiques du pays. En marge de cela, nous avons élaboré un guide d'entretien à l'intention des personnes ressources qui ont d'une manière ou d'une autre contribué à la gestion des crises scolaires au Mali. Ces personnes y sont intervenues en qualité de parent d'élève, d'administrateur scolaire ou de syndicaliste. La technique de l'échantillonnage par boule de neige a été sollicitée pour le choix des enquêtés. Les interviews effectuées ont permis la production des discours d'enquêtés qui ont été soumis à une analyse qualitative. Nous avons administré un questionnaire auprès de 420 personnes (enseignants, directeurs d'école, parents d'élèves et élèves). Les données collectées suite à l'administration du questionnaire ont servi à l'établissement des tableaux statistiques. Nous avons aussi fait recours à l'observation participante notamment lors des rencontres scolaires. Comme technique d'enquête, elle a aidé à appréhender des attitudes d'acteurs lors des réunions de crises ou encore celles des enseignants dans leur relation avec les élèves pendant leurs pratiques pédagogiques.

3. Variations des crises scolaires au Mali

3.1. Ecole sous l'ère coloniale

Le système éducatif malien est un legs du colonisateur (français). Ainsi conviendrait-il mieux de faire un aperçu sur l'école coloniale dans le Soudan (l'appellation du Mali avant son indépendance en 1960). L'école dans son implantation au Mali a semé un malaise social, (Sidibé 2019). Non seulement importée mais aussi imposée avec une idéologie contraire à celle de la population d'accueil, elle n'a alors pas bénéficié de l'assentiment commun. L'école dans ses débuts au Mali n'avait pas pour finalité d'assurer le bien-être des bénéficiaires ou de la communauté mais plutôt d'inculquer une philosophie de rejet des cultures du terroir tout en favorisant la formation des jeunes au service du colonisateur. Le personnel de formation loin d'être de professionnels en la matière était constitué de soldats et sous-officiers militaires. Ainsi naquirent les premiers conflits qui avilirent son image. A cela s'ajoute le fait que les enfants de la grande chefferie étaient les cibles principales concernées par la scolarisation. Cette pratique est corroborée par Diambomba, M., cité dans la thèse de doctorat de Loua Seydou (2012) en ces termes :

« C'est en 1886-1887 que l'école des otages (enfants pris aux chefs des territoires) ouvrit ses portes à Kayes par Gallieni, à l'époque, premier commandant supérieur du soudan français. Comme dans les autres colonies françaises, l'instruction avait pour but essentiel de former les cadres défenseurs de l'influence française notamment par un enseignement au rabais. Les cours dans cette école étaient assurés par des sous-officiers et soldats qui enseignaient les rudiments de la langue française, de la lecture, de l'écriture, du calcul. En 1895, cette première école devient l'école des fils de chefs par discrimination. Les niveaux d'instructions étaient alors les suivants : l'Ecole élémentaire d'une durée de 4 ans dont deux au cours préparatoire et deux au cours élémentaire était située dans les gros villages ; l'Ecole régionale d'une durée de 6 ans était sanctionnée par le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires ».

Une telle pratique rendit difficile l'acceptation de la culture scolaire par les populations

autochtones du fait surtout de sa forme développée pour envelopper les enfants de la chefferie.

A cela faut-il ajouter l'inadaptation des programmes de formation dans cette école. Ses produits étaient censés connaître la France mieux que le Mali. La géographie et l'histoire qui y étaient enseignées, n'étaient point locales. Les réalités scolaires loin de répondre aux attentes de la grande société ou encore ne tenant pas compte de l'environnement socioculturel du milieu, l'école rendit difficile l'intégration sociale des premiers formés. Ainsi, les conduites adoptées par ces bénéficiaires entraînèrent une distanciation énorme des populations de l'école. Nous convenons de dire que l'école dans son avènement n'a pas bénéficié de l'adhésion libre des populations autrement dit la scolarisation n'a point passé par un système de volontariat.

3.2. Ecole malienne sous la première république

Après l'ascension du Mali à la souveraineté nationale en 1960, des crises continuèrent toujours à émailler son système éducatif. Suite à l'évaluation du legs colonial dans le domaine de l'éducation, le bilan s'avérait très critique. A l'indépendance en 1960, 7% de la population malienne étaient passés par l'école française et 93% étaient qualifiés d'analphabètes¹. Pour ce faire, le Mali à l'instar d'autres pays africains après la conférence d'Addis -Abeba sur l'éducation en 1961, entreprit en 1962 une réforme au niveau de son système éducatif en vue de dénouer avec l'héritage colonial. Cette option avait pour but de lier l'école aux réalités socioculturelles du pays. Ce défi lancé avait également pour vocation de pouvoir réunir les différents acteurs de l'école malienne autour d'un objectif commun. Cette réforme tant souhaitée mais malheureusement trop hâtive et ambitieuse ne pût pallier les crises de dysfonctionnement de l'école malienne bien que le taux de scolarisation s'éleva à 24% en 1964, (Bleck, 2011) cité par (Abdourahmane Idrissa et al 2012). Cet échec, nous le situons encore aux poids culturels de l'éducation coloniale car il faut le signaler, les initiateurs de ladite réforme n'étaient autres que les produits de ce système légué. La première république fut une période d'ambitieux projets éducatifs mais bloquée dans son élan par la faible situation économique du pays. Les infrastructures d'accueil en insuffisance numérique, la qualité du service rendu par l'école n'était pas à la hauteur du souhait. Le personnel enseignant qualifié n'étant pas encore en nombre suffisant, le pays a dû avoir recours à des enseignants de tous les profils. Les premiers enseignants du Mali indépendant pouvaient changer la donne et favoriser l'adhésion des populations à l'esprit de l'école si toute fois les résultats parvinrent à être satisfaisants comme le souligne (Delors, J. 1996) :

« Si le premier maître que rencontre un enfant ou un adulte est insuffisamment formé et peu motivé, ce sont les fondations mêmes sur lesquelles se construisent leurs apprentissages à venir qui manqueront de solidité ».

Nous voudrions par ce passage montrer que l'école malienne s'appuyait déjà à sa naissance sur un pied d'argile. Des enseignants insuffisamment formés s'inspirant, de surcroît du modèle d'enseignant colonial, ne purent répondre aux attentes sociales si l'on s'en tient aux articles 4 et 5 du Décret N° 167-PG-RM du 31 août 1963. L'article 4 dudit Décret stipule :

« L'admission a lieu sur titre pour les titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) ou sur concours du niveau du DEF. Aucun diplôme n'est exigé pour pouvoir se présenter au concours. Cependant l'âge d'admission aux Centres Pédagogiques Régionaux est fixé à 17 ans au minimum ».

¹ Mali, (janvier 2000), Grandes orientations de la politique éducative, PRODEC, 74 pages

Quant à l'article 5, il précise : « *la durée de la scolarité dans les Centres Pédagogiques Régionaux est fixée à une année consacrée à la formation professionnelle assortie de compléments de culture générale* ». Il est aussi à souligner que précédemment le Mali avait procédé le 06 août 1962 au recrutement d'enseignants venant de différentes corporations. Ces enseignants communément appelés « les six aoûtards » moins qualifiés ne pouvaient concilier l'école à la population. Les méfaits de cette pratique se font soulignés par (Traoré, S. 2000) comme suit :

« Le système de recrutement des élèves-maîtres et des maîtres (les six aoûtards) ainsi que la durée de la formation dans les CPR nous montrent que l'accent était plutôt mis sur la quantité des maîtres à former pour élever le taux de scolarisation que sur la qualité de leur formation. On assistait ainsi, à cause des maîtres peu motivés à enseigner (on se dirigeait vers l'enseignement faute de mieux), à une baisse lente, mais progressive de la qualité de l'enseignement ».

Alors la dichotomie entre acteurs continua. Les populations toujours méfiantes de la culture scolaire, optèrent moins pour confier l'éducation de leurs enfants à l'école. L'école malienne resta toujours moins attrayante car elle ne répondait toujours pas aux attentes sociales.

Par ailleurs, il convient de signaler les retombées des valeurs arabo-musulmanes sur l'épanouissement de l'école « française » au Mali. L'islamisation « précoce » du pays a fortement impacté sur l'attitude des populations à l'égard de l'école. Une nouvelle tournure fut donnée à l'expansion des valeurs arabo-musulmanes avec l'ouverture des premières médersas. En 1963, l'arrêté (n° 442 MEN du 20 mai 1963) du Ministère de l'Education Nationale décide de la création des médersas non confessionnelles. Cela conduisit à la création des médersas privées à Ségou et à Kayes inspirées de la médersa de Tombouctou ouverte par le colonisateur en 1910 et de celle de Djenné en 1913. (Abdourahmane Idrissa et al 2012) avancent que l'école « classique » était vue aux yeux de la majorité comme lieu de formation des « cafres » (personne ne bénéficiant pas du salut divin). Cette étiquette était collée à l'homme blanc suite à toutes les endurances que les populations avaient connues pendant les siècles de l'occupation occidentale. Les médersas de plus en plus désireuses diminuèrent la demande sociale en matière de l'éducation scolaire. Cette situation se fit plus sentir surtout dans la partie nord du pays notamment dans les localités de Tombouctou et de Mopti.

Au-delà des quelques handicaps causés par des structures favorables à la promotion des valeurs arabo-musulmanes dans le champ de l'éducation scolaire au Mali, force est de constater le poids du français (langue étrangère) comme médium d'enseignement. Malgré la manifeste volonté des autorités de la première république pour le redressement de l'école malienne, la langue du colonisateur toujours en usage semait une distanciation des populations de l'école. La langue reste toujours identitaire à un peuple et porteuse de sa culture. Ainsi, l'un des objectifs de la réforme de 1962 à savoir « décoloniser les esprits » resta difficile à atteindre sinon figé. L'école malienne encore « fille esclave » de celle coloniale par la langue d'enseignement ne parvint toujours pas à conquérir l'esprit du Malien après presque une décennie d'existence.

3.3. Ecole malienne sous la deuxième république

Cette période qui s'étend de 1968 à 1991, marque la page sombre de l'histoire de l'école malienne. Le climat scolaire fut le plus pollué ; des agitations sur les questions scolaires devinrent multiples. Bref, des tensions montèrent entre les acteurs. Des situations conflictuelles devinrent de plus en plus fréquentes entre les différents partenaires de l'école qu'ils soient techniques, financiers ou sociaux à savoir la Banque Mondiale, le Fond Monétaire International (FMI), l'Union Nationale

des Elèves et Etudiants du Mali (UNEEM), les syndicats d'enseignants et les autorités politiques nationales.

Les crises connues par l'école se répercutèrent plus avant tout sur son taux de scolarisation suite aux restrictions budgétaires. Cela se corrobore par les travaux de recherche de (Abdourahmane Idrissa et al 2012) :

« Les taux de recrutement annuel restèrent stables au lieu de progresser, tandis que la part du budget de l'Etat consacrée à l'éducation stagna ou décrut. En 1990, le taux de scolarisation était de 26%, à peu près le chiffre qu'il avait atteint sous le gouvernement Keïta ».

Ces auteurs continuent tout en signalant le dysfonctionnement sans précédent dans le système managérial de l'école malienne. Ils soulignent :

« Durant cette période, la situation de l'éducation se détériora au Mali, marquée par l'obsolescence des programmes, de sévères restrictions budgétaires et une absence complète de politique éducative, toutes choses se traduisant par le déclin des taux de scolarisation ».

Il n'est de nul doute que la réussite de tout système éducatif est liée à la clarté dans l'ordre de la définition de sa politique éducative. L'école malienne sous l'ère de la seconde république connut une violence sans précédent avec des mouvements étudiantins réprimés et finissant parfois dans un bain de sang. Des tensions entre les autorités de l'Etat et les étudiants conduisirent des fois à la fermeture des écoles ou encore à des pertes en vie humaine comme « l'assassinat » le 17 mars 1980 du secrétaire général de l'UNEEM. A propos Diallo Labass L. (2010) rapporte :

« Les premières contestations scolaires et étudiantines menées sous la bannière de l'UNEEM (union nationale des élèves et étudiants du Mali) ont, au début des années 80, à la fois dénoncé les conditions matérielles de fonctionnement de l'institution mais aussi les atteintes à la liberté et aux droits fondamentaux des élèves et étudiants et des citoyens maliens en général. Ce mouvement des élèves et étudiants, dans son désaveu de la gouvernance scolaire et politique, a été étouffé violemment et son leader emblématique assassiné ».

Nous observons là une violation ou restriction de la liberté de certains acteurs de l'école malienne. Un tel phénomène se montra très dégradateur du climat scolaire d'autant plus que les parents d'élèves ont fini par s'y mêler auprès de leurs fils.

La mauvaise posture économique du pays impacta négativement sur ses secteurs sociaux singulièrement l'éducation. Le Mali dût avoir recours à des partenaires comme la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International. L'octroi des crédits pour sortir de l'impasse économique se conditionna dans le secteur de l'éducation à la mise en place de mesures nationales de restructuration et d'ajustement. Ainsi, le Programme d'Ajustement Structurel s'implanta et consista entre autres dans ce secteur à :

- ✓ une réduction drastique des investissements publics en éducation ;
- ✓ des départs à la retraite anticipée du personnel expérimenté;
- ✓ des compressions de personnel ;
- ✓ un gel du recrutement d'enseignants dans la fonction publique;
- ✓ la fermeture des écoles de formation de maîtres.

De telles mesures ne peuvent rester sans conséquences négatives. Incapable de répondre à la demande sociale, l'école au Mali s'éclipsa de plus. Les effets nocifs du PAS sur l'éducation scolaire sont repris par Diallo Labass L. (2010) dans sa thèse :

« Les conséquences sociales ont été douloureuses pour l'école et ses acteurs. Le FMI lui-même a reconnu quelques erreurs dans sa politique et entamé des réformes. Pour revenir sur les mesures du PAS en éducation, notons que la contractualisation de la fonction enseignante avec son

implication salariale et le niveau de formation ont fortement joué sur le fonctionnement des écoles et la qualité des enseignements».

Les structures de formation des maîtres diminuèrent en nombre pendant que la demande sociale de l'éducation s'augmenta. Ainsi, (Samake, B., juin 2008) dans son analyse lie la pénurie d'enseignants au Mali aux effets pervers du PAS : *« cette situation était née de l'application du programme d'ajustement structurel dans les années 80 qui a conduit entre 1985 et 1997, au départ à la retraite anticipée de 831 maîtres du second cycle et 276 maîtres du premier cycle et à la réduction du nombre d'établissements de formation initiale à seulement trois en 1989 ».*

Dans le souci de faire de l'école l'outil de promotion sociale, les autorités sous la deuxième république entreprirent des concertations, des innovations, des séminaires qui sont entre autres :

- ✓ les Centre à Orientation Pratique (COP) en 1970 ;
- ✓ la ruralisation en 1976 ;
- ✓ L'introduction des langues nationales en 1979 ;
- ✓ les états généraux de l'éducation en 1989.

Toutes ces tentatives ne purent pas nouer l'école à son environnement d'accueil. Un cumul d'échec s'enregistra. Ces ambitieux projets, parfois élaborés de façon hâtive, ignoraient le contexte socioculturel de la société malienne. Les acteurs de l'école avaient tous du mal à se faire entendre sur de mêmes conclusions dans leur opérationnalisation. Lesquelles conclusions toujours présentées comme assorties d'une concertation populaire se faisaient soit appliquées contrairement à son esprit de conception soit vues comme étant imposées par une des catégories d'acteurs.

Comme nous apprend la linguistique, l'enfant est plus actif dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère. L'introduction des langues nationales comme souhaitée ne put favoriser une intégration entre l'école et son milieu. Elle connût une réticence non seulement du côté du personnel d'établissement mais aussi du côté des parents d'élèves. Un conflit de valeurs ou de compétences s'imposa. Face à l'échec criard de l'école en terme de garantie sociale pour ses produits, les populations n'approuvèrent pas dans leur majorité l'enseignement dans les langues nationales à leurs progénitures. Une autre réalité ayant été source de tensions entre les acteurs de l'école malienne via l'introduction des langues nationales est le caractère pluri-linguiste de la société malienne. Des localités polyglottes comme la région de Mopti en est un exemple. Chaque parent, dans un souci de conservation des valeurs de son ethnie, voit d'un mauvais œil son enfant apprendre dans une autre langue locale différente de celle maternelle.

Une des crises qui influa plus sur l'école malienne est la dégradation de la condition enseignante sous la deuxième république. Les attitudes de « dénigrement » des autorités vis-à-vis du personnel enseignant entraînèrent une perte de considération sociale à l'endroit de cette corporation de la part de bon nombre de couches socioprofessionnelles. Une des catégories phares d'acteurs scolaires (les enseignants) perdit l'estime de soi et celle sociale.

A partir des années 1990, les crises de l'école malienne atteignirent leur paroxysme. Toutes les catégories d'acteurs se mobilisèrent. Les revendications estudiantines deviennent plus radicales ; à cela s'ajoute l'approfondissement de la crise économique qui affectait le pays dans son fonctionnement. Les associations militantes et les syndicats d'enseignants s'activèrent davantage dans leurs revendications. A propos (Diallo labass L. 2010) atteste : *« En mars 1991, l'affrontement entre les scolaires, les syndicats, les associations et le régime militaire atteint son paroxysme. On dénombre plus de 200 victimes dans le camp des militants. La crise de l'école convoque une insurrection populaire ».* Ces mouvements appuyés par l'armée conduisirent à la fin de la

deuxième république au Mali. Donc, loin de connaître ses jours de gloire sous la deuxième république qui dura 23 ans l'école malienne écrivit les réelles pages sombres de son histoire de vie.

3.4. Ecole malienne sous la troisième république

Cette période marque l'avènement de la démocratie au Mali. Une nouvelle ère sonna avec un nouveau système de gouvernance. Les nouvelles autorités du pays pensèrent à la construction d'une nouvelle société malienne par une école citoyenne répondant aux attentes surtout sociales. Des perspectives se dégagèrent sollicitant l'implication de tous les acteurs de l'école malienne sans exception aucune. Mais faut-il encore dire que cette ouverture donnée ne permit pas une satisfaction de tous. Les uns et les autres se montrèrent très exigeants dans leurs requêtes. Il est à signaler que des tentatives de solutions eurent été observées par le gouvernement de transition qui convoqua, du 16 au 21 septembre 1991 au centre culturel islamique d'Hamdallaye, un grand forum dénommé « Débat national sur l'éducation ». Mais précédemment, le même gouvernement de transition conclut un accord avec le concours du Syndicat National de l'Éducation et de la Culture (SNEC), des Associations de Parents d'Elèves (APE) et l'AEEM qui renaissait de ses cendres, à travers le mémorandum du 11 avril 1991 qui s'articulait entre autres sur les points suivants :

- l'augmentation des bourses (de l'ordre de 75 %) ;
- la réintégration des bourses dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel dès octobre 1991 ;
- la suppression du système de la double vacation et de la double division dans l'enseignement ;
- la reprise des étudiants renvoyés pour insuffisance de travail.

Nous voyons là que satisfaire ces points cités ci-dessus dans leur totalité n'était pas non seulement chose facile mais également contribuerait à la dégradation du climat scolaire (voir le dernier point). Les restrictions budgétaires héritées de l'ancienne république ajoutées à l'insuffisance numérique de structures de formation de maîtres, la reprise des étudiants renvoyés ne pût laisser les enseignants indifférents. Ils le vécurent comme un manque de considération au regard de leurs mauvaises conditions de vie et de travail ou encore comme une atteinte à leur autorité. Alors resurgirent de nouvelles tensions. Des confrontations entre acteurs vinrent teinter négativement le climat scolaire de nouveau. Cette situation impacta sur le déroulement normal des cours. Nous assistions à des programmes annuels inachevés voire même des reports d'année. Cela se corrobore par les recherches de (Diakitité, D., 2000) :

« Le Mali n'est évidemment pas en reste, lui qui, depuis 1990, n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, c'est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu'il y ait besoin d'un quelconque réaménagement de programmes en cours d'année. Ce fut le plus souvent des années tronquées, laborieusement validées, et même des années facultatives (1993) ou blanches (1994) ».

Toutefois cette situation mit en péril la qualité de la formation et entraîna une distanciation des bailleurs de fond en termes d'investissement et d'appui technique.

D'autres tentatives de solutions furent optées en vue d'endiguer les crises de l'école malienne ; une école qui devrait non seulement contribuer à la construction citoyenne, à faire face à la demande sociale croissante mais aussi au déséquilibre lié à des disparités d'ordre sexiste et régional. Nous en citons parmi ces tentatives de solutions :

- la Nouvelle Ecole Fondamentale (Loi 94-010 du 24 mars 1994) ;

- le séminaire national sur la scolarisation des filles (1994) ;
- le décret n° 94-448/PRM portant réglementation des écoles communautaires au Mali.

Ces options ou encore ces assises ne permirent d'effets satisfaisants bien que des améliorations furent senties. Les mobilisations des enseignants et de l'AEEM continuèrent. Les grèves perdurent de plus en plus. L'école manqua toujours à trouver un terrain d'entente entre ses différents acteurs.

Dans le souci d'impliquer les communautés dans la gestion scolaire, d'éviter une centralisation des décisions liées à la vie de l'école ; le Mali opta pour une décentralisation du secteur de l'éducation suite à celle territoriale adoptée lors de la conférence nationale de 1992. Elle avait la vocation de rapprocher l'école à sa communauté tout en les conciliant. Livrant une large liberté d'expression aux acteurs, la décentralisation de l'éducation s'implanta avec son nid de problèmes. (Traore Idrissa S. 2012-2013) rapporte :

« dans cette gestion collective, des conflits naissent entre acteurs dans le contrôle du champ scolaire. Ce qui montre que les écoles sont devenues des enjeux de pouvoir, des arènes soumises à de nombreux conflits (pouvoir, légitimité, valeurs, compétences, économiques) ».

Les écoles se transformèrent en espaces de confrontations dans leur système de management. Le climat se dégrade entre les acteurs. Certains jouent pour leur forte implication dans la vie scolaire, d'autres se voient empiétés dans l'exercice de leur fonction. Des enseignants qui trouvent des partenaires sociaux comme les Comités de Gestion Scolaire (CGS) et les Associations de Parents d'Elèves (APE) prédateurs et moins prêts pour une quelconque responsabilisation dans la gestion des affaires scolaires. Au même moment, ces derniers les voient comme des intrus, des insoucieux à qui il ne faut pas seuls laisser l'avenir de leur progéniture. L'auteur Traoré Idrissa S. continue loin pour montrer combien ce nouveau système de pilotage s'implante avec son corollaire de crises. Il avance : *« Le pilotage local a entraîné une nouvelle donne dans le contrôle du champ scolaire : l'exacerbation des conflits entre certains acteurs de l'école, la naissance de constants rixes, des soupçons d'hostilité. Chaque école est devenue une arène où se joue et s'éclate des conflits ».*

D'autres types de crises connues par l'école malienne sont également à évoquer. Celles-ci, bien qu'existantes depuis les premières heures de l'école malienne, s'implantent de plus en plus avec force. Une AEEM de plus en plus ouverte au champ politique se taille une place « d'intouchable ». Elle devient un véritable ressort de promotion académique (facilité d'admission lors des évaluations scolaires et universitaires) mais également professionnelle (une fonction offerte à des leaders au terme de leur cursus). Cette pratique détourne non seulement cette institution de sa raison d'être (défense du droit des scolaires et universitaires) mais sème également la terreur sur l'espace scolaire surtout pendant les élections des différents bureaux. Les évaluations perdent au jour le jour leur crédibilité du fait de leurs conditions d'attribution. Les moyens anormaux sont nombreux à être utilisés de nos jours pour avoir une meilleure note. Ceux-ci vont de l'usage de l'argent à l'offre du sexe. (Traoré Idrissa S. 2014) dans un article scientifique apparu dans la RUCAO après avoir étayé ces pratiques comme caractéristiques des crises scolaires au Mali, parle également d'une autre forme de corruption scolaire consistant à créer des situations de parenté ou à faire recours à un collègue de l'évaluateur. Il le dit en ces termes : *« Si dans le temps les enseignants ont été beaucoup critiqués pour avoir donné des MST, on peut les féliciter aujourd'hui malencontreusement d'avoir continué cette œuvre en donnant des MST ».* Il entend dire par MST (Moyennes Sexuellement Transmissibles et Moyennes Socialement Tordues).

4. Résultats

4.1. Crises scolaires au Mali, quelle gestion ?

Au compte de cette rubrique, nous récapitulons les crises scolaires de l'avis des acteurs et évaluons leur niveau d'adhésion aux mécanismes de gestion desdites crises. A ceux-ci s'ajoutent une analyse critique des modes de gestion actuels des crises et des propositions d'acteurs pour leur gestion efficace.

4.1.1. Crises vécues sur l'espace scolaire malien

Nous faisons là mention des crises auxquelles l'école malienne est confrontée dans son fonctionnement et organisation. Elles englobent des aspects pédagogiques et législatifs.

Tableau n°1 : récapitulatif des crises vécues, de l'avis des acteurs scolaires

| Réponses Sexe | Instabilité des Innovations | Précarité des conditions de vie et de travail | Taux d'exclusion et de redoublement | Violation des libertés individuelles |
|------------------|-----------------------------------|--|---|--|
| Effectif | 180 | 412 | 360 | 288 |
| Fréquence | 43 | 98 | 85 | 68 |

Source : enquête de terrain, mai 2020

Au regard de ce tableau récapitulatif des situations de crises scolaires, l'instabilité des innovations et la précarité des conditions de vie et de travail sont respectivement évoquées par 43 % et 98 % des acteurs scolaires. Aussi, 85 % des acteurs citent le taux élevé d'exclusion et de redoublement comme une des crises vécues dans les écoles maliennes ; 68 % d'entre eux évoquent la violation des libertés individuelles. Il s'avère que les changements brusques d'une innovation pédagogique à une autre fragilisent les acteurs pour une possible adaptation, tout comme les difficiles conditions entravent la réussite des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et influent sur la motivation des acteurs. L'école serait encore très sélective contraignant des renvois ou des reprises de cours. Ces dernières situations créent non seulement un allongement de scolarité mais deviennent aussi porteuses de charges financières supplémentaires. Il apparaît aussi que des dysfonctionnements touchent au bien-être individuel. Cela se manifeste par : des sanctions disproportionnées, des mutations arbitraires, de révocation d'ordre professionnel.

4.1.2. Mesures de satisfaction des acteurs face aux modes de gestion des crises scolaires

La rubrique aborde l'avis des acteurs scolaires sur leur niveau de satisfaction face à la gestion des crises scolaires.

Tableau n°2 : relatif au degré de satisfaction des acteurs sur la qualité de gestion des crises scolaires

| Réponses Sexe | Très satisfait | Satisfait | Non satisfait | Pas du tout satisfait | Total |
|------------------|----------------|-----------|---------------|-----------------------|-------|
| Effectif | 34 | 75 | 181 | 130 | 420 |
| Pourcentage | 08 | 18 | 43 | 31 | 100 |

Source : enquête de terrain, mai 2020

Au regard de ce tableau, 08% des acteurs scolaires interrogés sont très satisfaits de la gestion des crises scolaires ; 18% d'entre eux disent être satisfaits. Cependant, ils sont 43% et 31% à être

respectivement non satisfaits et pas du tout satisfaits de la gestion de ces crises. Ainsi, il s'avère que les acteurs scolaires sont majoritaires à désapprouver les modes de gestion des conflits scolaires. Les approches développées (généralement par les directeurs ou les enseignants) semblent moins adhérentes aux attentes de nombreux acteurs. Ainsi y a-t-il lieu de dire qu'un conflit mal géré pourrait tourner à de grandes difficultés voire la violence. La diversité des catégories, facteur de richesse de perceptions, semble moins exploitée.

Les constats lors des séances d'observations manifestent un sentiment d'autosuffisance du personnel scolaire notamment les directeurs d'école dans la gestion des crises scolaires. Les élèves et leurs parents sont moins écoutés et sont généralement invités à se soumettre aux décisions prises généralement à leur absence.

4.1.3. Modes de gestion des crises sur l'espace scolaire

Nous présentons là les différents modes de gestion auxquels les acteurs scolaires maliens font recours face aux situations de crises. Certains relèvent du modèle prescrit par la législation scolaire et d'autres de la pure convenance des particuliers.

Tableau n°3 : récapitulatif des modes de gestion des crises scolaires

| Réponses Sexe | Conseil de discipline | Intimidation | Réunion interacteurs | Violences physique et verbale |
|------------------|-----------------------|--------------|----------------------|-------------------------------|
| Effectif | 38 | 401 | 180 | 280 |
| Fréquence | 09 | 95 | 19 | 66 |

Source : enquête de terrain, mai 2020

A la lecture de ce tableau, la tenue du conseil de discipline et la réunion interacteurs de l'école sont respectivement évoquées par 09 % et 19 % des acteurs interrogés. Ils sont 95 % à affirmer l'intimidation comme mode de gestion des conflits et 66 % à évoquer le recours aux violences physique et verbale. Une analyse de ces pratiques de gestion des crises scolaires entend que les acteurs font moins recours aux principes de la législation scolaire (conseil de discipline) en la matière. Cela compromet l'efficacité des mécanismes de gestion déployés et développe un risque de personnalisation des approches qui peuvent être disproportionnées.

4.1.4. Propositions d'approches de gestion des crises scolaires

Les acteurs enquêtés ont proposé différentes approches pour une gestion efficace des crises scolaires. Puisque les crises sont récurrentes face à une pluralité de catégories d'acteurs, alors faut-il promouvoir des mécanismes de gestion participative dans une dynamique du respect des individualités.

Tableau n°4 : propositions d'acteurs sur les bonnes approches de gestion des crises scolaires

| Réponses Sexe | Ecoute active | Dialogue interacteurs | Responsabilisation d'acteurs |
|------------------|---------------|-----------------------|------------------------------|
| Effectif | 348 | 420 | 340 |
| Fréquence | 83 | 100 | 81 |

Source : enquête de terrain, mai 2020

A la lecture de ce tableau, 83% des acteurs scolaires enquêtés prônent l'écoute active des protagonistes pour une gestion efficace des crises scolaires. Ils sont unanimes (100%) à avancer que le dialogue entre les acteurs concernés contribue positivement à gérer lesdites crises ; 81% des acteurs

scolaires soulignent qu'une responsabilisation des acteurs sans exception est efficace pour la bonne gestion des crises scolaires. Ces résultats renseignent que les crises se résolvent bien si toutefois l'occasion est donnée aux acteurs à faire de débats francs et sincères dans la plus grande responsabilité. Chaque catégorie d'acteurs (Administrateur, enseignant, élève ou parent d'élève) doit être impliquée sans négligence aucune. Chacun doit pouvoir émettre ses opinions.

4.1.5. Regards critiques sur les modes de gestion de crises scolaires dans le système scolaire malien

Les crises de l'école malienne ont dans leur quasi-totalité manqué d'une réelle « volonté » de résolution dans leur gestion. D'un côté, il faut noter le caractère barbare ou violent, de l'autre côté un laxisme inédit consistant à faire déplacer la situation-problème. Les autorités ont généralement manqué au rendez-vous quand il s'agit d'adopter une attitude jugulatrice des crises scolaires. Toujours entendons-nous des discours politiques prometteurs mais vides dans leur concrétisation ne dégageant aucune perspective à long terme. La violence s'est peu à peu installée dans le champ scolaire. Elle est devenue l'arme la plus redoutable pour se faire entendre. Les autorités politiques et scolaires dans une démarche d'observation de la loi d'omerta « le silence » responsabilisèrent beaucoup plus l'AEEM. L'impunité gagna le terrain dans la gestion des crises scolaires. Le recours à la violence s'installa peu à peu. Les frustrations des acteurs parfois se traduisent à des scènes barbares conduisant des fois à une atteinte à la liberté des particuliers. Les témoignages d'un directeur d'école corroborent cela :

« Il est de plus en plus difficile de se sentir en sécurité sur l'espace scolaire. Les tables bancs et fenêtres de deux de nos salles de classe ont été saccagés l'an passé suite au passage des élèves grévistes (lycéens). De la même occasion, un enseignant a été lynché et insulté. Nous avons saisi les autorités scolaires et sécuritaires mais il n'a eu aucune sanction ».

Nous voyons là l'indifférence des autorités à vouloir bouter hors de l'école les pratiques vectrices d'une dégradation du climat scolaire. Une telle attitude sans une sanction valable donne du poids aux auteurs de troubles et développe chez les victimes des sentiments de résignation.

Les autorités politiques dans leur élan de gestion des crises scolaires ont parfois utilisé la force sur les autorités scolaires. Les premières traitent des fois les administrateurs scolaires non seulement de complices et mais également de catalyseurs des mouvements des élèves ou étudiants. Les propos du syndicaliste A M soutiennent cela en ces termes :

« Nos chefs d'établissements deviennent parfois des victimes malheureuses des tensions scolaires. Les politiques les en veulent maladroitement parfois et voudraient les soumettre à des mutations arbitraires. Des directeurs d'école sont souvent même relevés ».

Ainsi, au lieu d'être impliqués dans un processus de dialogue les administrateurs scolaires se voient déchus de leur fonction.

Une des mesures de résolution des crises scolaires est l'exclusion du dialogue des acteurs jugés « individus à problèmes ». Une telle pratique viole la liberté syndicale et les libertés individuelles. Nous citons à ce niveau « le silence obligé » des militants de commissions enseignantes. Des syndicalistes ou des enseignants sont dans des cas victimes d'intimidation de la part des autorités politiques et même scolaires.

Loin de s'engager dans une dynamique de résolution des crises via des législations fortes, on ne manque pas d'occasion pour faire recours à des chefs coutumiers, leaders religieux en vue de constituer une équipe de médiation pour faire entendre les uns et les autres. Une telle attitude mal négociée conduisit les autorités locales à la perte de leur autorité. Et des crises ainsi gérées ne sauraient

être enterrées pour longtemps. Elles renaîtraient de ses cendres aussitôt qu'un éventuel dysfonctionnement se présenterait. De telles conduites restent relayées par (Diakité, D., 2000) :

« les autorités se sont appuyées sur les notabilités traditionnelles et religieuses et sur les APE pour endiguer des situations de contestation. Composés en général de personnes âgées jouissant d'une certaine considération dans leurs localités, ces groupes sont devenus des acteurs incontournables dans la résolution de la crise ».

Partant de là, il n'est de nul doute que l'école dans la gestion de ses crises manque de stratégies adéquates. A propos, I D parent d'élève réagit de la sorte :

« Je suis parent d'élève et aussi membre de comité de gestion scolaire. Il faut admettre que les meilleures stratégies nous souvent pour une gestion durable des crises scolaires. Des parents d'élèves membres de syndicat d'élève sont convoqués chez le chef de quartier pour qu'ils fassent pression sur leurs enfants. Ils sont parfois convoqués à la police. Encore, il nous arrive d'impliquer des imams dans la gestion des crises au lieu d'engager un dialogue franc avec les protagonistes ».

En plus de cette conduite observée pour endiguer les crises qui rongent l'école malienne, (Maiga et al 1999) cités par (Diakité, D., 2000) ajoute :

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

Toutes ces formes de gestion de crises, loin d'être porteuses de sanctions législatives adéquates, restent inefficaces.

Une autre stratégie de gestion de crises adoptée par les autorités politiques et scolaires est l'usage de l'argent dans le financement des assemblées générales, des mouvements syndicaux ou encore auprès de simples particuliers jugés perturbateurs du climat scolaire. Ainsi, l'argent plus que désireux dans une société mal portante économiquement devient l'objet de lutte et facteur de multiplication de batailles à chaque fois que les besoins se feront sentir par des leaders « mercantilistes ». A propos, A C directeur d'école avance :

« Nous gérons les crises souvent selon les besoins de l'acteur protagoniste. La preuve en est que je laisse une somme d'argent à des leaders de syndicat d'élèves pour mettre mon établissement à l'abri de certaines grèves scolaires. Il en est de même entre ce groupe d'élèves et les vendeuses d'aliments aux devantures de l'école ».

Une autre conduite à déplorer dans la résolution des crises scolaires au Mali est la reprise dans le système d'anciens élèves ou étudiants renvoyés pour insuffisance de travail ou indiscipline caractérisée. Une telle pratique ouvre grandement la voie aux jeunes scolaires à l'adoption des conduites non conformes aux normes scolaires. Les leaders se voient presque tout permis et ne s'obligent quasiment aucune concession dans leurs conduites.

Il est également à décrier l'éloignement des leaders estudiantins de l'espace scolaire national par l'octroi des bourses sur l'étranger ou encore une proposition de « quoi à faire » c'est-à-dire du travail. L'Etat, dans une telle démarche, manque de perspicacité pour assainir l'espace scolaire. En effet, s'imposer au-delà des prescriptions législatives devient la voie royale qu'il faut suivre en vue d'une meilleure ascension académique et socioprofessionnelle.

Une nouvelle forme de gestion de crises scolaires s'installe de nos jours dans le champ scolaire au Mali. Elle sévit dans les relations conflictuelles entre les acteurs scolaires (enseignants) et leurs employeurs notamment l'Etat. Cette forme la plus répressive consiste non pas à faire une retenue sur les salaires des enseignants mais à développer un système de blocage net avec la prétention de conduire les employés à une asphyxie financière. Elle nuit davantage à la résolution des crises.

Conclusion

Le système scolaire malien est la victime d'un ensemble de crises. Celles-ci l'ont nettement freiné dans son élan de permettre à tous les enfants d'âge scolarisable de bénéficier d'une éducation scolaire de qualité. Lesdites crises ont évolué différemment d'un régime à un autre sous les trois républiques que le Mali a connues. En premier lieu, les toutes premières crises ont résulté de la recherche d'adaptabilité du système scolaire aux réalités nationales avec une insuffisance numérique en ressources humaines et matérielles. Ensuite suivirent les grognes pour dénoncer les précarités des conditions de vie et de travail des acteurs. L'école malienne paraît très sélective face à une demande sociale de plus en plus forte. Cette pratique contribue davantage à créer des crises. Les libertés individuelles sont aussi menacées du fait des approches de gestion des crises en cours : l'intimidation, révocation. Cependant, les meilleures stratégies ont quasiment manqué pour mieux juguler les crises. Rarement la recherche de solutions durables a primé. Alors faut-il profiter de la pluralité des catégories d'acteurs au bénéfice de la gestion des crises. Les principes de la législation scolaire doivent primer pour gérer les crises internes et celles interacteurs. L'écoute et le dialogue contribuent de façon efficace à juguler les crises. Encore faut-il que les acteurs se fassent confiance pour permettre une responsabilisation des uns et des autres dans la gestion des crises.

Références Bibliographiques

- ABDOURAHMANE Idrissa et al (2012), « Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali », Research report 7, 56 p.
- BLECK, J. (2011). « Schooling Citizens: Education, Citizenship, and Democracy in Mali ». PhD dissertation, Department of Government, Cornell University.
- CARRA, C. (2006). « Violences à l'école primaire. Les expériences des enseignants et des élèves ». *Questions pénales*, vol. XIV, n°4.
- CASALFIORE, S. (2003). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : II. Nature des stratégies de résolution ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 20, p. 1-32.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation, Un trésor est caché dedans*. Editions Odile Jacob
- DIAKITE, D. (2000) « La crise scolaire au Mali » *Nordic Journal of African Studies*9(3):p. 6-28
- DIALLO, Labass L. « Une école violente mais pacifiée. Une étude paradoxale du climat et de la victimation scolaire entre la France et le Mali ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, 308 p.
- DIAMBOMBA, M. (1980) .La réforme scolaire au Mali : Essai d'analyse des facteurs qui atténuent ses résultats. Québec, Université Laval/Faculté des Sciences de l'éducation. 86p.
- LOUA S. (2012) « Efficacité interne de l'enseignement supérieur malien ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, 307 p.
- MAÏGA, A. I. et al. (1999). Expérience malienne en gestion des conflits : le conflit armé du Nord et la crise scolaire. *FGA III*, Bamako.

- Mali, (janvier 2000), Grandes orientations de la politique éducative, PRODEC, 74 p.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000). *La relation école-familles « peut mieux faire »* Paris : ESF
- République du Mali, Arrêté N° 442 MEN du 20 mai 1963 portant création de médersas non confessionnelles
- République du Mali, Décret n° 167-PG-RM du 31 août 1963 fixant les conditions d'accès aux écoles de formation des maîtres
- SAMAKE, B. (JUIN 2008). «La formation des enseignants contractuels, SARPE ». Communication au séminaire International - CIEP «Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : Des repères pour agir »
- SIDIBE, M. (2019). « Conflits entre acteurs de l'école et climat scolaire dans les écoles fondamentales (2^{ème} cycle) de l'Académie d'Enseignement de la Rive Droite du District de Bamako, Mali », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation option Psychosociologie de l'éducation, IPU, 327 pages
- TRAORE I. Soïba. (2012-2013) « Pilotage des écoles et dynamiques des conflits entre acteurs à Kati : mécanismes, confrontations et compromis » *Revue RA N°11-12*
- TRAORE I. Soïba. (2014) « La crise scolaire au Mali, fille de la crise des valeurs sociales » *RUCAO*, n° 40
- TRAORÉ, S. (2000). « La formation des maîtres du 1er cycle de l'enseignement fondamental au Mali : Problèmes et perspectives ». *Nordic Journal of African Studies*9(3): 29-48
- Unicef. Les enfants au Mali. La plus grande richesse du Mali est sa jeunesse. www.unicef.org.org consulté le 26 juillet 2020 à

© 2020 SIDIBE, License BINSTITUTE Press. Ceci est un article en accès libre sous la licence the Créative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)