

**Analyse des effets du conflit armé sur l'offre et l'accès à
l'éducation : cas des CAP de Mopti et de Djenné
Mama Konta***

Université Yambo Ouologuem de Bamako (UYOB), Bamako, Mali

kontamama74@gmail.com

Date de réception:02/04/2026	Date de révision:30/04/2026	Date d'acceptation:10/06/2026
------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Résumé

Le conflit armé violent constitue une entrave majeure pour l'ensemble des secteurs, l'éducation s'avérant l'un des plus affectés, avec des répercussions significatives sur la progression des élèves. La présente étude visait à analyser l'impact du conflit armé sur l'éducation au sein des Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de Mopti et de Djenné, relevant de l'Académie d'Enseignement (AE) de Mopti. La méthodologie adoptée était de nature qualitative, s'appuyant sur des entretiens semi-directifs menés auprès de vingt-trois (23) acteurs clés, répartis dans quatorze écoles, soit huit à Mopti et six à Djenné. L'échantillon comprenait quatorze directeurs d'école, six membres de Comités de Gestion Scolaire (CGS) et trois conseillers pédagogiques. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel MAXQDA v. 24. Les résultats mettent en évidence que les conséquences du conflit sur le secteur éducatif se manifestent par la fermeture et la destruction des infrastructures scolaires, l'interruption de la supervision des activités pédagogiques, le manque d'enseignants dans les écoles opérationnelles, la perturbation du calendrier scolaire, le déplacement des élèves, une diminution de la fréquentation, ainsi que le pillage et la destruction du matériel didactique. Par conséquent, il incombe aux autorités éducatives,

* Auteur correspondant

en collaboration avec les communautés locales, de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies efficaces pour garantir le fonctionnement des écoles, une approche validée dans plusieurs pays confrontés à des situations de conflit, et dont la préparation requiert une perspective à long terme.

Mots clés : Centre d'animation Pédagogique (CAP), Comité de Gestion Scolaire (CGS), Conflit armé, Education Pour Tous (EPT), Objectifs de Développement Durable (ODD)

Abstract

The violent armed conflict constitutes a major obstacle for all sectors, with education proving to be one of the most affected, significantly impacting student progress. This study aimed to analyze the impact of the armed conflict on education within the Pedagogical Resource Centers (PRCs) of Mopti and Djenné, under the jurisdiction of the Mopti Education Academy (EA). The methodology adopted was qualitative, based on semi-structured interviews conducted with twenty-three (23) key stakeholders, distributed across fourteen schools, eight in Mopti and six in Djenné. The sample included fourteen school principals, six members of School Management Committees (SMCs), and three pedagogical advisors. Data analysis was performed using MAXQDA v. 24. The findings highlight that the consequences of the conflict on the education sector manifest themselves through the closure and destruction of school infrastructure, the disruption of supervision of educational activities, teacher shortages in operational schools, disruption of the school calendar, student displacement, decreased attendance, and the looting and destruction of teaching materials. Therefore, it is incumbent upon education authorities, in collaboration with local communities, to design and implement effective strategies to ensure

the functioning of schools—an approach validated in several countries facing conflict situations, and whose preparation requires a long-term perspective.

Keywords: Armed Conflict, Education for All (EFA), Pedagogical Resource Center (PRC), School Management Committee (SMC), Sustainable Development Goals (SDGs)

Introduction

Le conflit armé qui sévit à l'échelle mondiale porte gravement atteinte au secteur de l'éducation (Bendavid et al., 2021), particulièrement en Afrique Subsaharienne (ASS) où 70% des pays ont connu un conflit au cours des deux dernières décennies (Chol et al., 2018). Le Sahel, en particulier, est identifié comme la région la plus touchée au monde (IEP, 2025). L'impact sur le secteur de l'éducation se manifeste soit directement par la destruction des infrastructures scolaires, soit indirectement par la fermeture des écoles (Utsumi, 2022). La destruction ou la fermeture des établissements scolaires sont des facteurs qui engendrent la perte de scolarité pour les enfants et les jeunes. Les conflits violents constituent ainsi un obstacle majeur aux progrès en matière d'éducation et à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) (Banque Mondiale, 2018).

Le Mali, classé 179e sur 187 pays et comptant parmi les nations les plus pauvres du monde, où la majorité de la population dépend de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche (Ba & Bøås, 2017), est l'épicentre de conflits armés persistants depuis 2012 (Sissoko et al., 2024). De cette date à nos jours, les établissements scolaires maliens, en particulier ceux du centre du pays, opèrent dans des conditions non propices à la dispensation d'un

enseignement de qualité. En août 2022, plus de 1800 écoles ont été fermées, privant 750 000 enfants d'accès à l'éducation en raison des conflits (Feldman, 2023). Dans la région de Mopti, le nombre d'écoles non fonctionnelles était estimé à 754, représentant 35% des 2138 établissements scolaires de la région en mars 2022 (Sissoko, 2023). Ce chiffre contraste avec les 660 écoles fermées en octobre 2019, indiquant 135 fermetures supplémentaires en une seule année. Les établissements publics étaient majoritairement touchés, soit 86% par rapport aux écoles communautaires dans 12% des cas (Ouattara et al., 2020). On estime que les dommages causés par les conflits, exacerbés par la fragilité générale, ont affecté environ 226 000 enfants et 4 524 enseignants (Sissoko, 2023). Les Medersas et les établissements privés ont également été touchés, mais dans une moindre mesure, soit 1% chacun. Quant au type d'établissement affecté, les écoles de niveau fondamental 1 sont les plus concernées par les fermetures, soit 82% des cas. Les écoles fondamentales 2 sont également touchées, mais à hauteur de 12%, de même que les Centres de Développement pour la Petite Enfance (CDPE), soit 6% (Ouattara et al., 2020). À l'instar des fermetures, les abandons scolaires se concentrent au niveau primaire, spécifiquement en 2ème, 3ème et 4ème années, représentant un total de 82% (Sissoko, 2023). Dans ce contexte, même les écoles mobiles de la région n'ont pas été épargnées (Dembélé et al., 2023).

L'académie de Mopti, avec 39,70% d'écoles fermées sur les 685 qui la composent, est la plus touchée de la région. Une chute drastique du taux brut de scolarisation au premier cycle est observée, passant de 53,3% en 2021 à seulement 28,7% en 2022. La baisse est particulièrement alarmante chez les filles, atteignant difficilement les 29,5%. La fermeture d'environ

272 écoles a directement impacté 33 444 enfants (Sissoko, 2023). Les raisons de la non-fonctionnalité de ces écoles varient selon les cercles et les communes, mais elles sont principalement liées à l'insécurité de manière générale. La présence ou la menace des groupes armés demeure la cause majeure de la fermeture de ces écoles, représentant 47% des cas. À cette cause principale s'ajoute l'absence des enseignants, motivée par la peur de cette même menace, soit 34% des cas. Il est donc manifeste que l'insécurité et la terreur engendrées par ces groupes constituent la cause prépondérante, totalisant 81% des cas (Ouattara et al., 2020). À Mopti, les enfants sont souvent privés d'éducation en raison de l'insécurité sur le trajet ou au sein de l'établissement scolaire. Même lorsque les enfants ont la possibilité de fréquenter l'école, la qualité de l'enseignement dispensé est fréquemment médiocre (Zorome et al., 2023).

Parmi les conséquences de la fermeture des écoles, on note l'insuffisance du personnel enseignant et des formateurs, entraînant la prise en charge de 2 à 3 classes par un seul enseignant et l'inachèvement des programmes ; le manque d'infrastructures adéquates ; la baisse du niveau des élèves ; ainsi qu'un taux élevé de déperdition scolaire. À ces facteurs s'ajoutent l'insuffisance de salles de classe et les difficultés de la population à assurer le complément des salaires des enseignants communautaires (Zorome et al., 2023). L'accès à l'éducation a connu un déclin significatif, avec des milliers d'enfants exclus de l'école et des résultats d'examens constamment médiocres (Feldman, 2023). L'objectif de cette étude est d'analyser l'impact du conflit armé sur l'éducation dans les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de Mopti et de Djenné, relevant de l'Académie d'Enseignement (AE) de Mopti.

I. Méthodes et matériels

1.1. Type et période de l'étude

L'approche méthodologique adoptée pour cette étude est de nature qualitative. La méthodologie a principalement reposé sur la collecte de témoignages directs auprès des acteurs clés du système éducatif. Cette démarche était essentielle pour appréhender les répercussions du conflit armé sur l'éducation. La collecte des données s'est déroulée du 1er au 30 octobre 2025.

1.2. Site ou lieu d'étude

L'étude a été menée dans quatorze (14) écoles fondamentales rurales relevant des Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de Mopti et de Djenné. Ce choix est motivé par la vulnérabilité accrue de ces écoles rurales face aux conflits armés, imputable à l'absence ou à la faible présence des forces de sécurité et des autorités administratives. L'accessibilité des établissements a été prise en compte dans la sélection finale.

1.3. Échantillonnage

L'échantillon était constitué d'acteurs clés impliqués au niveau décisionnel dans le secteur de l'éducation, notamment des Directeurs de Centres d'Animation Pédagogiques (DCAP), des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles et des membres des Comités de Gestion Scolaire (CGS). Ces acteurs sont responsables du fonctionnement de l'école dans le contexte de la décentralisation. Au total, vingt-trois (23)

personnes ont été sélectionnées, réparties entre les deux CAP (Mopti et Djenné), couvrant quatorze (14) écoles (soit 8 écoles au CAP de Mopti et 6 au CAP de Djenné). Précisément, l'échantillon comprenait quatorze (14) directeurs, six (6) membres de CGS et trois (3) conseillers pédagogiques.

1.4. Instruments de collecte des données

- Guide d'entretien

Un guide d'entretien semi-directif a été élaboré à l'intention des DCAP, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et membres de CGS. Cependant, les conseillers pédagogiques ont été désignés par les DCAP pour répondre à nos questions en raison de la connaissance plus approfondie des réalités du terrain que les DCAP, due à leurs nominations récentes.

1.5. Traitement et analyse des données

L'analyse thématique a été privilégiée, car elle permet d'identifier et de répertorier les données d'une transcription afin d'en dégager des thèmes. Dans un premier temps, tous les entretiens ont été transcrits intégralement en verbatims et transférés dans le logiciel MAXQDA version 24. Les verbatims ont ensuite été examinés ligne par ligne et paragraphe par paragraphe pour générer des codes et sous-codes. Dans un deuxième temps, les codes les plus proches ont été regroupés sous un même thème, puis sous un même sous-thème. Ces deux étapes ont permis d'obtenir une arborescence de codage. Des verbatims ont été utilisés pour étayer l'illustration des résultats.

1.6. Considérations éthiques

Les règles d'éthique et de déontologie ont été scrupuleusement respectées au cours de cette étude. Ainsi, les aspects suivants ont guidé l'ensemble de la recherche :

- Le consentement libre et éclairé a été recueilli auprès des participants à l'étude ;
- La confidentialité et l'anonymat des participants à l'étude ont été assurés.

II. Résultats

- Attaques contre les infrastructures éducatives

Les établissements scolaires du CAP de Djenné, en particulier, ont été la cible répétée d'attaques perpétrées par des groupes armés. Ces incursions violentes ont eu des conséquences dévastatrices sur l'environnement d'apprentissage. Les attaques ont entraîné la destruction systématique de matériels didactiques importants. Un fait particulièrement alarmant est que ces attaques se sont produites à des moments où les élèves se trouvaient en classe. Face à l'insécurité grandissante et à la menace directe sur la vie des élèves et du personnel éducatif, ces attaques ont inévitablement conduit à la fermeture temporaire des classes au CAP de Djenné.

« Gomitogo est le village où nos élèves poursuivent leur second cycle. L'année dernière, avant la signature de l'accord par Gomitogo, un incident a perturbé l'établissement scolaire pendant les heures de classe. Plusieurs véhicules stationnés au Centre de Santé Communautaire (CSCOM) ont été incendiés. Suite à cette attaque, l'école a été fermée. Néanmoins, les examens du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF)

ont pu se tenir. Les élèves ont passé environ un mois à la maison avant ces épreuves, ce qui a pu décourager certains d'entre eux et est perçu comme une perte de temps. » (Directeur d'école au CAP de Djenné dans la commune rurale de Nema Badenya Kafo)
« L'attaque contre Moura s'est soldée par l'incendie de la direction, entraînant la perte des documents administratifs en 2013. À Yébé, les conséquences ont été l'endommagement du matériel didactique et le détournement des tables-bancs de leur usage initial. »
(Conseiller pédagogique chargé de CGS au CAP)

- Menaces à l'encontre du personnel

Le personnel de l'éducation a été confronté à une escalade de menaces et de violences, le forçant à abandonner ses lieux de travail. Ces professionnels ont été directement ciblés par des groupes armés qui n'ont pas hésité à pénétrer les enceintes scolaires et les salles de classe pour les intimider. Au-delà de ces menaces directes, une autre source de pression est venue des communautés elles-mêmes. Celles-ci, agissant sous la contrainte et la peur intense d'être la cible d'attaques violentes, percevaient l'ouverture des écoles comme un facteur aggravant le risque sécuritaire pour l'ensemble du village. En effet, la présence et le fonctionnement d'une école étaient souvent interprétés par les groupes armés comme un signe de résistance ou une cible stratégique. Par conséquent, les communautés ont instamment demandé aux enseignants de quitter les classes et de rentrer chez eux, considérant leur départ comme un mal nécessaire pour la protection collective. Pire encore, au-delà de la perte de leur emploi et de la déscolarisation forcée des élèves, certains membres du personnel éducatif ont été victimes de vols et de pillages, se voyant dépouillés de leurs biens personnels et professionnels par ces mêmes groupes armés.

« Dans le CAP de Mopti, l'école de Tongorongo demeure non fonctionnelle. Des groupes armés ont menacé les enseignants au sein de l'établissement, allant jusqu'à confisquer leurs motos. Ces enseignants ont dû quitter les lieux. L'État n'a pris aucune mesure pour venir en aide à ces personnels. Dans de telles circonstances, même en cas de réouverture, il est incertain qu'un enseignant accepte d'y être affecté. »
(Conseiller à l'orientation au CAP)

- Arrêt de supervision des activités pédagogiques

L'inaccessibilité géographique et sécuritaire d'un nombre croissant de zones a engendré une interruption de la supervision pédagogique des enseignants. En effet, dans ces zones classées à haut risque, les autorités sont perçues comme des cibles et ne sont plus les bienvenues. Cette situation d'insécurité chronique a donc rendu impossible l'exercice normal de la fonction de supervision, essentielle à l'assurance qualité de l'éducation. Par ailleurs, l'arrêt des supervisions est également imputable à des contraintes matérielles et financières majeures. Les services techniques déconcentrés de l'éducation, déjà sous-dotés, font face à un manque criant de moyens financiers. Ce déficit budgétaire impacte directement leur capacité à assurer la logistique nécessaire pour les déplacements sur le terrain, notamment la maintenance des véhicules, l'achat de carburant et la prise en charge des perdiem des superviseurs. Sans ces ressources minimales, l'organisation des missions de supervision, même dans les zones réputées accessibles, devient extrêmement difficile, voire impraticable, aggravant ainsi l'isolement des établissements scolaires et des enseignants.

« Les écoles ouvertes sont les écoles dont l'accès est facile. Dans la zone de Néma par exemple, les missions

de supervision ont cessé. Le fonctionnement de l'école est assuré par une directrice volontaire, originaire et mariée dans la zone, et trois autres enseignants également volontaires. Leur prise en charge est assurée par le projet MICRA. » (Conseiller pédagogique chargé des centres SSA/P au CAP)
« Un autre facteur réside dans l'encadrement du personnel. Il est important de souligner que les services techniques ont des difficultés à se rendre dans plusieurs de ces localités sous occupation, par crainte de représailles. De ce fait, les activités de suivi et d'encadrement se concentrent généralement dans la ville de Djenné. Ça veut dire que les services excentrés échappent totalement au suivi des services techniques. Ce qui entraîne souvent des abandons de postes. » (Conseiller chargé de CGS au CAP)

- Multiplication des retards et absence

L'absence de supervision a entraîné une modification de la posture dans le déroulement des activités pédagogiques. Il a été rapporté par plusieurs administrateurs scolaires que l'assiduité des enseignants était irrégulière. Les cours de l'après-midi sont suspendus dans la majorité des écoles en raison du manque de suivi. Certains enseignants manifestent également un manque de ponctualité. Les seules supervisions actuellement menées sur le terrain sont celles organisées par les partenaires pour vérifier la bonne mise en œuvre de leurs programmes.

« Le laxisme s'est également propagé parmi les enseignants, s'alignant sur le rythme des élèves. Le début des cours est souvent retardé jusqu'à 9h ou 10h, et l'assiduité des élèves est faible les après-midis des jours ouvrables. Certains enseignants, conscients de l'absence de suivi, adoptent une attitude de désengagement et ne s'investissent pas pleinement dans

leur travail. Cela se traduit par des prolongations de congés abusives et un manque de rigueur. Souvent, ils négligent même la préparation des cours, ce qui témoigne d'un manque de professionnalisme. De plus, l'élaboration des propositions de passage pendant les vacances est systématiquement problématique, car certains quittent leur poste dès le 1er juin sans avoir soumis leurs propositions. Chaque année, je me vois contraint d'élaborer seul ces propositions et de rédiger des rapports sur les adjoints, ce qui génère une surcharge de travail et un épuisement. » (Directeur d'école au CAP de Djenné dans la commune rurale de Pondori)

- Insuffisance d'enseignants

Une des conséquences directes du conflit réside dans le déficit en personnel enseignant. Un nombre significatif d'enseignants en milieu rural a déserté ces zones suite à des mutations, certains étant même partis sans mutation par crainte. Ces abandons de poste et départs massifs d'enseignants engendrent une pénurie de personnel. Ce manque a des répercussions importantes sur les élèves, étant donné que la majorité des écoles du niveau fondamental 1 fonctionnent avec seulement trois enseignants, chacun ayant la charge de deux classes. Toutes les écoles en milieu rural recourent à la double division en raison de cette pénurie. Ce déficit d'enseignants a eu pour conséquence que certaines écoles n'ont pas pu rouvrir leurs portes, même après la signature d'accords avec les groupes armés.

« Nous gérons la situation afin de maintenir l'école opérationnelle. Sur six classes, nous avons été contraints d'établir une double division l'année dernière en raison de l'absence du bénévole. Nous trois

avons procédé à la répartition des classes : j'avais en charge la première et la deuxième année, mon collègue présent ici s'occupait de la troisième et de la quatrième année, et celui qui est actuellement à Sévaré avait la cinquième et la sixième année. La double division est toujours en vigueur. La qualité de l'enseignement est compromise, car il n'est pas possible de prétendre offrir un enseignement de qualité dans de telles conditions. Avant même d'avoir terminé la lecture, le soleil est déjà au zénith, ce qui rend la tâche difficile.
» (Directeur d'école au CAP de Djenné dans la commune rurale de Derary)

« Le départ successif des enseignants a un impact significatif sur le fonctionnement du CAP. Cette année, le CAP de Djenné fait face à un déficit de 103 enseignants. À cela s'ajoute la récente vague de mutations nationales, entraînant le départ de 5 enseignants supplémentaires, portant le manque total à 108. Par conséquent, plusieurs de nos écoles, en dehors de la ville de Djenné, fonctionnent avec un ratio minimal de six classes pour seulement trois enseignants. Dans ces conditions, il est illusoire d'anticiper une amélioration du rendement pédagogique, ce qui constitue un problème majeur. »
(Conseiller pédagogique chargé du CGS au CAP)

- Insuffisance d'enseignants spécialistes

Au déficit d'enseignants s'ajoute le manque de spécialistes. La majorité des seconds cycles fonctionnent sans personnel spécialisé. Certaines écoles se trouvent contraintes de titulariser des stagiaires finalistes des IFM, lesquels requièrent un suivi. Il existe des seconds cycles complets qui sont pris en charge par seulement deux enseignants et qui obtiennent un taux de réussite de 100% au DEF.

« Le second cycle est malheureusement complètement négligé, sans aucun contrôle ni suivi. Seulement deux enseignants y sont affectés, dont le directeur et un linguiste. Ils ne peuvent assurer la totalité des enseignements. Malgré cette situation, les résultats au DEF atteignent pourtant près de 100 % chaque année. » (Directeur d'école au CAP de Djenné dans la commune rurale de Derary)

« L'insécurité généralisée pousse les populations au départ. Du côté du corps enseignant, cette situation engendre d'énormes difficultés, notamment dans certaines spécialités où le personnel est très insuffisant. Concernant l'enseignement des langues, certaines de nos écoles ne disposent d'aucun enseignant d'anglais. Par conséquent, on est obligé de titulariser des stagiaires ou des diplômés d'IFM pour assurer les cours en raison du manque de spécialistes, le recrutement par l'État étant limité. » (Conseiller à l'orientation au CAP)

- Réduction du temps d'apprentissage

La présence et les mouvements croissants des groupes armés dans certaines zones sous blocus, où les forces de défense et l'administration sont absentes, à l'exception du personnel éducatif, ont contraint les établissements scolaires à réduire le temps d'apprentissage. Ce phénomène est avéré dans les deux CAP. En effet, par crainte de représailles de la part des hommes armés, les écoles de ces deux cercles ne respectent plus l'horaire normal de cours, qui s'étend de 8h à 17h. Les cours de l'après-midi sont suspendus dans la majorité des écoles situées en milieu rural. Cette réduction du temps d'enseignement intervient également lorsque les groupes armés profèrent des menaces à l'encontre des populations, même

après la signature d'un accord avec celles-ci. Cette situation se traduit aussi par la fermeture temporaire des classes.

« La descente à 13h est motivée par les menaces des groupes armés, qui notifiaient leur intention d'effectuer la prière du vendredi dans tel ou tel village. De plus, leurs attaques sont récurrentes les vendredis. Il est évident que les enseignants ne parviennent pas à couvrir le programme dans ces conditions, en l'absence de dispositif sécuritaire. La baisse du niveau des élèves est corrélée à la pénurie d'enseignants et au temps d'apprentissage insuffisant. La peur ambiante empêche de passer beaucoup de temps à l'école. Il est fréquent que l'établissement soit fermé pendant une ou deux semaines en raison des troubles et des mouvements des groupes armés, jusqu'au retour au calme. Ces semaines d'interruption impactent le temps d'apprentissage et rendent très difficile le rattrapage.»
(Directeur d'écoles au CAP de Djenné dans la commune rurale de Nema Badenya Kafo)

- Enrôlement des élèves par les groupes armés

La fermeture prolongée des établissements scolaires, combinée à l'oisiveté forcée des élèves, a créé un terreau fertile pour le recrutement. Cette inoccupation a directement conduit à l'enrôlement d'anciens élèves par divers groupes armés actifs dans la région. L'absence d'alternatives éducatives et professionnelles a rendu ces jeunes particulièrement vulnérables aux promesses (parfois illusoires) et à l'influence des acteurs non étatiques, qui ont exploité ce vide pour consolider leurs rangs.

« L'absence d'écoles contraint les enfants à l'enrôlement par les groupes armés. Selon mes observations, cet enrôlement est facilité par le fait que,

une fois sur place, ces groupes imposent leur loi et exercent une autorité totale sur le terrain. Leurs directives doivent être appliquées à la lettre. Pour un jeune de 12 à 15 ans sans autre occupation dans le village, l' enrôlement représente une voie facile vers un gain rapide. Cependant, si l'on interroge les habitants de ces villages, ils le nieront, même si l' enrôlement de certains est avéré. » (Conseiller à l'orientation au CAP)

- Déplacement des élèves

Le conflit a engendré un déplacement massif des élèves, contraints de quitter leurs milieux d'origine pour se réfugier dans les grandes villes. Ces élèves déplacés font face à de nombreuses difficultés d'apprentissage. Ils sont, de surcroît, constamment confrontés aux séquelles des violences qu'ils ont subies. L'arrivée de ces élèves déplacés peut survenir en début, en cours, voire parfois vers la fin de l'année scolaire. Cette situation perturbe le déroulement normal des enseignements en classe pour les professeurs, complexifie la gestion des effectifs pour les directeurs d'école et entrave l'insertion des élèves eux-mêmes dans leur nouvel environnement. Ces difficultés d'intégration se manifestent également au sein de leur groupe de pairs.

« Les villages environnants sont les plus affectés, entraînant le déplacement de plusieurs familles. La majorité de mes élèves sont des personnes déplacées. Ils ont tout perdu, y compris leur bétail qui a été volé. Cependant, grâce au soutien des acteurs humanitaires, ils commencent à se remettre de leurs souffrances. Des lieux d'hébergement leur ont également été fournis. Il arrive parfois que les élèves déplacés rejoignent l'école deux mois après la rentrée, mais ils sont accueillis sans

réserve. » (Directeur d'école au CAP de Mopti dans la commune rurale de Sio)

« Le déplacement des communautés entraîne par conséquent celui des enfants, ce qui perturbe l'apprentissage normal. L'année dernière, Mougna a vu la totalité de ses élèves se déplacer vers Djenné en pleine année scolaire, de même que Soala. Il existe des communautés qui disposaient d'écoles et qui se sont déplacées vers Soala, perturbant non seulement les enfants déplacés, mais également la communauté d'accueil qui n'y est pas préparée. » (Conseiller chargé du CGS au CAP)

En quittant leurs localités respectives, ces élèves laissent derrière eux un vide tangible dans les écoles de leurs communautés d'origine. Simultanément, l'arrivée de ces cohortes d'élèves déplacés provoque une pléthore inattendue et souvent difficile à gérer dans les écoles des zones d'accueil provoquant également une insuffisance criante de matériels didactiques dans les salles de classes. Ce surplus soudain d'effectifs, non anticipé par les infrastructures et les ressources humaines existantes, met à rude épreuve les capacités d'absorption des établissements. Il en résulte inévitablement une surcharge des classes, une pression accrue sur le personnel enseignant, déjà limité, et une dégradation potentielle des conditions d'apprentissage.

« L'effectif de notre établissement connaît une évolution quotidienne. Un nouveau déplacé m'a informé ce matin qu'ils ont au moins 30 enfants qui doivent être inscrits en première année. Sur notre effectif actuel inférieur à 1000 élèves, environ 500 sont des personnes déplacées. Les difficultés scolaires persistent, notamment l'insuffisance de salles de classes. Les élèves sont contraints de s'asseoir à cinq

ou six par table. Il n'existe aucune classe avec moins de 100 élèves, ce chiffre étant le minimum. Rien que pour la sixième année, nous comptons plus de 130 élèves. » (Directeur d'écoles au CAP de Mopti dans la commune rurale de Socoura)

« Il est difficile d'assurer l'éducation dans des classes accueillant 100 à 130 élèves. Un de mes frères, qui s'est rendu récemment à Mopti, m'a rapporté que le directeur de son établissement lui avait indiqué un effectif de 180 élèves pour une classe de septième année. » (Conseiller pédagogique chargé des centres SSAP au CAP)

Cet état de fait crée encore un autre problème lié au manque de toilettes au sein des écoles d'accueil.

« Une deuxième difficulté concerne les infrastructures sanitaires. Le ratio est d'une toilette pour 70 élèves. Actuellement, notre établissement ne dispose que de six toilettes, réparties en deux blocs de trois. Cette capacité est manifestement insuffisante pour les 900, voire 1000 élèves de l'école. » (Directeur d'écoles au CAP de Mopti dans la commune rurale de Socoura)

- Baisse de la fréquentation

La fréquentation scolaire a diminué dans les zones sous blocus et celles ayant conclu un accord avec les groupes armés. En effet, la peur, la méfiance envers les groupes armés et le nouveau mode de vie qu'ils ont imposé ont incité plusieurs parents d'élèves à déplacer leurs enfants, ce qui contribue à la baisse de la fréquentation. Le recrutement des élèves en première année est devenu problématique, y compris pour certaines écoles situées dans la commune urbaine de Djenné.

« La fréquentation a légèrement diminué en raison du déplacement de certains parents. Certains des enfants qui venaient d'autres villages pour fréquenter l'école se sont déplacés avec leurs familles pour s'établir ailleurs. » (Directeur d'école au CAP de Mopti dans la commune rurale de Sio)

- Fermeture des classes

La situation actuelle dans les deux cercles étudiés est alarmante : plus de la moitié des établissements scolaires sont désormais inopérants. Ces fermetures ne sont pas le résultat de problèmes administratifs ou logistiques mineurs, mais sont directement liées à l'insécurité grandissante. Elles ont été provoquées par une série d'attaques directes, de menaces claires et l'instauration d'un climat de peur intense par des groupes armés. L'impact de cette violence s'étend au-delà des murs des écoles. Les communautés villageoises situées à proximité des écoles sont elles-mêmes victimes de ces groupes, subissant des expulsions forcées ou des intimidations constantes. Le déplacement des populations et la menace qui pèse sur leur sécurité physique ont rendu l'environnement scolaire intenable, conduisant les autorités éducatives, les enseignants et les parents à prendre la douloureuse décision de fermer temporairement les classes.

« Dans le CAP de Mopti, environ 48 écoles sont non fonctionnelles en raison de l'insécurité. De ce fait, nos activités se limitent pratiquement à trois communes : Mopti, Sio et une partie de Socoura. Les communes de Dialoubé, Sasalbé et Ouromodi, qui font également partie du CAP de Mopti, ont vu toutes leurs écoles fermées et leurs infrastructures détruites par ces groupes. À titre d'exemple, les enfants de Tongorongo,

situé à seulement 10 ou 15 km d'ici, ne vont plus à l'école. » (Conseiller à l'orientation au CAP)

« L'ensemble des 15 écoles de la commune de Toguemourari, dont le chef-lieu est Moura, est fermé depuis l'année scolaire 2012-2013. Il en va de même pour la commune de Kewa, dont le chef-lieu est Kouakourou. À l'exception du chef-lieu de la commune, les 9 autres écoles de celle-ci demeurent fermées. Le fonctionnement de Kouakourou est lui-même très difficile. Dans la commune de Darary, trois écoles sur sept sont fermées. Même la commune de Néma Badenya Kafo comptant 18 écoles, qui est la plus importante en termes du nombre d'écoles après Djenné, connaît une situation similaire : à l'heure actuelle, à part le chef-lieu de la commune, Mougna, les autres écoles sont fermées. Cette situation est indépendante de la rentrée un peu perturbée. Djenné ne fait pas exception ; deux écoles de la commune, Kera et Niala, sur les 22 que compte Djenné, sont actuellement fermées. » (Conseiller pédagogique chargé du CGS au CAP)

- Pillage et destruction du matériel didactique

Les écoles ont fait l'objet de pillage ou de destruction de matériels didactiques suite aux attaques a eu pour conséquence directe le pillage systématique et la destruction des matériels didactiques et équipements scolaires. Le pillage ne s'est pas limité aux périodes d'inactivité ou d'abandon total. Des témoignages concordants révèlent que, dans certains cas, le vol et la destruction de matériel sont intervenus même lorsque l'établissement était encore officiellement considéré comme opérationnel. Parmi l'ensemble du matériel didactique ciblé par le pillage ou la

destruction, les tables-bancs se distinguent comme étant les équipements les plus lourdement impactés.

« Les populations utilisent ces tables-bancs comme pagaies pour des courses de pirogues, ce qui explique la destruction complète du second cycle. Une dizaine de tables-bancs ont été subtilisées. Il y a moins d'un mois, des manuels scolaires de 5ème année ont également été emportés par les habitants. Concernant le premier cycle, en tant que natif de ce village, j'assure une surveillance rigoureuse des biens ; je suis d'ailleurs toujours présent même pendant les vacances. Si un cadenas est endommagé, je suis immédiatement informé et je procède à son remplacement le jour même. Ce type d'incident est récurrent. » (Directeur d'école au CAP de Djenné dans la commune rurale de Pondori)

« L'attaque de Moura en 2013 a entraîné l'incendie de la direction, causant la perte des documents administratifs. À Yébé, le matériel didactique a été endommagé, et les tables-bancs ont été réquisitionnées à d'autres fins. » (Conseiller pédagogique chargé du CGS au CAP)

III. Discussion des résultats

Notre étude a abouti à des conclusions similaires à celles observées dans d'autres pays affectés par des conflits armés tels que l'Éthiopie, le Rwanda, le Soudan du Sud, la République centrafricaine, le Cameroun, le Nigeria, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso. Dans ces contextes, les conflits ont eu des impacts dévastateurs sur l'éducation, se manifestant par la destruction et la fermeture d'infrastructures scolaires, le pillage de matériels didactiques, l'arrêt de supervision des activités pédagogiques, le

manque criant d'enseignants qualifiés, la réduction du taux de scolarisation et la perturbation du calendrier scolaire.

En Éthiopie, les conflits dans la région du Tigré et dans le district de Guba Lafto ont entraîné la fermeture de nombreuses écoles, une chute du taux de scolarisation passant de 84,7 % à 75,5 % au primaire dans le Tigré, une augmentation du décrochage scolaire, de 1,3 % à 2,3 % dans le district de Guba Lafto, et une baisse de la qualité de l'enseignement due à l'absence d'enseignants (Assefa et al., 2022, 2023 ; Jones et al., 2022). Au Rwanda, le génocide a eu un impact négatif significatif sur le niveau d'éducation des jeunes, réduisant leur scolarité d'un peu plus de six mois en moyenne. L'effet le plus prononcé a été observé chez les enfants qui étaient en troisième et quatrième années du primaire. Les filles ont connu une détérioration plus nette au primaire, soit une baisse de 10 % du taux de scolarisation, mais une inversion de tendance au secondaire, soit une hausse de 15 % (Guariso & Verpoorten, 2019).

Au Soudan du Sud, 2 % des écoles primaires ont été utilisées par des groupes armés, affectant près de 1 900 élèves et 58 enseignants en 2017. L'insécurité au sein ou autour des établissements a été la principale raison de l'abandon scolaire pour les filles dans certains cas (GCPEA, 2020). Au Cameroun, l'insurrection séparatiste dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a provoqué la fermeture de plus de 80 % des écoles, privant 91 % des enfants d'éducation et affectant 700 000 enfants. La qualité de l'enseignement a été jugée insuffisante en période de crise, caractérisée par des programmes incomplets, une assiduité irrégulière et un suivi pédagogique limité (Agbor et al., 2022 ; Cherkaoui, 2021 ; GCPEA, 2020). Au Nigéria, les conflits ont perturbé le calendrier scolaire dans 55 % des

cas confirmant la réduction du temps d'apprentissage. Près de la moitié des élèves, soit 44,4 % fréquentaient l'école de façon irrégulière, et les inscriptions scolaires avaient chuté à 73,5 % (Arbona et al., 2022 ; Karlmax et al., 2024 ; OCHUBE, 2023). En Côte d'Ivoire, la guerre a entraîné la fermeture des écoles et le départ massif de la majorité des enseignants titulaires car seulement 16 % sont restés dans les zones de conflit. Le faible taux d'utilisation des écoles variant de 12,5 % à 79 % selon les localités s'explique par le manque d'infrastructures fonctionnelles et l'absence d'enseignants qualifiés, contribuant à la baisse des performances des élèves (Azoh et al., 2009).

Au Burkina Faso, l'insécurité a causé la fermeture de 6 253 écoles en 2022. La crise a perturbé gravement le calendrier scolaire, réduit le temps d'apprentissage, et engendré une accumulation des retards. Les indicateurs éducatifs ont chuté entre 2014 et 2019, le TBS passant de 90,7 % à 88,8 % au primaire, et les taux de réussite aux examens (CEP et BEPC) ont diminué de manière significative (Cherkaoui, 2021 ; Dramane, 2023 ; Ndabananiye et al., 2021).

Conclusion

Le conflit armé constitue un obstacle majeur et multiforme au système éducatif, provoquant un déclin structurel de l'offre et de la qualité de l'éducation. Les infrastructures éducatives sont détruites ou dégradées, menant à la fermeture massive d'écoles. Cette situation est aggravée par le pillage du matériel didactique, anéantissant les capacités opérationnelles. Le conflit impacte le personnel éducatif en forçant de nombreux enseignants qualifiés à fuir, créant une pénurie critique. Les enseignants restants travaillent dans des conditions précaires, affectant la qualité de l'enseignement. Les élèves sont touchés par le déplacement massif qui

perturbe leurs trajectoires scolaires, les rendant difficilement accessibles aux systèmes éducatifs. La peur, le besoin économique et les traumatismes exacerbent l'abandon scolaire. À long terme, ces perturbations ont des répercussions humaines et sociales profondes. La privation d'éducation et l'exposition à la violence génèrent des traumatismes psychologiques et compromettent l'avenir des jeunes, réduisant leur employabilité et alimentant potentiellement un cycle de pauvreté et d'instabilité.

Références bibliographiques

- Agbor Michael Ntui, Etta Mercy Aki, & Etonde Hannah Mbua (2022), Effects of armed conflicts on teaching and learning : Perspectives of secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (86), 164-182. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i86a09>
- Arbona Alexei, García Víctor Giménez, López-Estrada Sebastian, & Prior Jiménez Diego (2022), The Relationship between Armed Conflict and Efficiency of Educational Quality in Colombia. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4309983>
- Assefa Yalalem, Tilwani Shouket Ahmad, & Moges Bekalu Tadesse (2023), The impact of armed violence on educational institutions, students' educational attainment and the role of actors in governance of the education process, *Cogent Education*, 10(1), 2189503. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189503>
- Assefa Yalalem, Tilwani Shouket Ahmad, Moges Bekalu Tadesse, & Shah Mohd Asif (2022), The impact of armed violence on students' educational attainment and the role of parents in resilience schooling and the education process. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12192>
- Azoh François-Joseph, Koutou Claude, & Hamer Magali Chelpi-den (2009), Quel financement pour les écoles? Quels freins à la scolarisation? Quelles réponses locales? *Universiteit van Amsterdam* - *AMIDSt*. <https://doi.org/http://home.medewerker.uva.nl/m.l.b.chelpi/bestan>

den/Rapport%20ROCare-UvA2009.09.28%20-%20final%20print%20-%20binnenwerk.pdf

- Ba Boubacar, & Bøås Morten (2017), Mali : A Political Economy Analysis, Norwegian Institute of International Affairs, Report commissioned by the Norwegian Ministry of Foreign Affairs, Consulté le 17 mars 2025 à l'adresse https://nupi.brage.unit.no/nupi-xmlui/bitstream/handle/11250/2468085/NUPI_rapport_Mali_Ba_B%25C3%25B8%25C3%25A5s.pdf?sequence=2&isAllowed=y , 48p
- Banque Mondiale (2018), Crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au nord Mali, Rapport basé sur les données collectées auprès des directeurs d'écoles en janvier, mai et octobre 2016, et en janvier 2017, Consulté 2 juillet 2024, à l'adresse https://sahelresearch.africa.ufl.edu/wp-content/uploads/sites/170/Banque_Mondiale_education_Nord_Mali_2018.pdf, 50p
- Eran Bendavid, Ties Boerma, Nadia Akseer, Ana Langer, Espoir Bwenge Malembaka, Emelda A Okiro, Paul H Wise, Sam Heft-Neal, Robert E Black, Zulfiqar A Bhutta, & the BRANCH Consortium Steering Committee (2021), The effects of armed conflict on the health of women and children, *The Lancet*, 397(10273), 522-532. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00131-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00131-8)
- Cherkaoui Sylvain (2021), L'éducation attaquée en Afrique occidentale et centrale, Une note du groupe de travail régional sur l'éducation en situations d'urgence, UNHCR, Consulté le 30 août 2024 à l'adresse https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/wca_educationssdadvocacynotesfr_20211025.pdf
- Chol Chol, Negin Joel, Garcia-Basteiro Alberto, Gebrehiwot Tesfay Gebregzabher, Debru Berhane, Chimpolo Maria, Agho Kingsley, Cumming Robert G, & Abimbola Seye (2018), Health system reforms in five sub-Saharan African countries that experienced major armed conflicts (wars) during 1990–2015 : A

- literature review, *Global Health Action*, 11(1), 1517931. <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1517931>
- Dembélé Fatoumata, Traoré Souaïbou Samba Lamine, Diawara Damanguilé, & Maïga Abdoulaye (2023), Impact des conflits armés sur les écoles mobiles dans le cercle de youwarou, *Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)* - ISSN : 2958-8413, 1(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7813469>
 - Dramane Boly (2023), Rapport régional de l'étude sur les «Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central », Synthèse des rapports nationaux, HCR, 19p, Consulté le 26 mars 2025 à l'adresse https://www.ecoi.net/en/file/local/2100376/MALI_Rapport+natio nal_FINAL.pdf#page=1.00&gsr=0
 - Feldman Amanda (2023), L'Éducation en Crise : Les Écoles au Mali comme Arènes de Conflit et de Paix, Note de politique, Search for Common Ground, 4p, Consulté le 02 juillet 2024 à l'adresse https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2023/09/LEducation-en-Crise_-Les-Ecoles-au-Mali-comme-Arenes-de-Conflit-et-de-Paix.pdf.
 - Global Coalition to Protection Education from Attack (GCPEA) (2020), Education under attack 2020 : A global study of attacks on schools, universities, their students and staff, 2017–2019, GCPEA, Consulté le 24 mars 2025 à l'adresse https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf.
 - Guariso Andrea, & Verpoorten Marijke (2019), Armed Conflict and Schooling in Rwanda : Digging Deeper, *Peace Economics, Peace Science and Public Policy*, 25(1). <https://doi.org/10.1515/peps-2018-0033>
 - Jones Nicola, Abebe Workneh, Emirie Guday, Gebeyehu Yitagesu, Gezahegne Kiya, Tilahun Kassahun, Workneh Fitsum, & Vintges Joost (2022), Disrupted educational pathways : The effects of conflict on adolescent educational access and learning in war-torn

- Ethiopia, *Frontiers in Education*, 7.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.963415>
- Karlmax Haruna, Mamman Joseph H, & Mijah Samson E (2024), Academic Impacts of Armed Conflict on Christians in Adamawa State, Nigeria, *International Journal of Education and Evaluation*. 10(1). <https://doi.org/10.56201/ijee.v10.no1.2024.pg1.10>
 - Ndabananiye Jean Claude, Ndiaye Alioune Badara, Thanh Julia Tran, & Tréguier Mathilde (2021), *Éducation en situation d'urgence : Engagement et leadership du MENAPLN au Burkina Faso*, (p. 60), UNESCO, Consulté le 12 avril 2025 à l'adresse <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/education-en-situation-durgence-engagement-et-leadership-du-menapln-au-burkina-faso-etude-de-cas>
 - Ochube Godwin Agaba (2023), A study of the causes and effects of armed conflict on children's educational development in Benue state, Nigeria (2018-2022) [A dissertation submitted to the school of postgraduate studies in partial fulfillment of the requirements for the award of masters degree in sociology department of sociology faculty of social sciences, Ahmadu Bello University]. https://doi.org/https://www.researchgate.net/profile/godwin-agaba-ochube/publication/400516097_a_study_of_the_causes_and_effects_of_armed_conflict_on_children's_educational_development_in_benue_state_nigeria_2018-2022_by/links/6985cb747247bc6473de95cf/a-study-of-the-causes-and-effects-of-armed-conflict-on-childrens-educational-development-in-benue-state-nigeria-2018-2022-by.pdf#page=64.09
 - Ouattara Ibrahim, Guindo Mahamadou, Traoré Abdramane, & Coulibaly Adama (2020), *Diagnostic socioéconomique des régions du centre du Mali_Rapport final* (p. 248), PNUD, Consulté le 13 février 2024 à l'adresse https://mptf.undp.org/sites/default/files/documents/40000/rapport_final_diagnostic_socio_econo_13_octobre_2020.pdf

- Sissoko Etienne Fakaba (2023), Défis sécuritaires et accès à l'éducation au centre du Mali : Cas de la région de Mopti, *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 4(12), 106-133.
- Sissoko Etienne Fakaba, Traoré Alassane Lamine, Koné Bakary, Koné Madiouma, & Dembelé Khalid (2024), Impact de l'instabilité sécuritaire sur l'éducation dans la région de Ségou, Mali : Analyse et solutions stratégiques, *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 7(1), 504-532.
- [The Institute for Economics & Peace \(IEP\), \(2025\). Geopolitical Influence & Peace, IEP, Consulté 8 mars 2025, à l'adresse https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2025/01/GIP-web.pdf](https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2025/01/GIP-web.pdf)
- Utsumi Yuji (2022), Armed conflict, education access, and community resilience : Evidence from the Afghanistan NRVA Survey 2005 and 2007, *International Journal of Educational Development*, 88, 102512. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102512>
- Zorome Soungalo, Traoré Idrissa Soïba, & Diallo Issa (2023), Conflits armés, pôles structurants de dérégulation du droit à l'éducation scolaire des enfants au centre du Mali, *Global Scientific Journals*, 11(9).