

Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir

FI de l'École publique ! Depuis dix ans au Mali, les classes de l'État perdent de leurs élèves ou — à tout le moins — ne parviennent pas à se remplir (1). Les médersas, elles se multiplient, de même que les écoles « spontanées », promues — par les responsables de l'éducation soucieux de garder le contrôle de cette éclosion — au rang d'« écoles de base ». Tous, responsables nationaux et fonctionnaires internationaux, s'accordent à juger l'École malienne doublement inadaptée : au « contexte culturel et social » d'une part, aux objectifs assignés à l'éducation et aux moyens mis en œuvre pour les satisfaire, d'autre part. Conférences et séminaires se multiplient depuis trois ans (2) sous la houlette des bailleurs de fonds, qui, au nom d'un rappel continu au nécessaire développement, réaffirment une équation tenue pour vraie : « *Une nation ne peut se développer sans s'éduquer* ». C'est entendu : l'éducation de base sera « *ipso facto la priorité des priorités dans tous les plans de développement* » ; on accordera « *une place privilégiée à l'éducation endogène tout en préparant aux objectifs universels reconnus à l'éducation de base* »... (Table ronde sur l'Éducation pour tous, Bamako, 1991). On refera cette École qui, après un bref temps de gloire aux lendemains de l'indépendance s'est mise à hoqueter, souffler, pour étouffer enfin.

Mais quelle École ? Une École pour quoi, pour qui ? L'État tente d'apporter des réponses — en l'occurrence à travers un quatrième Projet de consolidation du secteur Éducation initié par la Banque mondiale en 1989 ; les populations ont, elles, les leurs. Loin de se retrouver sur ce même terrain d'éducation, le premier et les secondes opèrent à contre sens. Offre scolaire et demande sociale

d'éducation demeurent divergentes. Les politiques scolaires doivent aujourd'hui satisfaire l'objectif universalisé à Jomtien en 1990 d'une Éducation de base pour tous (EPT) et enteriné au Mali en 1991. Prennent-elles en compte cette fracture de toujours qui signale aujourd'hui une évolution profonde, sinon du système scolaire public, du moins des champs éducatifs et sociaux au Mali ?

L'École destituée

Un enseignement fondamental sacrifié

Après trente ans de réformes (la première eut lieu en 1962), les résultats des politiques entreprises sont alarmants : le taux de scolarisation était de 22,4 % en 1989 (et de 7 % pour les médersas) ; les taux de redoublement et de déperdition dans le premier cycle de l'enseignement fondamental (3) étaient respectivement de 31 % et de 10 % en 1987-1988 ; les infrastructures, insuffisantes en milieu urbain, se dégradent sur l'ensemble du territoire et les élèves, lorsqu'ils n'échouent pas dans l'enseignement fondamental ou dans le secondaire, sont de plus en plus promis au chômage.

L'École malienne a souffert trop longtemps (essentiellement depuis vingt ans) d'une gestion inadéquate et de politiques enracinées dans la volonté de « doter le pays des cadres dont il avait besoin », de « recouvrer l'idéologie d'un peuple souverain » par « une éducation de masse et de qualité », ou encore de « décoloniser les esprits ». Pour avoir privilégié les Grandes Écoles et la formation de cadres supérieurs, l'État a enclenché une « logique de déséquilibre » (4) dont tout le système scolaire a été affecté, et au premier chef l'enseignement fondamental de base. L'administration a certes été pourvue des cadres nécessaires, mais au détriment des autres secteurs (le primaire en premier lieu) : une inadéquation entre formation et emploi (5), consécutive aux priorités accordées à la for-

(1) Le taux d'admission en première année d'enseignement fondamental était notamment de 28,2 % en 1979-1980 et de 22,5 % en 1987-1988

(2) Il s'agit des états généraux de l'Éducation (mars 1989), de la Conférence mondiale de Jomtien (mars 1990), du Séminaire de démarrage du Quatrième Projet d'Éducation (mai 1990), de la Table ronde sur l'Éducation pour tous (septembre 1991), et du Séminaire National sur l'Éducation (septembre 1991).

(3) Les élèves suivent un premier cycle d'enseignement fondamental de six ans, puis un second de trois, conditionné par l'obtention du CFEPCF (Certificat de Fin d'Étu-

des Primaires de l'Enseignement Fondamental), et sanctionné par le DEF (Diplôme d'Études Fondamentales) qui donne accès à l'enseignement secondaire général ou technique (le DEF correspond au BEPC français).

(4) E. Gérard, *Une école dans l'impasse et engagée dans la reproduction. L'échec des politiques scolaires au Mali* ORSTOM (à paraître).

(5) P. Guedj, *L'enseignement supérieur en Afrique : instrument de développement ou facteur de désintégration ? Une étude de cas : le Mali, Tours, 1986* (Thèse nouveau régime). A. Antonioli, *La corrélation formation-emploi en situation de mal-développement*, Lyon II, 1988, Thèse nouveau régime.

mation de cadres moyens et supérieurs, livre depuis dix ans les diplômés au chômage (plus de 12 000 en 1991, l'enseignement secondaire et supérieur ayant compté 19 000 étudiants en 1987-1988) ; elle a aussi imposé la résolution prioritaire des déséquilibres cumulés dans l'enseignement supérieur (en l'occurrence des effectifs pléthoriques) et a mobilisé une part croissante des ressources affectées à l'éducation. L'enseignement fondamental, lui, est demeuré le parent pauvre du secteur éducation. En 1989, l'enseignement supérieur, fort de 1,3 % des effectifs totaux scolarisés au Mali, bénéficiait de 12,2 % du budget du ministère de l'Éducation nationale ; l'enseignement primaire (1^{er} et 2nd cycles) en recevait lui 54 %, alors qu'il accueillait 94 % des effectifs.

L'École offre ainsi aujourd'hui le sentiment d'avoir été, dès la première réforme, instituée par hypothèse : un tableau noir devait suffire à l'écriture des syllabes, mots et opérations indispensables à l'alphabétisation. On jugeait aussi que la quantité d'individus formés (il s'agissait d'une « éducation de masse et de qualité ») devait nécessairement et logiquement enclencher un processus de scolarisation universelle ; les responsables de l'éducation pensèrent enfin, sur la base de la véritable « ruée vers l'école » caractéristique de la première décennie de l'indépendance (6), que le processus de scolarisation allait de soi : les populations ne manqueraient pas de vouloir instruire leurs enfants et de réaliser l'objectif prévu d'une scolarisation universelle en 1980. Dans ces diverses approches (de 1962 à aujourd'hui), la logique d'un système et la dynamique institutionnelle sont cependant restées méconnues ; la sujétion inévitable de l'École à ses milieux d'implantation n'a pas davantage été considérée. La problématique qualité de l'éducation, que l'état actuel de l'École hisse aujourd'hui — au moins dans les discours — au rang des questions primordiales, est quant à elle demeurée au second plan. Les résultats de l'enseignement fondamental sont à ce sujet probants : peu d'enfants « font les bancs », et moins encore réussissent. Sur 1 000 initiés (7) à l'éducation scolaire, 263 seulement parviennent au terme du premier cycle de l'enseignement fondamental ; parmi eux 154 effectuent avec succès le passage au cycle supérieur (32 n'ayant jamais redoublé au cours du cycle...). On ose à peine aujourd'hui réitérer le mot d'ordre trop hâtivement lancé dans l'euphorie post-coloniale et toujours réénoncé jusqu'en 1989, d'une « éducation de masse et de qualité ». A l'objectif énoncé en 1961 à Addis-Adeba d'une scolarisation à 100 % en vingt ans, s'est substitué celui, actuel, d'un taux de scolarisation de 36 % en 1995.

(6) De 1959-1960 à 1963-1964, le nombre des enfants inscrits en 1^{re} année crut de 13 000 à 29 000. En 1964 le taux de scolarisation était de 12 % et atteignait 25,1 % en 1972.

(7) Pour une cohorte de 1 000 élèves entrés à l'école en 1987 ; ces données sont donc des projections d'après les résultats actuels dans l'enseignement fondamental (Source : ministère du Plan, 1991).

Une demande sociale d'éducation ignorée

La baisse continue du taux de scolarisation depuis plus de dix ans (28 % en 1980-1981, 22,4 % en 1989) révèle plus fondamentalement le décalage grandissant entre un type d'offre scolaire et une — ou des — demande(s) sociale(s) d'éducation. A de multiples égards, la première a découragé les secondes. Inscrits sur les bancs de l'école coloniale, les rares lauréats du Certificat d'études primaires (8) étaient promis à un avenir radieux au sein de l'appareil d'État. Pour beaucoup de fils d'esclaves envoyés là par leurs maîtres par défiance à l'égard du Blanc — on pensait que l'écolier, comme le tirailleur, ne reviendrait pas de ce voyage —, ils devinrent les artisans de l'indépendance, les premiers aussi à grossir la bourgeoisie d'État. L'érudition auréolait les lettrés d'un prestige et d'un pouvoir qu'une masse croissante d'analphabètes ne tarderait pas à jalouser. A n'en pas douter — les populations s'en convainquaient aux lendemains de l'indépendance —, la promotion sociale promise au sortir de l'école valait bien un sacrifice financier et celui de la main d'œuvre enfantine. L'élitisme scolaire, sur fond de mythification de l'instruction (ou plutôt des instruments de la domination politique et d'une nouvelle différenciation sociale : l'écriture et la langue française) (9), avait en effet donné naissance, au cœur des représentations, à ce que l'on pourrait appeler des « équivalences éducatives » inédites, dont certaines validées par une théorie du capital humain fraîchement inventée : instruction-progrès humain ou illétrisme-bestialité, obscurité et, surtout, instruction-promotion, formation scolaire-emploi-rémunération (10).

Les politiques scolaires adoptées à partir de 1962, qui prétendirent réinventer l'École, renforcèrent en fait ces équivalences ; la formation massive des cadres de la nation y concourut largement. A contrario, l'École perdit de sa valeur aux yeux des populations dès le moment où la scolarisation ne garantit plus un emploi. La création du concours d'entrée dans la fonction publique en 1983 sonna la mort du mythe : scolariser son enfant ne devait plus être rentable.

Mais il y a plus. A partir de 1980, l'équivalence entre instruction travail et devenir, ou le rapport symbolique entre écriture et pouvoir ne furent pas les seuls à devoir être reconsidérés. L'École a également été destituée à travers son incapacité à dispenser un enseignement de qualité qui eût permis aux élèves, sinon d'entrer dans l'enceinte réservée et sacrée du pouvoir d'État, du moins

(8) En 1949 par exemple, le Soudan français comptait 354 certifiés et 19 bacheliers (source : *Rapport politique du ministère de l'Intérieur et des collectivités territoriales*, tome I, 1949)

(9) E. Gerard, *L'École déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Montpellier, 1992 (Thèse nouveau régime).

(10) *Ibid.*

d'acquérir des savoirs « socialement utiles ». Après la création massive d'infrastructures scolaires durant une décennie et le recrutement précipité de maîtres non formés (les lauréats du DEF) (11), les moyens mis en œuvre pour étendre la scolarisation subirent le choix politique de privilégier l'enseignement supérieur et diminuèrent, au point qu'aujourd'hui encore la moitié des salles de classe sont des abris semi-durs ou provisoires, et que la majorité des élèves apprennent sans manuels.

L'enseignement au rabais dispensé dans les écoles fondamentales a aussi été — et l'est encore — à la mesure des choix éducatifs opérés et de la place accordée à l'École par l'État dans le champ social et sur la scène politique. Héritage d'une idéologie dite socialiste, prônée par Modibo Keita jusqu'en 1968 et contenue dans la réforme de 1962, la ruralisation (ou « classe-debout » qui consiste en activités manuelles et culturelles) fut instituée et généralisée dans les écoles fondamentales en 1980. Il s'agissait à la fois de convertir l'individu apprenant en « producteur libre », de « lier l'école et la vie », et d'associer théorie et pratique, afin d'éviter — comme le suggéraient déjà les administrateurs coloniaux —, que naisse une masse de « déclassés » mise au ban de l'école et de la société après échec scolaire ; le travail manuel devait également préparer l'élève à de nouvelles techniques lui permettant de s'intégrer dans son milieu comme un producteur et un animateur novateur ; enfin, les écoles avaient pour autre tâche de dégager de leur production les ressources nécessaires à la conduite des activités didactiques menées en classe. Là encore, la vocation prêtée à l'École par les populations et par les enseignants fut doublement sacrifiée : devait-on scolariser son enfant pour le voir faire ce que l'on pouvait lui apprendre mieux que quiconque, et l'accueillir à la sortie des classes sans qu'il ne sache lire ni écrire ? Car c'est un fait : il s'est agi, avec cette réforme et compte tenu de l'absence de moyens alloués à sa mise en œuvre, de « produire d'abord et d'apprendre ensuite », de « cultiver et de ne plus savoir compter ». Que dire des maîtres, non préparés à cette nouvelle tâche (jusqu'en 1984), par avance convaincus de l'impossibilité de lier la théorie à la pratique, contraints de laisser la craie pour la houe — et le prestige passé pour un statut dégradé —, enfin parfois enclins à suppléer les retards de salaire par la maigre production dégagée du champ scolaire ? Eux aussi devinrent les parangons de la faillite de l'École et les vecteurs d'une désacralisation de l'instruction. Autrefois symbole de prestige et de promotion, le maître traduit désormais « l'inefficacité sociale » d'une scolarisation prolongée.

(11) En 1964 par exemple, le Mali comptait 520 établissements du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental et 191 comportant les deux cycles, pour 136 238 élèves. La même année, 610 enseignants étaient formés dans

les CPR et 267 dans les ENSEC, soit un rapport de 155 élèves par enseignant (source : *Statistiques scolaires du ministère de l'Éducation nationale, année scolaire 1964-65*).

Une École à deux vitesses

En instaurant la ruralisation, les responsables de l'Éducation ont de surcroît rendu l'apprentissage des savoirs élémentaires plus difficile encore ; en instituant l'autofinancement des écoles et en les privant des moyens didactiques minimaux, ils ont naturellement renforcé une sélection initialement basée sur l'inégale capacité des familles à financer les études. Ils ont enfin produit une inégalité d'accès à l'éducation parallèle : dans leur grande majorité, les maîtres des centres urbains dispensent des cours supplémentaires — ce dont ceux des milieux ruraux sont privés faute d'une demande solvable. Bien évidemment, les enfants citadins aisés peuvent davantage que les autres pallier le manque de qualité de l'enseignement par le recours à des enseignants tout disposés, eux, à combler leurs retards de salaires. Une École à deux vitesses a ainsi rapidement été mise en place, sur fond d'une « logique didactique et sociale d'apprentissage » (12) favorable aux enfants citadins.

Toutes ces difficultés et orientations entrent bien sûr en compte dans les stratégies de scolarisation des populations. Il n'est plus rentable d'inscrire ses enfants à l'école, ni même opportun dans les milieux où écriture et langue française ne sont plus que des vestiges inutiles du passé. Seuls le sentiment qu'aujourd'hui « le monde marche avec l'écriture (*sebe*) » ou la contrainte politique et administrative, toute contenue dans les rapports aux agents et structures de l'État, fondent aujourd'hui la scolarisation aux yeux des populations. Autrement dit, l'instruction n'acquiert plus guère de légitimité que dans les centres administratifs et politiques (urbains en l'occurrence), où écriture et langue française ont force de loi. En privilégiant les centres urbains à travers une offre scolaire tournée vers les populations aisées ou en contact avec la sphère du pouvoir, les politiques scolaires ont donc également façonné des « aires de légitimation » et d'utilité sociale de l'instruction (13) ; en dehors de ces enceintes, les populations rurales désertent l'école publique ou se retranchent dans l'analphabétisme.

Il était autrefois question de vulgariser la chose écrite, à travers l'expression de la langue et de la culture française et l'extension de l'enseignement, même « tout simple » (cf. infra), à toutes les couches de la population. La logique politique de scolarisation et sociale d'apprentissage est aujourd'hui toute différente. Les politiques scolaires avaient permis avant 1962 d'enclencher le proces-

(12) E. Gérard, « La crise du système scolaire au Mali : un phénomène enrayé ou reconduit ? » Communication au Séminaire international « *École du Nord-École du Sud* », La Baume-les-Aix, juin 1991.

(13) Ce qui n'est pas sans rappeler la cor-

respondance passée entre cartes scolaire et politique. L'École de l'Afrique Occidentale Française fut d'abord implantée dans les centres administratifs et politiques (chefs lieux de cercle).

sus de scolarisation — quelle qu'en ait été la légitimité politique. Celles qu'ont adoptées les dirigeants maliens depuis ont, elles, amorcé un processus de déscolarisation (ce qui est aussi vrai de nombreux autres États africains (14). Qui plus est, l'écart s'est davantage encore creusé entre lettrés et illettrés, à travers une triple distanciation : sociale bien évidemment, en raison d'une offre scolaire inégalitaire — l'enseignement lui-même et les moyens accordés aux écoles secrètent par ailleurs le recours, plus aisé en milieu urbain, à l'enseignement parallèle ; symbolique ensuite entre « gens de la Lettre » et « gens de la Terre » ; politique enfin, car les mesures adoptées pour accroître la scolarisation privilégient les centres urbains, les pôles politiques (15).

Reproduction et dynamique éducatives, choix d'État et initiatives privées

Pour une éducation publique de masse, non de qualité

Face aux problèmes du système scolaire et sur la base de ces diverses logiques éducatives, que préconisent et font aujourd'hui les réformateurs ? Un quatrième projet d'éducation élaboré par les responsables maliens et la Banque mondiale et adopté en 1989, fournit des indications. Au nom d'un nécessaire rééquilibrage des secteurs de l'éducation et dans l'objectif d'une scolarisation universelle — avant tout réitérés par les bailleurs de fonds —, il s'agit de restreindre les dépenses dans l'enseignement supérieur et d'accorder davantage de moyens à l'enseignement fondamental. Les infrastructures scolaires doivent être multipliées et mieux équipées ; une amélioration de la qualité de l'enseignement nécessite des manuels, des maîtres mieux formés, des recherches. Soit : tout cela est prévu et, en partie déjà, mis en œuvre. Le souci de la qualité demeure cependant subordonné aux moyens de l'État et à l'exigence prioritaire d'une éducation de masse. Toute la nouvelle réforme tend vers une amélioration de l'offre scolaire, mais d'un point de vue essentiellement quantitatif et sans considération des demandes sociales d'éducation. Ainsi est par exemple envisagé un système de double vacation et de classes à double division, par manque de places et pour faire face, en milieu urbain, à une forte demande ; les effectifs doivent également être gonflés dans l'enseignement fondamen-

(14) M.F. Lange, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, pp. 105-121.

(15) E. Gérard, *art. cit.*

tal et secondaire (16) ; enfin, de moins en moins de maîtres sont recrutés (17), au point que certaines classes en sont dépourvues, ou que des enseignants sont appelés à prendre plusieurs cours en charge. Si elle nourrit les pages de réformes, la qualité de l'éducation semble ainsi peu monopoliser l'attention des responsables de l'éducation au sortir des débats.

Et les parents d'élèves doivent payer sans que leurs cotisations soient directement mises au service de l'éducation. Toute association de parents d'élèves (APE) (18) bénéficiait jusqu'en 1987 de la capitation. Depuis, l'impôt versé à la base est d'abord cumulé au niveau de la région et du cercle, puis redistribué à un niveau plus fin selon les projets de développement retenus par les autorités. La contribution et l'équipement des écoles ne relèvent désormais plus des APE locales mais des instances participatives des moyens de créer ou d'améliorer ses infrastructures scolaires.

Enfin, dans la perspective renouvelée d'élargir la base de la pyramide scolaire et en raison de contraintes budgétaires, l'État incite par ailleurs à la création d'écoles de base et d'écoles de village (ou écoles coopératives), totalement prises en charge par les populations (construction ou location de bâtiments, paiement du salaire des maîtres, achat du matériel). Un fond d'aide à l'enseignement fondamental a été créé en ce sens pour permettre aux APE de réaliser des infrastructures scolaires ; mais les prétendants à la subvention doivent apporter 25 % du montant requis ; de la sorte, nombre de projets d'agrandissement d'écoles publiques, de création de base ou de village ne peuvent voir le jour.

L'État incite donc les populations à créer leurs écoles, mais sans leur en donner les moyens. Il s'agit pour lui de se désengager financièrement (19), mais de garder le contrôle des opérations. Il s'agit, avant tout, de remplir les établissements scolaires. Les mesures adoptées semblent répondre au souci de scolariser les enfants ; qu'en sera-t-il de leur alphabétisation ? Il y a plus de soixante dix ans en 1917, l'administrateur G. Hardy préconisait un enseignement dispensé à une élite, dont la masse ne recevrait que les rudiments, au sein d'une école populaire, « *une bonne école toute simple, pas savante pour un sou, exclusivement occupée d'améliorer dans tous les sens le genre de vie traditionnel* » (20). Si les données du champ social

(16) Le nombre moyen d'élèves par maître doit être porté de 38 à 42 dans le premier cycle, de 14 à 25 dans le second, et de 8 à 15 dans le secondaire.

(17) 10 maîtres du 1^{er} cycle et 20 du second ont été recrutés en 1989 contre respectivement 614 et 451 en 1983.

(18) Le Mali est administrativement divisé en régions, cercles et arrondissements. Chacune de ces divisions comporte une Asso-

ciation de parents d'élèves, essentiellement chargée (jusqu'en 1987) d'établir et de réaliser des projets de construction ou de réfection d'écoles.

(19) La part du budget de l'État consacrée à l'éducation est passée de 29,4 % en 1985 à 25,5 % en 1988.

(20) G. Hardy, cité par P. Erny, *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977.

et politique n'avaient foncièrement changé, à de multiples égards, ces propos passés trouveraient écho dans la réalité actuelle : aujourd'hui comme hier, les politiques scolaires privilégient les centres urbains ; mais les réformateurs actuels délèguent de plus en plus aux populations la responsabilité de financer l'éducation, tout en voulant garder le contrôle des écoles et médersas, par la réglementation stricte de leur ouverture et par un contrôle pédagogique de l'enseignement dispensé (21). En somme, la nouvelle politique d'éducation de base consiste à la fois à encourager et à contenir une demande scolaire, qu'il s'agit d'ajuster à une offre publique déterminée.

Une École réinventée ? Des populations maîtresses de leur éducation

Incapable de mesurer l'évolution du système scolaire pendant trente ans (cf. *supra*), l'État génère aujourd'hui une dynamique sociale (re)naissante — illustrée par la réorientation de la demande sociale d'éducation (22) —, dont il ne parvient pas, néanmoins, à se rendre maître (23). A la fois déçues des politiques scolaires étatiques et acquises à l'idée d'une instruction nécessaire, les populations créent aujourd'hui spontanément leurs écoles, où enseignent, en français ou en arabe, des jeunes diplômés au chômage ou des maîtres institués tels par les parents d'élèves. Après avoir ainsi été destituée par ses promoteurs, l'École malienne doit désormais admettre à ses côtés, dans une proportion croissante, médersas et écoles spontanées para-publiques ou privées (appelées « écoles de base » dans la perspective d'un contrôle de leur création et fonctionnement) ouvertes par les populations. Se jouent entre des murs de pierre ou de banco, entre des bancs de bois ou de terre, à la fois l'avenir de l'École, la réussite des dernières politiques scolaires adoptées et, plus fondamentalement, le rapport entre public et privé, entre État et populations, enfin entre milieux urbains et ruraux.

Il ne s'agit pas seulement pour les maîtres, rémunérés par les parents d'élèves, d'avoir un salaire assuré, ni pour les seconds de voir leurs enfants aux mains d'enseignants plus motivés. Tous s'accordent sur l'exigence d'une instruction minimale de qualité. Ne voit-on pas à Bamako — paradoxe révélateur ! — les enseignants de l'école publique confier leurs propres enfants à leurs collègues

(21) Les médersas sont sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (MEN) depuis 1985 (décret 112/PG RM du 20/04). Elles doivent dispenser un enseignement établi par le MEN et présenter leurs élèves aux mêmes examens de fin de cycle que ceux du public (mais en arabe). Les écoles de base, elles, sont régulièrement visitées par l'inspecteur de la circonscription, qui surveille le res-

pect des programmes et des horaires, et la bonne tenue des divers registres scolaires.

(22) E. Gérard, « Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire, Communication aux Journées Démographiques de l'ORSTOM, Paris, 1991.

(23) Les écoles de base n'ont d'ailleurs à ce jour aucun statut juridique

de l'école de base voisine ? Cet enseignement prend désormais pour contours, non plus ceux indiqués par le ministère de l'Éducation nationale, mais ceux de méthodes individuellement privilégiées par les maîtres eux-mêmes. Passée la visite de l'inspecteur public, ces derniers ressortent le syllabaire « Mamadou et Bineta », qu'ils préfèrent à la méthode du « Langage par le dialogue » inspirée de la méthode globale française d'apprentissage de la lecture et éditée par l'Institut pédagogique national (ils n'ont d'ailleurs pas accès à ces manuels puisqu'ils ne sont pas pris en compte par le MEN). Dans les médersas, marabouts et enseignants concilient la Lettre occidentale et le Verbe coranique, qu'ils distillent aux élèves comme des pères à leurs enfants, selon une pédagogie directement inspirée de pratiques éducatives « traditionnelles ».

Ces questions de méthode révèlent une émancipation à l'égard des schémas et contenus pédagogiques mis en avant par l'École publique ; elles soulèvent aussi le problème, plus important, du développement de structures parallèles d'enseignement. La multiplication exponentielle des médersas et des écoles de base (24) met surtout à jour la faillite de l'École publique, la réorientation de la demande sociale d'éducation et la recomposition du champ éducatif. Elle illustre aussi la nature ambivalente des politiques scolaires et la sujétion grandissante de l'État malien à trois facteurs essentiels : le dérèglement de ses institutions (en ce sens, celui de l'École est paradigmatique), le poids de l'ajustement sectoriel et structurel (le quatrième projet d'éducation a pour vocation essentielle de rentabiliser le système scolaire), et la résurgence d'une dynamique sociale longtemps étouffée par le régime dictatorial de M. Traoré et par l'héritage de modèles passés — établis, dans une société orale, selon une « logique de l'écriture » (25) — aujourd'hui modifiés. Le choix de l'école privée et l'initiative de la créer dénotent à ce titre une émancipation progressive à l'égard de l'État et l'élaboration « *d'équivalences éducatives* » nouvelles. Il ne s'agit plus aujourd'hui d'apprendre pour être ministre — ou simplement pour être derrière un bureau de fonctionnaire — mais par adhésion aux modèles occidentaux en vigueur dans les centres urbains, par choix de concilier l'écriture profane et la parole sacrée, ou encore au nom d'une « évolution » où l'analphabétisme n'a pas de place ni n'accorde de droits. Faute d'avoir su s'adapter hier aux exigences des populations, l'École est aujourd'hui supplantée par des structures parallèles (qui sont autant de « structures de réappropriation de l'éducation ») où le maître ou le marabout parviennent à déjouer le contrôle de l'État et dont l'enseignement répond davantage aux modèles éducatifs sociétaux.

(24) Celles-ci étaient au nombre de 2 en 1985 et de 105 en mars 1992.

(25) J. Goody, *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin, 1986.

L'École passée fonctionnait selon le principe élitiste de promotion d'une minorité et grâce à une mythification conjointe de l'instruction. Les administrateurs et les premiers réformateurs maliens pouvaient en ce sens ignorer la demande sociale d'éducation : ils la créaient. Les populations se rendent aujourd'hui maîtresses de leur éducation. A trop vouloir l'ignorer et à conserver, malgré tout, les mêmes structures d'enseignement à la base (on parle par exemple de reconduire la ruralisation et d'en renforcer l'évaluation), l'État ne condamne-t-il pas, une nouvelle fois, l'École à l'échec ? N'aggrave-t-il pas, surtout, une fracture plus grave encore entre milieux urbains et ruraux ? Deux dynamiques sociales parallèles se font jour en matière d'éducation, dans un rapport inégal à l'État et au politique : la première porte l'éducation au rang d'instrument d'émancipation individuelle et collective (une forte demande d'éducation parallèle en est le signe) ; la seconde semble forte, à l'inverse, d'un rapport paradoxal à l'État : l'enseignement musulman se développe au détriment de l'enseignement public, mais il prive aussi leurs adeptes des instruments de contrôle du rapport politique de domination étatique — à moins qu'ils n'instituent d'autres instruments, aptes à bouleverser ce rapport. En laissant ces deux dynamiques agir, l'État veille à la reproduction d'un « élitisme politique », selon lequel la sélection mesurée d'une minorité d'instruits conditionne la permanence du pouvoir (26). Mais il nourrit aussi les germes de sa propre faillite. Car si lui veille à cette reproduction, les populations, elles, en décident autrement. Elles sont en partie parvenues à se réappropriier l'École, à déjouer les entreprises de l'État et à imposer une dynamique éducative inédite. Ça et là (27), elles témoignent aussi de l'inutilité, pour elles, de scolariser tous leurs enfants et, en ce sens, proposent une alternative à une éducation de masse dépourvue de qualité. L'État malien saura-t-il s'émanciper des vieux schémas éducatifs et développementalistes et prendre en compte ces alternatives ?

Étienne Gérard
ORSTOM

(26) La répression féroce des grèves estudiantines de 1979-1981 et la chute de M. Traoré en 1991, précipitée par les mouvements étudiants de 1990-1991, suffisent à

rappeler combien, a contrario, les intellectuels sont capables de déstabiliser l'appareil d'État.

(27) En milieu malinké notamment, au sud-ouest du Mali.