

Chapitre 8

Le Mali

Politiques éducatives et système éducatif actuel

Sékou Oumar DIARRA, linguiste, (ISFRA), Mali

Yorodian DIAKITE, démographe, Directeur Général (CPS) Mali

Mamadou Kani KONATE, sociologue, (CERPOD), Mali

Marie-France LANGE, sociologue, (IRD), France

Avant l'arrivée du colonisateur français, le Mali disposait d'écoles coraniques dont nous ignorons l'évolution au cours des siècles passés. En effet, l'histoire de l'enseignement islamique a bénéficié de très peu d'études en Afrique subsaharienne, tout particulièrement en Afrique francophone (Lange, 2000 : 51-59). Les recherches sur les écoles coraniques ou sur les médersas sont rares et ce n'est que depuis peu qu'elles connaissent un certain essor. Renaud Santerre (1982 : 23-29) note : « Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation [...]. Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible ». De ce fait, il apparaît difficile de retracer l'historique de ces écoles. Cependant, on note l'existence de centres éducatifs arabomusulmans réputés, comme l'Université de Sankoré (située à Tombouctou, actuel Mali) ou la ville de Kong (située au nord de l'actuelle Côte-d'Ivoire), qui furent détruits respectivement par l'armée marocaine et l'armée de Samory. Au moment de la conquête coloniale, les grands centres arabomusulmans avaient disparu, et seules les écoles coraniques, souvent de très faible niveau scolaire, demeuraient (Désalmand, 1983 : 58-59 ; Lange, 2000 : 51-59).

De 1886, date de l'implantation de la première école coloniale française à Kayes (première région du Mali) à nos jours, l'école malienne a connu plusieurs réformes qui ont marqué son évolution. De 1886 à 1903, il n'existait aucune organisation unifiée de l'enseignement en Afrique Occidentale Française. C'est au cours de la période 1903-1944 que sont posées progressivement les bases institutionnelles d'un système scolaire colonial, reposant sur le régime de l'indigénat. De 1944 à la Loi-cadre Gaston Defferre (1957), l'enseignement est aligné sur la métropole. A l'indépendance, le système scolaire est reconduit dans ses grandes lignes. Mais, dès 1962, le Mali indépendant proclame l'une des premières réformes du système scolaire que connaît le continent africain. Cette réforme subit des modifications successivement en 1964 lors du premier séminaire national, en 1968 lors de la conférence des cadres, en 1978 lors du second séminaire national, en 1989 lors des Etats Généraux de l'Éducation, et enfin en 1991 lors de la table ronde et du débat national sur l'éducation. Malgré ces

multiples tentatives, l'école malienne continue d'enregistrer les taux de scolarisation les plus bas du monde.

Le Mali fut ainsi l'un des premiers pays africains (avec la Guinée) à tenter, dès les premières années de l'indépendance, une rupture avec le système scolaire colonial. La réforme de 1962 fut votée pour rompre avec les aspects les plus négatifs du système éducatif légué par le colonisateur. Ce système, très élitiste, ne correspondait plus ni aux besoins, ni aux aspirations de la jeune république. L'objectif principal de la réforme était d'offrir un enseignement qui pût fournir, avec une économie maximale de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays avait besoin. Il s'agissait aussi d'assurer une formation de base au plus grand nombre. Mais ni cette réforme, ni les différentes concertations, séminaires et conférences, tenus de 1964 à 1991, n'ont permis de résoudre les problèmes de dysfonctionnement, pas plus qu'ils n'ont permis au Mali de combler son retard en matière de scolarisation.

C'est dans ce contexte de crise de l'école d'une part, et de changement de système politique consécutif à la révolution de mars 1991, d'autre part, qu'intervient la seconde grande réforme de l'éducation. De fait, il faut attendre les années 90 pour observer une vraie rupture dans l'évolution du système scolaire malien (Lange et Gisselbrecht, 1999 ; Lange et Diarra, 1999). La réforme de l'école est lancée suite au renversement de la dictature et à la mise en place d'un système politique démocratique. La *Nouvelle école fondamentale* (NEF) voit le jour en 1994 (Lange et Diarra, 1999), et la réforme du système éducatif se poursuit par la mise en place du *Programme décennal de l'éducation* (PRODEC). La mise en chantier de cette seconde réforme est donc directement liée au changement politique intervenu en mars 1991 qui a consacré l'instauration de la démocratie (Lange et Diarra, 1999).

La configuration actuelle du système éducatif malien est déterminée par la Loi 94-010 du 24 mars 1994. Ce système comporte les structures suivantes : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement normal, l'enseignement supérieur et universitaire, auxquels il faut ajouter l'éducation non formelle qui inclut l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation des jeunes déscolarisés ou non-scolarisés dans les *Centres d'éducation pour le développement* (CED) ou les initiatives impulsées par les ONG comme *Les Ecoles du Village*.

Ces différentes structures éducatives sont administrées par deux ministères : le Ministère de l'Éducation de Base (MEB) pour les structures éducatives de base (éducation préscolaire et spéciale, enseignement fondamental, enseignement non formel) et le Ministère des Enseignements secondaire et supérieur et de la Recherche scientifique qui gère les structures d'éducation secondaire, universitaire et autres instituts de formation¹.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'éducation de base qui comprend l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental (voir tableau 1). Ces deux structures sont chargées d'accueillir les enfants âgés de 3 à 6 ans pour le préscolaire et de 7 à 15 ans pour l'enseignement fondamental. Au Mali, un enfant peut, officiellement, être admis à l'âge de 3 ans dans un établissement préscolaire et y rester jusqu'à 6 ans. Il est ensuite admis dans un établissement d'enseignement fondamental public ou privé à l'âge de 7 ou 8 ans. Mais il n'est pas rare, compte tenu de l'insuffisance des infrastructures scolaires, de voir des enfants inscrits à l'école à l'âge de 9 ans dans certains quartiers périphériques des grandes villes (ou dans certains villages isolés) où l'offre scolaire est insuffisante.

L'éducation préscolaire, censée assurer la prise en charge éducative des enfants et les préparer à la vie scolaire, est encore très faiblement développée et souvent exclusivement localisée en ville. Ce niveau éducatif se caractérise par une insuffisance des structures d'accueil. Durant la période coloniale, il n'existait au Mali que trois institutions préscolaires qui ne recevaient que les enfants des colonisateurs et de quelques fonctionnaires privilégiés. En 1997/98, le pays comptait environ 196 institutions préscolaires fréquentées par 23.548 enfants (dont près de la moitié sont des filles). Or, on estime à environ 1.267.900 les enfants en âge d'être scolarisés dans les jardins d'enfants. Aujourd'hui encore, l'éducation préscolaire ne s'adresse qu'aux couches sociales urbaines les plus aisées (en majorité, les enfants qui sont inscrits dans le préscolaire le sont dans des établissements privés).

L'enseignement fondamental constitue actuellement la partie la plus développée de l'éducation de base. Officiellement, les enfants y entrent à l'âge de 7 ans. La scolarité s'étale sur 9 années et elle comprend un premier cycle d'une durée de 6 ans, sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF) et un second cycle de 3 ans, sanctionné par le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). A la fin des deux cycles de l'enseignement fondamental, les adolescents poursuivent leurs études dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique ou professionnel (publics ou privés).

L'enseignement du premier cycle (équivalent de l'enseignement primaire) a connu une évolution rapide depuis le début des années 90, tant au plan quantitatif (« explosion » des effectifs scolaires) qu'au plan des transformations qualitatives (réformes, nouvelles écoles). Cette évolution s'exprime ainsi par la diversification du champ scolaire (Diarra et Lange, 1998) et se caractérise par l'apparition de nouvelles écoles formelles ou non formelles (voir tableau 1) qui ont transformé le paysage éducatif malien. Cette transformation du paysage éducatif malien est à la fois cause et conséquence de l'évolution de la demande sociale d'éducation.

Tableau 1 : La diversification de l'offre et de la demande en éducation 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	parents
<i>L'école de base</i>	privé	1983	français	parents	aides Fonds éducation
<i>La médersa (3)</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 (4)	parents	aide ONG ou coopération

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

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

(3) Si les médersas dépendent du MEB comme l'ensemble des écoles formelles, elles sont gérées par la Division de Contrôle et d'animation du Système des médersas (DCASM) et non par la Cellule de Planification Scolaire (CPS) qui assure la gestion statistique des autres écoles formelles. Notons que les statistiques fournies par la DCASM sont peu fiables et de moindre qualité que celles de la CPS.

(4) 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 deux ans, à la demande des parents, la durée des études est portée à 6 ans.

(Source : Lange et Diarra, 1999)

Tableau 2 : Définition des différentes écoles formelles et non formelles.

⇒ *L'école publique classique*, héritée de l'époque coloniale, est la plus répandue des écoles (environ 90 % des effectifs scolarisés, hors médersas). La méthode d'enseignement utilisée à l'école classique est la pédagogie frontale. Le français sert à la fois de médium et de matière d'enseignement.

⇒ *L'école expérimentale en langue nationale.* Ce type d'école publique est en voie de disparition, car il est progressivement remplacé par la pédagogie convergente.

⇒ *La pédagogie convergente* est également une école publique. L'expérimentation de cette méthode a commencé dans deux écoles de la ville de Ségou en 1987. Cette approche pédagogique est basée sur l'apprentissage dans deux langues ; la langue maternelle de l'enfant sert d'abord de médium et de matière d'enseignement, puis progressivement intervient le français jusqu'au point où l'enfant atteint les mêmes compétences linguistiques dans les deux langues. Cette méthode est basée sur la pédagogie active qui vise l'autonomie et la confiance en soi de l'élève et développe sa curiosité.

⇒ *La médersa* est une école religieuse (musulmane) généralement issue d'une initiative privée. Dans cette école, l'arabe est médium et matière d'enseignement. En plus du Coran et de la langue arabe, on y apprend le français et d'autres matières modernes. Les élèves peuvent passer les mêmes examens que ceux de l'enseignement public classique, mais en langue arabe. L'Etat apporte son soutien pédagogique mais ne participe pas au financement des médersas.

⇒ *L'école catholique*, également confessionnelle, suit le programme officiel des écoles publiques classiques. Les cours de religion y sont facultatifs, car elle accueille tous les élèves, quelle que soit leur confession. Elle est financée en grande partie par le budget national.

⇒ *L'école de base* est une autre variante privée de l'école classique. La construction de l'école (ou la location de locaux) est assurée par un particulier, alors que les parents paient la scolarité qui inclut le salaire des enseignants. L'Etat n'apporte pas d'aide financière.

⇒ *L'école privée laïque* est une autre variante privée de l'école classique. Contrairement à l'école de base, elle répond aux mêmes normes matérielles et pédagogiques que l'école publique.

⇒ *L'école communautaire* est aussi une autre variante de l'école classique : là, c'est la communauté qui initie l'école et prend en charge aussi bien la construction de l'école que les frais d'entretien et de fonctionnement. Pour l'instant, elle assure aussi le recrutement et les rémunérations des enseignants.

⇒ *L'école du village* 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. L'enseignement se fait en langue nationale. Pour l'instant, ces écoles ne sont pas recensées par le Ministère de l'Education de Base. Mais les populations souhaitent que des passerelles soient établies entre cet enseignement essentiellement de base et l'enseignement public « classique ».

⇒ *Le centre d'éducation pour le développement* 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'âges 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.

Evolution et situation actuelle de la scolarisation

Une évolution non linéaire

La scolarisation au Mali a connu durant les trois décennies d'indépendance une évolution non linéaire. Ainsi le taux brut de scolarisation calculé pour l'enseignement fondamental a connu une forte augmentation dans les années 60-70. Puis il a subi une baisse sensible dans les années 80 pour ensuite repartir à la hausse depuis le début des années 90, comme l'indique le tableau 3 relatif à l'évolution du taux de scolarisation de 1960 à nos jours.

Tableau 3 : Evolution du taux de scolarisation dans l'enseignement fondamental de 1960 à 1997/98.

Années	Taux de scolarisation
1960	7 %
1970	24 %
1980	20 %
1990	27 %
1995	42 %
1998	46 %

Source : Annuaire statistique de l'UNESCO (1998)

Si l'on analyse l'évolution du taux brut de scolarisation au cours des dix dernières années, on perçoit bien la rapidité des progrès réalisés en matière de scolarisation durant cette période : le taux brut de scolarisation passe ainsi de 26 % en 1988/89 à 53,9 %, dix ans plus tard, en 1998/99 (figure 1). Il faut cependant rappeler que le calcul des taux bruts engendre des imprécisions et que les critères de prise en compte des effectifs des élèves de l'enseignement du premier cycle fondamental ont connu des changements qui faussent l'analyse statistique. Ainsi, les effectifs des élèves inscrits dans les médersas sont dorénavant pris en compte pour le calcul du taux brut, ce qui n'était pas le cas au début de la décennie 80.

La fin des années 80 et la décennie 1990 sont marquées par un accroissement des financements destinés à l'éducation, grâce en partie à l'appui des coopérations internationales qui ont assuré le financement du *Quatrième Projet de Développement de l'Education de Base (PDEB)* (USAID, Banque Mondiale, Royaume de Norvège, France, Canada, etc.). Le développement de l'offre scolaire a engendré un engouement certain pour l'école aussi bien dans les villes que dans les campagnes ; le taux brut de scolarisation connaît alors une augmentation rapide.

En dépit des progrès notoires accomplis, les indicateurs retenus montrent la faible scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire. Si l'on prend en compte les taux nets de scolarisation calculés par la Cellule de Planification et de Statistique, on constate qu'à peine plus du tiers des

enfants âgés de 7 à 12 ans sont scolarisés, même si comme le note la CPS : « Après avoir stagné à 20 % pendant les années 80, le taux net de scolarisation des 7-12 ans atteint 39,1 % en 1997/98, soit presque le double en 8 ans » (Mali, 1999).

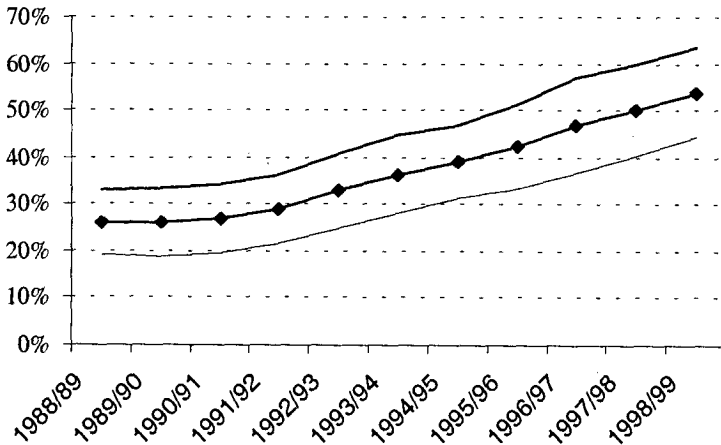


Figure 1 : Evolution du taux brut de scolarisation au 1^{er} cycle

Source : CPS/MEB (1999)

Le système scolaire malien est caractérisé par de très fortes disparités régionales et inégalités sexuelles qui sont autant la résultante de la carence de l'offre étatique que de demandes familiales parfois très réservées face à l'école.

Des inégalités et des dysfonctionnements importants

Il existe une inégalité entre garçons et filles dans l'accès à l'école. En effet, malgré une augmentation sensible du taux d'admission des filles, qui passe de 18,9 % en 1988/89 à 46 % en 1998/99, ce taux demeure nettement inférieur à celui des garçons durant la même période (32,3 % en 1988/89 et 60,3 % en 1998/99). Pour l'ensemble du pays, le taux net de scolarisation s'élève à 25 % en 1994, mais à 31 % pour les garçons et seulement 20 % pour les filles (Lange et Gisselbrecht, 1999).

Les disparités régionales s'expriment crûment par une très forte variation des taux de scolarisation. On constate que le district de Bamako se détache des autres régions en affichant les taux bruts de scolarisation les plus élevés (plus de 100 %). Hormis le district de Bamako, la région de Koulikoro est la seule où les taux sont supérieurs à la moyenne nationale. Les régions de Sikasso, de Kayes et de Ségou ont des taux qui se situent autour de la moyenne, tandis que les régions du nord, à savoir les régions de Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal, ont des taux très faibles. Mais ces taux

régionaux n'indiquent que les grandes tendances et peuvent être considérés comme très imprécis en ce qui concerne les régions du Nord, du fait des difficultés liées au recensement de la population et donc au calcul de la population âgée de 7 à 12 ans. En retenant comme indicateur le taux net de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans dans le premier cycle, on peut mettre en évidence le très faible niveau de scolarisation de toutes les régions du Mali. Pour 1994, les taux suivants ont été obtenus : Mopti (14 %), Tombouctou (16 %), Gao/Kidal (19 %)², Ségou (21 %) Kayes (20 %), Sikasso (23 %), Koulikoro (27 %) et district de Bamako (75 %) (Lange et Gisselbrecht, 1999).

Par ailleurs, le développement de l'offre, qui a permis l'explosion des effectifs scolaires, s'est essentiellement effectué au profit des zones déjà favorisées du point de vue scolaire, ce qui a eu pour conséquence l'accroissement considérable des disparités régionales, d'où le phénomène de reconduction (ou souvent d'aggravation) des inégalités régionales que l'on a pu observer.

Le rendement interne du système éducatif malien reste encore particulièrement faible, même si la décision de limiter les redoublements à 15 % des effectifs de la première à la cinquième année devrait permettre une nette amélioration de la situation en comparaison avec le taux moyen de 30 % de redoublants que l'on a pu enregistrer au cours des trois premières décennies dans l'enseignement fondamental. En 1994, le pourcentage de redoublants était de 28 % dans le premier cycle et de 33 % dans le second cycle. De la même façon, les taux de réussite aux examens ont retrouvé leur niveau du début des années 70, se situant à 59 % de reçus au CFEPCEF et à 48 % au DEF en 1994.

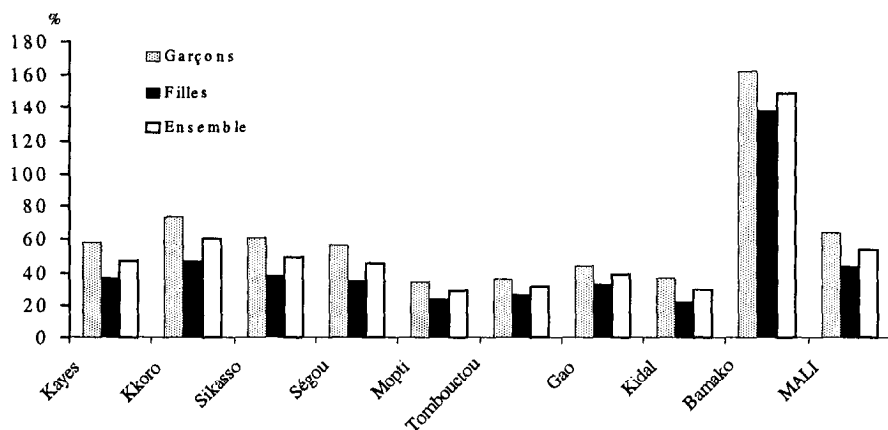


Figure 2 : Taux bruts de scolarisation par sexe et par région en 1998/99
Source : CPS/MEB (1999)

Au début des années 80, l'interdiction de recruter des fonctionnaires, imposée par les tutelles financières s'est aussi étendue de façon dramatique à la formation des maîtres (Lange et Gisselbrecht, 1999). De plus, afin de diminuer le coût de la masse salariale de la Fonction Publique, les autorités ont impulsé un programme de départs volontaires à la retraite, qui a provoqué le départ d'enseignants bien formés et expérimentés. On assiste depuis lors au recrutement de vacataires, puis de volontaires, dont le niveau de formation s'avère de plus en plus faible, du fait de la chute des effectifs de l'enseignement normal. Face à une demande scolaire très forte, le manque d'enseignants devient de plus en plus problématique, ce qui a provoqué la détérioration rapide du ratio élèves/maître : d'une valeur de 34 en 1985, il est passé à 67 en 1994.

Synthèse des études existantes

Le profil des études recensées

Nous avons recensé trente deux études qui abordent la question de la demande d'éducation. La plupart de ces études ne traitent pas spécifiquement de la demande scolaire mais intègrent cette approche au sein d'une problématique plus générale. Quelques études récentes abordent cependant l'évolution de la scolarisation au Mali à partir d'une double entrée offre/ demande d'éducation (Niasse, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra et Lange, 1999 ; Lange et Diarra, 1999) ; d'autres, plus spécifiquement axées sur l'offre, dévoilent en fait, comme par jeux de miroir, des pans de connaissances sur la demande d'éducation (Ba, 1997 ; Bamberg, 1998).

Au sein de ce cadre d'analyse, la question des déterminants sociaux de la scolarisation est relativement bien abordée, même si ces études sont encore insuffisantes et ne couvrent pas l'ensemble des régions du Mali. Les régions du Sud du pays, moins défavorisées du point de vue économique et d'un accès routier plus aisé, bénéficient de fait d'un plus grand nombre d'études (Diarra, 1977 ; Tangara, 1983 ; Diarra, 1986 ; Camara, 1987 ; Diabaté, 1987 ; Gérard, 1997 ; Ba, 1997 ; Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Bamberg, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999 ; Kail, 1999). Or, ce sont également les régions les plus éloignées de Bamako qui souvent sont aussi les moins scolarisées, où les problèmes scolaires se posent de la façon la plus crue et où les conditions de la mise à l'école des enfants sont encore largement ignorées. On note ainsi que seulement deux études couvrent deux régions déshéritées du Mali (ville de Kayes et région de Gossi) (Niasse, 1998 ; Figueiredo, 1998). L'intérêt pour l'étude des déterminants sociaux de la scolarisation est relativement ancien : très tôt les étudiants ou les chercheurs se sont intéressés aux raisons qui pouvaient expliquer la réticence des familles maliennes face à l'école et ont tenté d'identifier les facteurs qui déterminaient cette faible adhésion.

La question des déterminants familiaux de scolarisation est par contre très peu abordée. Ceci tient essentiellement à la faiblesse du champ disciplinaire couvert par la démographie au Mali. A l'opposé de la plupart des pays africains (Burkina Faso, Cameroun, Togo...), il n'existe pas au Mali d'institut national de recherche en démographie. Les quelques rares démographes maliens sont de fait affectés dans des structures administratives (Bureau du recensement, services statistiques des différents ministères) où ils effectuent des tâches de gestion des services statistiques et n'ont guère l'occasion d'impulser ou de participer à des recherches. Les rares études qui abordent le thème des déterminants familiaux de la scolarisation ont été réalisées par des chercheurs accueillis au CERPOD de Bamako (Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998).

Parmi les trente-deux études prises en compte, douze d'entre elles sont des mémoires de fin d'études de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako. On compte également un rapport de stage (Bamberg, 1998), deux rapports commandités par des ministères maliens (Cissé, 1984 ; Diarra, 2000), deux autres par des institutions étrangères (Soumaré, 1994 ; Sissoko, 1997) et deux communications à des colloques (Diarra et Lange, 1998 ; Diarra et Lange, 2000), soit 19 références (sur un total de 32) à ce qu'il est convenu d'appeler *littérature grise*.

Cependant, on note qu'au Mali, les études abordant le thème de la demande d'éducation bénéficient d'une certaine visibilité et reconnaissance scientifique ; il s'agit de deux ouvrages (Marcoux, 1994 ; Gérard, 1997), de cinq chapitres d'ouvrage (Figueiredo, 1998 ; Lange, 1998 ; Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Lange et Gisselbrecht, 1999) et de six articles publiés dans deux revues françaises (Lange et Martin (eds), 1995 ; Marcoux, 1995 ; Diarra, 1999 ; Kail, 1999 ; Lange, 1999). Même si ces publications sont très récentes (à l'exception du livre de Richard Marcoux paru en 1994 aux éditions du CERPOD), elles indiquent que ce type de recherches commence à sortir de la confidentialité qu'induisent souvent les études relevant de la littérature grise.

Les statuts très divers de ces études — du simple mémoire de fin d'études d'un étudiant à l'ouvrage d'un chercheur — rendent difficile la comparaison, tant sur le plan de la méthodologie, de la problématique que du niveau de théorisation développé. Par ailleurs, ces études relèvent de différents champs disciplinaires. Les mémoires de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP de Bamako) ont été réalisés par des étudiants issus en majorité de la filière psychologie/pédagogie/philosophie dite « PPP ». On note donc une similitude dans les thèmes abordés et les approches développées. Les ouvrages, chapitres d'ouvrage ou articles sont d'origine pluridisciplinaire plus variée : c'est presque l'ensemble des disciplines des sciences sociales qui est ainsi couvert (démographie, sociologie, anthropologie, socio-anthropologie, socio-linguistique). Mais, en dépit de la diversité de ces études, nous avons pu effectuer un classement qui prend en

compte l'identification des facteurs de la demande d'éducation, décrits comme primordiaux. Certains auteurs ne prennent en compte qu'un seul facteur, tandis que d'autres font appel à plusieurs facteurs pour expliquer les déterminants de la demande en éducation (d'où la citation multiple de certaines références). Nous avons regroupé ces facteurs en trois grands groupes : les facteurs socioculturels, les facteurs économiques, les facteurs politiques et institutionnels.

Les facteurs socioculturels

Les facteurs socioculturels sont souvent avancés pour expliquer la faible scolarisation des enfants. Ce thème de la « résistance des familles à l'école » est l'un des plus anciens abordés, puisque ce fut le premier (et souvent exclusif) facteur d'opposition à l'école, identifié par les administrateurs coloniaux. Dans un premier temps, les études faisant référence à ce facteur portaient essentiellement sur le milieu rural (Diarra, 1977 ; Tangara, 1983 ; Diabaté, 1987 ; Gérard, 1997 ; Figueiredo, 1998). Plus récemment, certains auteurs ont pris en compte les facteurs socioculturels en milieu urbain (Diarra, 1986 ; Camara, 1987 ; Ba, 1997 ; Bamberg, 1998 ; Niasse, 1998 ; Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Diallo, 1999 ; Kail, 1999), d'où le grand nombre de recherches effectuées en milieu urbain : sur les onze références citées, huit sont relatives à la ville de Bamako, une concerne la ville de Sikasso, une autre la ville de Kayes et une porte sur le milieu urbain malien.

Les facteurs socioculturels sont également fréquemment évoqués lorsqu'il s'agit d'étudier les raisons de la faible scolarisation des filles. Ils sont alors considérés comme facteurs discriminatoires jouant en défaveur des filles. En effet, au sein de sociétés où le sexe masculin est toujours perçu comme le pourvoyeur de la famille et le garant des vieux jours des parents, à l'opposé du sexe féminin, relégué au rang d'épouse et de procréatrice, le système scolaire malien ne peut que reproduire les inégalités socioculturelles existantes (Lange, 1998). L'impact négatif de l'éducation scolaire sur les filles est encore souvent évoqué par les parents. Certaines valeurs religieuses ou certaines coutumes (tel que le mariage arrangé ou le mariage précoce) servent encore de nos jours de justificatif à la non-scolarisation des filles. Selon Soumaré (1994), 35 % des parents préfèrent le mariage précoce à la scolarisation de leurs filles. De plus, la règle coutumière qui consiste à initier très tôt (dès l'âge de 6-7 ans) les petites filles au travail domestique, formation valorisée comme une « initiation à la vie d'épouse », entrave la scolarité et n'incite pas les filles à la réussite scolaire (Niasse, 1998 ; Bamberg, 1998). L'ensemble de ces facteurs socioculturels favorisent la déscolarisation précoce des filles.

Pour de nombreux auteurs, les opinions des parents sur l'école jouent un rôle déterminant dans le processus de mise à l'école des enfants, de leur

maintien ou de leur déscolarisation précoce, de leur réussite ou de leur échec (Camara, 1987 ; Traoré, 1975). Selon Mété (1987), c'est bien au niveau des représentations que s'opposent « l'idéologie scolaire et l'idéologie populaire ». Différents auteurs interrogent ainsi les perceptions que les parents d'élèves ont sur l'école et réfléchissent sur le rôle de ces dernières dans l'adhésion à un projet scolaire pour leurs enfants (Traoré, 1975 ; Sidibé, 1976 ; Diarra, 1977 ; Konaté, 1979 ; Cissé, 1984 ; Diarra, 1986 ; Camara, 1987). Enfin, certains auteurs prennent en compte les stratégies collectives d'éducation, ce qui est relativement nouveau comme approche : à l'exception du rapport de Cissé (1984) sur les associations de parents d'élèves, peu d'études ont, jusqu'à une date récente, tenté de mesurer le poids des stratégies collectives dans la scolarisation des enfants. Les recherches récentes sur l'offre et la demande d'éducation permettent d'éclairer l'influence des actions collectives (communautaires, associatives...) sur la dynamique de la demande d'éducation (Ba, 1997 ; Bamberg, 1998 ; Diarra et Lange, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999 ; Lange, 1999).

Les facteurs économiques

Coût de la scolarisation et demande scolaire

Dans un contexte de niveau de fécondité élevé, de paupérisation des ménages, de précarité de l'emploi et de coût de plus en plus élevé de la scolarisation, les facteurs économiques apparaissent comme des déterminants primordiaux de la scolarisation des enfants. Au Mali, comme dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, l'appauvrissement de la population conjugué au coût élevé de la scolarisation ont fortement contribué à une diminution du taux de scolarisation, observée pendant la période de déscolarisation. Les logiques d'investissement scolaire sont de plus en plus liées aux rationalités économiques des ménages. Cette logique est plus prononcée dans les milieux les moins nantis où les possibilités de création de revenus sont limitées. Même dans un contexte d'enseignement primaire dit « gratuit », le coût de l'enseignement peut apparaître prohibitif à certaines familles. Cette situation continue de limiter les possibilités d'envoyer les enfants à l'école. Lorsque l'on se réfère à la situation actuelle, une partie des mobiliers scolaires, les frais d'inscription, certains fonds de construction scolaire, l'achat de livres et les cotisations pour diverses activités sont à la charge des parents (Banque Mondiale, 1996 ; Lange, 1999). Ces dépenses ne sont pas à la portée de la majorité des familles maliennes et notamment celles aux fratries plus nombreuses. On observe alors une corrélation positive entre la situation socio-économique des parents et le cursus scolaire des enfants (Traoré, 1995 ; Niasse, 1998).

Scolarisation et travail des enfants

Dans les milieux défavorisés, la contribution économique des enfants au revenu du ménage et par conséquent aux coûts de leur propre scolarisation est devenue une nécessité (Lange, 1998 ; Marcoux, 1988 ; Zoungrana *et al.*, 1998). Ce qui n'est pas sans conséquence sur la durée de leur scolarité et sur les performances qu'ils obtiennent à l'école. Le rôle économique des enfants dans les sociétés africaines se traduit par une absorption des scolaires, déscolarisés et non-scolarisés dans la main-d'œuvre domestique et informelle (Guèye *et al.*, 1992). Les enfants des zones rurales passent plus de temps à travailler dans les activités des ménages (agriculture, élevage, travail domestique...) que ceux des zones urbaines et, de manière générale, les filles sont plus impliquées que les garçons (Soumaré, 1994 ; Marcoux, 1995 ; Diarra et Lange, 2000). L'urbanisation rapide et l'accroissement de la demande de main-d'œuvre domestique qui s'en est suivi ont aussi contribué à un exode rural massif des petites filles. Ces départs ayant lieu pendant les années d'école primaire contribuent à maintenir les enfants ruraux hors du circuit scolaire (principalement les filles domestiques) (Zoungrana *et al.*, 1998). Dans les villes, l'occupation des scolaires se fait dans les activités informelles telles que le petit commerce, et là aussi les filles sont plus sollicitées de par leur faible niveau de scolarisation ou par le fait qu'elles sont plus touchées par le phénomène de déscolarisation (Lange, 1998). Dans cette logique de déscolarisation féminine le degré de parenté avec le chef de ménage joue beaucoup (Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998).

Demande scolaire et marché de l'emploi

Depuis la mise sous tutelle par les institutions internationales, le Mali, à l'instar de la plupart des pays africains, a dû procéder à des « dégraissages » de la Fonction Publique, pour ensuite limiter les recrutements. Il s'en est suivi une augmentation importante du chômage des jeunes. La pénurie de débouchés pour les jeunes diplômés maliens à partir des années 80 a rendu les parents plus méfiants à l'égard de l'école (Gérard, 1997 ; Sissoko, 1997). La période de déscolarisation illustre le refus des populations de renoncer à la liaison, autrefois automatique, entre diplôme et emploi. En ce qui concerne les filles, le marché de l'emploi est encore plus restreint du fait qu'elles sont limitées dans leurs choix de formation. Exclues le plus souvent des domaines scientifiques et mathématiques, elles sont orientées vers les domaines relatifs à l'éducation, la santé et l'administration (secrétariat), ce qui les rend moins compétitives, limite leur chance sur le marché du travail et les oriente vers des activités moins valorisées (Lange, 1998). Cependant, les représentations de l'éducation scolaire évoluent : l'école n'est plus perçue aujourd'hui sous le seul angle de l'emploi promis, d'autres fonctions de base (lire et écrire le français, savoir « se débrouiller » avec les administrations...) sont dorénavant prises en compte dans la demande d'éducation exprimée par les parents (Niasse, 1998 ; Lange et Diarra, 1999). L'explosion récente des

effectifs scolaires dans la ville de Bamako (Bamberg, 1998 ; Diallo, 1999) ou dans celle de Kayes (Niasse, 1998) confirme que l'école malienne, à l'instar de celle des autres pays africains, s'institue dans les villes (Lange et Martin (eds), 1995) et devient de plus en plus incontournable, quelles que soient les perspectives d'emploi.

Les facteurs institutionnels

Demande scolaire et offre d'éducation

L'offre scolaire a des répercussions certaines sur la demande d'éducation. L'éloignement des écoles obligeant les élèves à parcourir de longues distances à pied pour se rendre à l'école (ou rendant nécessaire l'hébergement chez un parent) engendre des demandes d'éducation restreintes ou inexprimées (Diarra, 1999). C'est ainsi que Soumaré (1994) explique les différences des effectifs scolaires féminins au Mali par l'éloignement de l'école. Lorsque l'offre d'éducation se développe et/ou se diversifie, elle entraîne souvent l'expression de nouvelles demandes d'éducation, jusqu'alors contenues (Diallo, 1999).

Une mauvaise répartition de l'offre, des services défaillants (constructions scolaires en ruine, absence d'enseignants, manque de matériel mobilier ou pédagogique) peuvent être considérés comme des facteurs dissuasifs de la scolarisation et avoir une influence sur les résultats scolaires (Niasse, 1998). Enfin, l'absence d'écoles dans certaines zones rurales rend impossible l'expression d'une demande d'éducation scolaire et les parents se tournent alors volontiers vers les offres de formation par le travail, qui parfois peuvent s'avérer désastreuses. Les trafics d'enfants maliens décrits par Diarra (2000) semblent ainsi naître de l'absence de lieux de formation offerts aux enfants ou aux jeunes gens.

Demande scolaire et pratiques des enseignants

Les attitudes des enseignants, leurs comportements et leurs pratiques pédagogiques sont autant de caractéristiques essentielles à la réussite scolaire des enfants et à la qualité du système éducatif. C'est ainsi que de nombreuses études expliquent le taux élevé d'abandon scolaire chez les filles et le faible niveau de leurs résultats scolaires par les attitudes négatives des enseignants à leur endroit à travers des préjugés et des comportements sexistes (plus d'attention aux garçons, harcèlement sexuel imposé aux filles ; Lange, 1998). Par ailleurs, le faible nombre d'enseignantes maliennes ne permet pas d'atténuer les attitudes parfois néfastes de leurs homologues masculins. Plus grave, ces enseignantes sont souvent marginalisées dans les équipes pédagogiques, voire systématiquement dévalorisées dans leur pratique professionnelle par leurs collègues masculins (Bamberg, 1998).

Demande scolaire et facteurs politiques

Un autre phénomène qui affecte la demande d'éducation est l'instabilité politique. Avec les différents foyers de tensions, les mouvements populaires d'opposition à la dictature, la demande scolaire est durement mise à l'épreuve. Ces tensions politiques, conjuguées aux mouvements revendicatifs des enseignants ou des élèves, ont particulièrement perturbé le déroulement de la scolarité des enfants ou des adolescents au cours des années 80-90. Les années tronquées³ ou les années blanches⁴ qui se succèdent découragent souvent les familles et la poursuite de la scolarisation est remise en cause, lorsque les enfants ont déjà accumulé des retards du fait des redoublements : là aussi, ce sont les filles qui sont plus volontiers retirées de l'école, car le retard d'âge est plus discriminant pour elles (Lange, 1998).

Enfin, les conflits armés qui se sont déroulés dans le nord du Mali ont entraîné de nombreux déplacements d'enfants qui ont fui les zones de guerre. Et la demande scolaire qui s'est parfois exprimée dans les camps de réfugiés situés en Algérie, Mauritanie et Burkina Faso n'a pas toujours trouvé d'offre adéquate. Ainsi dans les camps de réfugiés situés dans les deux premiers pays, l'enseignement était dispensé en langue arabe, ce qui n'a pas permis aux enfants de poursuivre leur scolarité une fois de retour au pays. Les régions affectées par les conflits ont ainsi connu une chute brutale des effectifs scolaires (Lange et Diarra, 1999).

L'arrivée de la démocratie a également été perçue comme facteur déterminant de l'explosion de la demande d'éducation (Lange et Diarra, 1999). En effet, au Mali, bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne semble guère se résorber), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants (Lange et Diarra, 1999). Les raisons de la reprise sont donc autant dues au contexte socio-politique global (confiance dans le nouveau régime politique, perspectives plus ouvertes du fait de l'instauration de la démocratie...) qu'au contexte proprement scolaire (Lange et Gisselbrecht, 1999 ; Lange et Diarra, 1999). L'effet conjugué d'une demande scolaire particulièrement dynamique et d'une politique scolaire énergique est avancé pour expliquer cette « explosion » des effectifs : « En fait, un consensus s'est globalement instauré entre l'Etat et les parents qui souhaitaient respectivement le développement de la scolarisation [provoquant] la hausse spectaculaire des effectifs (397.800 élèves dans le fondamental en 1990 et 628.200 en 1994, soit une augmentation de 230.400 élèves) (Lange et Gisselbrecht, 1999).

Demande scolaire, politiques d'éducation et facteurs institutionnels

Les politiques d'éducation ont eu de même des influences certaines sur la demande. La baisse des investissements publics dans le domaine de

l'éducation depuis le début des années 80 (Bureau d'Etudes Doulaye Danioko, 1998) n'a pas permis de développer l'offre scolaire et a en quelque sorte « stérilisé » la demande d'éducation. En 1985, après plusieurs années de baisse des budgets attribués à l'éducation, la situation du système scolaire malien est particulièrement catastrophique : absence de construction d'écoles, de recrutement d'enseignants, interruption et fermeture de la plupart des écoles de formation des enseignants (Lange et Gisselbrecht, 1999). La demande d'éducation se fait parcimonieuse. Il faut attendre la mise en place du Quatrième Projet d'Education (voir *supra*) pour assister à une relance des constructions scolaires, de la distribution de matériel mobilier et pédagogique. La demande scolaire est alors au rendez-vous et nous assistons à l'*explosion scolaire* des années 90 (Lange et Diarra, 1999).

La diversification du champ scolaire est aussi analysée comme ayant une influence sur les représentations de l'école produites par les parents et sur l'évolution respective de l'offre et de la demande d'éducation (Diallo, 1999 ; Diarra et Lange, 1998). Les nouvelles écoles créées, comme *les écoles communautaires* (Diallo, 1999) ou *les écoles du village* (Diarra, 1999) sont représentatives d'une demande d'éducation dont le dynamisme engendre la création et la gestion de l'offre d'éducation (Diarra et Lange, 1998). Par ailleurs, la politique libérale imposée au secteur scolaire incite aussi les parents à financer de plus en plus les écoles que fréquentent leurs enfants. La prolifération des nouveaux types d'écoles permet aux parents socialement favorisés d'affiner leurs stratégies scolaires face à une offre scolaire de plus en plus diversifiée. Elle permet aussi aux familles qui étaient exclues du champ scolaire de créer leurs propres écoles (Diarra, 1999). En effet, à l'exception d'un secteur privé catholique, peu développé au Mali, l'école publique avait jusqu'au début des années 90 le quasi-monopole de la formation scolaire des enfants. Dorénavant, la demande scolaire des parents ne se contente plus de répondre ou d'influencer l'offre scolaire : les parents maliens créent et gèrent les écoles que leur Etat n'a pas su (ou pu) leur offrir (Diarra et Lange, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu montrer que pour comprendre l'évolution du système scolaire malien, l'étude conjuguée de l'offre et de la demande d'éducation demeure essentielle. Si l'analyse de l'offre devient de plus en plus aisée à réaliser du fait de l'amélioration des données statistiques scolaires, celle de la demande scolaire apparaît plus complexe.

La demande sociale d'éducation a bénéficié récemment d'un grand nombre d'études, mais qui restent encore insuffisantes du fait qu'elles se concentrent sur quelques régions du Mali. Une étude d'envergure sur l'ensemble du territoire malien s'avère nécessaire, si l'on veut comprendre la

dynamique sociale en cours, puis mesurer l'évolution des disparités régionales pour, enfin, tenter de les réduire.

Comme nous l'avons vu, la demande familiale d'éducation est par contre très peu abordée et le plus souvent sous le seul aspect social ou économique. L'analyse des déterminants familiaux de la scolarisation — c'est-à-dire la prise en compte de la composition des ménages — est encore embryonnaire au Mali et ne s'effectue pas au sein de structures de recherche maliennes. C'est donc tout un champ de la recherche en éducation qui fait actuellement défaut au Mali.

Notes

- ¹ Depuis le changement de gouvernement intervenu en février 2000, les deux ministères de l'éducation ont fusionné en un seul ministère, dénommé Ministère de l'Éducation Nationale.
- ² Les régions de Gao et de Kidal n'étaient pas encore différenciées du point de vue scolaire. Depuis 1995, une Direction Régionale de l'Éducation a été créée à Kidal. Ce regroupement dissimule le très grand retard scolaire de la région de Kidal.
- ³ Les années tronquées sont des années scolaires validées, mais où le temps réel de la scolarité n'est que partiel (les cours n'ont parfois lieu que moins de la moitié de l'année, du fait des grèves des enseignants ou des élèves).
- ⁴ Les années blanches sont des années scolaires non validées où l'ensemble des élèves d'un cycle ou de plusieurs cycles redoublent leur classe.

Bibliographie

- Ba Madina Oumar, 1997 - *Les écoles de base dans le district de Bamako. Problèmes actuels et perspectives*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako, 60p.
- Bamberg Ingrid, 1998 - *L'offre scolaire à Bamako (cas de la commune I)*, Bamako, Centre ORSTOM de Bamako, 60p. + annexes.
- Banque Mondiale, 1996 - *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, document technique de la Banque Mondiale. n°298F, Série du département technique Afrique.
- Bureau d'Études Doulaye Danioko, 1998 - *Les financements et les dépenses de l'éducation au Mali, 1993 - 1997*, Bamako, 138p.
- Camara Seydou, 1987 - *Attitudes des parents d'élèves face à l'école malienne. Opinions sur leur autofinancement de l'école et perception du rôle de la formation scolaire au Mali : (cas des communes II, IV du district de Bamako)*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Cisse Boureïma Sidi, 1984 - *Les associations de parents d'élèves au Mali : leurs perceptions de l'école, de leurs rôles et de leurs responsabilités*, rapport, Bamako.
- Desalmand Paul, 1983 - *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, éditions CEDA, 456p.
- Diabate Karim, 1987 - *La réticence des paysans face à la scolarisation de leurs enfants. Cas de Kignan (Sikasso)*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.

- Diallo Labass Lamine, 1999 - *La contribution des écoles communautaires au développement de l'éducation au Mali : étude des écoles de Bamako*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Diarra Abdoul Wahab Issa, 1986 - *Attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation dans la ville de Sikasso*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- 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, 13p.
- Diarra Sékou Oumar, 1999 - « Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des "Ecoles du village" », *Les cahiers ARES*, n°1, 1999, pp.65-73.
- Diarra Sékou Oumar et Lange Marie-France, 2000 - « La relation paradoxale : travail et école en milieu rural sahélien », communication au colloque international *Repenser l'enfance*, Bondy, 15-18 novembre.
- Diarra Sékou Oumar, 2000 - *Problématique du trafic des enfants maliens*, rapport réalisé pour le Programme national de lutte contre le travail des enfants, Bamako, IPEC/BIT.
- Diarra Tiéman, 1977 - *La réticence des parents à la scolarisation en milieu bambara du Bélédougou*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Figueredo Cristina, 1998 - « La gestion sociale de l'alphabétisation des femmes touarègues de la région de Gossi (Mali) », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.221-240.
- Gérard Etienne, 1997 - *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 274p.
- Guèye M., Margolis S.P., Kanthiébo M., Konaté M., 1992 - « Family Structure, Education, Child Fostering, and Children's Work in the Kayes and Yelimane Circles of Mali: Results of Focus Groups » in *Fertility, Family Size, and Structure. Consequences for Families and Children*, Proceedings of a Population Council Seminar, New York, 9-10 June.
- Kail Bénédicte, 1999 - « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako » in *Les cahiers ARES*, n°1, pp.101-114.
- Konate Moussa, 1979 - *Les attitudes des parents face au système scolaire*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Lange Marie-France (sous la direction de) 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254p.
- Lange Marie-France et Diarra Sékou Oumar, 1999 - « Ecole et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la III^e République au Mali », *Politique africaine*, n°76, décembre, pp.164-172.
- Lange Marie-France et Gisselbrecht Olivier, 1999 - « L'évolution de la scolarisation », in Bocquier Philippe et Diarra Tiéman, *Population et société au Mali*, L'Harmattan, pp.161-176.
- 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, 1999 - « Les acteurs de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les cahiers ARES*, n°1, pp.49-63.
- Lange Marie-France, 2000 - « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », in « *Educations, société* », Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, n°165, mars, pp.51-59.
- Mali (République du), 1989 - *Annuaire statistique du Mali, 1986*, Bamako, Ministère du Plan, 247p.

- Mali (République du), 1990 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Résultats définitifs*, Bamako, Bureau Central de Recensement, tome 1, volumes 0 à 8.
- Mali (République du), 1991 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Analyse: habitat et ménage*, Tome 5, Bamako, Bureau Central de Recensement, 90p.
- Mali (République du), avril 1999 - *Indicateurs du système éducatif du Mali 1998*, Ministère de l'Éducation de Base, Cellule de Planification et de Statistique, Bamako.
- Marcoux Richard, 1994 - « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali », *Etudes et Travaux du CERPOD*, Bamako, n°12, 200p.
- Marcoux Richard, 1995 - « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, pp.655-674.
- Marcoux Richard, 1998 - « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.73-95.
- Mete Yacouba, 1987 - *Idéologie scolaire, idéologie populaire : conflits de valeur école/société comme facteur de destruction sociale et d'échec scolaire*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Niasse Daha, 1998 - *L'évolution de la scolarisation dans la ville de Kayes de 1989-1990 à 1997-1998*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Ministère de l'Éducation de Base, 1994 - *Éducation de base au Mali : problèmes et perspectives*, Bamako, 30p.
- Ministère de l'Éducation de Base, 1998 - *Indicateurs du système éducatif du Mali. 1998*, Bamako, 35p.
- Santerre Renaud, 1973 - *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 75p.
- Santerre Renaud et Mercier-Tremblay Céline (dir.), 1982 - *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 889p.
- Sidibé Yallary, 1976 - *Les parents d'élèves à Bamako et la scolarisation des filles. Étude de quelques attitudes des parents pouvant influencer la fréquentation scolaire des filles*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Sissoko Fatouma 1997 - *Étude sur les réalités du travail des enfants au Mali. Phase I : Synthèse et analyse des informations compilées*, bibliographie annotée et répertoire des intervenants en matière de droit de l'enfant, Save The Children, U.K.
- Soumaré Aminata M. 1994 - *Factors that Affect Girls' Access to and Retention in School in Mali*, Projet, Washington, Academy for Educational Development.
- Tangara Diassé, 1983 - *La résistance des paysans à la scolarisation dans le cercle de Ké-Macina*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Traore Modibo, 1975 - *Étude de l'influence de la condition sociale de l'élève sur ses résultats scolaires*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Unesco, 1995 - *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, UNESCO, 173p.
- Unesco, 1998 - *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, UNESCO, 174p.
- Zoungrana Cécile Marie et al., 1998 - « La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.167-19

RESEAUX THEMATIQUES DE RECHERCHE DE L'UEPA
UAPS THEMATIC RESEARCH NETWORKS

Numéro 1 janvier 2001/ Number 1, January 2001



Network on Family and Schooling in Africa
Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique

LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE
ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

Sous la Direction de

Marc PILON et Yacouba YARO

UEPA
Union pour l'Étude de
la Population Africaine



UAPS
Union for African
Population Studies

Sommaire

Avant-propos	1
Alice Kouadio	
Introduction	5
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Première partie: considérations générales	
Chapitre 1 : Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation	19
Jean-François Kobiane	
Chapitre 2 : Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation	49
David Shapiro, Antoine Bommier	
Chapitre 3 : La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques	63
Etienne Gérard	
Deuxième partie : L'état des connaissances dans les pays	
Chapitre 4 : Le Bénin	83
Julien K. Gaye Guignido, Martin Laorou, Kokou Zounon	
Chapitre 5 : Le Burkina Faso	99
Idrissa Kaboré, Jean-François Kobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou	
Chapitre 6 : Le Cameroun	117
Jean Wakam, Bakwate Banza Nsungu	
Chapitre 7 : La Côte-d'Ivoire	135
Alice Kouadio, Joseph Mouanda	
Chapitre 8 : Le Mali	151
Sékou Diarra, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté, Marie-France Lange	
Chapitre 9 : Le Niger	171
Ali Daouda, Abdoul Aziz Issa Daouda, Hamsatou Souley	
Chapitre 10 : Le Congo démocratique	185
Sekimonyo wa Magango, Ngondo a Pitshandenge	
Chapitre 11 : Le Togo	199
Raymond Kouwonou	
Conclusion : Enseignements et perspectives de recherche	213
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Annexes	
Liste des auteurs.....	220