

Institut de recherche pour le développement (IRD, Paris, France)
Amsterdam Research Institute for Global Issues and Development Studies (AGIDS,
Amsterdam, Pays-Bas)
Children's Rights Centre (CRC, Gand, Belgique)

Colloque international

« Repenser l'enfance. Le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales »
"Rethinking Childhood. Working Children's Challenge to the Social Sciences"

Bondy, France, 15-17 novembre 2000

Séance : « École et travail : quelle éducation ? »

Travail et école en milieu rural sahélien

Sékou Oumar Diarra, sociolinguiste, enseignant-chercheur à l'Institut supérieur de formation
et de recherche appliquée (ISFRA, Bamako, Mali)

et

Marie-France Lange, sociologue, chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le
développement (IRD, Bondy, France).

Fonds Documentaire IRD



010024284

Fonds Documentaire IRD

Cote : B* 24284 Ex : 1

Travail et école en milieu rural sahélien

Sékou Oumar Diarra et Marie-France Lange

Mots-clés

Education ; scolarisation ; travail des enfants ; droit à l'école ; écoles rurales ; politiques d'éducation ; stratégies éducatives ; Afrique ; Sahel ; Mali

Résumé

Cette communication analyse la relation école/travail en milieu rural sahélien : elle tente de mettre à jour les non-dits de cette relation, de dévoiler les ambiguïtés des discours sur le travail des enfants, d'une part, et sur les principes d'une scolarisation primaire généralisée, d'autre part. En premier lieu, le travail des enfants en milieu rural n'est souvent pas pris en considération, du fait de son insertion dans la sphère économique familiale. De même, la scolarisation des enfants ruraux est rarement prise en compte par les politiques scolaires, si ce n'est de façon expérimentale ou marginale, en dépit des discours sur le droit à l'école. Quels sont les fondements sociétaux de cette relation travail/école ? A quelles représentations sociales correspond-elle ? Comment les différents acteurs la perçoivent-ils ? Pour répondre à ces interrogations, les auteurs analysent les expériences en cours au Mali à partir de l'étude de l'émergence et du fonctionnement des nouveaux types d'école créés en milieu rural. Comment expliquer la spécificité des modes de scolarisation des enfants ruraux ? Et quelle est la relation implicitement établie entre le travail nié des enfants ruraux et leur inscription dans un procès de scolarisation, supposé permettre ce travail « invisible » ?

Communication

Cette communication a pour objectif principal d'analyser la relation école/travail en milieu rural sahélien¹ : nous tentons de mettre à jour les non-dits de cette relation, de dévoiler les ambiguïtés des discours sur le travail des enfants, d'une part, et sur les

¹ Sous l'appellation « milieu rural sahélien », nous retenons les pays dits du Sahel, comme la Mauritanie, le Sénégal, le Mali, le Burkina Faso, le Niger, le Tchad ou le Soudan, mais aussi le Nord des pays côtiers (Côte d'Ivoire, Togo, Bénin...). Ces régions sont caractérisées par une faible pluviométrie et une seule saison des pluies : elles relèvent soit de la zone sahélienne proprement dite, soit de la zone soudanaise. Volontairement, nous avons exclu les régions rurales côtières de l'Afrique occidentale ou les régions équatoriales qui bénéficient d'une bonne pluviométrie et souvent de plantations pérennes comme le café, le palmier à huile, le cacao... et où ce type d'agriculture se conjugue avec une forte scolarisation des enfants ruraux (Lange, 1998). Par ailleurs, nous limitons notre analyse aux régions francophones qui sont aussi les régions qui affichent les plus faibles taux de scolarisation primaire (Lange, 1998 : 20).

principes d'une scolarisation primaire généralisée, d'autre part. En premier lieu, nous notons que le travail des enfants en milieu rural n'est souvent pas pris en considération, du fait de son insertion dans la sphère économique familiale. De même, la scolarisation des enfants ruraux est rarement prise en compte par les politiques scolaires, si ce n'est de façon expérimentale ou marginale, en dépit des discours sur le droit à l'école. Quels sont les fondements sociétaux de cette relation travail/école ? A quelles représentations sociales correspond-elle ? Comment les différents acteurs la perçoivent-ils ? Pour répondre à ces interrogations, nous analyserons les expériences en cours au Mali à partir de l'étude de l'émergence et du fonctionnement de nouveaux types d'école créés en milieu rural. Comment expliquer la spécificité des modes de scolarisation des enfants ruraux² ? Et quelle est la relation implicitement établie entre le travail nié des enfants ruraux et leur inscription dans un procès de scolarisation, supposé permettre ce travail « invisible » ?

1. Travail nié, école négligée : ambiguïtés et contradictions des discours sur la scolarisation en milieu rural sahélien

Les pays du Sahel sont caractérisés par la prédominance des activités agricoles : souvent plus de 75 % de la population vit en milieu rural et occupe une activité principale liée à l'agriculture, l'élevage ou la pêche. La participation des enfants à ces activités est déterminante dans le fonctionnement des unités familiales de production. Cependant, si les enfants sont parfois exclus de tout procès de scolarisation (les taux nets de scolarisation primaire peuvent parfois y être inférieurs à 10 %), c'est en premier lieu parce que l'offre scolaire y est particulièrement faible et de mauvaise qualité (Yaro, 1994, 1995 ; Lange, 1998).

Nous allons démontrer comment les discours sur la scolarisation des enfants occultent les inégalités face à l'école et renvoient la responsabilité de la non-scolarisation des enfants sur des populations qui, souvent, peuvent facilement apparaître comme peu enclines à envoyer leurs enfants à l'école. De la même façon, ces discours occultent le rôle indispensable de la main d'œuvre infantile au sein des exploitations familiales.

Les politiques scolaires en milieu rural durant la période coloniale

En Afrique occidentale, les premières écoles de type occidental se sont globalement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux avec les Européens avaient lieu. La création de ces écoles fut donc très liée aux contacts avec les Européens, avec le milieu urbain déjà existant ou en construction, à l'exception de certaines écoles qui furent ouvertes en milieu rural par les missionnaires, dès l'époque précoloniale. Sous la colonisation française, les politiques scolaires furent essentiellement orientées vers la formation des employés subalternes de l'administration ou des compagnies commerciales. Quelques tentatives eurent lieu en vue de créer des « écoles rurales », tournées vers le milieu agricole, mais elles furent très contestées et vite abandonnées. C'est en effet lorsque les effets de la crise de 1929 se font sentir et que l'augmentation du chômage des jeunes diplômés inquiètent les autorités coloniales que l'idée de « ruraliser » l'école prend corps. Il s'agissait

² Le court rappel historique que nous effectuons indique la permanence de cette « spécificité ».

avant tout de maintenir les jeunes ruraux scolarisés dans leur milieu d'origine et d'éviter leur exode vers les villes. C'est dans cette optique que la réforme de 1933 organise le système scolaire selon trois types d'enseignements : un enseignement populaire rural donné dans les écoles rurales, un enseignement primaire élémentaire dispensé dans les écoles urbaines et, enfin, un enseignement primaire supérieur réservé aux écoles régionales. Le choix du terme « école rurale » n'est évidemment pas neutre : il est préféré à ceux d'écoles préparatoires ou élémentaires, qui ont « le tort d'indiquer une hiérarchie, une ascension » (Komlan, 1982). Tous les problèmes engendrés par les politiques de ruralisation de l'enseignement sont alors posés : *vouloir « adapter » l'école au milieu rural s'est très tôt confondu avec vouloir maintenir les différences et les inégalités entre milieu rural et milieu urbain*. De fait, ces politiques ont avant tout entériné la marginalisation d'une partie du monde rural et n'ont guère cherché à transformer ce milieu, ni à réduire les inégalités économiques ou sociales.

Les mesures de cette réforme mises en application (élimination des élèves les plus âgés, politique de « retour à la terre », sélection accrue) auront pour conséquences de provoquer une baisse importante des effectifs scolaires dans la plupart des colonies africaines françaises. Ainsi, au Togo, par exemple, des 4 106 élèves inscrits dans l'enseignement public en 1926-27, on n'en compte plus que 3 170 en 1930-31, et il faudra attendre la rentrée de 1935-36 pour retrouver le niveau atteint en 1926-27 (Lange, 1998). On ne peut qu'être étonné de la similitude de situation de ces années avec celles de la crise de 1980-1985 (période de déscolarisation), que nous décrirons ultérieurement³ : les problèmes se posent de la même façon dans les pays africains qui ont prôné la ruralisation et l'adaptation sélective de l'enseignement⁴. Les populations n'y ont jamais été dupes, qui, très tôt, y voient un enseignement au « rabais », pour la simple raison que cet enseignement n'assure plus son rôle de promotion sociale.

Durant la période coloniale, l'ambiguïté des projets de scolarisation rurale conjuguée à l'orientation prioritaire des formations destinées aux emplois « coloniaux » ne permettra guère d'élaborer une véritable politique scolaire en faveur du monde rural. Par ailleurs, la résistance à l'École fut très tôt utilisée pour justifier le faible développement des écoles rurales, empêchant de la sorte une réflexion sur les conditions réelles de l'offre scolaire en milieu rural.

Entre les tentatives de « ruralisation » et la permanence d'une École tournée vers l'économie urbaine : 1960-1980

Dès les premières années de l'Indépendance, les politiques scolaires furent orientées vers la formation des employés et des cadres africains, qui devaient remplacer leurs prédécesseurs coloniaux. Bien que déclarée prioritaire, l'agriculture traditionnelle fut délaissée, et la formation destinée aux ruraux continuait de déboucher sur des emplois urbains du secteur moderne. Les tentatives de « ruralisation de l'enseignement » échouèrent, car elles visaient bien plus à maintenir les ruraux dans leur statut de dépendants, leur interdisant même toute possibilité de mobilité sociale. En fait, l'incapacité à mettre en place

³ Les mêmes thèmes y sont développés : la nécessité du retour à la terre, l'absence d'emplois administratifs... Les mêmes méthodes y sont développées : clauses d'âge et sélection accrue dans le système scolaire ; « adaptation de l'école au milieu » ; dégraissage des effectifs dans la fonction publique.

⁴ Sur la politique de ruralisation au Mali, se reporter à Étienne Gérard (1992). Sur les centres de formation des jeunes ruraux au Burkina Faso, voir Jean-Marie Köhler (1991).

une véritable réforme scolaire révèle le maintien de la marginalisation économique d'une partie du monde agricole africain.

Certains États africains s'engagent dans des réformes scolaires qui tentent de réconcilier l'École et le milieu rural : en vain, les systèmes scolaires ne semblent guère pouvoir s'adapter au milieu rural africain, encore essentiellement agricole, non structuré, dominé et très dépendant des structures étatiques de développement. L'ambiguïté des projets portant sur « la ruralisation de l'enseignement » fut à l'origine des nombreuses contradictions qui finiront par remettre en cause toutes tentatives d'adaptation du système scolaire au milieu rural, où réside cependant la majorité des populations d'Afrique occidentale : l'école demeure tournée vers la ville et ses emplois (Lange et Martin, 1993).

1980 -1990 : la période de crise économique et de déscolarisation

Cette période est caractérisée par le ralentissement des progrès de la scolarisation, et dans certains pays par la chute des effectifs scolaires. Le milieu rural est tout particulièrement affecté par ce phénomène de *déscolarisation* (Lange, 1998). Celui-ci trouve sa source à la fois dans les politiques scolaires et les stratégies familiales d'éducation. Durant cette période, l'absence de politiques étatiques accroît l'écart de scolarisation entre milieu urbain et milieu rural. La crise économique qui sévit en Afrique dès le début des années 80 rend nécessaire l'intervention des organismes internationaux tels que le Fonds monétaire international (FMI) ou la Banque mondiale. Les Politiques d'ajustement structurel (PAS) entraînent le désengagement des États, tant dans le domaine scolaire que dans celui de l'emploi. Les conditions d'études se dégradent et le chômage des jeunes diplômés ne permet plus de croire aux vertus d'un système scolaire en crise.

Durant cette période, les stratégies éducatives des familles rurales connaissent une évolution rapide : l'École est alors perçue « comme non rentable », du fait de l'absence de promotion sociale, et « dangereuse », en raison des difficultés d'intégration des jeunes ex-scolarisés. Le refus de l'École s'exprime souvent de façon brutale, et la chute des taux de scolarisation confirme l'ampleur du phénomène. Les conséquences de la crise des systèmes scolaires sur la scolarisation en milieu rural sont tout d'abord perceptibles au plan des inégalités entre milieu urbain et milieu rural qui s'accroissent rapidement. D'une part, les familles résidant en ville poursuivent et accentuent leurs investissements scolaires, d'autre part, les familles rurales s'éloignent de plus en plus de l'École... Elles proposent alors parfois des alternatives (écoles coraniques, écoles « communautaires »), ce qui a pour conséquences d'accroître la fracture entre les enfants des villes, qui bénéficient de tous les efforts scolaires (étatiques et/ou familiaux) et les enfants issus du milieu rural, marginalisés et cantonnés dans la sphère éducative familiale ou religieuse... Le désengagement de l'État, mais aussi le refus de l'École de la part de certaines familles ont ainsi créé un consensus, qui provoque et entérine la situation de déscolarisation des zones rurales les plus défavorisées. La marginalisation scolaire de ces milieux semble alors à la fois découler de la marginalisation économique et politique, mais aussi l'accroître. Ainsi, l'histoire de l'École en milieu rural africain semble indiquer une suite de projets jamais aboutis, une rémanence des discours et des réformes, des échecs répétés jamais analysés.

Les années 90

La période actuelle apparaît plus confuse et les politiques d'éducation oscillent entre *le droit à l'éducation pour tous* et la volonté *d'adapter l'école au milieu*⁵ (Diarra et Lange, 1998). Au Mali, la politique de ruralisation de l'enseignement prend brutalement fin en 1991 avec les mouvements sociaux d'opposition à la dictature : les jeunes insurgés s'attaquent non seulement aux symboles de l'État-dictature, mais aussi aux champs ou vergers scolaires, aux poulaillers, et à tout le matériel lié à la ruralisation. L'avènement de la démocratie dans certains pays africains sonne le glas des politiques de ruralisation, souvent assimilées par les jeunes ruraux comme des politiques de ségrégation (par rapport au milieu urbain) et d'exploitation (du fait du détournement fréquent des produits de leur travail par les fonctionnaires).

Mais ces évolutions politiques n'ont pas participé à la naissance d'une réflexion ni sur l'école rurale, ni sur l'implication des enfants dans le secteur productif : le travail des enfants au sein de la famille est toujours un travail « invisible ». Cette situation permet aux États qui de fait nient le travail des enfants de n'entreprendre aucune action qui permettrait d'alléger les tâches productives ou domestiques des enfants (infrastructures routières, garderies ou structures d'enseignement préscolaire, pompes à eau⁶...). De même, le travail des enfants est nié en tant qu'activité productive par les familles qui le considère comme une action de formation, de socialisation (Lange, 1996). Les tâches ménagères effectuées par les enfants (essentiellement par les fillettes) sont de la même façon considérées comme un apprentissage ou une initiation à leur future vie d'épouse. Pourtant, lorsque l'on compte le nombre d'heures de travail effectué par les enfants, on perçoit bien le rôle indispensable qu'ils jouent au plan reproductif ou productif.

Le travail des enfants en milieu rural n'apparaît que lorsqu'il est approprié par des étrangers. A ce titre, nous pouvons citer l'exemple de la lutte contre le trafic des enfants maliens en Côte d'Ivoire. Ces enfants sont recrutés au Mali avec promesse de rémunération pour travailler dans les plantations de coton du Nord de la Côte d'Ivoire. Une fois arrivés sur le lieu des plantations, ils sont « vendus », puis séquestrés par les planteurs⁷. Les conditions de rétention sont souvent extrêmes : logement précaire, nourriture insuffisante et brutalités fréquentes⁸. Si la lutte actuellement menée par les autorités maliennes contre le trafic des enfants est saluée tant par les juristes, les intellectuels ou les associations de ressortissants maliens résidant en Côte d'Ivoire que par les institutions internationales, on ne peut que s'étonner du silence relatif aux conditions des jeunes ruraux vivant dans leurs familles. Le temps et les conditions de travail sont pourtant très proches — à l'exception des brutalités exercées à l'encontre des enfants mis en esclavage —, tout comme les conditions de vie (non-accès à l'éducation scolaire, aux soins, nourriture souvent

⁵ Cette volonté est elle-même ambiguë puisqu'elle ne concerne de façon implicite que les enfants issus des milieux ruraux désavantagés sur le plan économique.

⁶ Ces deux derniers investissements (structures de garde destinées aux jeunes enfants ou pompes à eau) sont d'ailleurs réalisés par les ONG qui interviennent dans le développement scolaire pour favoriser la scolarisation des filles.

⁷ Le recruteur ou « intermédiaire » a souvent avancé l'argent du déplacement et parfois même versé une avance sur salaire aux parents de l'enfant. L'intermédiaire « vend » ensuite l'enfant au planteur ou cultivateur et prend son bénéfice. L'enfant ne connaît généralement pas les conditions de la transaction. Selon le prix fixé par l'intermédiaire, certains enfants doivent ainsi travailler deux ans sans être payé. Cependant, d'autres sont rémunérés et ont pu s'acheter des biens de consommation (vélos, radios...) avant leur rapatriement en Côte d'Ivoire.

⁸ Ces brutalités s'exercent lorsque le travail est jugé insuffisant ou lorsque l'enfant essaie de s'échapper (un enfant malien est ainsi décédé des coups reçus après avoir été repris par ces geôliers).

insuffisante aux moments de la soudure). Le travail de ces enfants est en quelque sorte « nié », tout comme leurs droits fondamentaux à la santé, à l'instruction...

L'étude de la position des familles à qui les autorités rendent un enfant libéré⁹ est révélatrice de la représentation du travail des enfants. La plupart des familles sont réticentes pour répondre aux questions des enquêteurs et semblent gênées par cette situation : le plus souvent l'enfant est soit parti avec leur autorisation, soit le recruteur — toujours de nationalité malienne — est un membre de la famille étendue ou un voisin connu. Il semble d'ailleurs que ces familles refusent souvent de porter plainte contre le « recruteur ». Le fait pour un enfant ou un jeune de partir travailler chez un étranger ou d'être confié à une autre famille est aussi appréhendé comme une « formation », une « socialisation » utile et nécessaire à sa future vie d'adulte.

Nous avons vu que les politiques de ruralisation de l'enseignement avaient entre autres buts celui de réduire l'exode des jeunes. Or, les premières enquêtes que nous avons menées semblent plutôt indiquer que l'absence d'école dans un village augmente le risque pour un enfant *de partir à l'aventure* (selon l'expression utilisée) et d'être victime de trafic, voire de mise en esclavage : les enfants récupérés par les autorités maliennes n'ont généralement pas été scolarisés ou ont été déscolarisés précocement (Diarra, 2000). Si les jeunes quittent leurs villages, c'est avant tout parce que les conditions de vie et de travail les y incitent¹⁰. La présence d'un minimum de structures (école ou centre de formation, association de jeunes, terrain de foot...) induit une rétention des enfants et des jeunes (Lange, 1990) : l'absence d'école peut aussi être un facteur d'exode des jeunes ruraux.

2. La difficile conjugaison du travail et de l'école en milieu rural : les expériences des écoles communautaires, des centres d'éducation pour le développement, des écoles du village au Mali

L'absence d'une politique scolaire destinée à réduire les inégalités d'accès à l'école en milieu rural, en dépit d'un discours politique prônant *le droit à l'éducation pour tous* incite souvent d'autres acteurs à intervenir dans le développement de structures de formation. Nous étudions ici les expériences en cours de réalisation au Mali, qui visent à permettre la scolarisation d'une partie des enfants ruraux, et qui révèlent de façon crue toute l'ambiguïté des discours prônant la scolarisation universelle. Ce discours sur la scolarisation universelle ignore d'autant plus facilement l'implication des enfants dans les activités productives puisque que celles-ci sont occultées, comme nous venons de le voir.

⁹ Trois groupes d'enfants sont concernés : ceux qui ont été libérés par les douaniers avant leur passage en Côte d'Ivoire ; ceux mis au travail ou mis en esclavage qui ont pu être récupérés par les autorités ivoiriennes et remis aux autorités consulaires maliennes en poste en Côte d'Ivoire et qui assurent ensuite le rapatriement dans leurs villages d'origines ; ceux qui ont réussi à s'enfuir (Diarra, 2000). Notons que certains enfants (rémunérés par leur patron et non mis en esclavage) refusent d'être rapatriés.

¹⁰ Au Mali, le plus souvent les enfants ou les jeunes qui travaillent dans les exploitations familiales n'en tirent aucun avantage personnel (en dehors des besoins vitaux qui sont assurés par la famille). Dans la région cotonnière du sud du Togo, les chefs de famille « récompensent » les jeunes qui participent aux activités productives à l'aide de cadeaux (vélos, radios...), destinés autant à les décourager de poursuivre des études qu'à vendre leur force de travail à des étrangers (Lange, 1996). Ainsi, à partir d'études effectuées dans divers pays africains, nous avons pu montrer que lorsque les structures traditionnelles sont trop rigides (gestion gérontocratique de la vie économique et sociale), les enfants ou les jeunes ont tendance à migrer plus volontiers (Lange, 1990 ; Diarra, 2000). Parfois, il suffit que les autorités coutumières et les chefs de famille acceptent de renoncer à une petite partie de leurs prérogatives, pour que les jeunes cessent de quitter le village (Lange, 1990).

Ces nouvelles écoles sont créées soit sur l'initiative des populations (*écoles communautaires*), soit en coopération avec des ONG ou avec des programmes internationaux (*centres d'éducation pour le développement* ou *écoles du village*). L'une des caractéristiques de certaines de ces nouvelles écoles est de tenter de concilier l'éducation scolaire et le travail des enfants. Mais en posant comme hypothèse implicite que le travail des enfants ne doit pas être réduit au profit de l'éducation scolaire, ces nouvelles écoles remettent en cause le principe d'égalité face à la scolarisation. Elles reconnaissent de fait la mise sous dépendance de l'École par le système économique en place. Par ailleurs, on perçoit que plus elles se soumettent aux besoins en main d'œuvre enfantine des familles, moins elles parviennent à répondre au besoin éducatif exprimé par ces mêmes populations.

Les nouvelles écoles rurales

Nous avons retenu trois types d'école, *les écoles communautaires*, *les centres d'éducation pour le développement*, *les écoles du village*, destinés à scolariser les enfants de certaines régions rurales du Mali.

L'*école communautaire* (ECOM) est une école créée par une communauté villageoise¹¹ qui prend l'initiative de la création de l'école et assure la prise en charge aussi bien de la construction des locaux scolaires que les frais d'entretien et de fonctionnement. Pour l'instant, elle assure aussi le recrutement et les rémunérations des enseignants et ne bénéficie pas d'aide de l'État¹². L'administration scolaire reconnaît l'école, apporte parfois une aide pédagogique et peut fournir des livres scolaires ou du matériel pédagogique. Ce sont les communautés qui choisissent le calendrier, la langue et les contenus d'enseignement : au cours des enquêtes menées dans ces écoles, nous n'avons rencontré que des écoles de type « classique », c'est dire qu'elles suivaient scrupuleusement les programmes des écoles publiques « classiques »¹³.

L'*école du village* (EDV) est une école non formelle appartenant au village. Construite et gérée par la communauté villageoise, ses objectifs et le contenu de l'enseignement sont déterminés avec la participation de la communauté. Ce type d'école a été créé par l'ONG *Save the Children* qui a assuré une aide logistique et financière et a imposé une parité fille/garçon. Ce type d'école n'existe que dans une seule région du Mali. L'enseignement se fait dans une des langues nationales (bambara). Le cycle était initialement de 4 ans et ne débouchait sur aucun diplôme ; ces écoles ne suivaient pas le programme des écoles publiques « classiques », ne dépendaient pas du ministère de l'Éducation de base et n'étaient pas comptabilisées dans les statistiques scolaires. Mais les populations ont souhaité que le cycle soit étendu à six années d'enseignement, que le français y soit enseigné afin que des passerelles puissent être établies entre cet enseignement essentiellement de base (alphabétisation en langue maternelle) et l'enseignement public « classique ». Certains parents souhaitaient également que leurs enfants puissent passer le

¹¹ Dans un premier temps, ces écoles furent créées en milieu rural. Depuis la loi de 1994 qui autorise et facilite la création de ces écoles, on assiste à la création d'écoles communautaires dans les quartiers défavorisés des grandes villes.

¹² Il semble que des aides de l'État devaient être accordées à ces écoles. Cependant, aux cours de nos enquêtes, nous n'avons rencontré aucune école aidée par l'État. Depuis la loi de 1994, le mouvement de création d'écoles communautaires s'est amplifié et certaines ONG ou certaines coopérations bilatérales aident financièrement les populations en vue de la création de ces écoles. Mais le problème principal qui demeure est celui du recrutement, de la formation et surtout de la rémunération des enseignants qui est assurée par les populations et qui constitue un coût très élevé pour des communautés rurales démunies.

¹³ Pour connaître les différents types d'écoles présents au Mali, se reporter aux tableaux en annexe.

certificat de fin d'études primaires. Compte tenu de ces nouvelles orientations, ces écoles devraient évoluer vers le statut *d'école communautaire* et devenir des écoles formelles.

Le centre d'éducation pour le développement (CED) est aussi une école non formelle initiée par le gouvernement malien et soutenue par les ONG (Plan International, UTAH Alliance, AEN, etc.) ou des programmes internationaux (ACODEP). Ce centre, qui a pour objectif de réduire le taux d'analphabétisme, est destiné aux enfants non scolarisés ou déscolarisés dans la tranche d'âge 9-15 ans, résidant en milieu rural. Il vise à apporter des connaissances de base à ces enfants. Le cycle est de quatre années. A la fin de ce cycle, les apprenants doivent être initiés à un métier qui aura été identifié par les communautés et retenu comme thème de formation pratique pour le village et les apprenants. Là-aussi, ce type d'école a été pour partie détourné de sa fonction première, alphabétiser les enfants « âgés » non scolarisés ou déscolarisés. En fait, les *centres d'éducation pour le développement* sont également fréquentés par des enfants d'âge scolaire, faute d'écoles primaires dans les villages. Ces centres doivent également recruter de façon équitable les filles et les garçons.

De « nouvelles » écoles pour quel projet sociétal ?

La création des *écoles communautaires* naît de l'absence de structure scolaire et d'une volonté des parents de palier les défaillances de l'offre étatique. Ce sont des populations rurales défavorisées tant du point de vue économique que politique (absence de leader capable d'attirer les investissements publics) qui se mobilisent pour répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants. Ces écoles n'ont pas de projet pédagogique propre et elles tentent le plus souvent de copier désespérément l'école publique classique. Le plus souvent les familles espèrent que leur école sera reconnue par les autorités et ensuite prise en charge, à l'instar des écoles urbaines. Ces écoles de par leur mode de création et de gestion sont très proches des *écoles spontanées* du Tchad ou des *écoles clandestines* du Togo (Lange, 1998). Elles naissent du même besoin de palier le désintérêt étatique envers les communautés rurales et ont le même espoir de « forcer » l'État à reconnaître l'existence de l'école et d'en assumer la charge.

La situation des CED et des EDV est très différente : même si ces écoles sont financées et gérées par les populations, elles sont nées de la volonté d'intervenants étrangers aux communautés. Dans l'esprit, elles répondent à l'idéologie dominante et aux représentations qu'ont les cadres nationaux ou les intervenants étrangers de la scolarisation en milieu rural. Elles répondent aussi au dogme du désengagement de l'État au profit — il serait plus juste de dire au dépend — des communautés.

Le calendrier scolaire, les contenus d'enseignement sont censés être choisis par les communautés qui acceptent l'ouverture de telles structures. En fait, l'uniformisation de ces écoles semble indiquer que « l'aide à la décision » et l'encadrement fournis par les ONG ou les financements étrangers sont déterminants. Le programme de *l'école du village* et celui du *centre d'éducation pour le développement* est enseigné de novembre à fin mai, soit 7 mois dans l'année, 6 jours par semaine à raison de 3 à 4 heures par jour. Ce calendrier est destiné à faciliter l'utilisation de la main d'œuvre enfantine pendant les périodes durant lesquelles les activités agricoles ont le plus besoin de cette main d'œuvre (sarclages, récoltes).

Le choix de la langue maternelle comme langue d'alphabétisation est souvent justifié pour des raisons culturelles — *l'école doit être adaptée au milieu* —, mais c'est autant le

temps réduit de la présence des enfants à l'école que la faible rémunération des enseignants qui semblent réellement déterminants dans ce choix. Cependant, les parents semblent de plus en plus nombreux à exiger l'introduction de l'enseignement de la langue française, qui est aussi la langue de communication avec les agents de l'État ou les acheteurs de produits agricoles.

3. Les modes de scolarisation des enfants « travailleurs ruraux » : spécificité rurale ou écoles de « transition » ?

La récurrence du discours sur la « ruralité » nécessaire des écoles destinées aux enfants vivant en milieu rural pose question. La spécificité des modes de scolarisation des enfants ruraux (revendiquée par les politiques d'éducation, qu'elles émanent des États, des organismes internationaux ou des ONG) ne permet-elle pas d'occulter la vraie question qui est celle *du droit à l'école* et des conditions nécessaires pour que ce droit soit effectif ? Or ce droit à l'école est bafoué du fait de la faiblesse de l'offre scolaire, mais aussi parce que la demande en éducation est conditionnée par le besoin en main d'œuvre enfantine. Ce travail des enfants ou des jeunes est d'autant plus « nié » qu'il est considéré comme une « formation » ou une socialisation. Dans les interviews que nous avons menées, les parents ne l'assimilent jamais à un travail productif. Pourtant, les études menées indiquent bien qu'en l'absence de ce travail, la production des exploitations familiales chuterait et rendrait difficile la survie de la famille (Lange, 1998). Les enfants et les jeunes interrogés reproduisent le discours de leurs aînés, mais on peut cependant admettre qu'ils ne sont pas dupes de l'exploitation qui est la leur, puisqu'ils n'hésitent pas à quitter leur famille (avec ou sans son accord) pour effectuer les mêmes travaux qui seront alors rémunérés.

Tentatives de conciliation : école et travail en milieu rural

La nécessité du travail des enfants pour la survie des exploitations familiales n'implique pas nécessairement le renoncement à l'école. Cependant, les expériences décrites posent la question de l'utilité et de la pérennité de ces modes de mise à l'école. Ces écoles sont-elles des structures qui tentent de corriger les inégalités face à l'école, tout en respectant l'organisation socio-économique des familles rurales, ou, sous prétexte d'identité rurale à respecter, ne sont-elles pas des instruments supplémentaires pour nier le droit à l'école ? Sont-elles des « écoles de transition » en vue de la normalisation à moyen terme de la scolarisation des enfants ruraux ? Ont-elles une influence sur l'organisation et la répartition du travail au sein des exploitations ?

Pour répondre à ces questions nous avons entrepris une recherche qualitative sur la base de données collectées auprès d'un échantillon d'enfants et de parents dans deux localités rurales du Mali. L'opération de collecte comportait une série d'entretiens individuels avec les enfants et leurs parents. Une grille d'observation dans laquelle sont consignées les activités de l'enfant, du réveil le matin au coucher le soir, fut également utilisée. La collecte a permis de recueillir des informations individuelles sur les activités scolaires et extra-scolaires des enfants. Les activités extra-scolaires regroupent l'ensemble des travaux domestiques, champêtres, de service ou communautaires auxquels les enfants prennent part dans la famille ou au sein de la communauté élargie. Cette enquête a concerné

quatre villages dans lesquels sont implantés l'un des deux types de structure éducative à savoir le *Centre d'éducation pour le développement* (CED) ou l'*École du village* (EDV). Au total, 120 enfants de la tranche d'âge 12 à 16 ans fréquentant le CED ou l'EDV ont été interviewés individuellement. Par ailleurs, des enquêtes ont été menées sur l'ensemble du territoire malien dans les *écoles communautaires*, auprès des responsables d'écoles, des associations gérant ces écoles et des familles.

Les données recueillies ont permis de recenser les activités des enfants et de calculer le temps de travail effectué par les enfants, lorsqu'ils étaient soit scolarisés dans un des trois types d'écoles, soit lorsqu'ils n'étaient pas scolarisés. De fait, pour les deux premiers types d'écoles (CED et EDV), la différence entre ceux qui fréquentent un de ces établissements et ceux qui ne sont pas scolarisés est infime. Ceci s'explique par le fait que le calendrier scolaire de ces écoles est prévu pour libérer la main d'œuvre enfantine au moment où les enfants sont les plus sollicités (soit de mai à novembre). De plus, l'école n'a lieu que le matin et la main d'œuvre est libérée chaque après-midi. On peut donc conclure que les CED et les EDV ne libèrent pas vraiment les enfants des tâches productives ou reproductives. Tout au plus, ils occupent les enfants et les jeunes en période sèche et évitent ainsi les migrations saisonnières destinées à se procurer un peu d'argent.

Le temps passé à l'*école communautaire* (ECOM) est généralement plus important que celui passé dans les CED ou les EDV, puisque ces écoles suivent le calendrier et les horaires des écoles publiques en simple vacation¹⁴. Cependant, les enquêtes que nous avons menées ont pu montrer que les absences des enfants sont assez fréquentes au moment des gros travaux agricoles¹⁵. Parfois, les enfants doivent aussi assurer des revenus à l'école communautaire en cultivant un champ scolaire ou sont mobilisés en équipe de journaliers pour effectuer des travaux dont les revenus sont destinés au fonctionnement de l'école (achat de matériel ou rémunération des enseignants). Le temps de travail des enfants fréquentant les ECOM est cependant plus faible (en moyenne de 2 heures par jour) que ceux qui sont inscrits dans un CED ou une EDV.

¹⁴ La simple vacation correspond à un groupe d'élèves pour une salle et un enseignant pour une journée pleine ; la double vacation (qui touche plus particulièrement le milieu urbain où la demande en éducation est très forte) concerne deux groupes d'élèves qui font cours avec un seul enseignant et occupent la même salle de classe, alternativement soit le matin, soit l'après-midi. En dépit des aménagements horaires, les élèves qui subissent ce système de double vacation (ou de double flux) bénéficient de moins d'heures d'école.

¹⁵ Ce même phénomène a aussi été observé dans les écoles publiques de certaines zones rurales du Mali (région de Mopti).

Tableau 1
Inventaire des activités des enfants en milieu rural

Catégories	Activités
1) Hygiène alimentation et santé	Toilette Habillement Repas (matin, midi et soir)
2) Éducation	Aller à l'école, étudier, apprendre les leçons, réviser, arroser le jardin scolaire, balayer la cour, ramasser les ordures, etc. École coranique et prière
3) Travaux domestiques et ménagers	a) Faire la vaisselle, transporter l'eau (minimum 3 fois par jour), et le bois, préparer le repas, balayer la cour et les chambres, piler, vanner et laver les céréales, ramasser les noix de karité, chauffer l'eau, apporter le repas au champ, nettoyer le linge, s'occuper des bébés ou jeunes enfants b) Réparer les murs et toitures, confectionner des briques, refaire les enclos (jardin, poulailler, etc.)
4) Travaux champêtres	a) Préparation du champ et des outils : clôturer, couper les arbres, sarcler, ramasser et transporter les fumures organiques, épandre les fumures organiques ou l'engrais chimique, préparer et atteler les animaux de labour b) Travail de la terre : désherber, défricher, cultiver, labourer, conduire les bœufs pendant le labour, fouetter les bœufs, semer, faire de buttes. c) Protection des champs et récoltes : garder le champ contre les prédateurs (oiseaux, singes etc.), récolter, battre ou entasser les récoltes, transporter les récoltes
5) Gardiennage, entretien des animaux et basse cour	Conduire les animaux au pâturage et à l'abreuvoir, les surveiller, entretenir leurs abris, traire les animaux. Nettoyer le poulailler, chercher de la nourriture (termites) pour la volaille
6) Autres activités productives	Préparer le beurre de karité, vendre des beignets et galettes et autres marchandises au marché. Prestation de groupes d'âge chez des particuliers.
7) Distractions, foires, marchés	Football, jeu de corde, chasse, promenade, chant et danse, aller à la foire

N. B. : certaines activités peuvent être aussi réalisées par des adultes — hommes ou femmes — (activités champêtres...), d'autres plus spécifiquement par des femmes (tâches ménagères, préparation et vente du beurre de karité ou de beignets...), tandis que d'autres sont plus exclusivement réalisés par des enfants (protéger les champs des prédateurs, chercher de la nourriture pour les volailles...).

Source : enquête

École et travail : la double journée des enfants ruraux

La création des écoles en milieu rural ne permet donc pas aux enfants d'être libérés des tâches productives ou reproductives. Nous savons d'ailleurs que même en milieu urbain les enfants sont encore très sollicités, qu'ils soient scolarisés ou non (Marcoux, 1994). En ce qui concerne les fillettes scolarisées en ville, nous avons pu parler de *triple journée* (tâches scolaires auxquelles s'ajoutent les tâches ménagères et productives) (Lange (dir.), 1998 : 23). Les rares enquêtes menées en milieu rural africain indiquent des temps de travail se situant (dès le plus jeune, autour de 8 ans) entre 10 heures et 12 heures par jour.

Les résultats de notre recherche se situent dans cette moyenne. Nous avons retenu le temps de travail d'une jeune fille rurale inscrite dans un CED (tableau 2) comme exemple, du fait des inégalités entre filles et garçons, tant d'ailleurs en milieu urbain (Marcoux, 1994) qu'en milieu rural ; en milieu rural, la fillette travaille en moyenne de 3 à 4 heures de plus dans une journée qu'un garçon du même âge et de la même famille.

Tableau 2
Reconstitution de la journée de travail d'une jeune fille inscrite dans un CED au Mali

Horaires	Activités	Observations
4h - 7h30	Réveil entre 4h - 4h30 Collecter les noix ou préparer le beurre de karité, balayer la cour, remplir les jarres d'eau, piler le mil, faire la vaisselle.	La collecte de karité est une activité saisonnière qui se fait sur de longues distances et demande beaucoup de temps.
8h - 12h	Fréquentation du CED ¹⁶ .	Cours et autres activités liées à la vie du CED, dont parfois activités productives.
12h - 19h	Récolte, chercher du bois, préparer l'eau chaude et faire la cuisine pour le soir. Préparer le beurre de karité (suite).	La préparation du beurre de karité est un long processus qui peut s'étaler sur plusieurs jours.
19h - 20h	Faire la vaisselle, balayer les différents espaces familiaux.	
20h - 22h	Décortiquer l'arachide, préparer les semences pour le lendemain, faire une réserve d'eau pour le matin. Dormir.	

N. B. Total des activités productives et reproductives (le temps passé au CED n'a pas été pris en compte, bien que les élèves y effectuent fréquemment des tâches productives) : entre 10 et 11 heures par jour. Cette moyenne est obtenue sur la base de 13h30 (durant lesquelles la jeune fille est « active ») auxquelles on retire les temps de pause et de repas. Ces temps de travail ont été calculés en saison sèche, lorsque les activités agricoles sont réduites, mais souvent remplacées par des activités de cueillette, de transformation des produits et de la vente de ceux-ci.

Source : enquête

¹⁶ Le programme de l'école du village et celui du centre d'éducation pour le développement est enseigné de novembre à fin mai, soit 7 mois dans l'année, 6 jours par semaine à raison de 3 à 4 heures par jour.

Si l'on comptabilise les activités productives et reproductives, le temps de travail d'une jeune fille fréquentant un CED ou une EDV est sensiblement le même que celui d'une fille ne fréquentant pas l'école, soit respectivement entre 10 et 11 heures par jour dans le premier cas et entre 10 et 12 heures dans le second cas. Notons qu'il s'agit de moyennes et que les fillettes (8-12 ans) sont moins sollicitées que les jeunes filles (13-16 ans)¹⁷. Ces chiffres sont corroborés par d'autres enquêtes, menées dans des régions agricoles très différentes, comme les zones irriguées. Sur 98 enfants enquêtés, A. Cissé a pu recenser 1 enfant travaillant moins de 8 heures par jour, 82 entre 8 et 10 heures par jour et 15 plus de 10 heures, parfois 7 jours sur 7. Parmi ces 98 enfants, 19 étaient âgés de moins de 10 ans, 58 entre 10 et 13 ans et 21 entre 14 et 18 ans¹⁸ (Cissé, s. d.). Certains de ces enfants étaient encore scolarisés (25 sur 98), soit environ 25 % de l'échantillon, ce qui ne semble pas avoir sensiblement diminué la moyenne horaire de temps de travail par jour. Ces temps de travail sont un bon indicateur de la primauté du temps accordé au travail sur celui accordé à l'instruction. Ils sont révélateurs de *la non-institution de l'école* dans certains milieux ruraux.

Si l'on effectue des comparaisons avec une région rurale d'un pays à taux de scolarisation primaire élevé, on observe une diminution importante du temps de travail des enfants ruraux (toutes tâches confondues) : les fillettes tunisiennes effectuent 6 heures par jour, les garçons 4 heures (CREDIF, 2000). Lorsque l'école primaire est généralisée et *institutionnalisée* (Lange, 1998), le temps de travail des enfants diminue de façon importante.

L'introduction de ces nouvelles écoles (CED, EDV et même ECOM) est donc loin de constituer un changement du statut des enfants. Ces écoles ont surtout pour résultats de retenir les enfants au village, ce qui peut apparaître comme positif, puisque ceci leur évite des migrations qui s'avèrent souvent hasardeuses et parfois dangereuses. Rappelons que les enfants travailleurs relèvent de plusieurs statuts : main d'œuvre familiale, entre aide (obligations sociales ou groupes d'âge), travailleur permanent (payé au mois ou à l'année), travailleur saisonnier (payé à la tâche). Ils peuvent d'ailleurs changer fréquemment de statut selon les besoins de la famille ou leurs propres besoins. Les enfants qui fréquentent l'école échappent au statut de travailleur permanent, mais sont plus souvent sollicités pour le travail saisonnier (moins rémunérateur et dont les conditions de travail sont plus dures). Enfin, si l'on considère *le temps scolaire comme temps de travail*, les enfants scolarisés au sein de ces nouvelles écoles sont encore plus surchargés que leurs homologues non scolarisés. Épuisés, ils s'endorment souvent pendant les cours et n'ont guère de temps à consacrer aux travaux scolaires en dehors du temps de présence à l'école.

¹⁷ Il est particulièrement difficile de calculer le temps de travail des jeunes enfants, qui parfois font des pauses fréquentes ou s'endorment en exécutant certaines tâches. Le plus souvent, lorsqu'il s'agit de jeunes enfants travaillant dans la famille, les adultes qui surveillent le travail ne les réveillent pas tout de suite, ce qui n'est pas le cas des jeunes domestiques ou des enfants salariés qui ont souvent plus de difficultés pour s'endormir pendant l'exécution des tâches.

¹⁸ Dans ce calcul, l'auteur ne prend pas en compte le temps de trajet effectué par les enfants pour se rendre à leur lieu de travail. D'après le calcul des distances moyennes parcourues par les enfants pour se rendre au travail, on peut rajouter une heure de trajet par jour pour ceux qui s'y rendent à pied. Notons aussi que l'auteur ne prend en compte que les tâches productives effectuées par les enfants. Ainsi en additionnant le temps de trajet et les tâches reproductives effectuées par les enfants, on obtient une moyenne dépassant les 12 heures par jour. Notons aussi que l'effectif retenu pour l'enquête comporte plus de garçons que de filles, en particulier dans la tranche d'âge des 14-18 ans (18 garçons pour 3 filles) : de fait, les filles âgées de plus de 14 ans disparaissent souvent des enquêtes sur le travail des enfants du fait de leur statut d'épouse.

Conclusion

Nous avons montré que le dévoilement de la relation travail/école demeure difficile : soit l'École « nie » le travail des enfants et ceux qui utilisent ce travail négligent les nécessités de l'apprentissage scolaire, ou du moins les considèrent comme secondaires ; soit les nouvelles écoles reconnaissent le travail des enfants, mais dans ce cas, elles semblent renoncer à la priorité éducative et soumettre le temps de l'instruction aux besoins productifs.

Les enfants qui résident en milieu rural n'ont de fait pas les mêmes droits à l'éducation que les écoliers des villes. Le temps de l'école ou/et le contenu des programmes sont soumis à celui des activités productives ou reproductives. L'exemple des nouvelles écoles rurales du Mali nous indique que c'est sous condition que l'organisation économique ne soit pas altérée par la fréquentation scolaire des enfants que les familles tolèrent cette fréquentation. Pourtant, ces familles semblent aussi de plus en plus conscientes que cette dépendance de l'École aux besoins en main d'œuvre ne donne pas les résultats scolaires escomptés : de plus en plus, elles revendiquent pour leurs enfants une école plus proche des standards urbains (apprentissage de la langue française, recherche de validation des apprentissages par l'obtention des diplômes nationaux...).

La spécificité de ces écoles est d'être soit en totalité, soit partiellement à la charge des populations rurales. La construction et l'entretien des locaux, la rémunération des enseignants, l'achat du matériel mobilier ou pédagogique leur incombe le plus souvent. Même les livres scolaires ne leur sont attribués par les inspecteurs de l'enseignement, qu'une fois les écoles publiques fournies. Si personne ne remet en cause le fait que les écoles urbaines soient le plus souvent à la charge à l'État, il semble tout aussi « normal » à beaucoup d'acteurs (ONG, coopérations internationale ou bilatérale) que les populations rurales ne bénéficient d'aucune aide de l'État. Cette situation consiste en fait à faire payer l'instruction élémentaire — censée être gratuite — (ce qui est garanti par les constitutions d'un grand nombre de pays africains) aux populations les plus démunies. C'est peut-être pourquoi, de façon paradoxale, elles font naître — au grand étonnement de leurs initiateurs — un sentiment d'injustice et, en révélant à ces populations le caractère inégalitaire de l'École, sont source de nouvelles revendications¹⁹.

Ces écoles nous apparaissent donc plus comme des « écoles de transition » que comme des écoles rurales qui prendraient en compte à la fois les besoins éducatifs spécifiques des familles et le droit à l'instruction de leurs enfants. L'utopie d'une *école rurale adaptée au milieu* n'était-elle pas qu'un leurre destiné à renoncer au *droit à l'éducation pour tous* revendiqué depuis les premières conférences internationales jusqu'à celles plus récentes de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) ? Cette position permet aussi de ne pas aborder de front la question du travail des enfants ruraux.

¹⁹ En fait, les enquêtes menées dans le cadre de la lutte contre la pauvreté ont montré que les populations qui avaient bénéficié d'une amélioration dans l'accès à l'éducation avaient le sentiment que *les inégalités augmentaient*. Lorsqu'elles n'avaient aucun accès à l'école, ces populations ne considéraient pas ce fait comme une injustice sociale ; lorsque des écoles — certes de moindre qualité et au coût plus élevé que les écoles publiques classiques — (écoles de base, CED, EDV, ECOM, écoles publiques à double vacation) sont ouvertes et leur permet de scolariser des enfants (qui autrefois n'auraient pas pu fréquenter une école), le sentiment que les inégalités s'accroissent est exprimé, souvent en des termes violents.

Références bibliographiques

- Cissé A., s. d. *Enfants et travail dans le périmètre rizicole de Baguinéda : risques professionnels et répercussions sanitaires*, INPS, Bamako, 12 p.
- CREDIF (Centre de recherches, d'études, de documentation et d'information sur la femme), 2000. *Budget-temps des ménages ruraux et travail invisible des femmes rurales en Tunisie*, Tunis, 192 p.
- Diarra Sékou Oumar, 2000. *Problématique du trafic d'enfants au Mali. Rapport d'enquête*. Programme de lutte contre le travail des enfants au Mali BIT/IPEC, Bamako, 39 p. + annexes.
- Diarra Sékou Oumar et Lange Marie-France, 1998. « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13 p.
- Gbayoro Bertin et Kouakou Koffi (dir.), 1998. *Trafic international d'enfants en Côte d'Ivoire, Rapport d'enquête*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Bureau de Côte d'Ivoire, UNICEF, 57 p. + annexes.
- Gérard Étienne, 1992. *L'École déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, thèse de doctorat, Université de Paul Valéry-Montpellier III, 725 p.
- Kölher Jean-Marie, 1991. *Formation de base et insertion des jeunes en milieu rural au Burkina Faso*, Ministère de la Coopération et du Développement, Paris, 46 p.
- Komlan Ahloko M., 1982. *Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884-1960*, thèse de doctorat n° 111, Université de Genève, 354 p.
- Lange Marie-France, 1990. *Les formations de base en milieu rural. Des expériences locales aux politiques nationales. L'exemple du Tchad*, Ministère de la Coopération et du Développement, Paris, 61 p.
- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves, 1993. « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain » in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris, Ministère de la coopération et du développement, pp. 95-98.
- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves (éditeurs scientifiques), 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-737.
- Lange Marie-France, 1996. « Une force de travail disputée — la main d'œuvre enfantine en milieu rural togolais — » in Schlemmer Bernard (dir.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 407-418.
- Lange Marie-France, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, 337 p.
- Lange Marie-France (dir.), 1998. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris, Karthala, 254 p.
- Marcoux Richard, 1994. *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Collection « Études et travaux du CERPOD », Bamako, CERPOD, 200 p.
- Marcoux Richard, 1998. « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in Lange Marie-France (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp. 73-95.

Yaro K. Yacouba, 1994. *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, thèse de doctorat en démographie, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, IDUP, 391 p.

Yaro K. Yacouba, 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.

Annexe

Le système éducatif du Mali comprend des écoles formelles et des écoles non formelles. Les écoles formelles dépendent du Ministère de l'éducation de base, tandis que les écoles non formelles relèvent de la Direction nationale d'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée (DNAFLA).

Les différents types d'écoles au Mali

Les écoles formelles

Écoles formelles	Ordre d'enseignement	Date de création ou de reconnaissance	Langues d'enseignement	Principal financement	Autres financements
<i>L'école publique classique</i>	Public	époque coloniale	français	État	parents
<i>L'école expérimentale en langue nationale</i>	Public	1979	langue nationale et français	État	parents
<i>La pédagogie convergente</i>	Public	1987 (1) 1994 (2)	langue nationale et français	État	parents
<i>L'école catholique</i>	Privé	époque coloniale	français	en majorité État	parents
<i>L'école privée laïque</i>	Privé	(années 80) loi de 1994	français	parents	
<i>L'école de base</i>	Privé	1983	français	parents	aides Fonds éducation
<i>La medersa</i>	Privé	décret du 21 avril 1982	arabe	parents	aides pays arabes
<i>L'école communautaire</i>	Privé	décret de 1994 arrêté de 1994	le plus souvent français (3)	parents	aides ONG ou coopération bilatérale

(1) Début de l'expérience dans deux écoles de la ville de Ségou.

(2) Début de la généralisation à l'ensemble du pays.

(3) Le choix de la langue d'enseignement est à la discrétion de la communauté.

Les écoles non formelles

Écoles non formelles	Dates de création	Langues d'enseignement	Durée des études	Principal financement	Autres financements
<i>L'école du village</i>	1992	langue nationale et initiation au français	4 ans (1)	parents	ONG
<i>Le centre d'éducation pour le développement</i>	1994	langue nationale et initiation au français	4 ans	parents	ONG et programmes internationaux

(1) Depuis 1996, à la demande des parents, la durée des études est portée à 6 ans au sein des premières écoles créées.

Les élèves des écoles non formelles ne sont pas soumis aux examens. Ces écoles non formelles n'étant pas recensées par le Ministère de l'éducation de base, les données statistiques font défaut au niveau national. Dans les *écoles du village*, en 1992-93, 240 élèves étaient inscrits, en 1996-97, ils sont 13 560. Dans les *centres d'éducation pour le développement*, on estime pour l'instant les effectifs à plus de 10 000 élèves, soit un total approximatif d'environ 25 000 élèves inscrits dans les écoles non formelles.

TDM

1. Travail nié, école négligée : ambiguïtés et contradictions des discours sur la scolarisation en milieu rural sahélien.....	3
Les politiques scolaires en milieu rural durant la période coloniale	3
Entre les tentatives de « ruralisation » et la permanence d'une École tournée vers l'économie urbaine : 1960-1980	4
1980 -1990 : la période de crise économique et de déscolarisation.....	5
Les années 90	6
2. La difficile conjugaison du travail et de l'école en milieu rural : les expériences des écoles communautaires, des centres d'éducation pour le développement, des écoles du village au Mali	7
Les nouvelles écoles rurales	8
De « nouvelles » écoles pour quel projet sociétal ?	9
3. Les modes de scolarisation des enfants « travailleurs ruraux » : spécificité rurale ou écoles de « transition » ?.....	10
Tentatives de conciliation : école et travail en milieu rural	10
École et travail : la double journée des enfants ruraux	13
Conclusion	15
Références bibliographiques	16
Annexe.....	18