

Gestion de crises par les dirigeants des systèmes éducatifs au niveau local au Mali

Allaye SAGARA,

Doctorant en sciences de l'éducation à l'Institut de
Pédagogie Universitaire Bamako - Mali.

allayes1@gmail.com

&

Richard CHARRON,

Professeur associé, Université Senghor d'Alexandrie
Webmestre ÉduGestion Canada

webmestre@edugestion.org

Résumé

Cet article examine la gestion de crise en milieu scolaire en identifiant les principales crises rencontrées par les gestionnaires, les stratégies d'apprentissage utilisées pour y faire face et les pratiques efficaces pour y répondre. Les données ont été collectées via un sondage en ligne et des questionnaires papier auprès de divers acteurs du système éducatif. Les résultats révèlent que les gestionnaires et enseignants sont confrontés à une variété de crises. Il s'agit entre autres : de crises sécuritaires liées aux conflits armés et à la violence en milieu scolaire, de crises d'apprentissage causées par des grèves, de crises sanitaires comme la pandémie de COVID-19,

de catastrophes naturelles telles que les inondations et enfin de crises politiques. Malheureusement, la formation en gestion de crise est largement absente du système éducatif.

Mots clés : communauté professionnelle d'apprentissage, formation des gestionnaires, gestion de crise, Mali, Modèle 70-20-10

Abstract-

This article examines crisis management in schools by identifying the main crises encountered by managers, the learning strategies used to deal with them and effective practices for responding to them. Data was collected via an online survey and paper questionnaires from various players in the education system. The results show that managers and teachers are faced with a variety of crises. These include security crises linked to armed conflict and violence in schools, learning crises caused by strikes, health crises such as the COVID-19 pandemic, natural disasters such as floods, and political crises. Unfortunately, crisis management training is largely absent from the education system.

Keywords: professional learning community, manager training, crisis management, Mali, 70-20-10 model

INTRODUCTION

La gestion de crises constitue un enjeu majeur pour les dirigeants des systèmes éducatifs, surtout à l'échelle locale où les défis peuvent être particulièrement complexes et pressants. Dans la majorité des systèmes scolaires d'Afrique francophone, très peu de formation (initiale et/ou continue) en gestion n'est offerte aux gestionnaires, de sorte que cette gestion est habituellement improvisée et acquise en cours d'emploi. En situation normale, le système fonctionne jusqu'à un certain point en mode « automatique ». Les structures et la culture ambiante suffisent à assurer un fonctionnement acceptable. Les dysfonctionnements sont moins perceptibles et l'incompétence risque d'avoir moins d'impact sur les finalités du système. Mais en période de crise, des compétences supplémentaires en gestion sont essentielles.

Au Mali, un pays confronté à une variété de défis sociopolitiques, économiques et environnementaux, la capacité des responsables éducatifs à faire face aux crises revêt une importance cruciale pour assurer la stabilité et la continuité des activités éducatives. Au niveau des établissements scolaires, les gestionnaires font face à diverses crises qu'ils sont appelés à gérer sans être suffisamment préparés à le faire. En examinant les défis spécifiques auxquels ils sont confrontés ainsi que les réponses qu'ils ont apportées, cette recherche vise à :

- Identifier les crises vécues par les gestionnaires dans leurs environnements respectifs ;
- Préciser les stratégies d'apprentissage qui ont permis de réagir aux crises présentes dans l'environnement local ;
- Recenser les pratiques qui se sont montrées efficaces pour répondre aux différentes crises, en vue de diffuser ces pratiques exemplaires pour que les gestionnaires locaux et intermédiaires gèrent les crises plus efficacement ;
- Développer, au besoin, une formation à la gestion de crise sur le site internet de EduGestion.

I. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1 Notion de crise

Selon le site internet Geoconfluences (2015), « le mot crise désigne à la fois un événement brutal, une rupture, mais aussi une évolution longue qui révèle des faiblesses structurelles, inhérentes à un système ». Quant à J. Boumrar (2010, p. 16), il définit « la crise comme un processus global à faible probabilité et fortes conséquences, pouvant entraîner des changements organisationnels importants. Ceux-ci peuvent être positifs ou négatifs en fonction du contexte, mais aussi de la manière de gérer la crise ». Dans une vision systémique, une crise peut être

définie comme un ensemble d'événements internes ou externes qui affecte l'atteinte de la finalité du système. Par exemple, la crise sanitaire du COVI-19 a fortement affecté les résultats scolaires et le bien-être physique et émotionnel de millions d'enfants africains (Banque Mondiale, 2022).

1.2 Nature, types et effets des crises

1.2.1 Crise interne

Une crise interne est causée par des éléments à l'intérieur des frontières du système, par exemple, les grèves des enseignants, celles des élèves et étudiants fréquemment observées au Mali et dans d'autres pays africains.

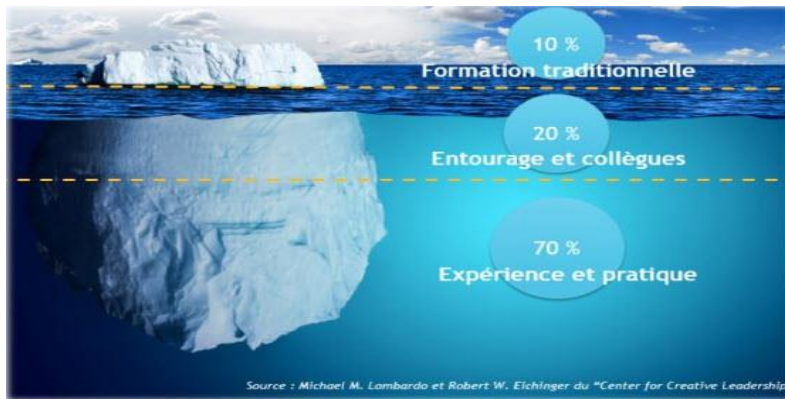
1.2.2 Crise externe

Une crise externe est causée par des éléments à l'extérieur du système qui perturbent l'atteinte de sa finalité. Par exemple, une crise sanitaire nationale ou un conflit armé peut affecter sérieusement l'atteinte de la finalité éducative d'une école. Selon A. Gaoukoye (2022), l'invasion des régions de Kidal, Gao, Tombouctou et de Ménaka au Mali, par le Mouvement National de Libération de l'Azawad et de ses alliés, a entraîné des conséquences émouvantes dans tous les secteurs, particulièrement celui de l'éducation. Le bilan de l'occupation de ces régions a eu pour conséquences immédiates la perturbation du déroulement normal des cours pour une grande majorité des élèves de ces dites régions. Pour S. Loua (2022., p. 2), « cette situation a été exacerbée en 2020 par la fermeture, entraînée par la pandémie de COVID-19, de toutes les écoles et universités maliennes du 19 mars au 2 juin 2020 ».

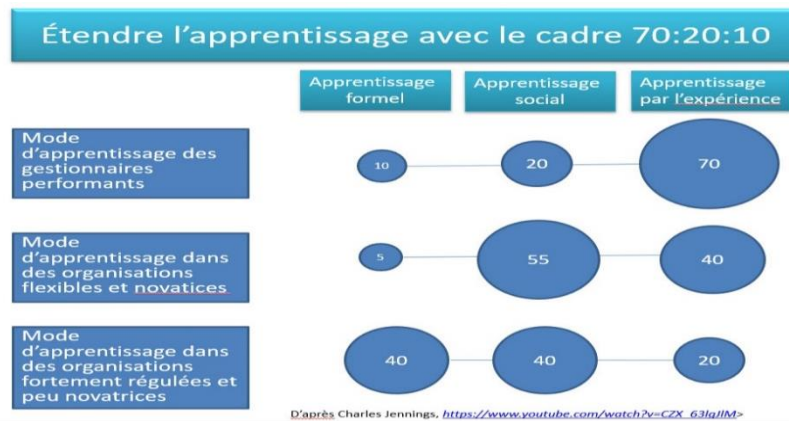
Les crises n'affectent pas que l'enseignement et l'apprentissage. Elles remettent en cause les paradigmes de gestion des systèmes éducatifs qui met à nu leurs lacunes. Elles provoquent une remise en question des pratiques habituelles, souvent fondées sur une vision industrielle et hiérarchique de l'administration centralisée et favorisent l'évolution vers une vision systémique.

1.3 Compétences en gestion de crise

Dans notre analyse des compétences des gestionnaires, nous adoptons le modèle d'apprentissage 70-20-10 de J. Arets, C. Jennings, & V. Heijnen (2023), K. Spiro (2023), H. Mintzberg (2009) qui, sur la base de recherches sur l'apprentissage des gestionnaires, ont constaté que l'apprentissage formel, incluant la formation traditionnelle, au nord comme au sud, ne représente qu'une faible partie des compétences acquises par les personnels en poste.



Selon ce modèle, seulement 10% des compétences des gestionnaires sont acquises par le biais de l'apprentissage formel, tel que les cours ou les formations structurées, les ateliers organisés par les systèmes éducatifs, etc. Tandis que 20% proviennent de l'apprentissage social, notamment à travers les interactions avec des collègues expérimentés, les mentors, etc. Le reste, soit 70%, résulte de l'expérience réfléchie, où les gestionnaires apprennent en résolvant des problèmes concrets et en améliorant leurs pratiques par l'observation et l'analyse des situations rencontrées. Ce modèle est fortement soutenu par l'expérience concrète des gestionnaires éducatifs en Afrique francophone dont l'apprentissage de gestion le plus important est réalisé « sur le tas », sans formation initiale ou continue suffisante, et sans apprentissage social structuré (R. Charron, 2022).



1.4 Stratégies de gestion de crise

La gestion de crise est « un processus de gestion visant à prévenir ou amoindrir les effets négatifs des crises en protégeant les organisations et les diverses parties prenantes, incluant les publics, de différents dommages » (L. Bergamo, 2017, cité par O. Lemieux, J. Bernatchez, & A. Delobbe, 2020, p. 8). En ce sens, elle aspire à maximiser les effets positifs de la crise par l'entremise de diverses stratégies et, surtout, de l'apprentissage organisationnel.

En situation normale, un système se gère souvent de manière automatique, grâce à une régulation hiérarchique et orientée vers la conformité avec les règles établies. Une situation de crise vient souvent perturber l'ordre établi et oblige à reconsidérer les modes de gestion.

1.5 La crise comme révélatrice du paradigme de gestion

Le paradigme traditionnel et industriel de gestion des systèmes éducatifs fonctionnait bien dans un environnement stable et contrôlé. Dans la situation émergente, et encore plus fortement en période de crise, la gestion doit changer de paradigme. La gestion de la conformité aux directives doit évoluer vers une gestion caractérisée par l'adaptabilité et la collaboration.

Les orientations générales dans tous les domaines, et notamment en ce qui concerne la gestion de crise, doit laisser aux gestionnaires et aux communautés locales l'autonomie nécessaire pour appliquer des solutions conformes aux réalités de l'environnement. Le leadership local, communautaire, le « communityship » (H. Mintzberg, *op cit.*) doit émerger. Dans ce contexte, la formation des gestionnaires locaux revêt une importance capitale. Pour S. Boire (2015, p. 130) :

La qualité d'un système éducatif se mesure d'abord à travers la qualité des ressources humaines qu'il faut former et recycler en permanence pour contenir les problèmes qui pourraient se poser sur le plan des enseignements apprentissages mais aussi et surtout sur le plan de la gestion et du pilotage du système

Selon P. Perrenoud (1998, p. 16), l'évolution actuelle :

... exige [...] une gestion de plus en plus locale des crises, des problèmes et des conflits. Le chef d'établissement est en première ligne, mais il ne peut plus aussi facilement que par le passé s'adresser à l'échelon supérieur en demandant " Que dois-je faire ? ". Face à cette réalité, deux attitudes extrêmes sont possibles. La première est de tout faire pour éviter les problèmes et, lorsque ce n'est plus possible, de les déléguer soit au niveau inférieur, soit au niveau supérieur de l'organisation [...]. La seconde attitude consiste évidemment à accepter de faire partie à la fois du problème et de la solution.

Au lieu d'attendre que les autorités supérieures gèrent la crise au niveau local, il faudrait encourager les gestionnaires à assumer le leadership nécessaire pour assurer la sécurité des apprenants et des personnels de l'établissement.

II. MÉTHODOLOGIE

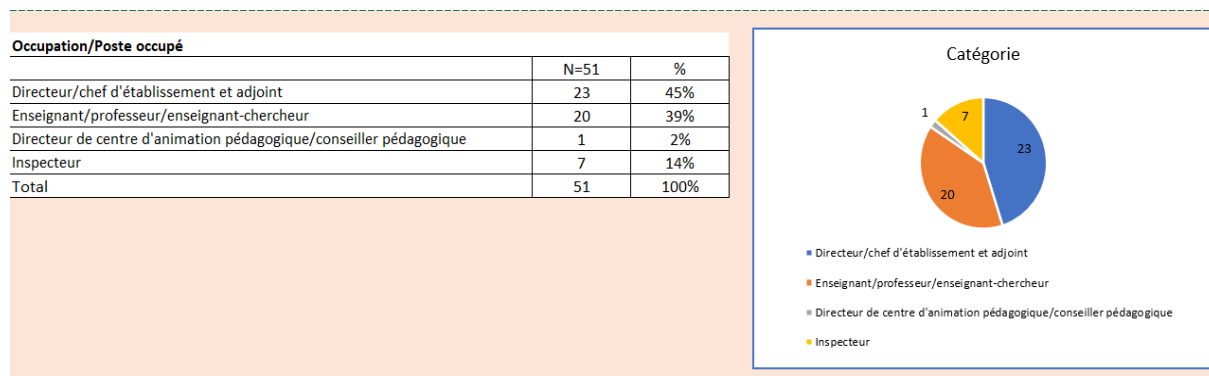
La recherche a adopté la méthodologie de recherche partenariale participative qui, selon Y. Bonny (2015, p. 1) :

Visé une recherche impliquant une articulation forte avec un milieu de pratique. La recherche est conçue soit à partir de ce milieu, dans une perspective d'abord cognitive et réflexive, ou en vue de ce milieu, dans une perspective d'appropriation et de traduction des connaissances produites en orientations d'action.

Notre projet de recherche a été discuté et validé par les membres de l'Association internationale ÉduGestion qui regroupe des dirigeants de systèmes éducatifs locaux, régionaux et nationaux d'une quinzaine de pays d'Afrique francophone. Cette recherche vise à produire des connaissances sur la gestion de crise en éducation en vue de développer une formation en ligne à ce sujet pour les membres de ÉduGestion et éventuellement pour d'autres acteurs de l'éducation.

L'enquête a été proposée aux membres de l'Association malienne des gestionnaires de l'éducation (AMAGE), associée à l'Association internationale ÉduGestion. En plus des membres de l'AMAGE, le sondage a touché d'autres gestionnaires et enseignants. Il s'est déroulé d'une part en ligne à travers la plateforme *Google Forms* et d'autre part par un questionnaire papier. Le questionnaire imprimé a été expédié à une vingtaine de membres de l'AMAGE qui ont souhaité cette formule. Ceux-ci l'ont renseigné et puis l'ont retourné.

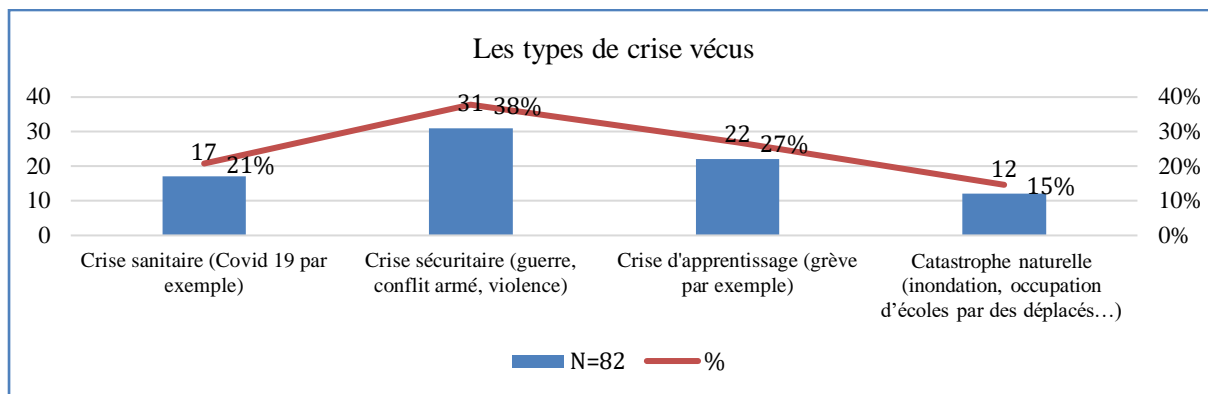
Le sondage a touché 51 participants (directeurs/chefs d'établissement et adjoints, directeurs de centre d'animation pédagogique, conseillers pédagogiques et inspecteurs pédagogiques régionaux de l'enseignement secondaire) et enseignants dont 36 membres de l'AMAGE. Ils exercent majoritairement (59%) au niveau de l'enseignement secondaire. Ils proviennent à 39% du niveau de l'enseignement fondamental et seulement 2% du niveau universitaire.



III. RESULTATS ET DISCUSSIONS

3.1 Les crises vécues

Dans cette rubrique, nous analysons les types de crises vécues par les gestionnaires scolaires et les enseignants dans leur environnement scolaire.



(AMAGE & Edugestion, 2023)

Au regard du graphique (ci-dessus) des crises vécues par les gestionnaires et enseignants enquêtés dans leur environnement scolaire, la crise sécuritaire et la crise d'apprentissage sont respectivement évoquées à 38 % et 27 % par les enquêtés. La crise sanitaire (Covid-19 par exemple) est citée à 21% et celle liée aux catastrophes naturelles (inondations, occupation d'écoles par des déplacés) à 15%.

3.1.1 Crise sécuritaire

La crise sécuritaire liée au conflit armé et aux violences en milieu scolaire est l'une des principales crises vécues par les acteurs enquêtés. En effet, depuis plus d'une décennie, le Mali traverse une crise sécuritaire liée au conflit armé dont les impacts sur l'éducation se traduisent par la destruction des infrastructures scolaires, l'arrêt des activités pédagogiques, voire la fermeture pure et simple de l'ensemble des écoles se trouvant dans des zones sous contrôle des groupes armés hostiles à l'école de types occidental. Les écoles et leur personnel sont des cibles des attaques des groupes armés dans ces localités. Selon les gestionnaires et enseignants enquêtés exerçant dans des zones, ils font face aux risques d'enlèvement, des violences et même de menace d'assassinat. Cependant, certains avec le concours des communautés continuent d'exercer tant bien que mal leur fonction pour donner le minimum éducatif (lire, écrire, calculer) aux enfants, d'autres sont obligés de faire des réaménagements (séparation filles et garçons, introduction de l'enseignement de la langue arabe ou coranique, des horaires de prières, port de voile pour les filles, etc.) pour maintenir l'école ouverte. D'autres ont préféré quitter leur poste pour se rendre dans les capitales régionales ou les chefs-lieux de cercle où il y a un minimum de sécurité.

À la crise sécuritaire liée aux conflits armés, les enquêtés ont également évoqué celle liée aux violences dans les établissements d'enseignement secondaires et universitaires en milieu

urbain dont l'un des principaux acteurs est l'Association des élèves et étudiants du Mali (AEEM) comme l'illustre le discours ci-dessus d'un des gestionnaires enquêtés.

Lors de la semaine artistique, culturelle et sportive du lycée, nous avons été obligés de faire recours au commissariat de police lorsqu'il y a eu des coups de feu et l'agression physique d'un membre du CGS par des membres de l'AEEM. Avec le lancement des campagnes pour les élections des secrétaires généraux de l'AEEM au niveau de l'enseignement secondaire, il y a eu de violents affrontements entre les partisans des deux candidats. Avec des armes à feu, des armes blanches de toutes sortes, ces violences ont continué toute l'année, et en s'intensifiant. Ce qui a obligé l'administration scolaire à suspendre définitivement les cours pour l'année scolaire 2022-2023, avant la date indiquée par l'académie d'enseignement.

Dans le même ordre d'idée, M. Sidibé (2020) soutient que l'AEEM sème la terreur sur l'espace scolaire surtout pendant les élections des différents bureaux. I. S. Traoré (2014, p. 234) ajoute que :

La mise en place des bureaux de l'AEEM constitue les manifestations les plus patentes de la violence. Elles donnent lieu à des séquestrations, des menaces, des échauffourées entre les différents acteurs. Tout cela se fait souvent au prix d'un saccage complet des infrastructures publiques. Généralement, ce sont des bandes bien organisées qui se disputent la tête de l'association. Tout est mis en œuvre avant le jour des élections : recrutement de loubards, constitution de comité de choc, mobilisation d'armes redoutables : gourdin, sabre, machette, coupe-coupe, haches. Cette violence s'exerce souvent sur les enseignants.

Un autre cas de crise sécuritaire évoqué par les enquêtés est celle liée à la circulation ou au passage des engins (voitures et motos) dans la cour de l'école provoquant des accidents parfois graves comme le souligne un gestionnaire enquêté :

La principale crise dans mon environnement éducatif est celle liée à la circulation des individus à moto et en voiture dans la cour de l'école due à l'absence de clôture du groupe scolaire. Ces individus circulent avec leurs engins dans la cour de l'école n'importe quand et n'importe comment en provoquant des accidents à l'école. Pour preuve, au mois de mai 2023, un élève a subi une fracture au niveau de son pied à la suite d'un accident provoqué par un motocycliste.

3.1.2 Crise d'apprentissage causée par des grèves

Selon les résultats du sondage, le deuxième type de crise vécu par les gestionnaires enquêtés est la crise d'apprentissage (évoquée à 24%) liée aux grèves soit des enseignants, soit des élèves et étudiants. D'après un gestionnaire enquêté, dans son établissement, le 8 mai 2023, les élèves, à travers l'AEEM, avaient déposé un préavis de grève de 24 heures renouvelable et décidé de prendre en otage les évaluations du dernier trimestre qui devaient débiter le 15 mai. En effet, au Mali, les années scolaires et universitaires sont fréquemment perturbées par les sorties des élèves et étudiants et l'arrêt des cours par les enseignants pour des revendications liées à l'amélioration de leurs conditions de travail, d'études et de vie. D'après P. Bianchini

(2004, p. 21), « ce qui est relativement exceptionnel, c'est une période de plusieurs années sans grèves, ni fermetures d'établissements ». Il faut rappeler avec I. Diakité (2000, p. 6) que :

Depuis 1990, [le Mali] n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, c'est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu'il y ait besoin d'un quelconque réaménagement de programmes en cours d'année. Ce fut le plus souvent des années tronquées, laborieusement validées, et même des années facultative (1993) ou blanche (1994).

Cette crise d'apprentissage liée aux grèves continue dans le système éducatif malien car d'après S. Loua (*op cit.*, p. 2) :

Des années 2010 à 2020, les années scolaires et universitaires maliennes ont été marquées par des grèves de durée plus ou moins longue. En 2010, l'enseignement supérieur a connu une grève de quatre mois ; en 2015, la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation a connu une année blanche pour des problèmes internes. Les universités publiques sont régulièrement confrontées à des arrêts de cours de 48 ou 72 heures chaque année, mais les grèves sont plus récurrentes et plus longues dans l'enseignement fondamental et secondaire [...]. Durant l'année scolaire 2018-2019, les élèves [de ces niveaux d'enseignement] n'ont effectué que quatre mois de cours.

Les grèves constituent des épreuves pour des gestionnaires scolaires dans leur fonction. Car même si la résolution de certains points de revendication dépasse leur seul niveau de compétences, ils sont les premiers interpellés par la hiérarchie et souvent à subir les effets comme le souligne M. Sidibé (*op cit.*, p. 53) :

Les autorités politiques dans leur élan de gestion des crises scolaires ont parfois utilisé la force sur les autorités scolaires. Les premières traitent parfois les administrateurs scolaires non seulement de complices et mais également de catalyseurs des mouvements des élèves ou étudiants. [...] Ainsi, au lieu d'être impliqués dans un processus de dialogue les administrateurs scolaires se voient déchus de leur fonction.

Pour le ministère de l'Éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales (2011, p. 8), en tant que représentant des pouvoirs publics, le directeur doit veiller au fonctionnement régulier de l'école. En période de grèves, il organise et protège le travail des enseignants non-grévistes et assure une permanence à l'école. Il informe quotidiennement le CAP, l'autorité publique locale et la collectivité territoriale de la situation de la grève, en occurrence le maire. Ce dernier, qui est responsable de la sécurité des personnes sur la voie publique, doit prendre les mesures nécessaires pour que la protection des enfants qui se seraient présentés à l'école soit assurée. Le directeur établit une liste quotidienne des enseignants grévistes et non-grévistes et envoie au CAP, à l'autorité publique locale et à la collectivité territoriale, un rapport circonstancié du déroulement de la grève. Ce rapport établit la liste globale des grévistes en précisant le nombre de jours de grève pour chacun d'eux, les incidents qui ont émaillé la grève et les tentatives de conciliation.

Les grèves, à répétition avec une longue durée parfois, réduisent considérablement les temps d'apprentissage et ne permettent pas une exécution normale des programmes d'enseignement (S. Loua, *op. cit.*). De ce fait, elles constituent l'un des facteurs de la baisse de niveau des élèves qui se manifeste par leurs faibles compétences de base en français et en mathématiques (*ibid.*), d'où la crise d'apprentissage liée aux grèves.

3.1.3 Crise sanitaire (Covid-19)

La crise sanitaire est le troisième type de crise vécue par les personnes ayant participé au sondage. Selon C. O Sagara (2021, p. 144), « la COVID-19 a poussé les gouvernants dans plusieurs pays à fermer les écoles afin de bloquer la propagation du virus ». Ainsi, « le Gouvernement malien a pris, le 19 mars 2020, la décision de fermer toutes les écoles y compris les centres d'apprentissage communautaires et les espaces d'apprentissage temporaires de même que les centres SSA/P » (Gouvernement de la République du Mali, 2021, p. 3).

3.1.4 Catastrophe naturelle

Évoquée à 15%, la crise liée à l'inondation des établissements scolaires provoquant l'occupation des écoles par des sinistrés ou des déplacés de guerre est aussi une situation à laquelle font face certains gestionnaires et enseignants. Au Mali, les rentrées scolaires sont souvent retardées dans certaines localités à cause de l'inondation ou l'occupation des écoles par des sinistrés ou des déplacés. Les salles des classes sont parfois transformées en habitations pour les sinistrés.

3.2 Stratégies d'apprentissage de gestion de crises

3.2.1 Apprentissage institutionnel

Rappelons les résultats du sondage sur la gestion de crise concernant l'apprentissage institutionnel.

Tableau 1 – Apprentissage institutionnel sur la gestion de crise

Apprentissage institutionnel		
En relation avec la principale crise dans votre environnement, avez-vous reçu une formation de la part des autorités de votre système éducatif ?		
	N=51	%
Oui	0	0%
Non	51	100%
Total	51	100%

(AMAGE & ÉduGestion, 2023)

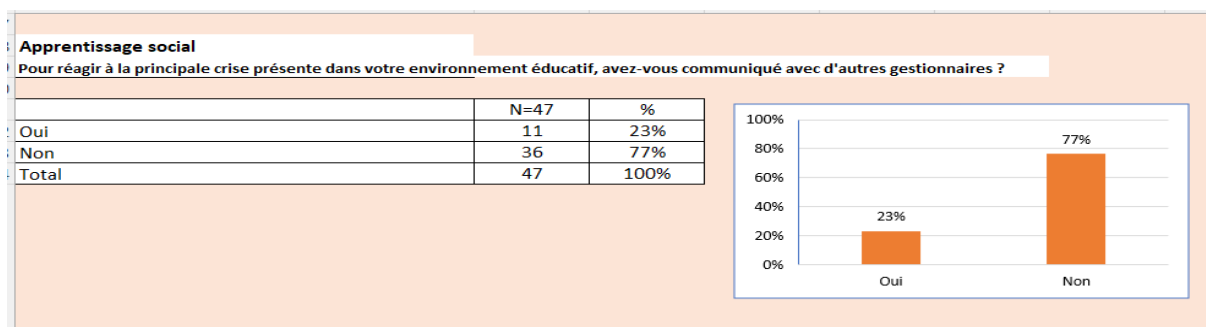
Nous constatons que les gestionnaires des établissements maliens ayant pris part au sondage n'ont reçu aucune formation à la gestion de crise. Cette situation pourrait s'expliquer par l'absence de formation initiale et continue en gestion scolaire dans le système éducatif

malien. On peut en conclure que les gestionnaires n’ont pas été formellement préparés par leurs institutions à gérer les crises. Pourtant, depuis 2015, à la suite de la crise sécuritaire, le Ministère de l’éducation nationale en partenariat avec le Bureau de l’UNESCO au Mali à travers le Projet CapEFA-Mali¹ a élaboré un module thématique de formation continue des enseignants intitulé « gestion de l’école en période de crise et post-crise ». À travers ce module, le Ministère de l’éducation vise à renforcer les capacités des acteurs et partenaires de l’éducation sur la gestion de l’école en période de crise et post-crise (UNESCO, 2015).

3.2.2 Apprentissage social

Plus des trois quarts des gestionnaires et enseignants enquêtés n’ont pas profité d’un apprentissage social pour les soutenir dans la gestion des crises qui affectent leurs établissements.

Tableau 2 – Apprentissage social sur la gestion de crise



(AMAGE & ÉduGestion, 2023)

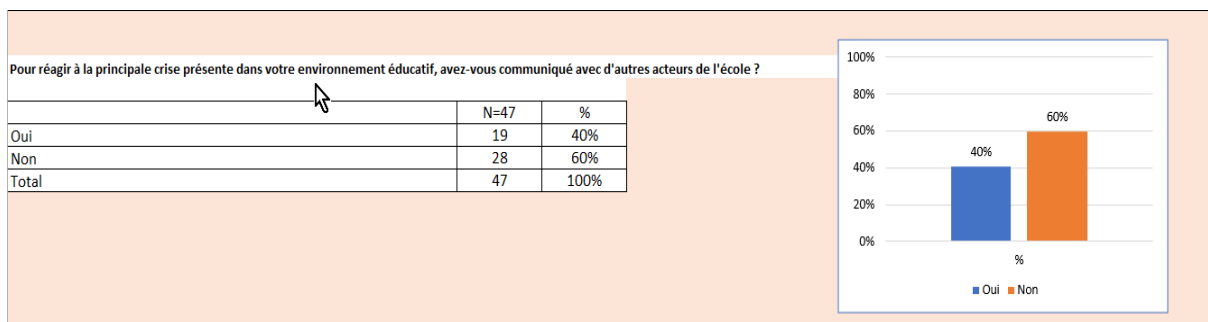
Pour réagir à la principale crise dans leur environnement, seulement 23% des dirigeants et enseignants enquêtés ont affirmé avoir communiqué avec d’autres dirigeants. Selon un chef d’établissement scolaire exerçant dans une zone d’insécurité au Mali, il a quelquefois communiqué avec ses homologues au téléphone sur les attaques survenues çà et là.

Les dirigeants qui ont affirmé avoir communiqué avec d’autres gestionnaires ont identifié les personnes suivantes : directeurs généraux, proviseurs et censeurs, administrateurs scolaires, comité de gestion scolaire (CGS), académie d’enseignement, responsables d’ONG, comité syndical, commissariat de police, etc.

Certains répondants ont communiqué avec d’autres acteurs de l’école pour gérer la crise. Le tableau ci-dessous rend compte de cette interaction sociale.

Tableau 3 – Apprentissage social avec d’autres acteurs de l’école

¹ Renforcement des Capacités des Structures de Formation des Enseignants au Mali



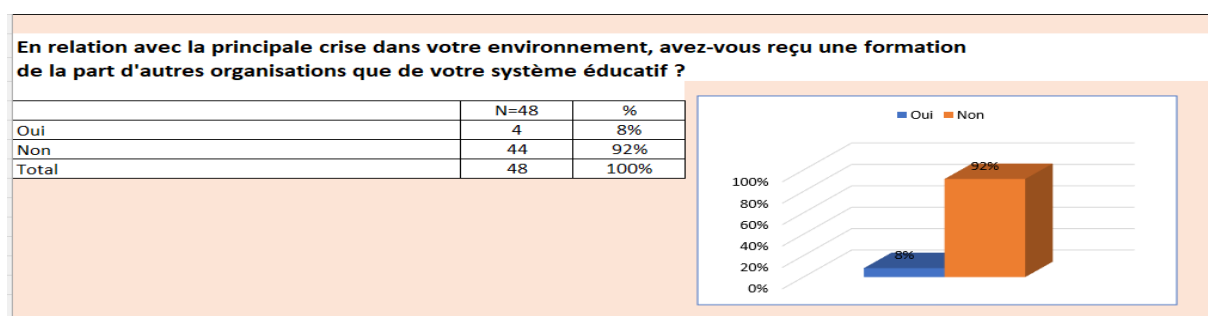
(AMAGE & ÉduGestion, 2023)

Face à la crise sécuritaire, « au sein de l'établissement, on se donne des conseils sur les mesures de prudence » a affirmé un enseignant enquêté. Pour gérer les fréquentes scènes de violence dans son établissement et ses effets nocifs sur les apprentissages, un gestionnaire enquêté affirme que son administration a régulièrement communiqué avec les partenaires de l'école tels que : le CGS, l'APE, l'AEEM et la Synergie locale des syndicats des enseignants. D'autres gestionnaires enquêtés affirment avoir communiqué avec la hiérarchie, notamment les services déconcentrés de l'éducation (le CAP et l'AE) et les services décentralisés de l'éducation à savoir les collectivités.

La formation et la sensibilisation des enseignants, des animateurs, des leaders religieux, des comités de gestion scolaire, des associations des mères d'élèves, des collectivités sont des stratégies développées par les acteurs de l'école enquêtés pour gérer les crises vécues dans leur environnement scolaire.

Si aucun des acteurs de l'école sondés n'a bénéficié de formation sur la gestion de crise de la part des autorités du système éducatif, certains affirment avoir reçu des formations de la part d'organisations non gouvernementales (ONG) dans le cadre de projets précis.

Tableau 4 – Formation sociale par des ONG



Les ONG ayant offert ces formations sont entre autres : Think Peace Sahel en partenariat avec Mercy Corps, Word Vision, Save The Children, Center for the Promotion of Human Rights and development in Africa, Centre pour le Dialogue Humanitaire, etc. D'une durée de

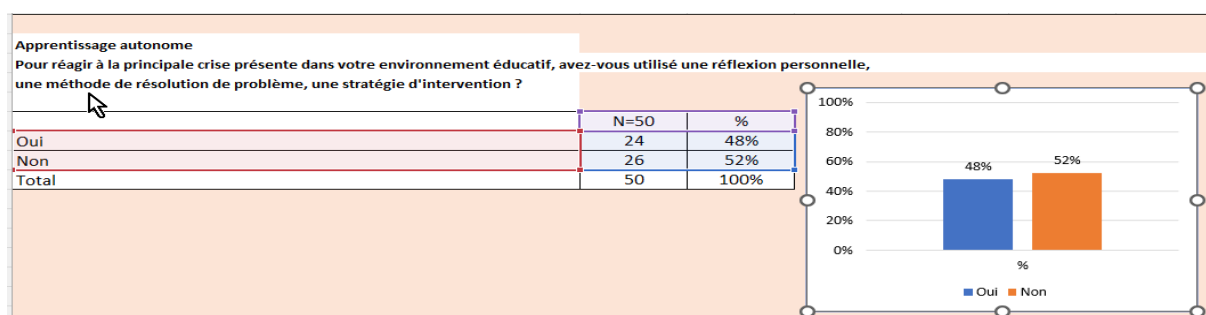
trois à six jours, les formations ont porté sur les thématiques suivantes : "Do no harm" (Ne pas nuire), appui psychosocial, résilience, riposte Covid-19, prévention et gestion non violente des conflits, etc.

En somme, davantage de gestionnaires ont reçu des formations de la part d'ONG que de la part de leur système éducatif.

3.2.3 Apprentissage autonome

Selon le modèle 70-20-10, la principale source habituelle d'apprentissage des gestionnaires s'effectue « sur le tas », par une expérimentation réfléchie. Le tableau ci-dessous rend compte de cet apprentissage autonome.

Tableau 5 – Réponses au sondage sur l'apprentissage autonome



Pour réagir à la principale crise présente dans leur environnement éducatif, 48% des enquêtés affirment avoir utilisé une réflexion personnelle, une méthode de résolution de problème, une stratégie d'intervention. Certains répondants ont fait des échanges et des rencontres avec des membres de la communauté éducative, eu recours aux valeurs culturelles et traditionnelles, comme le *sanankuya* (cousinage à plaisanterie) qui sert de bonne stratégie de résolution de problèmes d'après ceux-ci. D'autres ont utilisé des mesures financières (prise en charge du salaire et de l'hébergement des enseignants volontaires par le CGS) ou des outils pédagogiques (cours de rattrapage ou émissions radio). Mais outre la communication et la sensibilisation, aucune méthodologie précise n'a été évoquée par les répondants pour soutenir leur réflexion et la planification de leur réponse à la crise.

3.3 Stratégies de gestion de crise

3.3.1 Stratégies de gestion de crise développées par les répondants

3.3.1.1 Dialogue

Le dialogue est évoqué comme outil fondamental dans la gestion des crises, en particulier en milieu scolaire. À travers le dialogue, il est possible de diagnostiquer les véritables causes de la crise, en impliquant tous les acteurs concernés, notamment l'État, les enseignants, les

syndicats, les parents d'élèves, les comités de gestion scolaire et les partenaires techniques et financiers. L'une de leçons apprises dans la gestion de crise, selon un gestionnaire, est de : « *Ne jamais laisser une crise perdurer, le dialogue est aussi efficace que la force* ». En effet, le dialogue apparaît comme une alternative efficace à l'utilisation de la force. Il offre une voie plus constructive pour résoudre les conflits et surmonter les obstacles.

3.3.1.2 Communication

Les répondants ont identifié la communication comme une stratégie importante de gestion de crise. « *La communication avec les parties prenantes de l'école a été notre stratégie efficace pour gérer les crises* » a précisé un chef d'établissement. Nous distinguons à ce propos la communication de l'information. Celle-ci, selon D. Wolton (2021, cité par L. Orvild, 2022) est unidirectionnelle, comme celle qui a été transmise par les autorités centrales. La communication, quant à elle, exige une relation, une réciprocité, un échange d'information. L'arrivée d'une crise exige de mettre en place une stratégie spécifique de communication. Somme toute, la communication de crise n'est pas la communication de tous les jours. Sérieusement préparée, elle a lieu lorsqu'il y a une crise, une situation de panique et d'inquiétude généralisées à l'échelle d'un pays ou d'une organisation. Il y a trois principes à retenir : anticiper (et non précipiter) dans la communication ; dire la vérité avec des informations fiables, vérifiables et factuelles ; rassurer la population avec des mesures prises (pour obtenir une adhésion massive) (S. Togo, 2020). Selon les enquêtés, la communication avec les autorités locales, les parents et les partenaires externes sont des aspects essentiels dans la gestion des crises.

3.3.1.3 Collaboration

La gestion des crises ne concerne pas uniquement les dirigeants scolaires, mais implique également une gamme d'acteurs variés, tels que les enseignants, les élèves, les parents, les syndicats, les autorités locales et d'autres parties prenantes pertinentes. Ainsi certains gestionnaires enquêtés ont évoqué la collaboration avec les parties prenantes de l'école dans la gestion des crises. J. Boumrar (*op cit.*, p. 24) soutient cette thèse car selon lui, « la base de gestion de crise est l'implication des acteurs dans la crise ».

3.4 Propositions pour une gestion efficace des crises

3.4.1 Dépolitisation du système éducatif au Mali

Pour que la gestion de crise soit efficace, elle doit être orientée vers la fonction éducative et non pas subordonnée à d'autres objectifs divergents. Par exemple, pour bien gérer une crise,

il faut posséder des compétences qui devraient être prises en compte dans la sélection des dirigeants appelés à gérer les crises. Or selon S. Boiré (*op cit.*, p. 133) :

On constate [...] avec regret que la nomination des Directeurs d'Académie et des Directeurs des Centres d'Animation Pédagogiques est de plus en plus soumise à une coloration politique plutôt qu'à des critères qualitatifs et de compétences soulignés [...]. Il faut vite [...] dépolitiser totalement ces fonctions pour le grand bénéfice de l'éducation.

3.4.2 Création de communauté d'apprentissage professionnelle

La gestion de crise exige des compétences. « La pandémie de COVID-19 a fait ressortir un impératif : celui de former les chefs d'établissement aux aspects liés à la collaboration avec les communautés, à la communication et au leadership pédagogique » (H. Nannyonja *et al.*, 2020). En absence d'apprentissage institutionnel, il est proposé de développer l'apprentissage social, par la création de communautés d'apprentissage professionnelles, comme celles qui ont été soutenues par le Programme APPRENDRE² (2021). C'est l'intention de l'AMAGE et d'ÉduGestion, à travers des formations offertes en ligne et à des échanges entre les gestionnaires membres de l'association.

3.4.3 Développement de compétences personnelles

La majorité des apprentissages en gestion se développant par l'expérimentation individuelle réfléchie, il est pertinent de développer chez les gestionnaires des compétences à ce sujet. Une stratégie très simple serait, pour les dirigeants, de se constituer un manuel de gestion dans lequel seraient consignées, comme le suggère R. L. Ackoff (*op cit.*, p. 271), « les observations sur la crise ambiante, les décisions prise et leur justification, les actions entreprises et l'évaluation de leur efficacité. Il importe de créer une mémoire écrite de ces éléments pour pouvoir s'y référer individuellement et collectivement ». C'est dans cette optique que nous proposons aux participants, dans toutes nos formations en ligne, de se créer un « Cahier de gestion ».

3.4.4 Développement de compétences dans l'utilisation des TIC

Dans les stratégies évoquées par les répondants, il a été peu question de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en vue de mieux gérer les crises scolaires. Dans les établissements concernés, les TIC étaient peu accessibles comme source d'apprentissage pour les élèves et d'outil de gestion pour les administrateurs.

² Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources

Heureusement, le réseau ÉduGestion compte des centaines d'albumnis du Master II en Gestion des systèmes éducatifs offert en ligne par l'Université Senghor d'Alexandrie, et peut profiter de leur expertise en formation à distance et en ingénierie de formation. Il sera donc possible d'ajouter aux cours déjà disponibles une formation sur la gestion de crise, favorisant l'apprentissage social et l'expérimentation réfléchie.

Conclusion

Comme nous l'avons constaté ici et ailleurs, la formation en gestion de crise offerte de façon formelle par le système éducatif est presque inexistante. Les gestionnaires ont peu l'habitude de l'apprentissage social, en se référant à des communautés d'apprentissage professionnelles. Les apprentissages autonomes en gestion de crise ne semblent pas fondés sur des stratégies conscientes et bien structurées. En l'absence d'une vision systémique de la part des autorités et du peu d'importance accordée à la gestion du système et à la formation des gestionnaires, et vu les ressources limitées offertes dans ce domaine, il est peu probable que l'apprentissage formel se développe dans un avenir rapproché. Le faible intérêt des partenaires techniques et financiers et des chercheurs universitaires dans l'amélioration de la qualité de la gestion des systèmes éducatifs accentue cette lacune.

Les apprentissages les plus significatifs en gestion de crise dépendront donc en priorité des compétences sociales et individuelles des gestionnaires eux-mêmes. Dans ce contexte, l'AMAGE et ÉduGestion s'engagent à favoriser les échanges professionnels entre les gestionnaires éducatifs, grâce à la création d'associations professionnelles aux plans national et international. Cet apprentissage social sera soutenu par des formations mutuelles sur notre site internet et des échanges sur des thèmes comme la gestion de crise. Par ailleurs, nos formations offriront également une méthodologie d'apprentissage autonome par l'expérimentation réfléchie.

Bibliographies

ACKOFF Russell L., 1999, *Ackoff's Best. His Classic Writings on Management*, Toronto, John Wiley & Sons.

ARETS Jos JENNINGS Charles & HEIJNEN Vivian, 2023, *What is the 70:20:10 model ?* <https://702010institute.com/702010-model/>, consulté le 06 juillet, 2023

Banque Mondiale, 2022, *De la relance de l'apprentissage à la transformation de l'éducation*, Résumé exécutif,

<https://www.unicef.org/media/127731/file/From%20Learning%20Recovery%20to%20Education%20Transformation.pdf>, consulté le 23 juillet 2023

- BIANCHINI Pascal, 2004, Les crises des systèmes d'enseignement en Afrique noire : Un essai d'analyse à travers le Burkina Faso, *Revue Canadienne des Études Africaines*, 38(1), p. 20-57, <https://www.researchgate.net/publication/261685224>
- BOIRE Sékou, 2015, Le perfectionnement des administrateurs scolaires au Mali. *Revue malienne de science et de technologie* (17), 129-134
- BONNY Yves, 2015, « Chapitre 3 : Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire », Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches actions collaboratives : Une révolution de la connaissance*, Rennes : Presses de l'EHESP, <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0036>
- BOUMRAR Julie, 2010, La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel, *Vie & Sciences de l'Entreprise* (185-186), p. 13-26, <https://doi.org/10.3917/vse.185.0013>
- CHARRON Richard, 2022, Réinventer la gestion de l'éducation pour un meilleur impact sur les résultats d'apprentissage en Afrique subsaharienne, *Symposium continental sur la recherche et l'innovation en éducation*, du 04 au 06 octobre 2022, Addis Ababa (Éthiopie) : GPE-KIX.
- DIAKITE Drissa, 2000, La crise scolaire au Mali, *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), p. 6-28.
- GAOUKOYE Alhassane, 2022, *Ménaka : les fleurs du mensonge*, Bamako, L'Harmattan.
- GEOCONFLUENCES, 2015, *Crise, crises, Ressources de géographie pour les enseignants*, Géoconfluences : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/crise>, consulté le 08 septembre 2023
- LEMIEUX Olivier, BERNATCHEZ, Jean, & DELOBBE, Anne-Michelle, 2020, Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire : Recueil de pratiques rapportés par 12 directions d'établissement, Québec, Université du Québec à Rimouski (UQAR), https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/CTREQ-Gestion-de-crise-sanitaire-en-milieu-scolaire-34832_v3.pdf
- LOUA Seydou, 2022, L'impact des grèves sur les élèves et étudiants au Mali, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (85), <https://doi.org/10.4000/ries.9950>
- Gouvernement de la République du Mali, 2021, *Guide pour la réouverture sécurisée des écoles au Mali dans le contexte de la COVID-19*, Bamako,

https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/guide_reouverture_ecoles_mali_vf.pdf

Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation, et des langues nationales, 2011, *Vade mecum du directeur d'école fondamentale : les missions du directeur d'école*, Bamako.

MINTZBERG Henri, 2009, Rebuilding Companies as Communities, *Harvard Business Review*, p. 1-6, <https://www.facethefutureleadership.com/wp-content/uploads/2020/08/Mintzberg-Rebuilding-Companies-as-Communities-10-2009.pdf>

NANNYONJA Harriet, & et al., 2020, *Diriger un établissement scolaire en temps de crise*, Banque Mondiale, <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/diriger-un-etablissement-scolaire-en-temps-de-crise>, consulté le 05 juillet 2023

ORVILD Lafontaine, 2022 « Dominique Wolton, *Informé n'est pas communiquer* », *Lectures*, <http://journals.openedition.org/lectures/54263>, consulté le 27 juillet 2023.

PERRENOUD Phillipe, 1998, Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? In G. Pelletier, & R. Charron, *Diriger en période de transformation*, p. 7-30), Montréal, AFIDES, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_28.html, consulté le 03 juillet 2023

Programme APPRENDRE, 2021, *Se professionnaliser en collaboration, Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire*, <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2023/05/Guide-CAP.pdf>, consulté le 12 juillet 2023

SAGARA Cheick Oumar, 2021, Inégalité de l'accès des élèves d'Afrique à l'enseignement à distance en période de la Covid-19 : cas d'étude au Mali, *Recherches africaines - Revue semestrielle (USLHB)* (28), <https://revues.ml/index.php/recherches/article/view/2341>

SIDIBE Moctar, 2020, L'école au Mali : regards sur la variation des crises et leurs mécanismes de gestion, *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé publique*, (2)2, p. 41-56.

SPIRO Kasper, 2023, La méthode 70:20:10 – Votre guide ultime, <https://www.easygenerator.com/fr/guides/70-20-10/>, consulté le 12 juillet 2023

TOGO Souabou, 2020, La communication de crise : les questions principales à traiter, cas du Mali face au Covid-19, *Revue Économie, Gestion et Société*, Spécial numéro 2020, p. 90-100.

TRAORE Idrissa Soïba, 2014, La crise scolaire au Mali, fille de la crise des valeurs sociales,
RUCAO (40), p. 227-242.

UNESCO, 2015, Projet CapEFA-Mali - Renforcement des capacités des structures de formation
des enseignants au Mali, Bamako, UNESCO.