

## **De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali » )**

GERARD DUMESTRE  
*INALCO-CNRS, Paris, France*

### 1. INTRODUCTION

Le présent article doit être considéré comme une suite et un complément à celui paru dans la même revue en 1997, mais écrit pour l'essentiel dans le courant de l'année 1995<sup>1</sup>. Ce qui s'est passé au Mali depuis cinq ans, les réactions et les remarques des uns et des autres, enfin ma propre réflexion sur le sujet, me font penser qu'il est peut-être utile de prolonger par les pages qui suivent le débat sur l'école. Utile pour plusieurs raisons. La première est que, comme beaucoup d'autres personnes, je considère le problème éducatif comme LE problème fondamental au Mali, et que donc il est important d'en débattre largement. La seconde est que dans le domaine de l'éducation, la langue de bois des discours et des textes est hélas ce qui le plus souvent fait office de réflexion, recouvrant une réalité pourtant criante. La troisième est que mes positions, au moins pour ce qui concerne les modifications à apporter au système, sont à l'opposé d'à peu près tout ce qui se dit ou s'écrit sur le sujet, ce qui bien entendu rend nécessaire que je répète et explicite des points de vue qui peuvent sembler iconoclastes.

Avant d'aborder les différents points pour lesquels un supplément de discussion me semble nécessaire, il n'est pas inutile de rappeler mes positions et mes propositions. Les premières peuvent très grossièrement se résumer ainsi :

1) L'école au Mali est dans une situation désastreuse, à la fois quantitativement -ce qui se sait- et surtout qualitativement -ce qui se dit peu ;

2) Les causes de cette situation sont des causes *lourdes* : - détermination zonale ; - marginalité de la culture écrite ; - organisation familiale et sociale ; - extranéité de l'école ; - gestion des langues.

3) La situation désastreuse qui prévaut ne peut être améliorée par des aménagements de surface : il faut *refonder* le système ;

4) Scolariser mieux suppose qu'on scolarise *autrement*, et, au moins dans un premier temps, qu'on scolarise *moins*.

Quant aux secondes, le plus simple est encore de me citer (op.cit. : 49) :

---

<sup>1</sup> « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*. 6 (2) : 31-52.

La première et essentielle réforme sera sans doute de découper autrement le cursus scolaire, et de substituer au système actuel (6 ans + 3 ans + 3 ans) un ensemble comprenant 2 années d'école fondamentale suivies d'une dizaine d'années d'école secondaire, en plaçant entre les deux cycles un examen qui constituerait un filtre extrêmement sélectif. Les deux années d'école fondamentale seraient celles où l'enfant apprendrait à lire, à écrire, à compter et aussi, et surtout, à appréhender, analyser, expliquer le réel, dans sa propre langue ou dans la langue du milieu<sup>2</sup>.

Cette école de village ou de quartier serait une classe unique à deux niveaux, ce qui permettrait de mieux responsabiliser le maître. Ces classes seraient créées par des instituteurs recrutés par des collectivités, ou par des associations locales de parents d'élèves. Le salaire du maître serait pour partie fourni par l'Etat, pour partie par les parents d'élèves, pour partie par le village, et enfin pourrait être augmenté d'un complément correspondant à une activité du maître dans le domaine de la santé, du développement ou de l'administration.

Je ne reprendrai évidemment pas ici un exposé que j'ai déjà fait. Je regrouperai simplement autour de quelques thèmes ce que je n'ai pas assez développé et ce sur quoi il m'apparaît nécessaire, afin de me faire mieux comprendre, de revenir.

## 2. DES CHIFFRES

Des chiffres, et tout d'abord le plus brutal d'entre eux, qui devrait servir de sonnette d'alarme pour les hommes politiques et les intellectuels maliens : si l'on considère les principaux indicateurs de l'enseignement fournis par le dernier *Rapport mondial sur l'éducation* (UNESCO 1998)<sup>3</sup> (par exemple le taux de scolarisation, le taux apparent d'accès à l'enseignement primaire<sup>4</sup>, le nombre d'élèves par maître dans le primaire), le Mali est le dernier ou l'avant-dernier (189 ou 190<sup>e</sup>) pays au monde.

Qu'il soit bien entendu ici que les statistiques dans le domaine de l'éducation au Mali sont, au mieux, des approximations, ou, pour dire les choses de manière plus crue, que les données sont le plus souvent douteuses. Prenons l'exemple du taux d'analphabétisme des adultes, estimé à 69 % dans le *Rapport* déjà cité (op.cit. : 124). Il est en effet bien difficile d'imaginer, pour celui qui connaît quelque peu le Mali, que 31 % des adultes (et presque 40 % des hommes, selon

---

<sup>2</sup> Pour une grande partie des parents d'élèves maliens, aller à l'école est synonyme d'apprendre le français.

<sup>3</sup> Les chiffres fournis sont ceux de 1995.

<sup>4</sup> Ce taux est défini comme suit : « Nouveaux entrants en première année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'admission dans le primaire ».

la même source) sont alphabétisés. Ces 69 % , comparés aux 60 % de la Côte-d'Ivoire ou aux 82 % du Burkina Faso, semblent franchement exagérés, ce qui provient sans doute essentiellement de la surestimation du nombre des adultes alphabétisés dans les langues nationales. On peut craindre que les statistiques tiennent compte, non du nombre des adultes effectivement capables de lire et écrire dans leur langue, mais de celui des personnes qui ont été, pour quelque durée que ce soit et compte non tenu de leur niveau final, inscrites à un cours d'alphabétisation. Il faut aussi rappeler que les évaluations finales (et surtout celles faites « maison », cf. Dombrowsky *et al.* 1993 : 165 et sq.) ont tendance à surestimer largement le niveau des « néo-alphabètes », ce qui provoque un gonflement très optimiste du nombre des réels alphabétisés.

L'inexactitude des statistiques générales apparaît dès qu'on se penche sur les études ponctuelles, qui révisent les chiffres à la baisse. La progression forte et régulière que semblent indiquer les données nationales est dans certains cas démentie par des mesures fiables prises localement. Celles faites par V. Hertrich en pays bwa montrent ainsi « la tendance à la baisse de la fréquentation scolaire et sa faible incidence dans les générations récentes : on compte respectivement 52 %, 28 % et 18 % de scolarisés chez les fils de résidents appartenant aux générations 1950-1959, 1960-1969, 1970-1979 » (Hertrich 1996 : 32).

Un autre chiffre officiel, celui du taux brut de scolarisation, paraît étonnant, et même, pour dire les choses brutalement, quasiment extravagant. La brusque envolée de ce taux : 23 % en 1985, 32 % en 1995, 50 % en 1998<sup>5</sup>, correspond certes à un effort quantitatif important consenti par le gouvernement de la III<sup>e</sup> République, mais traduit sans doute moins la réalité de la scolarisation que la volonté des décideurs nationaux à parvenir rapidement à des résultats probants, en quelque sorte la méthode Coué appliquée à la statistique (on observe que ce chiffre est un objectif déjà fixé dans les années 90, et qu'il est repris par le MEN (Ministère de l'Éducation nationale) en 1995. C'est d'ailleurs cette même méthode d'auto-persuasion qu'on trouve à l'œuvre dans les slogans « un million de Maliens alphabétisés par an » , ou encore « l'éducation pour tous en l'an 2000 » et plus récemment « une école pour chaque village en l'an 2000 »<sup>6</sup>, formules propitiatoires qui constituent autant de manières d'anticiper le mouvement, en feignant de croire qu'il suffit d'agiter un slogan pour entraîner l'enthousiasme des populations et résoudre les problèmes. Il faut le reconnaître courageusement : si l'on s'en tient aux critères mêmes du ministère, selon lesquels un élève qui sort du premier cycle de l'école fondamentale (c'est-à-dire après 6 ans de scolarité) doit pouvoir « s'exprimer avec aisance, clarté et correction (à l'oral et à l'écrit)

---

<sup>5</sup> Les deux premiers chiffres sont cités dans UNESCO 1998 : 132, le troisième est cité dans le document *Coopération France-Mali 1998* (Ambassade de France au Mali 1998), reprenant des chiffres officiels. Selon *L'Essor* du 15 novembre 1999, le taux de scolarisation actuel serait de 46,71 % , et devrait passer dans les cinq prochaines années à 62 % .

<sup>6</sup> « Le PRODEC [Programme décennal de développement de l' éducation] pour nous, c'est dès octobre 2000 un village une école » (discours du Président de la République, 13 novembre 1999).

dans un langage simple et contemporain », alors le pourcentage d'*alphabétisés réels* issus de l'école au Mali est infime, de l'ordre de quelques pourcents de l'ensemble d'une classe d'âge.

Ce qu'il faut bien voir, pour en finir avec ces chiffres, à la fois faibles et optimistes, c'est que la lutte pour une scolarisation à 100 % , ou même à moins, dans un pays où il naît en dix-huit mois environ autant d'enfants qu'en compte le cycle des six premières années du primaire, est perdue d'avance. Qu'il n'est donc pas utile de la livrer. Les moyens nécessaires à la scolarisation des enfants sont hors de proportion avec ceux dont peut disposer l'Etat malien, même compte tenu d'une aide extérieure importante. L'amélioration du système, il faut le répéter inlassablement, ne passe pas *d'abord* par l'augmentation du nombre des enfants scolarisés.

### 3. QUALITATIF/QUANTITATIF

L'obsession quantitative des autorités a pour conséquence catastrophique la baisse de la qualité de l'enseignement. Sur ce point, les preuves sont multiples. Rappelons que la progression nationale de la scolarisation a provoqué le doublement des effectifs : le nombre d'enfants par maître est passé de 34 à 66 pour le primaire entre 1985 et 1995, et pour la même période de 12 à 25 pour le second cycle (UNESCO 1998 : 144). Rappelons que pour gonfler les effectifs a été mise en place la double vacation, véritable scandale pédagogique<sup>7</sup> ; qu'il n'est pas rare de trouver dans des classes du primaire, en première ou deuxième année surtout, étapes pourtant essentielles du parcours scolaire, des effectifs supérieurs à 100 enfants par classe<sup>8</sup>. Rappelons encore que pour pallier l'absence de maîtres, on fait appel à des personnels de moins en moins qualifiés. Que c'est aussi à des enseignants peu ou très peu qualifiés que font appel la plupart des écoles dites communautaires (non financées par l'Etat). Rappelons encore que le « marché scolaire » est devenu une source de profit pour de nombreuses personnes moins intéressées par la valeur pédagogique de l'enseignement ou l'éducation des enfants que par les rentrées que peuvent procurer des établissements privés souvent dénués de tout (y compris, en ville, d'espace pour les récréations, de sanitaires...) mais pris d'assaut par des parents

---

<sup>7</sup> Scandale qui ne scandalise personne. Dans son rapport pour l'UNESCO, Guislain écrit sans sourciller que cette solution « aura permis la scolarisation de milliers d'élèves » et qu' « elle témoigne [...] de la volonté générale de résoudre les problèmes d'éducation au Mali » (UNESCO 1993 : 59).

<sup>8</sup> L'école de Médina Koura à Mopti, par exemple, a pour l'année scolaire 1999-2000 les effectifs suivants : 1<sup>e</sup> année : 106, 2<sup>e</sup> année : 130, 3<sup>e</sup> année : 117, 4<sup>e</sup> année : 119, 5<sup>e</sup> année : 168, 6<sup>e</sup> année : 91.

en manque d'écoles pour leurs enfants : ces établissements-là ne peuvent pas être des écoles de qualité<sup>9</sup>.

Rappelons encore l'extrême médiocrité de la qualité de l'enseignement, qu'on peut illustrer par un exemple précis : les résultats des tests écrits passés en 5<sup>e</sup> année à l'école de Dougoukouna ont indiqué, pour le test en bambara, qu'un seul élève sur huit était en mesure de répondre convenablement aux 4 questions se rapportant au texte ; et qu'un seul élève aussi sur huit a fait de même pour le français (Opheim 1999 : 93 et sq.). Le combat pour l'école malienne passe d'abord par l'amélioration de son niveau.

#### 4. RESSOURCES

Les ressources nationales affectées à l'éducation ont baissé entre 1985 et 1995 de 3,7 à 2,2 % du produit national brut (UNESCO 1998 : 156). Il est difficile d'imaginer que cette tendance s'inverse, et l'on voit donc mal comment l'Etat pourrait engager et payer les instituteurs qu'il dit vouloir embaucher pour augmenter la scolarisation<sup>10</sup>. L'appui qu'il escompte est double : d'une part l'aide extérieure (mais les bailleurs de fonds étrangers hésiteront sans doute avant de s'engager dans une dépense en salaires non limitée dans le temps) et d'autre part l'aide intérieure, sous la forme du « bénévolat ». Il y a cependant peu de chances que de ce côté non plus, arrive l'appui escompté. D'une part, parce qu'il est difficile d'exiger un travail bénévole de jeunes qui n'ont rien pour vivre, et qui choisissent cette voie dans le seul espoir de la pérennisation salariée de leur engagement (dans les pays occidentaux, les bénévoles sont ceux et celles dont les moyens d'existence sont assurés par ailleurs, et non les personnes démunies). Ensuite parce qu'être instituteur constitue un vrai travail, et qu'il ne peut y avoir, pour une même tâche, d'un côté des personnes qui l'exercent avec salaire, de l'autre des personnes qui l'accomplissent sans rétribution. Enfin et surtout, le bénévolat n'a guère de place dans un pays dont le système social est organisé en réseaux : le temps, l'énergie, les moyens financiers dont un individu peut disposer sont prioritairement (sinon exclusivement) réinvestis à l'intérieur de son réseau. Il en ira sans doute des « bénévoles »<sup>11</sup> de l'éducation comme des « personnes-ressources », « animateurs d'expérience » qui devaient dans le

---

<sup>9</sup> A raison de 3 à 5000 CFA par enfant, pour des classes souvent bien chargées, ces écoles représentent des rentrées d'argent considérables pour leurs promoteurs. On peut se demander comment certains de ces établissements ont pu recevoir l'agrément nécessaire à leur ouverture.

<sup>10</sup> Dans son discours du 13 novembre 1999, le Président de la République le reconnaît d'ailleurs explicitement : « ... il n'est pas possible, quelle que soit notre volonté, de recruter au niveau des salaires actuels de la Fonction publique les 25000 enseignants dont nous avons besoin. Les ressources n'existent pas. »

<sup>11</sup> Les alphabétiseurs dans les villages sont moins bénévoles que désignés : leur « bénévolat » réside seulement dans le fait qu'ils ne perçoivent aucune rémunération.

projet de la NEF (Nouvelle école fondamentale), encadrer (gratuitement, sans que cela soit expressément dit) l'enseignement modulaire pour les « activités locales, artisanales, artistiques ou environnementales »<sup>12</sup> : tous ces « bénévoles » sont imaginaires et n'existent (et n'existeront) que dans les projets de réformes.

## 5. LES LANGUES

Rappelons cette évidence que l'Afrique sub-saharienne est la seule région au monde où l'enfant est majoritairement scolarisé dans une langue étrangère à tous égards très différente de celle qu'il utilise en dehors de l'école.

Il faut aussi dire et redire avec force que si l'apprentissage des mécanismes de la lecture et de l'écriture était *correctement* effectué dans la langue maternelle de l'enfant, le passage au français, langue officielle et langue quasi unique de l'écrit au Mali, en serait d'autant facilité. Toutes les études qui ont été faites montrent cependant que l'enseignement en langues nationales, dans les rares établissements où il a droit de cité, n'a pas de meilleurs résultats que l'enseignement en français<sup>13</sup>. Parmi les raisons, très nombreuses, qui expliquent cette apparente anomalie, mentionnons l'absence complète de réflexion grammaticale sur les langues maliennes. On a d'ailleurs remarqué que les maîtres, dans l'ignorance de ce qu'il convient de faire, en proposent un apprentissage analogue à celui d'une langue étrangère, alors qu'il s'agit d'un outil de communication déjà maîtrisé par l'élève. L'une des disciplines à introduire impérativement est donc, en-deçà de la simple grammaire, c'est-à-dire préalablement à elle, l'éveil au langage : il s'agira d'aborder avec l'enfant, par des jeux, des manipulations, des exemples, des exercices, les notions simples de mot, de lettre, de phrase, de dialecte, de catégorie, d'ordre, de règle, de synonyme, d'accent..., autrement dit poser les bases d'une réflexion, c'est-à-dire d'une distance par rapport à la pratique langagière de l'élève. De la même façon que l'arbre, le crapaud ou le sable qui sont dans l'immédiat environnement de l'enfant doivent être les prétextes et les supports de l'étude, la langue qu'il pratique quotidiennement peut et doit devenir l'objet d'un travail intellectuel à la fois passionnant et enrichissant : observer, classer, comparer, définir...

S'il est un domaine où l'on doit constater un notable progrès, durant la dernière décennie, c'est celui de l'édition en langues nationales. Et cela sur deux points : - le nombre des titres publiés tout d'abord, en net accroissement ; - ensuite et surtout, la qualité des livres, tant pour la présentation que pour l'orthographe. S'il reste encore beaucoup à accomplir (et surtout dans le domaine

---

<sup>12</sup> Sur les aspects utopiques de la NEF, cf. le document Rép. du Mali 1994a.

<sup>13</sup> C'est le constat que fait par exemple M. Opheim dans son étude sur l'école de Dougoukouna : « ...la plupart des élèves sont incapables de lire un texte français ou bambara et le comprendre » (op.cit. :114).

du livre scolaire, où tout est à faire), on observe avec plaisir, par exemple, l'arrivée sur le marché (mais hélas pas dans les classes) de beaux livres pour les enfants, mieux écrits, et mieux illustrés que tout ce qui s'est fait depuis vingt-cinq ans.

Puisqu'il est question d'orthographe -ce qui n'est tout de même pas un détail - disons, une fois encore, les tracasseries que représente l'usage actuel des lettres « spéciales » ; ne faudra-t-il pas un jour revoir la question, en pensant, au-delà de l'école et de l'alphabétisation, à la diffusion moderne du bambara dans les nouveaux médias : comment ne pas voir que le sous-titrage à la télévision par exemple, ou la communication par internet, ou plus simplement la réalisation d'enseignes lumineuses s'accordent mal avec la présence de quatre lettres qui, sans apporter quoi que ce soit, causent, parce qu'elles ne font pas partie des signes standards, difficultés et dépenses supplémentaires : ô, è, ny et nw<sup>14</sup> feront mieux l'affaire, le jour où les linguistes s'aviseront que la simplicité est, en matière d'écriture, vertu cardinale et gage de développement.

## 6. TROIS PUBLICS

On parle de la scolarité au Mali sans toujours prendre conscience qu'il existe trois catégories d'enfants maliens. Il y a tout d'abord la masse prépondérante de ceux qui, de toutes façons, ne sont ni de près ni de loin concernés par l'école. Plutôt ruraux, mais non exclusivement, loin s'en faut, ces enfants ne vont pas et n'iront pas, dans un proche avenir, à l'école, même gratuite (une école gratuite qui de toutes manières n'existe pas). Dès que l'on quitte les villes et les bourgs situés sur les grands axes de communication, c'est le cas le plus général, au nord comme au sud du pays, ce dont témoigne le chiffre de 30 % du « taux apparent d'accès à l'enseignement primaire » (UNESCO 1998 : 128), chiffre qui, rappelons-le, place le Mali à l'avant-dernière place dans le monde. Ces 70 % environ de la population enfantine constituent un public « hors école » qui ne demande rien, qui ne manifeste pas, et qui finalement ne gêne personne.

Un deuxième groupe, également peu ou pas concerné par l'école au Mali, est constitué par ceux des enfants qui ne sont pas scolarisés dans l'école malienne. Il s'agit bien entendu d'une fraction extrêmement minoritaire (autour de 0,1 % ?) de la population d'âge scolaire : enfants de hauts fonctionnaires ou d'immigrants, enfants possédant la double nationalité, fils de riches commerçants... en bref un public de très-privilegiés que les parents peuvent envoyer pour étudier soit à l'étranger, soit dans les quelques très rares établissements au Mali assurant un enseignement de grande qualité, et dont l'accès est bien entendu très fermé. Dans la mesure où les parents de ces enfants comptent parmi les décideurs maliens,

---

<sup>14</sup> Il y a longtemps que Gérard Galtier, sans être entendu (y compris par moi-même) a proposé ce digraphe pour la nasale vélaire, d'usage peu fréquent. C'est à l'évidence la bonne solution.

cette deuxième catégorie, dont nul jamais ne parle, n'est pas sans importance : les élèves de ces filières « de fuite » sont probablement les futurs cadres dirigeants, publics et privés, du pays (à la fois parce qu'ils auront une formation solide et parce qu'ils appartiennent déjà, par leur milieu social, aux réseaux dirigeants). Quant au fait que les plus hauts cadres nationaux cherchent (et réussissent) à soustraire leurs enfants au système scolaire malien, il est révélateur de la confiance et de la valeur qu'ils lui accordent<sup>15</sup>.

L'école malienne est pour les autres, les petits, les moyens, qui peinent pour s'y inscrire, peinent pour s'y former, et dans la grande majorité des cas en sortent sans diplôme ni savoir : ce sont ceux-là que j'appelle ici la scolarité souffrante. A ces enfants et leurs familles, l'Etat offre peu et mal, quoi qu'à grands frais pour le budget public. Pour faire mieux, et aussi pour faire en sorte que puissent sortir des 70 % d'enfants actuellement vierges de toute école les cadres dont le Mali a besoin, il faut accepter de faire autrement, et moins, privilégier la qualité au détriment de la quantité : une révolution à laquelle les mentalités ne sont hélas pas préparées.

## 7. MIEUX, ET MOINS

C'est évidemment l'un des points névralgiques, au sens propre du terme, de mon analyse. Car dans tous les textes officiels comme dans la bouche de l'ensemble des acteurs de l'école, il n'est jamais question que de quantitativement ET qualitativement. Or cette conjonction-là relève à mes yeux de l'aveuglement ou du mensonge. Je rappelle ici les trois questions qui fondent son refus :

- le Mali peut-il dépenser à l'avenir autant ou plus qu'il ne l'a fait dans les dernières années pour l'ensemble du système éducatif ?
- le Mali doit-il et peut-il compter sur une augmentation massive des dons et prêts extérieurs pour le financement de son système éducatif ?
- y a t-il quelque raison pour que des réformes analogues à celles qui ont échoué depuis des années réussissent ?

La réponse à ces trois questions est non. Améliorer le système éducatif, le rendre plus efficace, c'est-à-dire faire mieux, a donc pour corollaire faire moins : moins d'enseignants, mais mieux recrutés et mieux formés<sup>16</sup>, moins de classes et d'écoles, mais mieux pourvues, moins d'élèves, mais mieux sélectionnés et mieux encadrés, moins de temps de scolarité, mais mieux utilisé ; et aussi une

---

<sup>15</sup> Le parallélisme avec le système de santé est évident : on retrouve les trois mêmes catégories de publics : même « filière de fuite », mêmes exclus du système, et même population en souffrance.

<sup>16</sup> Sur le plan des salaires, il faut reconnaître le gros effort accompli depuis quelques années : ainsi le salaire des instituteurs débutants a augmenté entre 1992 et 1999 de 43 % (voir sur ce point le discours présidentiel de novembre 1999).

meilleure pédagogie, une meilleure utilisation des langues nationales et du français, une meilleure adaptation de l'école aux réalités du milieu.

Si le « mieux » suppose le « moins », il faut comprendre que le développement de la scolarisation devra se faire, ou plutôt se refaire, en deux temps. Il s'agit dans un premier temps (pour une génération ?) de limiter l'ambition à une scolarité courte et à la sélection drastique des élèves qui recevront un enseignement secondaire de très bonne qualité. On peut d'ailleurs imaginer que ces privilégiés, triés sur le volet (et sur le mérite), contracteront par là une dette dont ils auront à s'acquitter à la fin de leurs études secondaires en effectuant un service civil dans l'enseignement. De ces centaines de jeunes, bien formés, qui seront les cadres du Mali, la grande majorité effectuera des études supérieures.

## 8. PROPOSITIONS

Dans la dernière partie de mon article de 1997, j'ai tracé un certain nombre de propositions. Avant d'y revenir, il me faut rappeler que :

Cette refondation de l'école malienne, indispensable mais évidemment douloureuse, devra pour avoir des chances de se réaliser, remplir trois conditions : 1) assurer une promotion méritocratique : si le nombre de ceux qui peuvent suivre une scolarité longue est faible, il est indispensable, pour des raisons de justice sociale mais aussi pour des raisons économiques, que le sacrifice soit consenti pour les élèves les plus aptes à l'étude ; 2) ne pas grever le budget public au-delà de ce qui est actuellement consenti : il sera même nécessaire que la part malienne pour l'ensemble des dépenses éducatives soit augmentée, afin de ne pas trop dépendre de l'extérieur pour un domaine aussi essentiel ; 3) être effectuée sans solution de continuité avec la situation actuelle : l'acceptabilité de la réforme par les acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents d'élèves) est évidemment une condition nécessaire à la « paix sociale » (op.cit. : 49).

### 8.1 LA CLASSE-ECOLE

L'un des points essentiels de cette proposition est que la classe (un maître et des élèves ensemble pour deux ans) remplace l'école : dans ce que j'appelle la classe-école, contrairement à ce qui existe actuellement, le maître est responsabilisé : la réussite ou l'échec de l'enfant ne peuvent être imputés à un collègue médiocre ou à un mauvais directeur. Bien entendu, on peut imaginer que se regroupent dans des locaux voisins plusieurs enseignants, mais cette

proximité n'implique pas de dépendance : les relations du maître sont celles qu'il entretient d'une part avec les élèves et leurs parents, et d'autre part avec un conseiller pédagogique ; cette responsabilisation doit d'ailleurs être sanctionnée, et on peut imaginer par exemple qu'à la réussite d'un élève au concours d'entrée dans le secondaire (dans notre esprit, il s'agit d'un passage très fermé, et répétons-le, strictement méritocratique) soit associée une prime à l'instituteur. On peut aussi imaginer que les meilleurs maîtres (retenus en fonction des inspections et de la réussite au concours) reçoivent des distinctions d'excellence (l'introduction du mérite et de la récompense dans le système scolaire, tant pour les élèves que pour les maîtres, est une nécessité et un élément d'émulation).

La classe-école présente, dans un paysage plurilingue, l'avantage de s'adapter au milieu. Rien n'empêche que dans la ville de Mopti on trouve des classes-écoles en bambara, d'autres en français, d'autres en peul ; que dans la campagne autour de Mopti on ne trouve que des classes-écoles en peul ; que dans tel village minyanka, on trouve des classes-écoles en minyanka, d'autres en bambara ; et qu'à Bamako on trouve représentées une dizaine de langues différentes, le concours d'entrée dans le secondaire se faisant dans toutes les langues représentées dans les classes-écoles du territoire, et le pourcentage d'admis étant identique pour chacune des langues.

Il est évident que là où plusieurs de ces classes-écoles seront présentes, naîtra une certaine émulation entre les maîtres ; s'ils ont plusieurs possibilités de scolarisation, les parents auront un choix à faire, qui sans doute se fera au profit des bons maîtres : qui pourrait s'en plaindre ?

Un autre avantage de cette classe-école est que ce lieu, pour une période indéterminée, devient celui d'un seul maître et qu'en conséquence ce dernier peut, bien plus facilement qu'actuellement, en faire un endroit agréable, aménagé pour l'étude mais s'ouvrant aussi, par les photos, les cartes, les textes, les objets, au monde extérieur. Il faut avoir parcouru les classes nues, brutes de béton ou de banco, de tant d'écoles actuelles pour comprendre l'importance de ces aménagements.

L'un des intérêts du fait de limiter l'enseignement fondamental à deux ans est de réduire l'avantage (qui augmente avec le temps) des familles aisées. Si l'on souhaite que le choix soit méritocratique, alors il doit être fait le plus tôt possible. Au fil des années, l'argent, la possibilité pour les parents d'aider l'enfant, le milieu culturel plus favorable feront inexorablement pencher la balance du côté des mieux dotés. Une sélection à la fin de deux années de fondamental laissera leur chance aux plus doués.

L'état d'équipement des langues nationales rend actuellement impossible la scolarisation dans ces langues pour les 6 années du primaire ; en revanche, on peut imaginer qu'au moins pour certaines des principales langues (bambara, peul, et peut-être soninké, songhay et tamacheq), on puisse assez rapidement construire un programme pour les deux années des classes-écoles.

La création de ces classe-écoles devrait être la plus libre possible, à l'initiative des communautés de base, de l'Etat, des maîtres eux-mêmes, des

communes, la seule condition à respecter étant la valeur pédagogique du maître. L'Etat conservera (peut-être non exclusivement) le rôle de formation des maîtres, il assurera le contrôle et le conseil pédagogique.

## 8.2 DEPENSES

Les dépenses ordinaires (essentiellement les salaires des maîtres et les bourses aux étudiants) représentent, on le sait, la quasi-totalité (97,7 % en 1995, cf. UNESCO 1998 : 156) des dépenses assurées par l'Etat malien dans le budget de l'éducation. S'il est impossible d'envisager une réduction des revenus des enseignants, en revanche on peut imaginer que ces salaires puissent ne pas être entièrement à la charge de l'Etat. Rien n'empêche qu'une contribution du quartier, du village, des familles soit demandée : elle existe d'ailleurs déjà, les parents cotisant pour les fournitures et souvent le mobilier scolaire, sans compter les autres petites dépenses qu'occasionne la scolarisation des enfants. La participation des parents est d'ailleurs un engagement de leur part : ceux qui ont à payer pour la scolarité de leurs enfants s'impliquent sans doute plus dans le processus éducatif. Une autre source devrait être exploitée, qui peut présenter un avantage important pour le maître : il s'agit du rôle de représentant de l'Etat qui peut être confié à l'instituteur, rôle qui permettrait non seulement de compléter le salaire du maître, mais aussi de lui assurer une plus grande reconnaissance dans la communauté villageoise, et qui, bien entendu, servirait aussi à l'amélioration des services publics. On sait que par tradition le travail auprès des enfants est peu apprécié, et même souvent considéré comme dévalorisant ; en revanche, les soins de santé de base, la prévention et l'hygiène, la météorologie<sup>17</sup>, la perception de l'impôt, la délivrance de papiers d'état civil sont autant de tâches qu'au prix d'une formation initiale modeste l'enseignant peut remplir, partout où il est l'unique représentant de l'Etat, et qui sont à forte valeur de considération ajoutée. Ces travaux secondaires quant à la fonction de pédagogue mais essentielles au plan du statut de l'instituteur ont aussi l'avantage d'être plus importantes encore en campagne qu'en ville, là où normalement l'administration est déjà présente. Dans une période où il est à la mode de parler de décentralisation, une telle mesure, visant à rapprocher l'administration des administrés en confiant au maître d'école des tâches que personne n'exerce encore au village ferait sans doute bonne figure auprès des villageois.

---

<sup>17</sup> Je me souviens que chaque matin, avant la classe, nous accompagnions notre instituteur dans le jardin de l'école relever les mesures au pluviomètre.

### 8.3 METHODES

Il faut faire cesser l'hypocrisie de l'« école obligatoire » : qu'est-ce qu'une école obligatoire dans un pays qui scolarise 1 enfant sur 5 ? Le système des classes-écoles permettrait de multiplier l'offre scolaire là où existe une véritable demande. Et ce n'est pas partout : nombreux sont les endroits où les instituteurs ont à batailler contre les parents d'élèves qui n'envoient pas ou retirent, pour n'importe quel motif, leurs enfants. Dans le sud cotonnier prospère, l'enfant est plus utile dans la production agricole qu'à l'école : « Les paysans, qui de plus en plus arrivent à tirer des revenus substantiels du coton, nuancent leur attitude vis-à-vis de l'école considérée désormais comme une voie d'ascension sociale longue et surtout aléatoire (compte tenu des taux très élevés de déperdition scolaire) » (Sanogo 1989 : 247). Et l'enquête PNUD-UNESCO de 1993 (1994 : 53) indique que « dans certains villages, les parents se sont cotisés pour construire une médersa mais pas une école ». Cette question de la fréquentation scolaire est d'ailleurs un faux problème : le jour où l'école sera de qualité, les parents y enverront leurs enfants : pourquoi le Mali se distinguerait-il du reste du monde ?

A chaque fois que le gouvernement malien, à bon ou à mauvais escient, a voulu introduire une réforme du système éducatif, il s'est heurté à l'opposition déclarée des personnels. Il est probable que la mise sur pied d'une réforme du type de celle qui est ici préconisée se heurterait au même unanime refus. C'est pourquoi une pareille révolution du système supposerait qu'il soit fait appel en premier lieu au volontariat, en limitant le nombre de classes-écoles ouvertes. En se rodant, et à la double condition de maintenir un système souple et de qualité, et de faire apparaître aux maîtres tous les avantages de la formule, la nouvelle organisation attirerait sans doute des instituteurs que le système actuel a complètement démotivés.

Depuis plusieurs années à présent, c'est la pédagogie convergente qui est préconisée et encouragée dans le primaire. Ses qualités sont indubitables, mais elle a le défaut d'être une démarche complexe, mal adaptée à des enseignants peu formés (la préparation de l'ensemble du corps enseignant du Mali à la pédagogie convergente, et la mise en application généralisée de celle-ci sont hors de portée du budget de l'Education nationale). Les principes et la démarche pédagogiques qui y sont à l'œuvre sont exactement à l'opposé de tout ce qui se pratique de manière courante dans les écoles du Mali. Il me semble plus réaliste de construire un enseignement sur une pédagogie qui d'une part fasse mieux sa place aux principes traditionnels, et d'autre part ne requière pas de l'enseignant des démarches trop sophistiquées (par exemple me semble préférable un apprentissage de la lecture plutôt syllabique que global) : ce qui ne signifie évidemment pas de conserver la mémorisation à outrance, l'ânonnement sans compréhension, l'obéissance silencieuse et les coups, mais ce qui implique de ne pas déstabiliser trop, et trop vite, un corps enseignant qui a besoin de s'appuyer sur des valeurs sûres : pour faire vite et en forçant le trait, disons que dans le

contexte malien actuel, et pour l'ensemble des acteurs scolaires (parents, élèves, enseignants), le maître d'école Jules Ferry me semble être un modèle plus crédible et plus acceptable que l'instituteur Freinet.

## 8.4 UNE DERNIERE PROPOSITION

On sait que l'extraordinaire développement de l'alphabétisation en Allemagne date précisément de la diffusion, grâce à l'imprimerie, du texte de la Bible. Moins spectaculairement certes -mais l'alphabétisation est cependant presque achevée bien avant les lois sur la scolarité obligatoire- la généralisation de la lecture en France est également liée à la pratique religieuse. Ce même phénomène d'un lien entre alphabétisation et religion se retrouve dans d'autres régions du globe : dans le monde musulman aussi, lecture et écriture sont favorisés par la prégnance des textes sacrés.

Au Mali, où plus de 80 % des adultes sont analphabètes, et où l'Islam compte sans doute plus de 70 % de la population, une voie possible (la seule sans doute) pour un essor massif de la lecture consisterait en une très large mise à disposition, à frais très faibles ou nuls<sup>18</sup>, du Coran, en arabe et en bambara<sup>19</sup>. Tout le monde aurait à y gagner : les fidèles et la religion bien sûr, mais aussi l'Etat laïque : car mieux vaut des croyants informés, capables de vérifier par eux-mêmes ce qui est écrit dans le texte sacré que des pratiquants ignorants de la lettre et susceptibles de suivre n'importe quel embrasement. Il est finalement étrange, même si personne ne s'en étonne, que le Coran soit traduit dans de nombreuses langues de pays sans musulmans (en suédois, en italien...) mais non en bambara, langue majoritaire et de plus en plus utilisée pour les prêches du vendredi dans les mosquées du Mali. L'immense travail de traduction est déjà en grande partie effectué, de manière orale, puisque chaque année, pendant la « nuit du destin », les imams récitent en arabe puis commentent en bambara, verset par verset, le texte sacré. Ajoutons qu'il ne devrait pas être très difficile de trouver, auprès de riches pays islamiques, les moyens financiers nécessaires pour réaliser cette tâche.

## 9. EN CONCLUSION

Dans les échanges que l'on peut avoir avec les intellectuels maliens aujourd'hui, le drame de l'école malienne apparaît surtout à travers l'énorme gâchis de ces dix dernières années : la succession des années blanches, la perte de crédibilité de l'Etat auprès de l'ensemble de la population, la baisse drastique du niveau, la

---

<sup>18</sup> Rappelons qu'on « se procure » le saint Livre mais qu'on ne l'achète pas.

<sup>19</sup> Il faut rappeler que l'acquisition de la lecture est fortement dépendante de la motivation de l'apprenant.

braderie des diplômés. Et chacun de déplorer, certes à juste titre, l'irresponsabilité des élèves et des parents d'une part, la faiblesse de l'Etat d'autre part. Pourtant, ces carences et ces crises ne sont que la partie visible de la catastrophe de l'éducation, et les stratégies d'agitation perpétuelle des élèves mettant en avant des revendications essentiellement matérielles et jouant ainsi contre leur propre avenir doivent surtout faire mesurer à quel point le système éducatif a perdu son sens.

S'il y a, à l'évidence, nécessité impérieuse de refonder le système, le peu de lucidité devant l'ampleur des réformes à mettre en place fait douter qu'un gouvernement, celui qui vient de se mettre en place en février 2000 ou un autre, puisse vraiment changer les choses en la matière. Il est hélas plus réaliste (quoi qu'attristant) d'imaginer que le système, dans ses grandes lignes, ne bougera pas, et que l'évolution de l'Ecole malienne se fera « par la fuite » : fuite des meilleurs enseignants hors du système éducatif (par exemple vers les ONG), fuite des enfants des milieux favorisés vers les écoles privées maliennes chères et vers l'extérieur (ce qui a déjà largement commencé), fuite par l'Etat de ses responsabilités. Dans le système éducatif malien, qui voit progressivement se rigidifier la frontière qui sépare les trois publics, faut-il encore, entre les nantis et les intouchables, parler de scolarité souffrante, ou déjà de laissés-pour-compte?

## BIBLIOGRAPHIE

- Ambassade de France au Mali. 1998. *Coopération France-Mali 1998*.
- Dombrowsky, Klaudia, Gérard Dumestre et Francis Simonis. 1993. *L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement. Le cas de la zone cotonnière (Mali-sud)*. Paris, Didier Erudition.
- Dumestre, Gérard. 1997. « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African studies*. 6 (2) : 31-52.
- Hertrich, Véronique. 1996. *Permanences et changements de l'Afrique rurale. Dynamiques familiales chez les Bwa du Mali*. Paris, CEPED (Centre français sur la population et le développement).
- Opheim, Marianne. 1999. *L'éducation bilingue au Mali. Le cas de Dougoukouna, « une école expérimentale en bambara »*. Mémoire de fin d'étude, Université d'Oslo.
- PNUD-UNESCO. 1994. *Mali, évaluation des besoins en matière d'éducation fondamentale des filles et des femmes*. Rapport final de l'atelier national 25-27 janvier 1994, Bamako.
- République du Mali. 1994a. *Education de base au Mali, problèmes et perspectives*. Bamako.
- République du Mali. 1994b. *Evaluation des besoins en matière d'éducation fondamentale des filles et des femmes*. Rapport final, TSS-1, Bamako.

Sanogo, Bakary. 1989. *Le rôle des cultures commerciales dans l'évolution de la société sénoufo (sud du Mali)*. Bordeaux, Université de Bordeaux, CRET (Centre de recherches sur les espaces tropicaux).

UNESCO. 1993. *L'enseignement fondamental au Mali*. Rapport final, août.

UNESCO. 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*. Paris, Eds. de l'UNESCO.

## ABSTRACT

### **Gérard Dumestre : The Suffering School (a follow-up of 'On the School in Mali')**

This is a follow-up of a first article published in this same review in 1997. It develops further some of its major themes, for instance the necessity of better quality in the Malian system of education, the need of lucidity on the part of the educational authorities, the problem of national languages, and the concept of a 'classroom school' (*classe-école*, i.e. a school reduced to one class). The idea that just a small minority of children are actually affected by school problems is also developed.