

L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ MALIENNE POST-INDEPENDANCE : UNE CONTRIBUTION AU DÉBAT

SCHOOL IN POST-INDEPENDENCE MALIAN SOCIETY: A CONTRIBUTION TO THE DEBATE

IDRISSA SOÏBA TRAORE*

*Enseignant-chercheur, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), idisoba@yahoo.fr

Résumé

Le présent article aborde la question de l'implantation de l'école au Mali à partir d'une analyse en milieu rural. Considérée comme une institution étrangère, l'école a été imposée par le fait colonial. D'abord élitiste, elle a été démocratisée aux premières heures de l'indépendance avec une ouverture à tous les enfants. Malgré les cadres formés, la construction des infrastructures, l'école est loin d'être cette institution qui incarne l'unanimité.

A partir d'une posture analytique reposant sur les résultats de plusieurs recherches, cet article met en exergue les questions de rejet de l'école. Les données de référence sont qualitatives. Elles interrogent les logiques et représentations des acteurs sur les rapports entre l'école et la société. Le fil conducteur de cette contribution est de montrer que le rejet de l'école dans les milieux ruraux est source d'ambivalence à cause du déphasage entre l'institution scolaire et l'éducation traditionnelle et la relégation de l'école dans ces milieux.

Mots-clés : école, éducation, déphasage, rejet, relégation

Abstract

This article addresses the issue of the establishment of school in Mali in analyzing the rural area case. Considered as a foreign institution, school was imposed by the colonial rule. Being elitist at the beginning, it was democratized in the early years of independence and was made accessible to all children. However, notwithstanding staff trained and infrastructure being built, school is far from an institution that incarnates unanimity. From an analytical posture- based on the findings of many studies, this article emphasizes questions related to school rejection. The baseline data are qualitative ones. They question the logics and the representations of the stakeholders on the relationship between school and the society. The common thread of this contribution is to show that reconfiguring school in rural areas is a source of ambivalence because of the disconnection between the school institution and traditional education and the refusal and relegation of school in these areas.

Keywords: dephasing, education, reconfiguration, rejection, relegation.

1. Introduction

Historiquement parlant, le modèle occidental de l'école n'a pas toujours existé au Mali. Elle est la fille de la colonisation. En d'autres termes, l'implantation de l'école est le fait de la colonisation. De l'école des otages en 1883, fruit de l'entreprise coloniale sous le Soudan français à l'école de la réforme de 1962¹, il y a une volonté de la part des dirigeants maliens de former les citoyens pour favoriser leur participation à la construction du pays. Sauf que les objets ne sont pas les mêmes. En effet, c'est le 24 novembre 1903 que sera signée une véritable charte sur l'école sous le gouverneur Roume². Un décret en date de cette période précise clairement les objectifs visés :

« De même qu'il nous faut des interprètes pour nous faire comprendre des indigènes, de même, il nous faut des intermédiaires appartenant aux milieux indigènes par leur origine et au milieu européen par leur éducation »³.

Cette option est le contrepied de ce que visait la réforme de 1962 dont un de ses objectifs capitaux était de réussir un enseignement qui décolonise les esprits. Cette vision est bien claire et montrait la volonté farouche pour les dirigeants de la première république de restaurer l'école, la rendre plus démocratique à travers : « une éducation de masse et de qualité »

De la réforme de 1962 aux Assises Nationales de 2022, bien de foras, de séminaires, rencontres, table-rondes ont procédé aux diagnostics du système éducatif. Des problèmes demeurent mais l'école malienne résiste aux soubresauts des difficultés internes (effectif pléthorique, déficit de financement, insuffisance des infrastructures, des ressources humaines, des équipements...) et externes caractérisées par un environnement international qui demande un effort d'adaptabilité (digitalisation, Formation Ouverte à Distance, système LMD).

L'allusion à ces différents programmes et projets éducatifs, d'innovations et réformes montre à bien d'égards l'intérêt des autorités maliennes pour l'école. La loi N°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation fut promulguée. Elle montre l'engagement des autorités à faire de l'éducation une priorité. Cette loi stipule dans son article 2 :

« L'éducation est une priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des apprenants et en tenant compte des objectifs de développement et des valeurs socioculturelles du Mali. Il contribue à l'égalité des chances »

A l'image des autres pays, l'école au Mali est d'abord une institution à vocation humaine au sein de laquelle des formateurs (enseignants) assurent l'éducation et l'instruction des apprenants. Elle apparaît à la fois comme un lieu d'enseignement, un milieu de vie ; véhicule la science, la culture de la rationalité et participe à la socialisation.

C'est un établissement qui dans la pratique évolue selon des conditions législative, réglementaire, juridique ; un établissement dans lequel les élèves travaillent au contact des

¹La première réforme de l'éducation au Mali date de 1962 sous la première république.

²Arrêté du Gouverneur général, n° 806, 24 novembre 1903, organisant le service de l'enseignement dans les colonies et territoires de l'AOF, Bulletin administratif du Sénégal 1903, p. 647-656.

³In Traoré Seydou Amadou : *L'école malienne Hier... ! et aujourd'hui ? Recueil de textes sur l'éducation nationale du Mali*, La ruche à livre, Bamako, 2008, Page 85

livres, des techniques nouvelles, des idées et des projets nouveaux. A ce niveau, des cultures et des civilisations étrangères sont enseignées à des enfants d'horizons différents. Ces allégations justifient les résistances et les réticences vis-à-vis de l'école qui a priori n'est pas la « chose du malien ».

Plus de soixante d'indépendance, les comportements qui sont l'expression d'un certain rejet de l'école ont continué et ne se sont pas fortement amenuisés dans certains milieux. Aussi des faits majeurs (orpaillage, décentralisation de l'école, déscolarisation des filles) qui seront passés en revue dans les prochaines lignes à titre illustratif montrent-ils que la bataille contre l'école est loin d'être terminée malgré l'implantation de cette institution dans les plus petits hameaux au Mali. C'est dire que l'école fait l'objet d'un rejet permanent dans ses rapports avec les différents milieux.

Ce rejet de l'école est une forme d'ambivalence qui s'explique par son déphasage avec l'éducation traditionnelle, sa retraduction dans les logiques et représentations des acteurs, usagers de surcroît. Le rejet de l'école sera analysé ici sous deux angles essentiels :

- l'ambivalence de l'éducation traditionnelle et celle scolaire : nous analyserons quelques différences entre ces deux milieux éducatifs à partir d'un bref exposé des milieux et agents de l'éducation traditionnelle en nous référant à des auteurs et à nos expériences de terrain ;
- l'ambivalence de l'implantation de l'école dans certains milieux ruraux : à ce niveau, nous passerons en revue quelques formes de rejet vis-à-vis de l'école et sa relégation ou son abandon à travers des faits (orpaillage) et politiques (décentralisation de l'école)

2. Approche méthodologique

Notre démarche méthodologique est essentiellement qualitative et s'inspire à la fois d'une compilation de nos travaux sur les questions d'éducation, de décentralisation de l'éducation, d'éducation et d'orpaillage. A ce titre :

- la thèse de doctorat : Education et décentralisation au Mali : des logiques d'appropriation locales aux dynamiques de conquêtes de l'espace scolaire ;
- l'article : « Les formes de résistance des populations au processus de scolarisation des enfants dans le village de Djinidiébougou (1960-1968) » écrit en collaboration avec le Docteur Labass Lamine Diallo ;
- l'article « L'éloge de l'éducation traditionnelle dans l'œuvre d'Amadou Hampathé BA »
- l'article : « Les écoliers sur les sites d'orpaillage au Mali : une des niches de la déperdition scolaire » en collaboration avec le docteur Thibaut Lauwerier, Université de Genève

Ont servi de soubassement à nos réflexions. C'est dire que nous sommes essentiellement dans une logique d'analyse documentaire à portée diachronique et synchronique. Sur ce plan, nous avons utilisé des propos d'acteurs en guise d'illustrations ou d'appuis à nos argumentaires. Dans les différents travaux cités, les investigations de terrain ont été à la base de l'élaboration des différents articles et de la thèse. Ces investigations de terrain ont contribué à faire comprendre que l'institution scolaire malgré son imposition et son extension au Mali ne

suscite pas l'assentiment de tous. Elle est à rude épreuve quant à sa capacité de satisfaire concrètement son environnement immédiat.

3. Résultats

3.1 Brève analyse sur l'éducation traditionnelle à travers les milieux et agents

En Afrique traditionnelle, l'enfant reçoit trois types d'éducation complémentaires : celles de la famille, du groupe et de la société.

La famille par son caractère composé est un cadre privilégié de l'éducation à la base. Ici, tous les adultes ont un droit de regard sur l'enfant dont ils modèlent la conduite. A ce niveau, la discipline est de mise. Par exemple, l'enfant est tenu au moment du repas d'observer un certain nombre de conduites : ne pas parler, tenir le rebord du plat de la main gauche les yeux baissés, manger devant soi. Toute cette discipline n'est point une torture. Au contraire, elle a pour objectif d'enseigner un art de vivre. La maîtrise de la langue, l'exercice au silence, la modération, l'humilité, la patience sont entre autres les éléments capitaux de cet art.

Ajoutons ici que le non-respect de cette discipline stricte au moment du repas expose l'enfant à des sanctions : coups d'éventail sur la tête, gifle, privation de repas, etc.

Au-delà de ces éléments, nous pouvons dire que la spécificité du travail d'éducation dans la famille est de développer chez l'enfant le sens du conformisme et du partage. Le premier est lié au respect des normes et conduite du milieu. Le second s'exprime en termes de solidarité envers les autres membres de la famille et plus globalement de son environnement. A ce niveau l'ancrage de l'idée du bien collectif, du sentiment collectif l'emporte sur toute considération individuelle. L'illustration parfaite de cette situation est le nom de la famille par lequel l'individu est le plus connu. Il sert d'identifiant au niveau de la communauté contrairement au prénom qui est une étiquette familiale. Autrement dit dans un cadre restreint (famille) l'homme est appelé par son prénom. Le cadre global se fonde sur l'utilisation du nom de la famille. C'est pourquoi le sens de son comportement doit consister à préserver ce nom en s'abstenant de tomber dans tout acte délictueux préjudiciable à l'image de la famille. Ainsi de notre point de vue, le nom est bien la négation du prénom qui singularise l'individu au niveau familial. Il donne une reconnaissance sociale à l'homme.

En fait l'éducation familiale a pour pierre angulaire le respect des parents. C'est à partir de ce respect que l'enfant sera armé de bénédiction, viatique de sa réussite : « Si un jeune s'expatrie et qu'à l'étranger il ne trouve pas un père, une mère, c'est qu'il n'aura pas été le fils qu'il faut.... » Bâ (1972 : 47).

Dans le groupe, l'enfant se conforme à des normes, règles. Généralement ces groupes sont dirigés par des chefs. En leur sein, les enfants mènent des activités axées sur la vie de la société : la chasse, pêche, forge, agriculture. Au-delà de ces activités, les jeux sont adulés. Souvent les enfants se livrent à des « petits pillages » Le groupe est un endroit dans lequel l'enfant rivalise avec les autres camarades et imite les adultes. Il s'initie à la prise de décisions et à les assumer ; à la façon réglementaire de tenir des réunions en groupe par la distribution de la parole aux uns et aux autres même s'il est tenu de rester tranquille et muet, parmi les adultes. Une appréciation des comportements dans le groupe amena Bâ (1991 : 92) à soutenir : « La vie des enfants dans les associations d'âge constituait en fait un véritable

apprentissage de la vie collective et des responsabilités, sous le regard discret mais vigilant des aînés qui en assuraient le parrainage. »

Les groupes correspondent le plus souvent à une réunion des « catégories d'âges » selon des critères biologiques et chronologiques. Ces institutions traditionnelles constituaient des relais importants qui ont un rôle de prolongement et de renforcement du travail d'éducation et de formation entamée au niveau des familles. Selon Germaine Dieterlen (1957 : 180) : « Une classe d'âge est une promotion à l'intérieur de laquelle tous se doivent amitié, confiance et assistance dans les actes de la vie sociale et privée. »

Le groupe en tant que promotions organisées socialement a même tendance à influencer l'enfant plus que la famille :

« En les insérant dans des faisceaux de relations et d'influences plus diversifiés, plus vivants, plus stimulants, les groupes d'âges exercent sur leurs adhérents des pressions plus fortes et disposent d'un plus grand droit de contrôle sur eux que les familles elles-mêmes. Les individus ne peuvent échapper à la compagnie et au regard de leurs pairs. » Doumbia T (2001 : 12)

Si la famille est le lieu d'identification des interdits car l'enfant est toujours « censuré », rappelé à l'ordre en cas de manquement aux normes, le groupe est celui de l'affirmation de soi, la citadelle de l'explosion de sa personnalité. Cette remarque de Denis Paulme (1971) confirme nos propos. Ce penseur disait que la classe d'âge à laquelle appartient le jeune offre la même importance pour lui que la famille. Dans cette classe, son rang dans la hiérarchie lui impose un certain nombre de tâches, décide de ses loisirs, règle dans une large mesure son comportement

Enfin le milieu social contribue par son étendue à achever le processus d'intégration et d'accomplissement de l'être humain. Tous les deux autres milieux sont ordonnés en fonction de l'exigence sociale. C'est dire donc que la société dans son ensemble (ses manières, visions) a déjà ses ramifications dans la famille, le groupe. Ceux-ci façonnent l'enfant pour le préparer à la vie sociétale.

Dans le groupe et au niveau le plus large de la société, des personnes extérieures commençaient à agir sur l'enfant : les maîtres « d'écoles » (Komo, N'Tomo...), les vieillards et autres adultes. L'enfant en réalité apparaissait dans la société traditionnelle comme un bien collectif et chacun (adulte) en ce qui le concerne peut le rappeler à l'ordre, lui enseigner une parcelle de connaissance. Ils font œuvre de bon professeur par la simplification par symbolisme de l'enseignement et son adaptabilité à l'enfant. L'absence de l'écriture ne saurait décrédibiliser leur enseignement :

« L'écriture est une chose et le savoir en est une autre. L'écriture est la photographie du savoir mais elle n'est pas le savoir lui-même. Le savoir est une lumière qui est en l'homme. Il est l'héritage de tout ce que les ancêtres ont pu connaître qu'ils nous ont transmis en germe tout comme le baobab est contenu en puissance dans sa graine. » (BA A. H, 1991 : 197)

En matière d'éducation traditionnelle, l'enfant reçoit des connaissances pratiques de nature diverse. Elles sont transmises dans différents endroits au contact d'objets, de situation, d'évènements. Il en découle ici un type de rapport au savoir qui fait que l'enfant (apprenant) n'a pas d'abord de potentialités qui lui permettent de découvrir, d'inventer. Le savoir est à la fois un don mais aussi le fruit d'une expérience qui est transmise de génération en génération.

Du coup, l'enfant apparaît comme un automate qui est mu par le don ou gouverné par les efforts entrepris par les ancêtres. En fait, la remarque qui s'impose ici c'est l'information sur ce qui est dit, son rapprochement avec d'autres faits. Ce savoir n'est pas compartimenté à l'image de l'école où l'élève évolue, part d'un cycle à l'autre :

« Au cours de ces promenades ils reçoivent des anciens versés dans la connaissance des végétaux... et de la faune locale, des enseignements de toutes sortes sur ce que l'on pourrait appeler « les sciences de la nature ». Tous ces enseignements reposent sur des exemples concrets faciles à comprendre pour les enfants. Certaines scènes observées donnent l'occasion de développements plus profonds : un arbre déployant ses branches dans l'espace permet d'expliquer comment tout, dans l'univers, se diversifie à partir de l'unité ; une fourmilière, une termitière donnent l'occasion de parler des vertus de la solidarité et des règles de la vie sociale. A partir de chaque exemple, de chaque expérience vécue... les anciens enseignent aux garçons comment se comporter dans la vie et quelles sont les règles à respecter envers la nature envers ses semblables et envers soi-même. » (BA A H, 1991 : 290)

Dans le même ordre d'idée, la transmission des savoirs traditionnels peut se faire à travers un simple dialogue. C'est dire que les échanges ne sont pas du tout fortuits car ils sont des sources révélatrices d'un pan entier du tréfonds culturel : « La « causerie » apparaît ainsi comme un mode de formation tout à fait privilégié. C'est dans cette intimité, dans le face à face nocturne après le dîner, que la tradition se transmet dans ce qu'elle a de plus essentiel. » (Kanté N et Erny P, 1993 : 135)

Quand on parle ici de causerie, il s'agit bien de l'échange entre adulte et enfant. Elle s'accomplit en termes de conseils, de directives données aux enfants par les plus âgés. C'est en ces moments privilégiés que des techniques, des manières de faire sont révélées aux enfants (comment se mettre à l'abri d'un sort susceptible d'être jeté par un ennemi, quelle direction prendre pour surprendre le gibier ? Quelle épouse prendre et comment mener une existence heureuse ?)

Cette esquisse sur l'éducation traditionnelle nous permet de comprendre certaines de ses dimensions et surtout de savoir qu'avant l'école, les peuples africains en général et malien en particulier avaient tout un arsenal de moyens, de pratiques à partir duquel ils forgeaient les enfants. Une place primordiale leur est accordée. C'est pourquoi tout est mis en œuvre pour leur accomplissement qui ne trouve son sens que dans l'assimilation des valeurs ancestrales. En fait, l'éducation traditionnelle répond dans ses principes et fondements à cette vision ethnosociologique développer par J. Kellerhals, C. Montandon (1991 :1) montrant que l'éducation :

« se déploie en quatre domaines fondamentaux :

- l'acquisition des aptitudes nécessaires pour participer à la production sociale (les savoirs),
- l'intériorisation des croyances et valeurs cimentant l'action sociale (la morale)
- l'acquisition des normes et des rites régulant les relations interpersonnelles (les techniques d'interaction) et le maniement des signes et des symboles de l'identité sociale... »

3.2 L'ambivalence entre l'éducation traditionnelle et l'école

Ce n'est plus la famille encore moins les démarches ancestrales qui constituent le modèle achevé et par excellence de la conduite. L'apprenant retrouve un terrain nouveau sur lequel, son autonomie, sa verve critique, ses opinions sont prises en compte. Il a le droit de contester,

de démolir et de tout reconstruire, possibilité qui n'est pas du ressort de l'éducation traditionnelle. Il est évident alors de dire en guise de différence fondamentale entre école et éducation en référence au contexte traditionnel malien que tout enseignant est un éducateur mais tout éducateur n'est pas forcément un enseignant car cette profession exige bien des connaissances spécialisées, plus « démocratisantes » car moins liées à la gérontocratie ; l'âge en effet n'est pas le référentiel pour dicter les normes de conduites ou le contenu de la science. C'est bien à l'école occidentale pour la première fois que l'enfant scolarisé découvrira véritablement que les moins jeunes peuvent enseigner les plus âgés ; que l'apprenant peut être plus âgé que l'enseignant ou le maître, même si un proverbe souvent cité soutient : « Quand les mains de l'enfant sont bien propres, il peut malaxer la crème destinée aux vieux. » comme pour dire que l'enfant peut être capable des mêmes prouesses qu'un adulte.

La frontière entre école et éducation toujours s'agissant du cas malien s'est manifestée à travers certaines formes de résistances ou de réticences vis à vis de l'école. Elles témoignent à bien d'égards que l'école n'a pas été la bienvenue historiquement parlant. Si des survivances de cette tendance de rejet sont encore visibles surtout avec les obstacles à la scolarisation des filles et cela dans les milieux ruraux, force est de reconnaître que l'école, appréciée surtout pour sa finalité de procurer de l'emploi donc pour sa productivité a gagné du terrain. Ce sont les communautés rurales, elles-mêmes qui sollicitent de plus en plus l'école. Elles vont jusqu'à en créer avec les moyens de bord et engagent des enseignants pour la formation de leurs enfants. Aussi, est-il important de rappeler que l'Education Pour Tous a été pour les autorités maliennes un objectif fondamental à atteindre.

A la différence des familles, l'école donne à l'individu la possibilité de libération et d'émancipation de l'appartenance au groupe (familial). En plaçant l'instruction au cœur de son action, elle arme l'individu de connaissance et le permet de participer à la co-construction du savoir alors que l'apprentissage existe certes dans la famille se fait en sens unique car l'apprenant est essentiellement récepteur.

L'école remplit une fonction d'instruction et de socialisation. Sa spécificité est que la relation entre les personnes se structure autour de l'instruction sans pour autant bannir la socialisation. En fait l'éducation traditionnelle se trouve caractérisée par une certaine domination de la culture orale, d'un rapport oral au monde tel que démontré par Lahire (1993). Dans une telle démarche, elle est investie d'une transmission implicite mais aussi non intentionnelle le tout se trouvant engorgé dans des valeurs et normes fondées sur des connaissances mythico religieuses. Quant à l'école, elle s'annonce avec un cadre spatio-temporel, des pratiques scolaires qui diffèrent de celles sociales. La systématisation, la formalisation, la généralisation font partie des logiques nouvelles qu'elle secrète et qui font qu'à son sein la domination de la culture orale n'a pas droit de cité :

« L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que celle des maîtres. La pédagogie (au sens restreint du mot) s'articule sur un modèle explicite objectivé et fixé de savoir à transmettre. » (Lahire Bernard, 1993 : 37)

Les matériels didactiques utilisés ici sont : les contes, les légendes, les proverbes. Ces instruments constituent de véritables supports de formation et de socialisation. De ce point de vue, leur utilisation doit s'inscrire dans une optique psychopédagogique. En d'autres termes,

le conteur doit faire un maximum d'effort pour rendre son enseignement accessible à son auditoire. Le conte doit être un médium pour le raisonnement logique :

« Dans la société traditionnelle, chaque jantol (appellation du conte en langue peul) est un livre que le Maître récite et commente. Le jeune, lui, doit écouter et se laisser imprégner, retenir le conte et autant que possible le revivre en lui-même » (Ba, 1985 :14)

Ce modèle pédagogique nous paraît diffus et ses contours sont difficiles à cerner. Dans le même ordre d'idée, puisqu'elle se fonde sur une culture orale même si l'apprenant est attentif, mémorandum, il aura du mal à retenir le discours de façon intégrale. L'école en s'appuyant sur l'écriture offre un meilleur mode de conservation et de sauvegarde du savoir de manière textuelle et utilisable de façon authentique par les générations :

« Les savoirs objectivés, explicités, fixés, qu'on entend transmettre nécessitent un mode inédit de transmission du savoir. Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.) ; il s'agit de faire revivre, par un travail vivant spécifique (la pratique pédagogique) les résultats du travail passé. » (Lahire, 1993 : 37)

Nous concluons par-là que l'école est porteuse de la domination d'une culture écrite, d'un rapport réflexif et scriptural au monde. Guy Vincent utilise le nom de « forme scolaire » pour qualifier ce rapport à des règles impersonnelles qui se fonde sur le doute, la critique. Elle est une transmission intentionnelle explicite antinomique de la « forme orale » Dans cette transmission, l'élève ne reçoit pas passivement les connaissances des adultes comme un héritage. Cela montre qu'elle s'émancipe de la « forme orale » en portant un regard critique sur les valeurs religieuses et la « sagesse du moment » qui la fondent.

De même les proverbes dans l'éducation traditionnelle sont riches et variés. Ils sont « d'authentiques abrégés de la sagesse populaire. Finement ciselés en formules lapidaires, pleins d'esprit et d'humour, ils sont le témoignage d'un sens aigu et pertinent de l'observation animale et du comportement humain. Science pratique, la tradition proverbiale jaillit des gestes quotidiens » (Diallo K, 1979 : 62)

Quant aux légendes, elles ont une valeur historique mais elles sont le plus souvent rapportées avec une dose d'exagération :

«les événements qu'elles (légendes) rappellent, les actes sont toujours l'occasion de mettre l'accent sur tel ou tel trait de caractère, sur telle conduite glorieuse ou avilissante. De la sorte, contes et légendes font partie de l'arsenal pédagogique visant à influencer le caractère de l'enfant et lui faire admettre des valeurs morales de la collectivité. » (Moumini A, 1964 : 24)

La formation de l'enfant est linéaire et l'apprenant emboîte toujours les pas de son « maître » Son indépendance et son émancipation ne dépendent point de lui car son formateur reste pour lui un parrain incontestable, la référence à imiter. L'existence de ce dernier et son dynamisme sont des entraves à l'explosion de son talent, de son savoir-faire :

« Pour nous, apprendre, c'est avant tout apprendre par coeur et développer notre mémoire auditive. Comme le but de chaque action rituelle est énoncé dans la prière qui l'accompagne, il est inutile de donner des explications. Tant que le père vit et jouit de toutes ses capacités, le fils

n'a guère d'occasions pour s'exercer concrètement à son rôle futur. » (Kanté N et Erny P, 1993 : 132)

C'est là une des caractéristiques de l'enseignement traditionnel où le savoir se transmet d'adultes aux plus jeunes dans un espace sociétal marqué par l'absence de l'écriture : « Les savoirs » et savoir-faire n'existent donc qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage. L'apprentissage par le faire, le voir-faire qui ne nécessite pas d'explications et qui ne passe pas nécessairement par le langage verbal, opère dans et par la pratique, de situation en situation, de génération en génération. » (Lahire, 1993 : 18)

Cette spécificité de la « forme orale » exclut ou ne prend pas en compte le « langage sur la pratique » Dans une telle situation, l'homme au lieu d'agir sur les traditions, de porter une réflexion critique sur son environnement s'y soumet plutôt. Ce qu'il fait taire c'est sa propre capacité de réflexion. Aussi l'adaptation des aînés aux conditions d'apprentissage des plus jeunes ne montre pas pour autant une interdépendance entre l'école et l'éducation traditionnelle au Mali. La dichotomie entre les deux se saisit à travers l'existence à l'école d'une « forme scolaire » selon les expressions de Lahire qui est différente de l'apprentissage véhiculé au sein des formes sociales faisant fi de l'écriture. Ce qui somme toute, conduit à concevoir la forme sociale du savoir fondé sur l'oral comme « une transmission de travail » ou d'« expérience »

Le savoir doit être systématisé, formalisé. Ce qui facilite son apprentissage car il est basé sur la lecture et de l'écrit :

« ...pour s'approprier les savoirs scolaires, l'élève doit passer par un ensemble d'exercices langagiers (du graphisme à la composition française et à la grammaire, introduites par l'école mutuelle, en passant par la lecture). L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée, normativisée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par les générations de grammairiens et de professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. » (Lahire, 1993 : 39)

Notons enfin comme précédemment dit que l'enseignement dans le contexte traditionnel n'est pas systématique. C'est en effet un tout qui est lié aux connaissances de la vie d'où son caractère polysémique. Tout lieu ou tout événement peut être ou faire l'objet d'un apprentissage. Outre cela, les sociétés secrètes au Mali (Domo, Tomo Komo) apparaissent comme des lieux d'apprentissage. Elles sont soumises à une hiérarchie. Elles sont caractérisées par la présence d'éducateurs, d'éduqués qui sont unis par un rapport d'omniscient au récepteur mais : l'« enseignement » dispensé ne connaît ni matières à transmettre, ni programme officiel, ni emploi du temps précisément élaboré. » (Doumbia T. 2001 : 139)

Dans l'apprentissage scolaire, il ne s'agit pas pour l'enseignant de diffuser des informations ou des connaissances en un mot de diriger l'apprentissage :

« ...la notion d'apprentissage a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève. Si enseigner n'est pas diriger un apprentissage, il reste que c'est faire travailler les élèves. Enseigner c'est faire étudier » (Prost A, 1985 : 20). Dans un tel processus l'enseignant n'est point un simple « figurant » car il participe à l'apprentissage en contrôlant en orientant le travail et en ordonnant son « faire au faire des élèves ». Du reste sans être armé d'une certaine maîtrise de ce qu'il enseigne, il ne pourra ni guider les élèves ni les faire progresser. Ces différents principes évoqués amènent Prost à une définition de l'enseignant modèle :

« ... le meilleur maître n'est ni le plus savant ni celui qui travaille plus : c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde, la plus rébarbative » (Prost A, 1985 : 21)

3.3 La relégation et l'abandon de l'école, deux phénomènes d'ambivalence

Il est plausible d'insister sur le fait que l'enseignement colonial visait la perpétuation et le renforcement du régime colonial. Fokan J. P (2000 : 31) écrivait :

« L'éducation devait permettre de faire assimiler au colonisé la protection des intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques du colonisateur. Dans cet esprit, l'enseignement du français devenait un instrument permettant d'inculquer les valeurs françaises, les seules susceptibles de sortir le « petit sauvage » de son état d'ignorance absolue pour le mettre dans un état de sauvage émancipé, capable de distinguer le jour et la nuit. »

Cette pensée permet de comprendre le rejet de l'école. La scolarisation étant rendue obligatoire et gratuite, le régime colonial recrutait les enfants par la force. Il était d'abord identifié et ensuite une lettre était envoyée aux parents avant le mois d'octobre pour signifier leur inscription à l'école. Cette situation n'était pas du goût des populations qui cachait souvent leur enfant (Traoré I. S et Diallo L. L, 2019) afin d'échapper au processus de scolarisation qui en réalité n'était que celui de la formation des iconoclastes. Dans leur article Traoré et Diallo (2019) rapporte ce récit qui témoigne des stratagèmes que les populations en elle-même mettaient en place pour échapper à la scolarisation :

« Je me souviens du recrutement d'un de mes demi-frères par rapport auquel notre famille emporta la victoire sur les autorités qui continuaient avec le système des colonialistes. En effet un garde-cerle fut envoyé au village. Il était muni d'un bambou percé en deux au bout duquel, il y avait une lettre. Il nous annonça que N'Dji (nom du demi-frère) fut « capturé par l'école » N'Dji, comme tous les autres camarades, devait subir un petit test avant d'intégrer l'école. Puisqu'une bonne partie du clan était informée par rapport aux principes de bases de ce test dans lequel, le directeur d'école s'assurait que la future recrue jouissait de toutes ses facultés, pouvait parler, compter, le stratagème utilisé par la famille fut de donner des directives à N'Dji afin qu'il se trompât dans le décompte et ne pas répondre correctement aux questions malgré ces dix ans révolus.

Le coup a marché car N'Dji, assez doué pourtant, a pu se faire passer pour un dingue. Il fut déclaré inapte car incapable de bien compter, de déterminer le système de comptage et, mieux, incapable de répondre correctement aux questions.

Les parents étaient tout contents comme N'Dji de cette stratégie. Un bras valide était sauvé. Une âme était sauvée car nous avons appris que les enfants étaient sévèrement punis par les enseignants. Nos parents au village disaient aimer les gens qui travaillent que ceux qui donnent des ordres. Pour eux tant que l'école reste loin d'eux, ils verront moins ceux qui donnent des ordres. »

In (Traoré I. S et Diallo L. L, 2019 : 315)

Nos investigations nous permettent de parler de prix à la déscolarisation en nous référant toujours au texte de Traoré I. S et Diallo L. L (2019). Les deux auteurs rapportent que des cadeaux étaient offerts aux administrateurs scolaires ou même à l'envoyé du commandant (chef d'arrondissement) en guise d'échange à l'abandon scolaire ou à la non scolarisation.

Ce n'est pas seulement, la colonisation qui a été le gage de la réticence des populations vis-à-vis de l'école. Même après les indépendances, le rejet a continué. A titre illustratif, à la suite

du deuxième séminaire sur l'éducation scolaire tenu en 1978. La ruralisation a été proposée comme palliatif à l'inadaptation scolaire. L'enjeu de cette option était capital dans la mesure où elle devait favoriser l'intégration de l'élève à son milieu d'origine à travers une formation manuelle. Il s'agissait entre autres de :

- lier l'école à la vie : l'école devait être endogène et permettre à l'élève d'aimer son milieu d'origine et accepter ses valeurs.
- apprendre aux élèves les techniques de production : cet objectif devait se traduire par l'utilisation des moyens techniques et aussi leur insertion dans la production.
- lier la théorie à la pratique : l'introduction des activités de production à l'école devait améliorer la formation intellectuelle des élèves en y ajoutant des activités pratiques.

Dans l'ensemble selon Traoré I. S et Diallo L. L (2019), cette politique fut un échec cuisant car les parents et les élèves voyaient en cette ruralisation une espèce de corvée qui allait en déphasage avec les missions de l'école. Ce constat d'échec est partagé aussi par Griffiths (1968 : 7) à travers ce propos :

« Un tel projet était condamné d'avance à un échec certain : non qu'il méconnaisse les besoins des zones rurales, mais il méconnaît ce que les parents attendent de l'école. Ceux-ci considèrent l'école (ruralisée ou non) comme un moyen de mobilité sociale pour leurs enfants et au-delà pour la famille »

Une autre dimension du rejet de l'école est son inadaptation avec les travaux champêtres. Le calendrier scolaire sur ce plan glisse sur la saison pluvieuse et les familles ont besoins des enfants qui constituent des bras valides pour ces travaux. Leur absence est source d'une privation de main d'œuvre importante. Doumbia (20 Page 195) parlant du cas de son village laisse entendre :

« Quand l'école est apparue dans notre milieu, les parents se sont montrés très réticents. C'était à leurs yeux opérer une ponction sur la force de travail dont disposaient les ménages et ne pas pouvoir rentabiliser leurs enfants à court ou moyen terme. On craignait que la jeune fille soit détournée de sa fonction d'épouse et de mère du fait des retards apportés au mariage. Pendant plus d'une décennie après l'implantation de quelques écoles, c'était le chef d'arrondissement qui se chargeait du recrutement des élèves à partir des carnets de famille de concert avec le directeur de chaque école qui arrêtait l'effectif selon la capacité d'accueil de son établissement : au cours préparatoire, celui-ci était fixé à 70 élèves. Le recrutement était donc imposé aux parents. Il concernait d'abord les enfants âgés de sept et huit ans du village où se trouvait l'école, puis quelques-uns des villages voisins. »

La déscolarisation des filles est aussi une forme manifeste de rejet de l'école surtout en milieu rural. A ce niveau, il faut souligner la survivance surtout en milieu rural d'idéologies qui assignent une fonction naturelle à la jeune fille en filigrane avec celle de la femme. Elle est une petite mère qui doit apprendre à entretenir le foyer et à préparer pour les autres. A partir de ces différentes activités, les filles sont même prédisposées à l'échec. Lange (1998 : 190) :

« Le rôle de mère et d'épouse dévolu à ces dernières serait la raison de leur plus grande implication aux travaux domestiques. Aussi doivent-elles apprendre très tôt à concilier l'école et le travail, ce qui semble plus difficile au début de la scolarité. »

La fréquentation des sites d'orpillage par les apprenants et la décentralisation de l'éducation constituent deux paramètres importants de l'abandon scolaire et de la relégation des politiques éducatives par les populations à la base. Le premier est un facteur de blocage de la scolarité. Traoré I. S et Lauwerier T (2020) font remarquer à travers l'exemple de Kéniéba, le paradoxe entre la fréquentation scolaire et celle des sites d'orpillage. Ils arrivent à la conclusion que la présence des écoliers sur ces sites d'orpillage est une niche de la déperdition scolaire. Traoré I. S et Lauwerier T (2020, Page 149) :

« Il y a lieu de noter en effet une certaine incompatibilité entre le métier d'orpilleur et celui de l'apprenant. L'orpillage ne renforce pas les capacités cognitives des apprenants, telles qu'elles sont développées à l'école. Il les éloigne au contraire par une occupation physique prégnante de tout ce qui favorise l'acte et la relation éducatifs. »

S'agissant de la décentralisation de l'éducation en tant qu'option politique, elle fut décidée par l'Etat à partir de 2003 pour favoriser une mobilisation des acteurs locaux autour de l'école. Elle devrait amener les familles à participer à l'effort de scolarisation en s'impliquant à la vie de l'école. Pour le moment est loin d'aboutir aux objectifs escomptés. En effet, beaucoup d'écoles communautaires dans les villages ont été érigées en écoles publiques. Beaucoup en font encore la demande. Pour autant avant 2003, les initiatives de prises en charge de l'école par les populations étaient nombreuses. Elles ont pu construire et équiper des écoles. Ces initiatives deviennent lettre morte du moment où ces écoles sont abandonnées au nom d'une intervention de l'Etat. Dans beaucoup de cas de figure, les CGS⁴ qui sont devenus de nouveaux organes de l'école n'arrivent pas à bien gérer. Les fonds ADARS⁵ constituent une pomme de discorde entre les Collectivités territoriales et les CGS. Leur gestion non transparente met en cause la bonne foi des acteurs de l'école. La peinture donnée par Traoré I. S (2021 Page 528-529) loin d'un certain pessimisme témoigne de l'état de déliquescence de l'école :

« Les écoles manquent de ressources financières au point de ne pas pouvoir assurer le salaire des enseignants. Les questions récurrentes comme l'insuffisance du personnel enseignant, d'infrastructures scolaires, de manuels et matériels didactiques restent telles. Les écoles sont laissées aux populations qui n'y accordent pas trop d'importance. Les CGS, surtout en milieu rural n'ont pas les compétences pour bien gérer les écoles. Aux côtés des CGS, L'implication des maires dans la gestion de l'école conduit à sa politisation. Cette politisation se manifeste souvent par le désaccord entre les maires et les présidents des Comités de Gestion Scolaire par rapport à l'exécution des projets d'école. »

4. Discussion

A partir des éléments mentionnés, nous dirons que l'éducation traditionnelle nous aide à mieux comprendre le comportement, les logiques d'actions, les logiques et représentations des populations surtout en milieu rural en ce qui concerne les rapports à l'institution scolaire. Les milieux et agents de l'éducation ont une influence décisive sur l'individu. Cette influence est souvent en contradiction avec les valeurs de l'école. C'est pourquoi la fréquentation de l'école pouvait bien être assimilée à l'absence d'un choix. Les populations ont donc souvent cherché à protéger leurs enfants en les empêchant d'aller à l'école car dans l'imaginaire populaire, l'école reste la chose du blanc, la chose d'ailleurs. Etienne Gérard (1997, Page : 24) en parlant de ce déphasage entre l'école et l'éducation traditionnelle a écrit :

« Plus tard après plusieurs années d'études, l'enfant est « perdu » : il n'a pas seulement enregistré des savoirs différents de ceux qu'apprennent les garçons non scolarisés auprès de leurs aînés ou dans la case des circoncis lors de leur retraite ; il a aussi assimilé, dans le même

⁴Comité de Gestion Scolaire

⁵Appui Direct pour l'Amélioration du Rendement Scolaire

temps le comportement et lois des Blancs, les *tubabu*⁶. Il est sorti de la main du village et de ses pères. L'apprentissage scolaire a fait de lui un adolescent que l'on ne peut plus re-connaître. »⁷

Cette affirmation est un témoignage éloquent de la nature des rapports école et milieu éducatif. Elle montre les appréhensions que les communautés villageoises avaient vis-à-vis de l'école. C'est du reste, une des raisons qui poussaient les agents des milieux éducatifs à s'opposer à la fréquentation de l'école par leurs enfants. Cette école était perçue comme un lieu de formation des extravertis.

L'école trouvera vite une aura favorable en milieu urbain où des gens se rencontrent et vivent au-delà des différences culturelles. L'école, endroit de controverses va vite abriter en son sein ces apprenants d'horizons différents avec des modes de socialisation différents. Le fait de contribuer à la formation des apprenants ; leur doter d'une culture scientifique, gage d'un échange fructueux avec des citoyens d'autres régions, pays, continents montre l'arrimage entre l'école et l'éducation traditionnelle. La frontière n'est donc pas étanche et l'école peut aider à la compréhension du bien fondé de certaines valeurs sociétales qui s'inculquent au niveau des familles comme par exemple le respect des parents :

« L'école doit donner des valeurs aux élèves qu'elle accueille puisqu'elle a une fonction d'intégration de tous ceux qui vivent sur notre sol. Aujourd'hui, il lui arrive d'être contrainte à assumer cette dimension éducative, par exemple lorsque la famille ne joue pas ce rôle... »
Picquenot Alain et al (1996 : 10)

Dans le même ordre d'idées, entre l'école et les familles, les règles peuvent avoir les mêmes natures. C'est ce qui ressort de cette remarque de Reboul (1997) :

« L'institution est en effet soumise à des règles, qui limitent la contrainte tout en la légitimant. Ces règles peuvent être explicites, comme les « instructions officielles » dans l'enseignement, ou implicites, comme les traditions qui régissent les manières d'enseigner et d'évaluer. »

En fait, l'école ne peut pas se départir de l'environnement qui la secrète. Elle est à ce titre un lieu de socialisation par excellence car elle regroupe des enfants issus des milieux socio-économiques différents et de cultures différentes. Son objectif qui vise à favoriser l'autonomie intellectuelle des apprenants s'inscrit dans la droite ligne d'une formation du citoyen dont l'éducation civique en est le creuset. L'école de notre point de vue est loin d'être cette institution qui véhiculant le langage de la science, s'enferme dans la rationalité et « honnit » le milieu social. Ses principaux acteurs, les enseignants et les élèves, sont d'abord le fruit d'un milieu social et non des automates qui obnubilés par la technologie se dérobent des situations d'enseignement à connotation fortement éducative pour servir mécaniquement et machinalement comme des ordinateurs :

« On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant. » Arendt Hannah (1972 : 251)

⁶Cette expression signifie les blancs

⁷Gérard Etienne : *La tentation du savoir en Afrique (Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, Paris, 1997

Les différentes analyses menées ici nous suggèrent un certain nombre de réflexions sur le rôle de continuité entre éducation et école surtout dans le contexte malien. Il est plausible de constater que l'école assume un rôle de relais des familles dans la socialisation des enfants. La preuve est que le respect des enseignants au-delà de certains excès est encore de mise. Les tâches d'apprentissage (règles d'hygiène, contes, causeries...) au niveau des familles sont rendues davantage plus pratiques et ouvertes avec le recours à des méthodes dynamiques, novatrices venant d'autres horizons.

Si des questions comme la décentralisation de l'école, l'orpaillage face à la scolarisation soulèvent aujourd'hui la pertinence, la valeur et la difficile prise en charge de l'institution scolaire et alimentent à nouveau les débats sur le rejet de l'école, c'est bien du fait des populations qui sont mues par d'autres enjeux du sens de la vie. A ce titre, des populations en réinterprétant la décentralisation de l'école peuvent penser qu'elles n'ont plus à jouer de rôles du moment où les écoles sont confiées aux Collectivités territoriales. Ces mêmes réinterprétations peuvent nourrir les rapports entre l'orpaillage et l'école. Traoré et Lauwerier (2020) font comprendre que des apprenants sur les sites d'orpaillage sont peu convaincus de la garantie de ce que les écoles offrent en termes de réussite sociale, personnelle. Cette réussite serait par sa lenteur aux antipodes de la réussite matérielle. Ce n'est donc point l'école qui est en cause dans son existence, c'est plutôt le sens qui est donné à cette institution dans son rapport avec l'avoir ou le confort matériel.

5. Conclusion

En somme, l'école est loin d'être une institution figée, elle renouvelle couramment ses pratiques, ses modes d'organisation, ses orientations. L'école ne peut remplacer indéniablement la famille, accomplir tout son rôle. Ce n'est donc pas forcément le lieu de prolongement du travail familial en matière d'éducation encore moins celui de son affermissement. En accordant la primauté au libre exercice de la raison, l'école de par sa nature peut apparaître comme un lieu de rupture d'avec la famille et même d'avec la société. Mais une telle approche n'est point absolue. Il appartient à toute société de transformer, d'orienter et même d'inventer son école. C'est pourquoi, les réticences, rejets et abandons de l'école peuvent diminuer considérablement au point d'atteindre d'être négligeable. Aussi des actions de sensibilisation peuvent-elles être menées pour l'implication des populations et leur investissement à l'école afin de donner un sens au rapprochement de l'institution scolaire des acteurs en favorisant davantage sa démocratisation. L'école peut et doit désormais faire partie de ces institutions qui intègrent nos sociétés. Son efficacité demande l'accomplissement des rôles tels que déterminés par les textes mais tels que perçus dans la logique des populations.

Références

- Arendt H. (1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Collection « Folio essai »
- BA A. H. (1972) *L'étrange destin de Wangrin*, Paris, Présence Africaine
- BA A. H. (1991) *Amkoullel, l'enfant peul (mémoires)*, Paris, Actes Sud
- BA A. H. (1985), *N'Jeddo Dewal*, NEA, Abidjan
- Diallo K. (1979) *Education et conflits d'éducation en Afrique Occidentale francophone à travers la littérature orale*, thèse de doctorat, 3eme Cycle, Paris XIII

- Dieterlen G. (1951) : *Essai sur la religion bambara*, Paris, PUF
- Doumbia T. (2001), *Groupes d'âge et éducation chez les malinké du Sud du Mali*, Paris, L'Harmattan.
- Fokam P. K. (2000) *Et si l'Afrique se réveillait?* Paris, Edition Jaguar.
- Gerard E. (1997) *La tentation du savoir en Afrique (Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali)*, Paris, Karthala-ORSTOM.
- Griffiths V. (1968) *L'éducation en milieu rural*, Paris, UNESCO.
- KANTE N et ERNY P (1993) : *Forgerons d'Afrique noire. Transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*, Paris, Harmattan
- Kellehals J. et Montandon C. (1991) : *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducatives des préadolescents*, Delachaux et Niestle, Paris et Neuchâtel, 1991, Page 1
- Khayar I. H. (1976) *Le refus de l'école contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouddaï*, Paris, Jean Maisonneuve.
- Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LANGE Marie France (1998) *L'école et les filles en Afrique, la scolarisation sous condition*, Paris, Karthala,
- Moumouni A. (1964) : *L'éducation en Afrique noire*, Maspero, Paris,
- Paulme D. (direction) (1971) *Classes et associations d'âge en Afrique de l'ouest*, Paris, Plon
- Picquenot A. et al (1996), *L'établissement scolaire*, Paris, Ellipses /édition marketing S.A.
- PROST Antoine (1985) *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil
- Reboul O. (1997) *La philosophie de l'éducation*, Que-sais-je ? Paris, PUF
- Traore S. A. (2008) *L'école malienne Hier... ! et aujourd'hui ? Recueil de textes sur l'éducation nationale du Mali*, Bamako, La ruche à livre.
- Traore, I.S (2020) La gouvernance locale des écoles au Mali : les comités de gestion scolaires (CGS) entre régulation et dérégulation... 515-530 in Yélindo Patrick HOUESSOU & Tata Jean TOSSOU, Actes du colloque les sciences de l'Education et la formation à l'école africaine : regards pluridisciplinaires,
- Traore I.S. et Diallo, L.L. (2019). Les formes de résistance des populations au processus de scolarisation des enfants dans le village de Djiniédiébougou (1960-1968) in Revue de

littérature et d'esthétique négro-africaines, ILENA Revue de Littérature et d'esthétique Négro-Africaine O-garde vol 2 n°19 indd 7 22.

Traore I. S. et Lauwerier T. (2020) Les écoliers sur les sites d'orpaillage au Mali : une des niches de la déperdition scolaire, De Boeck Supérieur | « Mondes en développement » 2020/3 n° 191 | pages 137 à 151