

## Jeux et enjeux scolaires au Mali

Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique

Étienne GÉRARD\*

Au Mali comme dans le reste de l'ancienne Afrique-Occidentale française, l'école publique a eu son heure de gloire. Convaincue qu'elle était la voie de la promotion sociale — et elle le fut —, la condition d'accès à un autre statut (non plus celui de paysan mais celui de fonctionnaire) et l'antichambre du pouvoir, les populations lui confièrent durant quatre décennies environ (globalement de 1940 à 1980) une proportion de plus en plus importante de leurs enfants<sup>1</sup>. Face à leur engouement dans la première décennie de l'indépendance, il fallut créer des écoles, donner une formation aux futurs enseignants. Ainsi, les populations faisaient déjà l'école, lui dictant sa marche et conditionnant sa réussite. Après avoir été créée par des administrateurs soucieux d'asseoir, par la formation d'auxiliaires instruits, les bases de l'expansion coloniale, la demande d'éducation devait en bonne part déterminer la marche de l'institution scolaire.

Depuis 1962, date de la première réforme du système éducatif malien, l'obligation scolaire a toujours été maintenue. Mais le recrutement autoritaire par les gardes d'arrondissement n'est plus systématique. À la faveur de cet arrêt, les populations rechignent à envoyer leurs enfants « sur les bancs » de l'école publique, au point que moins de 23 % des enfants maliens d'âge scolaire y sont aujourd'hui inscrits. L'heure n'est plus à l'« engouement scolaire » mais à la déscolarisation et à la réorientation de la demande d'éducation vers le secteur privé musulman.

\* Sociologue, Orstom, UR 54, département Sud. Antenne Orstom, 01 BP 171, Bobo-Dioulasso, Burkina Faso.

<sup>1</sup> En 1960, le Soudan français comptait 48 584 élèves, soit, estimait-on alors, 15 % de la population scolarisable âgée de 5 à 14 ans. Pour le seul Mali, ce taux fut de 19,6 % en 1964 et crût jusqu'à 25,1 % en 1972. En 1980, le taux de scolarisation (calculé pour la classe d'âge des 7-12 ans) était voisin de 30 %.

Surtout, les populations acceptent et refusent l'école tour à tour, davantage qu'elles ne souscrivent inconditionnellement à son existence, et conditionnent, comme hier, son expansion ou sa régression.

L'offre scolaire, à travers le manque d'infrastructures, l'insuffisante qualité de l'enseignement dispensé, la ruralisation, le coût des études, le discrédit d'un corps enseignant mal payé et tour à tour jugé responsable des troubles qui ont secoué le pays dès 1979<sup>2</sup>, ou encore des mesures de restrictions budgétaires appliquées sous la houlette de la Banque mondiale et du FMI depuis dix ans, est certes en partie responsable du mauvais fonctionnement de l'institution et de sa désaffection actuelle (GÉRARD, 1992 b). Les politiques scolaires ont également failli dans leur mission d'instituer l'école (MARTIN et CHAU, 1993) par ignorance des demandes sociales d'éducation (des attentes et des représentations des populations) et des pratiques éducatives. En cela, elles ont non seulement généré et aggravé les déséquilibres internes de l'institution, mais se sont aussi rendues responsables d'une déscolarisation et d'une réorientation conjointe de la demande d'éducation, comme elles le furent d'une insoumission ou d'une résistance à l'obligation scolaire, et plus généralement à la « culture scolaire » elle-même.

Mais, malgré ces incidences des choix politiques d'éducation, la demande et les stratégies d'éducation des populations semblent être en priorité déterminantes dans l'évolution de l'institution. Comme hier, cette école semble devoir aux populations, plus qu'aux politiques scolaires appliquées pour la maîtriser et la faire croître, sa place dans la société. Outre le refus de plus en plus fort d'envoyer les enfants à l'école publique, trois données de base au moins l'indiquent : en premier lieu, l'influence de l'éducation dite traditionnelle dans les modes de socialisation et d'intégration de l'individu, modes auxquels, aux yeux des parents, devraient s'adapter ceux de la formation scolaire. Dans la culture mandingue par exemple, la quête ontologique d'accès à la connaissance détermine à la fois les apprentissages, les places et rôles de l'individu selon son âge et son sexe, confère enfin à chacun un corpus particulier de savoirs, eux-mêmes inscrits dans une hiérarchie à la base de l'organisation gérontocratique de la société. L'apprentissage scolaire, lui, offre à l'individu d'acquérir *ailleurs* et *autrement d'autres* savoirs, et contrarie de la sorte l'ordre mandingue d'accès réglé à la connaissance. En cela, cet ordre peut s'opposer à la scolarisation, ou tout au moins déterminer de manière particulière les choix (d'enfants comme d'établissements scolaires) effectués par les parents au nom de l'obligation scolaire.

<sup>2</sup> Troubles internes à l'occasion des premières grèves estudiantines en 1979-1980, et troubles avec le Burkina Faso voisin en 1985 (cf. DIARRAH, 1990).

L'inégale fréquentation des établissements scolaires publics et la composition hétérogène du « paysage scolaire », entre régions ou entre milieux urbains et ruraux, suggèrent elles aussi le poids du champ social dans le processus de scolarisation. Là où, par exemple, l'essentiel de cette étude a été mené — dans le sud-ouest du Mali, dans le cercle de Yanfolila —, les enfants du centre administratif, politique et commercial de l'arrondissement fréquentent proportionnellement davantage l'école que leurs camarades des autres villages et sites ; cela quel que soit le degré de proximité par rapport aux établissements ou leur capacité d'accueil. Le problème des cotisations n'est pas davantage déterminant, eu égard à la présence de médersas, créées à l'initiative des parents d'élèves qui rémunèrent eux-mêmes les marabouts ou de simples lettrés musulmans selon un montant équivalent ou supérieur aux cotisations exigées à l'école publique. Les données quantitatives de l'offre scolaire ne suffisent donc pas, ici, à expliquer l'inégale scolarisation des enfants malinkés. Les raisons doivent être recherchées ailleurs, en l'occurrence au niveau des données sociales propres au contexte de ces inégalités.

Les paysans malinkés de la région d'étude, comme les populations maliennes des autres régions, disposent par ailleurs de trois types d'établissements d'enseignement : l'école publique, la médersa et l'école coranique<sup>3</sup>. Sur les 1 854 élèves scolarisés dans l'arrondissement considéré, 50,7 % fréquentaient ainsi l'école publique, 28,8 % les médersas, et 20,5 % les écoles coraniques<sup>4</sup>. Bénéficiaires de plusieurs types de structures d'enseignement, les parents optent donc pour l'un ou l'autre, ou l'un et les autres, choisissant ainsi parfois toutes les structures.

Dans ce cas où les conditions objectives de scolarisation ne sont pas discriminantes, l'inégale fréquentation des établissements scolaires publics ressortit en priorité aux choix des parents d'élèves. La décision de confier ou non son enfant au maître de la République lorsque c'est possible — lorsque les structures scolaires ne font pas défaut —, ou celle de l'envoyer dans un établissement privé d'enseignement (laïc ou religieux), a les dimensions d'une démarche volontaire, adoptée selon

<sup>3</sup> La médersa, très différente de celle des pays d'Afrique du Nord, dispense aux élèves un enseignement coranique et celui de la lecture, de l'écriture, du calcul et, parfois, de géographie et d'histoire, en arabe et en français, sur deux cycles identiques à ceux de l'école publique (cf. BRENNER, 1993). Les élèves sont recrutés comme les autres de six à huit ans et sont en principe conduits à passer l'examen de fin de cycle en arabe (CFEPCEF ou DEF), comme leurs camarades inscrits sur les bancs de l'État, en français. L'école coranique n'enseigne, elle, que le Coran, selon une durée d'apprentissage particulière à chaque élève.

<sup>4</sup> Tous secteurs confondus, le taux de scolarisation était de 46,7 % (30 % environ pour le Mali, dont 7 % pour le secteur privé musulman). 29,8 % des enfants d'âge scolaire étaient scolarisés dans un établissement public, et 16,9 % dans un établissement privé.

un projet précis ou non, inscrite dans le court ou le long terme. Elle a valeur de stratégie. Quelle qu'elle soit, celle-ci est par ailleurs déterminée par des facteurs et conditions scolaires et extra-scolaires. Quels peuvent donc être ces stratégies et leurs déterminants extra-scolaires ? Telle est la question qui servira de guide à ce texte, pour identifier certains des ressorts de l'évolution de l'école publique. L'étude conduite dans le sud-ouest du Mali, en pays malinké, servira ici de référence.

## DES LOIS DE SCOLARISATION ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE

### Une école ignorée

À la fin de la journée d'école, les élèves remettent livres et cahiers, les talibés (élèves d'écoles coraniques) confient au marabout leur planchette de bois où se succèdent les versets coraniques. Leurs parents ne les interrogent pas sur leurs activités et respectent en cela la frontière de tout temps tracée entre leur domaine et celui de l'école. Nombreux sont ceux qui méconnaissent les activités scolaires ou n'en ont qu'une idée vague, à l'image de la distinction, imprécise, entre cours et activités pratiques, entre instruction et éducation (près d'un individu interviewé sur deux — 42,8 % — avoue ne rien savoir de ce que fait l'élève inscrit à l'école publique)<sup>5</sup>. En réalité, les parents ne cherchent pas vraiment à savoir. La chose écrite est dans la main du maître et dans la sienne seulement. Lui seul est compétent pour enseigner des savoirs appris en dehors des champs oraux de l'apprentissage. Questionner les enfants sur leurs savoirs est d'ailleurs inutile. N'est-on pas à même de les apprécier sans interroger ? Il suffit d'écouter ou de tendre la dernière lettre reçue pour évaluer la capacité de l'élève à parler ou lire la langue des « oreilles rouges » (*tolobleni*), des Blancs. Plus tard, après plusieurs années d'études, l'enfant est « perdu » : il n'a pas seulement enregistré des savoirs différents de ceux qu'apprennent les garçons non scolarisés auprès de leurs aînés ou dans la case des circoncis lors de leur retraite. Il est sorti de la main du village et de ses pères et a assimilé les comportements et lois *tubabu* — des Blancs. Il est, en un sens, trop tard pour

<sup>5</sup> Au cours des entretiens, les parents ont identifié plusieurs fonctions remplies par l'école : l'instruction didactique, la ruralisation (activités culturelles menées chaque après-midi sous la conduite des maîtres dans les champs de l'école), l'éducation morale, ou encore la formation à un métier. Certains d'entre eux parlent enfin d'« amusement » au sujet de ce que font les élèves. Leurs réponses concernant ces différents domaines se répartissent de la façon suivante : ne sait pas (42,8 %), instruction (22,8 %), ruralisation uniquement (14,3 %), instruction et ruralisation (2,4 %), éducation (5,8 %), instruction et éducation (3,2 %), formation (5,7 %), amusement (2,8 %).

questionner. Les réponses éventuellement apportées par lui porteraient de toute façon la marque de ces nouveaux savoirs, acquis dans un contexte au-delà duquel ils n'ont guère de validité.

Le contenu de l'objet auquel on accorde tant d'argent (500 F CFA de cotisations par mois) et d'efforts est méconnu, voire ignoré. Le père, la mère ou tout autre aîné se privent de la force de travail de leur fils, fille ou cadet scolarisé, et disent regretter ce choix. Mais ils n'attachent pas de réelle importance à ce qu'apprend l'élève. Ils scolarisent leurs enfants après évaluation de certaines données du système scolaire, mais certaines seulement. Pour ceux qui n'ont pas « fait les bancs », l'enseignement proprement dit n'est pas de celles-là.

Le temps nécessaire à son acquisition est d'ailleurs mal évalué et la durée moyenne des études effectuées par les élèves est très faible<sup>6</sup>. La scolarité est en effet généralement écourtée par la décision de l'enfant ou de son tuteur<sup>7</sup> d'interrompre les études, quels que soient les résultats obtenus. Selon les réponses au questionnaire soumis aux parents, cette interruption était occasionnée par des mobiles extra-scolaires dans 58,2 % des cas (nombre d'écoliers désertant l'école avant même de passer l'examen de fin d'année qui sanctionnait leur cycle d'études). La faible qualité de l'enseignement ou l'inutilité actuelle du diplôme, les renvois scolaires, le manque d'orientation, les échecs à un examen, ou encore des problèmes d'argent ou de logement pour l'élève trop éloigné de son domicile motivent bien sûr cette interruption des études, comme le soulignent les parents d'élèves. Mais la déperdition résulte aussi de données afférentes au milieu des enfants, et que l'institution scolaire ne parvient pas à contrôler. Besoin de main-d'œuvre, maladie, mariage, problèmes d'argent, décision de l'enfant d'arrêter ses études, ou interprétation d'une volonté divine entrent également en compte.

La durée de la scolarité comme le choix de scolariser ou non son enfant répondent par conséquent à des contingences et contraintes à la fois scolaires et extra-scolaires, les unes et les autres étant indépendantes ou, au contraire, fortement liées, comme l'attestent les pratiques conjointes des parents et des enseignants. (Il n'est pas rare en effet que les premiers se tournent vers les associations de parents d'élèves, dont elles sollicitent l'intervention auprès des directeurs d'école pour

<sup>6</sup> Pour le Mali, sur 1 000 inscrits en première année du premier cycle de l'enseignement fondamental, 263 seulement parviennent à son terme et moins encore (154) réussissent à l'examen de passage au cycle supérieur.

<sup>7</sup> Le terme de tuteur est ici utilisé dans la mesure où nombre d'enfants sont confiés à un de leurs parents et se trouvent ainsi sous tutelle de quelqu'un d'autre que leur père. En outre, dans ce type de parenté, le chef de famille n'est pas forcément le père de l'individu.

échapper au recrutement scolaire ou pour faire sortir l'enfant de l'école. Et il est également fréquent que des enseignants, forts de la contestation parentale, proposent d'exclure l'élève scolarisé moyennant finance...)

Au titre des facteurs d'arrêt des études ou des obstacles et inconvénients de la scolarisation, les contingences extra-scolaires ou la responsabilité des tuteurs ou des élèves l'emportent cependant. Selon les parents d'élèves, 27,2 % des enfants scolarisés quittent en effet le système scolaire de leur propre initiative, et 20,5 % sur décision de leur père ou tuteur. Parallèlement, les renvois ou un échec à un examen mettent un terme aux études dans respectivement 30,8 % et 4 % des cas seulement. Le système scolaire intervient donc dans une moindre mesure dans cet événement (même si les deux ordres de facteurs sont bien entendu liés).

L'école parvient difficilement à recruter les enfants en âge de suivre des cours ; elle n'arrive pas non plus à fidéliser ceux qui la fréquentent. Dans un cas comme celui des établissements étudiés — qui demanderait toutefois une plus large enquête pour être généralisé —, elle se voit opposer, aussi et surtout, une logique contraire à celle de son fonctionnement. Pour l'enseignement public, la durée moyenne des études effectuées par les élèves n'autorise pas l'obtention du certificat d'études (CFEPCEF) décerné en fin de sixième année. L'institution scolaire définit la performance par l'obtention de ce titre ou du diplôme d'études fondamentales qui sanctionne le second cycle. Une majorité d'écopiers s'arrête cependant avant obtention du diplôme qui autorise l'accès au niveau supérieur. Institutionnellement, la barrière de l'examen conditionne le niveau (GUTH, 1993). Du côté des élèves ou de leurs parents, le niveau répond à d'autres critères et dispense du passage progressif des différentes barrières. Il se fonde sur un ensemble de savoirs, de résultats et d'acquis différents de ceux sur lesquels repose la sélection ou l'élitisme scolaires. Pour les parents, peu importe, en somme, que l'élève soit performant. L'essentiel est que ses études soient *rentables*, autrement dit qu'il obtienne un emploi rémunéré à la mesure des sacrifices humains et financiers consentis. Pour les élèves également, l'obtention d'un emploi l'emporte sur celle du diplôme.

L'école enregistre bien sûr ces clivages : comment pourrait-elle dispenser un enseignement de qualité sans la présence régulière et motivée de ses élèves, ou réussir sur les bases passées de la promotion, lorsque celle-ci est galvaudée, lorsque le diplôme est ignoré de ses éventuels lauréats ? Les parcours des élèves, si divergents par rapport à celui qu'ils devraient institutionnellement suivre, apportent un autre enseignement : les attentes des populations à l'égard de l'école, sur la base de représentations de l'éducation scolaire, de l'instruction et de l'écriture, différent de la logique scolaire de formation de l'individu et des

missions assignées à l'institution par ses responsables ; elles motivent aussi des stratégies particulières, indépendamment du fonctionnement du système scolaire, sinon de ses résultats.

### Qu'importe la barrière ou le niveau, seule compte la réussite

Les parents assignent à l'école deux fonctions essentielles : former l'élève de façon qu'il trouve du travail et, à l'autre bout de l'échelle de valeurs, qu'il sache « se comporter en société ». L'élève doit « apprendre la culture, pour son avenir, ou à exercer un métier, car s'il échoue à l'école il sera foutu », mais aussi être éduqué de façon « à respecter les gens, à avoir honte devant eux » et, si c'est une fille, à « obéir à son mari, à veiller sur lui et à ne pas oublier ses parents ». Il s'agit, en somme, d'acquérir l'ensemble des éléments nécessaires à une mobilité sociale, d'une part, et, d'autre part, à une intégration au sein de ses pairs. Aux maîtres incombe ainsi la tâche de « montrer à l'élève tous les chemins qui sont ceux de la réussite », tant professionnelle que sociale<sup>8</sup>.

Qu'importent donc la manière dont apprend l'élève, ou l'enseignement lui-même, seul compte le résultat. Les parents ne s'intéressent pas, ou peu, à ce qui se passe dans l'enceinte scolaire, parce que la nature de l'apport didactique ou éducatif du maître est à leurs yeux secondaire ; ses effets focalisent en revanche toute leur attention et conditionnent la durée de scolarité. Les rudiments de l'instruction, profane ou sacrée, leur semblent également pouvoir être acquis en peu de temps.

« Pour eux, dit un maître de médersa, il suffit que l'enfant connaisse quelques versets du Coran et ils le retirent. S'il connaît le minimum, ils pensent pouvoir l'apprendre avec lui. »

De l'école islamique à celle, laïque, de « la lettre de la loi » (VERLET, 1991), l'instruction est sur ce point investie d'une représentation identique. L'enfant livré nu au maître doit en recevoir les préceptes éducatifs ou didactiques au plus vite.

<sup>8</sup> Interrogés sur ce qu'un enfant devrait apprendre à l'école, les individus optent pour des éléments afférents à l'éducation (42,8 %), à la formation (23,8 %), à l'éducation et à la formation (28,6 %), et à l'instruction (4,7 %). Les enquêteurs de l'Institut pédagogique national (IPN) notent eux dans leur étude sur la demande sociale d'éducation dans les régions de Kayes, Koulikoro, Mopti et Tombouctou les résultats suivants au sujet des « attentes personnelles à l'égard de l'école » : travail salarié (52,4 %), instruction (42,2 %), éducation (14,7 %) et rien (14,3 %). Ils donnent par ailleurs d'autres pourcentages au sujet des missions dévolues à l'école : éducation et instruction (27,9 %), instruction-éducation-formation à un métier (16,8 %), instruction (16,1 %), formation à un métier (5,9 %), formation et instruction (7,9 %), enfin formation et éducation (2,7 %) (IPN, 1989 : 19 et 58).

Hiatus là encore. Les parents ignorent l'institution et ne veulent pas savoir ce qu'elle est (mais le pourraient-ils seulement, compte tenu de la réserve dont elle est investie par les maîtres ?). Ils lui confèrent cependant certaines missions (par exemple l'éducation de l'élève à leurs propres valeurs), sans se soucier de savoir si ce sont bien les siennes. « Ne touchez pas à mon enfant », semblent-ils lui dire. Et, sans réaliser que les espoirs placés en l'élève heurtent la logique scolaire du progrès et qu'ils ne sont pas compatibles avec l'exigence de sauvegarde de leurs propres valeurs, ils ajoutent : « Contentez-vous de lui apprendre ce dont il a besoin pour réussir. »

Ainsi les représentations de l'institution scolaire, jointes aux diverses contraintes auxquelles les parents doivent faire face, justifient-elles une « scolarisation réservée ». Celle-ci répond cependant aussi à des mobiles particuliers, dont rendent compte les stratégies de scolarisation. Portons d'abord l'attention sur celle qui consiste à inscrire à l'école certains de ses enfants seulement.

#### LA FAMILLE : À LA FOIS UN MOTEUR ET UN FREIN À LA SCOLARISATION

##### **Plus on a d'enfants, moins on en scolarise**

Une minorité des individus scolarisables concernés par l'enquête<sup>9</sup> (30,6 %) avait suivi un enseignement quelconque ou était alors scolarisée à l'école publique ou à la médersa, ou encore à l'école coranique (tabl. I en annexe) ; 19,2 % étaient (ou avaient été) scolarisés dans une école d'État mais une proportion importante d'entre eux (35,3 %) avaient été recrutés par les autorités de l'arrondissement. Enfin, de tous les individus qui suivaient (ou avaient suivi) un enseignement sur décision propre de leur tuteur, moins de la moitié (44,4 %) fréquentaient (ou avaient fréquenté) un établissement public, 36,5 % une médersa et 19,1 % une école coranique.

La scolarisation variait cependant d'une famille à l'autre selon le nombre de membres âgés de six ans et plus, appelés donc à suivre des

<sup>9</sup> L'enquête réalisée sur les stratégies de scolarisation a en premier lieu relevé, pour chacune des familles restreintes ou étendues concernées, le nombre total d'individus (scolariables ou non), ceux qui étaient scolarisés ou l'avaient été (donc âgés de six ans et plus), le type d'établissement dans lequel les études avaient été suivies, et la durée de la scolarité. Les résultats présentés ici concernent donc une population âgée de six ans et plus, qui pouvait être scolarisée ou avait pu l'être, qui l'était ou l'avait été.



études ou à avoir été scolarisés<sup>10</sup>. Les familles dont cinq individus étaient âgés de six ans et plus envoyaient davantage leurs enfants à l'école que les familles à « population scolarisable » plus ou moins nombreuse ; 44,4 % de leurs membres étaient ainsi (ou avaient été) volontairement inscrits dans un établissement, tandis que 40 %, 35 %, 26,7 %, 17,8 % et 21 % de ceux appartenant à des familles comptant respectivement un, deux, trois, quatre ou six individus étaient dans ce cas — ou l'avaient été (tabl. II en annexe).

En règle générale, les familles doivent donc compter un certain nombre d'individus scolarisables pour que la moitié d'entre eux fréquentent les bancs publics ou privés, et, passé ce seuil, la scolarisation diminue à nouveau. Les tuteurs cessent d'inscrire leurs enfants à l'école dès lors qu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés, quand bien même de nouveaux membres accroissent la famille.

Une telle « scolarisation réservée » est en partie le produit de l'évolution du système scolaire et du rapport entre l'instruction et le travail dans la société malienne. À quoi bon en effet confier tous ses enfants au maître ou au marabout, dès lors que les deux pôles du progrès, l'échec et la réussite, ont changé, à l'image de la destitution de l'école ou de la dévalorisation de ses émissaires les maîtres, considérés comme symboles d'échec social ? En raison de l'instauration, en 1983, d'un concours d'entrée dans la fonction publique et de la quasi-inexistence du secteur privé, les chances de promotion et de mobilité sont par ailleurs aujourd'hui bien minces pour les diplômés. Il n'est pas non plus indispensable d'acquérir une somme de savoirs dont la valeur économique et sociale est aléatoire, ni utile d'investir dans les études un capital humain et financier par ailleurs essentiel à l'organisation du travail et à la production. S'ils souhaitent avoir des enfants instruits, les parents ne consentent donc ainsi, dans la grande majorité des cas, qu'à envoyer un minimum d'entre eux à l'école et à ne les y laisser que quelques années, en raison du rapport aujourd'hui déprécié entre formation et emploi.

Cette évolution et plus particulièrement l'incapacité du système scolaire à satisfaire la demande sociale d'éducation n'expliquent cependant pas tout, ni n'épuisent la signification d'une scolarisation si réservée. Le

<sup>10</sup> Dans l'ensemble des familles concernées par l'enquête, la très grande majorité (82,1 %) avait au moins trois membres âgés de six ans et plus. (Cette proportion variait cependant d'un site à l'autre de la zone d'étude [avec un maximum de 92,9 % pour les hameaux et un minimum de 72,9 % pour l'un des villages du centre de l'arrondissement].) Plus de la moitié d'entre elles (51,2 %) comptaient six individus au moins en âge d'être (ou d'avoir été) scolarisés, 13,1 % en comptaient deux, 12,9 % en avaient trois, 8,5 % et 9,5 % des familles avaient respectivement quatre et cinq individus de ce type. Notons enfin que des familles ne comptant qu'un seul individu scolarisable ont été rencontrées dans le cas d'un seul village (elles représentaient 12,9 % de l'ensemble des familles de ce même village).

nombre d'enfants de chaque famille en âge de suivre des études conditionne lui aussi la scolarisation. En somme, les écoles accueillent des élèves en proportion des familles nucléaires ou étendues de leur circonscription. Les stratégies possèdent donc aussi une autre dimension, prioritairement définie par une donnée sociale (la taille de la famille), et non plus scolaire. Les choix opérés par les tuteurs à travers le temps, de l'un à l'autre de leurs enfants, fournissent d'autres indications dans ce sens.

### Temps court et temps long, saisons et scolarités

Prenons trois exemples. Soloman est père de deux fils de vingt et dix-sept ans, de trois filles de quinze, dix et six ans. Les quatre premiers enfants ont été scolarisés à l'école publique et ont arrêté leurs études à des stades divers (9<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et seconde). Nénéman, lui, est père de trois garçons et quatre filles, respectivement âgés de trente-trois, sept et deux ans pour les premiers, vingt-cinq, quatorze, dix et quatre pour les secondes. L'aîné a été scolarisé à l'école publique durant onze ans et a obtenu le CFEPCEF. La fille la plus âgée n'a pas été scolarisée. La seconde a suivi l'enseignement public durant deux ans puis a arrêté. La fillette de dix ans et le garçon de sept ans sont à la médersa, depuis trois ans pour la première, depuis un an pour ce dernier. Fasigi, enfin, a quatre fils et une fille. L'aîné de vingt ans vient de quitter l'école coranique après dix ans d'études, la cadette de dix-sept ans n'a pas été scolarisée, le troisième et le quatrième fils de quatorze et onze ans non plus. En revanche, le dernier fils de six ans a été inscrit à la médersa à la rentrée dernière.

Nous sommes ici en présence de trois démarches volontaires, de stratégies — qu'elles correspondent ou non à un projet social ou politique précis. La première, où les enfants sont scolarisés les uns après les autres, recevra le nom de *stratégie de scolarisation continue*. La deuxième, où les enfants sont tour à tour scolarisés et maintenus au domicile, sera désignée par le terme de *stratégie de scolarisation alternée* et la troisième par celui de *stratégie de scolarisation sporadique*. Le mode de scolarisation n'a en effet dans ce cas aucune périodicité précise. À tout cela, il convient d'ajouter le choix d'interrompre toute scolarisation à un moment donné. Après que certains des enfants ont suivi des études, leurs puînés ne sont pas envoyés à l'école. Je parlerai dans ce cas de *stratégie d'arrêt*. Chacun des trois cas précédemment identifiés peut évidemment rentrer dans ce dernier : quelle que soit la stratégie de scolarisation adoptée, le père ou tuteur peut opter, à un moment donné, pour l'arrêt de la scolarisation de ses enfants<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Pour une question de méthodologie, seules les familles ayant scolarisé au moins un enfant et dont trois individus au moins ont dépassé l'âge de six ans ont été prises en compte. Une stratégie de scolarisation sporadique ne peut en effet être appréciée dans le cas des

Sur l'ensemble des tuteurs soumis à l'enquête, 35,9 % adoptaient une stratégie de scolarisation continue, 15,4 % n'inscrivaient leurs enfants que de manière alternative et 48,7 % les scolarisaient de manière tout à fait discontinue dans le temps (tabl. III en annexe).

Quel que soit le nombre d'individus inscrits à l'école, la démarche qui consiste à scolariser ses enfants les uns après les autres était la moins fréquente. Dans la majorité des cas, les pères ou tuteurs choisissaient au contraire de les envoyer sur les bancs publics ou privés de manière alternée ou même de façon tout à fait sporadique. L'un devait être inscrit, pas les suivants, un autre l'être à son tour, etc. En somme, la plupart n'avaient pas de « programme » ou de tactique précise de scolarisation dans le temps. Leur stratégie avait davantage les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels aléatoires, que ceux d'un projet éducatif précis et fixe.

Là encore, les stratégies de scolarisation se fondent à la fois sur une appréciation du système scolaire et sur des données extra-scolaires. La réussite ou l'échec scolaire d'un étudiant, le fait pour lui d'avoir obtenu ou non un emploi, ou encore sa faculté à se réinsérer parmi les siens après ses études déterminent de manière conjoncturelle la durée d'études de l'enfant puîné ou la simple décision de le scolariser. Déçus de voir le sacrifice consenti aux études de l'aîné donner si peu de fruits, la majorité des tuteurs adoptent ainsi une stratégie d'arrêt de scolarisation (76,9 %).

Cependant, des données scolaires sont également déterminantes. Le recrutement des élèves par les autorités de l'arrondissement introduit une discontinuité et justifie le caractère « sporadique » de la démarche adoptée. Plus encore, le besoin de l'enfant pour les travaux agricoles ou ménagers, le nécessaire recours à sa force de travail à un certain moment, après bilan des récoltes précédentes, après migration dans un hameau permanent de culture, après naissance d'un nouveau-né, etc., motivent l'interruption temporaire de la scolarisation. La présence de la fillette s'avère indispensable pour la mère qui vient d'enfanter. Le départ d'une fille aînée chez son mari peut également occasionner des difficultés supplémentaires dans l'organisation et la réalisation des tâches ménagères ou pour la production maraîchère, et ainsi créer le besoin d'une présence accrue de ses sœurs puînées. Etc.

familles qui comptent moins d'enfants scolarisables. On ne peut pas non plus évaluer, dans le cas où un seul enfant sur deux est scolarisé, si un troisième enfant serait ou non scolarisé, et donc savoir si la stratégie suivie serait une stratégie d'arrêt ou non, de scolarisation continue ou alternée, etc. Enfin, seules les familles ayant scolarisé un ou des enfants et qui n'ont pas renouvelé ce choix d'éducation auprès de leur(s) dernier(s) enfant(s) scolarisable(s) ont été comptabilisées dans le type de stratégie d'arrêt. Si leur dernier membre scolarisable est scolarisé, elles n'entrent pas dans cette catégorie.

De manière plus générale, la moindre scolarisation des filles répond à d'autres lois que celle des garçons<sup>12</sup> ; à ce titre, elle participe aussi à la configuration des stratégies d'éducation. Prenons l'exemple de cette répartition des enfants d'une famille : 1 : garçon ; 2 : fille ; 3 : fille ; 4 : fille ; 5 : garçon. Compte tenu du mode d'éducation des garçons et des filles, la stratégie en matière de scolarisation sera sporadique. À l'inverse, une stratégie de scolarisation continue sera davantage adoptée dans le cas où les garçons se suivent dans la succession des enfants.

Les populations ajustent donc leurs décisions et leurs comportements en fonction de l'offre scolaire, mais aussi de données sociales. Elles évaluent les acquis possibles en matière d'éducation et d'enseignement, et combinent leurs propres propriétés, les contraintes extra-scolaires auxquelles elles ont à faire face ou encore les simples contingences de leur milieu pour satisfaire au mieux leurs attentes. Ainsi la composition de la famille entre-t-elle également en compte, au même titre que le nombre d'individus scolarisables. Mais ce n'est pas tout.

### « Tous les enfants ne donnent pas de bons rendements »

Avant d'être des élèves potentiels, les enfants sont d'abord membres d'un lignage, appelés à perpétuer la parentèle et les chaînes d'alliances entre lignages et clans. Ils sont aussi les fruits d'un destin et de la volonté de Dieu, sinon des génies et, à ce titre, sujets à une différenciation « naturelle », qui assigne aux uns le travail de la terre, aux autres « le papier » (*sèbè*). Ainsi, « tout le monde ne peut pas être lettré et cultivateur ». Les parents<sup>13</sup> s'ingénient alors à repérer parmi leurs enfants celui qui a « l'esprit posé » (*akilisigile*) et toutes les qualités requises pour ne pas échouer à l'école. Bien sûr, tous doivent être instruits. L'inscription de plusieurs est même nécessaire, car certains peuvent ne pas arriver au terme de leurs études. Malgré tout, certains enfants sont promis à la réussite scolaire, d'autres à l'échec, car Dieu n'accorde pas à tout le monde des capacités identiques. Ainsi,

<sup>12</sup> Dans l'arrondissement considéré, 36,2 % des garçons sont scolarisés dans l'enseignement public et 25,8 % dans le privé, contre 22,8 % et 11,1 % des filles. En règle générale, au Mali, les filles sont relativement moins scolarisées que les garçons. Selon l'ONU (*Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique*, Paris, 1991), 28,9 % des garçons âgés de six à onze ans étaient scolarisés en 1989, contre 16,8 % des filles.

<sup>13</sup> Ce terme indéfini réfère, à partir des tuteurs interrogés lors des enquêtes sur la scolarisation, à l'ensemble des paysans malinkés de la zone rurale d'étude. Le choix de ce terme générique est sous-tendu par le fait que le sexe, l'âge, l'activité des individus (des hommes, membres en grande majorité de la dernière classe d'âge et agriculteurs), ou leur statut (notables ou non) ne sont pas des facteurs discriminants des représentations, pratiques et stratégies d'éducation. Les seuls facteurs discriminants apparus sont la taille, la composition et le milieu d'appartenance (site semi-urbain ou rural) de la famille.

« on ne peut pas avoir des enfants qui donnent tous des bons rendements à la fois ».

De tous ceux qui sont scolarisés, seuls quelques-uns parviendront par conséquent au terme scolaire (institutionnel) de leurs études. L'école renvoie ses élèves, sans que les parents comprennent toujours pourquoi. La décision semble souvent injuste. Les maîtres de la République ne sont pourtant pas seuls à détenir « le libre arbitre » qui leur est institutionnellement conféré. Si certains échouent, c'est aussi que « Dieu ne leur a pas donné la chance ». On cherche encore à bénéficier du secours divin pour garder à soi des enfants appelés par l'État à un avenir incertain, mais on sait bien aussi que l'homme obéit à des lois supérieures qui lui échappent. Le féticheur (*soma* ou *besitigi*) devra contrarier l'action des gardes venus prendre l'enfant, mais celui-ci n'échappera pas à son destin ; il partira malgré l'action occulte des hommes parce que « Dieu n'a pas voulu » qu'il reste.

Les paysans malinkés prennent ainsi en compte deux dimensions, deux ordres, qui à leurs yeux interfèrent. Nature (humaine) et culture (institutionnelle) ont toutes deux leurs lois. Loin d'être dissociées et opposées, celles-ci sont au contraire prises en compte et combinées. Par exemple, Dieu donne à chacun des capacités, et l'école a des exigences à l'égard de l'élève. Les premières doivent ainsi être évaluées en elles-mêmes, mais aussi à la lumière des secondes. On choisit également de scolariser le moins possible d'enfants dans la mesure où leurs inégales capacités d'une part, l'action divine d'autre part, les barrières scolaires enfin minimisent les possibilités de promotion et de mobilité. Mais la marche du monde, qui obéit désormais davantage à la volonté des hommes qu'aux lois divines — au moins dans le cas de ces milieux ouverts sur l'univers urbain —, nécessite d'avoir un enfant instruit au moins dans sa famille. L'écriture et la langue française sont en effet devenues nécessaires pour communiquer et échanger, pour maîtriser aussi l'application des lois promulguées par l'État. Aussi convient-il de multiplier les tentatives, d'en « scolariser le plus possible », en somme d'utiliser ses propres ressources et celles de l'école pour maximiser les chances de réussite ; une réussite — dont on va voir le sens — sans cesse entravée mais devenue nécessaire. L'échec virtuel d'un élève ou son choix d'arrêter sa scolarité avant obtention du diplôme, quelles que puissent en être les raisons, imposent alors de scolariser plusieurs enfants. « S'il y en a d'autres à l'école on peut encore gagner. »

## LÉGITIMITÉ SCOLAIRE ET LÉGITIMITÉ SOCIALE DE L'INSTRUCTION : LE DIVORCE

### L'instruction « fonctionnalisée »

Et si s'agit, effectivement, de *gagner*. Si les populations critiquent largement l'institution publique, scolarisent peu leurs enfants et les retirent rapidement de l'école, lorsqu'eux-mêmes n'ont pas pris l'initiative de la quitter, elles décident tout de même d'en confier quelques-uns au maître laïc ou religieux. Qui plus est, les tuteurs des familles à population scolarisable restreinte inscrivent proportionnellement davantage leurs enfants que les autres. À l'exception de ceux qui comptent dans leur famille cinq individus en âge de s'instruire (dont 44,4 % suivent un enseignement), ils scolarisent les enfants dont ils sont responsables en proportion inverse de leur nombre. 40 % des individus d'une famille n'ayant qu'un membre scolarisable suivent un enseignement, 35 % de ceux des familles en comptant deux sont scolarisés, 26,7 % pour celles qui en ont trois, et 17,8 % pour les familles à population scolarisable immédiatement supérieure (tabl. II en annexe). En somme, moins les familles ont de membres scolarisables et plus leurs enfants vont à l'école, au moins pour celles qui comptent de un à quatre individus en âge de faire des études.

De telles données brutes offrent l'image d'un paradoxe, nourri par des représentations et des stratégies apparemment contraires. La volonté de scolariser un ou des enfants au moins se conjugue à une scolarisation réservée ou même ralentie. La souscription à l'éducation de type scolaire s'associe à une large réprobation de ses produits. Bien souvent, le cadet n'est pas scolarisé après l'échec de son aîné, mais on dit aussi devoir scolariser tous les enfants. Keita, qui a scolarisé huit enfants, explique :

« Si tu as beaucoup d'enfants qui travaillent pour toi, tu peux en inscrire à l'école, [...] ces deux instructions, musulmane et publique, peuvent aujourd'hui nous apporter quelque chose. »

Quelque chose, mais quoi ? Pas d'argent en compensation de l'investissement placé dans les études, on l'a vu. L'emploi et la promotion sociale à l'aide des études sont, eux, devenus illusoire... Non, le gain attendu ne se réfère plus aux promesses de l'école — la promotion sociale —, mais à ce qu'elle contient en elle — sa fonction d'instruction —, et que l'on espère utiliser à d'autres fins. La volonté d'avoir un enfant instruit au moins ne se nourrit plus du mythe si savamment cultivé par les administrateurs et les responsables de l'éducation après l'indépendance, mais d'autres mobiles et exigences. Les stratégies de scolarisation permettent de saisir le sens de cette quête.

Les parents ont le choix d'inscrire leurs enfants à l'école publique, à la médersa ou à l'école coranique. Leur stratégie peut donc être diversifiée. La présence de plusieurs types d'établissements offre quatre solutions, auxquelles correspondent quatre stratégies observées : celle, tout d'abord, d'envoyer tous ses enfants dans le même type de structure, soit à l'école publique, soit dans un établissement d'enseignement privé (médersa ou école coranique) ; donc de mettre en œuvre ce que l'on pourrait appeler une « stratégie simple ». Aucun individu, sur la totalité de l'échantillon, n'a cependant scolarisé ses enfants à la médersa uniquement ou dans les seules écoles coraniques. Ceux qui ont envoyé au moins deux individus sur les bancs privés optent toujours à la fois pour les deux structures d'enseignement islamique. On est ici en présence d'une stratégie à la fois « simple et mixte ». Une troisième stratégie, que je choisis de nommer « stratégie mixte », consiste à inscrire des enfants dans les deux types d'établissements, laïc et religieux ; certains sont inscrits à l'école publique, d'autres à la médersa ou à l'école coranique. Les pères ou tuteurs décident aussi parfois de diversifier davantage encore les lieux d'enseignement et les types d'instruction et d'éducation. Dans ce cas de « *stratégie plurielle* », des enfants sont envoyés à l'école publique, d'autres à la médersa, d'autres encore à l'école coranique.

Sur l'ensemble des sites étudiés (deux semi-urbains, deux villages et un groupe de hameaux) et pour les familles dont trois membres au moins sont ou ont été scolarisés<sup>14</sup>, la stratégie mixte prévaut par rapport aux autres stratégies (50 % des cas). Une minorité des tuteurs choisit de n'inscrire ses enfants qu'à l'école publique (stratégie simple : 20,8 %). Une proportion moins importante encore d'entre eux confie ses enfants à tous les types d'établissements (stratégie plurielle : 16,7 %). Enfin, le parti d'envoyer ses enfants dans un établissement privé musulman uniquement recueille le moins d'adeptes (stratégie simple-mixte : 12,5 %).

Pourquoi de tels choix ? Promotion et mobilité sociales sur la base du diplôme sont plus que jamais aléatoires. L'institution scolaire ne donne pas non plus à tous le même droit d'apprendre ni les mêmes chances de réussir. Il faut également prévenir les échecs des uns, comme les aléas du destin, et pallier les carences individuelles ; on sait bien que « l'enfant peut échouer dans une école et réussir dans une autre ». Il convient donc d'investir dans les études, mais pas trop.

<sup>14</sup> Les familles dont moins de trois membres sont scolarisés ne peuvent en effet pas être prises en compte, dans la mesure où une stratégie plurielle suppose le choix d'envoyer des enfants dans les trois types d'établissements (public, médersa et école coranique). On peut cependant noter, pour ces familles dont deux membres au plus sont scolarisés, l'adoption de stratégie « simple » (pour 36,4 %), « mixte » (à 54,5 %) et « simple-mixte » (9,1 %).

Et, là où *le monde bouge*, l'urgence est ailleurs. Pourquoi ne scolariserait-on ses enfants qu'à l'école publique alors que, comme c'est le cas dans cette partie du Manding, l'islam gagne du terrain, la parole du marabout étant écoutée comme celle du maître, et que l'enseignement musulman, dont nombre de valeurs sont parentes avec celles de la culture malinké, s'apparente à l'éducation que l'on donne soi-même à ses enfants (GÉRARD, 1993) ?

Prendre un peu de cette instruction-ci et un peu de celle-là est plus intéressant, plus légitime aussi. Et c'est bien le sens des stratégies synchroniques d'éducation : plus les tuteurs scolarisent d'enfants, plus ils diversifient leurs stratégies. Ceux qui sont responsables de trois membres scolarisés au moins choisissent davantage que les autres d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement public et privé. À l'inverse, les tuteurs de famille à « population scolarisée restreinte » (moins de trois enfants à l'école) respectent davantage une stratégie simple et se tournent dans une proportion relativement plus importante vers l'enseignement public. À mesure qu'ils scolarisent leurs enfants, les parents délaissent donc l'enseignement public uniquement (stratégie simple), pour l'enseignement privé (ils adoptent une stratégie mixte, simple-mixte ou plurielle).

Adopter une stratégie mixte ou plurielle de scolarisation dans plusieurs établissements s'offre comme alternative pour bénéficier des fruits de l'instruction, en connaissance de l'avenir réservé aux élèves. De tous les enfants qui suivent un enseignement, laïc ou religieux, public ou privé, l'un au moins, pense-t-on, parviendra au terme des études et apportera à la famille ce que les autres, en échec, n'auront pu acquérir. L'un au moins, pour avoir reçu l'éducation islamique et ne pas s'être trop écarté des chemins indiqués par sa propre culture, ne sera pas totalement « perdu » et pourra, comme ses frères non scolarisés, pérenniser la parentèle et préserver les modèles culturels de la communauté. L'écolier dotera au moins les siens d'une instruction minimale et donnera ainsi raison au tuteur qui a accepté de faire des sacrifices. Grâce à lui, le fait de lire, écrire et compter ne sera plus si étranger et inaccessible. Enfin, l'inscription des enfants dans différents types d'établissements facilite l'acquisition d'enseignements jugés complémentaires. Fasaka par exemple, père de sept enfants, a scolarisé deux de ses fils à l'école publique, un à la médersa et un autre à l'école coranique.

« J'ai mis des enfants dans chaque type d'école, dit-il, parce qu'il y a deux chemins [public et musulman, profane et sacré]. Si tu les mets sur un seul, ils ne voient pas l'autre. Si tu les mets sur les deux, ils marcheront sur les deux. »

Il s'agit dès lors d'inscrire ses enfants dans les divers établissements afin que toute la famille puisse acquérir, grâce à tous ses membres instruits, les paroles du maître et celles du marabout.



Qu'importe donc l'école du moment que l'on est instruit... Une stratégie plurielle permet de maximiser les chances de réussite de l'ensemble des élèves scolarisés et de minimiser les pertes inhérentes à une inégale distribution naturelle des capacités et à un système scolaire défectueux.

La diversification des choix d'éducation correspond ainsi en partie à la destitution du système scolaire ; en partie aussi à la place de l'enfant dans le groupe, ainsi qu'à ses prédispositions pour les études. Il est par ailleurs inutile d'acquérir des savoirs qui ne pourront recevoir une application pratique ou de multiplier ceux qui reçoivent ces enseignements. Inscrire tous ses enfants à l'école n'est donc pas indispensable, les soumettre tous à un même enseignement n'est pas non plus opportun. Enfin, même si la maîtrise minimale de la lecture, de l'écriture et de la langue française ne nécessite pas de longues études, l'évolution en cours accroît la nécessité de les acquérir.

Ainsi guidée par la contrainte et le besoin, la scolarisation de quelques enfants seulement à l'école publique — mais quelques-uns au moins — et d'autres dans un établissement religieux s'avère être la stratégie la plus appropriée. Les différents élèves pourront alors satisfaire la double quête de leur tuteur : apprendre ce qui peut être « utile » et, selon un autre ordre, doter le groupe (famille, lignage ou communauté villageoise ou de travail) des éléments de l'instruction qui sont jugés élémentaires et essentiels.

Pour satisfaire cette quête, les stratégies sont multiples. Leur diversification sert la capitalisation des savoirs... Cela satisfait la quête ontologique d'accès à la connaissance (caractéristique de la culture mandingue). Cela répond aussi, dans un milieu sujet à un processus large de transformation comme celui de l'étude (Sélingué, un site hydro-rizicole sujet à des opérations de « développement »), à la nécessité d'être instruit, à l'exigence de participation à « l'évolution ». Diversification et capitalisation, mais aussi, par conséquent, capitalisation et adaptation. La sauvegarde de sa place dans un monde devenu multiforme, aux codes et lois pluriels (communautaires et étatiques d'une part, laïques, coutumiers et musulmans d'autre part), est à ce prix. L'instruction ne délivre pas seulement ces codes. Elle offre la possibilité, par leur appropriation, de s'y adapter et de surveiller leur extension.

## **École, famille, Dieu... et stratégies éducatives**

Les choix des populations indiquent les limites de la demande d'éducation et le phénomène de réorientation auquel elle est sujette — ce dont les discours rendent peu compte. Les réserves opposées à la scola-

risation et contenues dans ces stratégies révèlent également les véritables attentes des tuteurs en matière d'éducation scolaire et certains de leurs déterminants. Leurs stratégies enregistrent l'évolution du système scolaire et réinterprètent dans la pratique les fondements — idéologiques au moins — de l'institution. À ce titre, une scolarisation réservée est une réponse à l'impossible promotion sociale actuelle et à la dégradation du système scolaire. Mais le choix de confier ses enfants au maître de la République ou au marabout se fonde aussi sur d'autres postulats. La demande d'éducation est ainsi à la fois l'expression d'un rapport d'adéquation ou d'inadéquation à l'offre scolaire, ou la réponse aux imperfections de l'institution, mais aussi le produit de facteurs internes.

Les stratégies d'éducation, qui enregistrent les contraintes sociales et scolaires, répondent elles aussi à cette logique. Entrent en jeu une représentation de l'instruction, de l'éducation, et des institutions chargées de les dispenser, et une combinaison volontaire de données sociales (comme la taille et la composition des populations scolarisable et scolarisée de chaque famille).

La multiplication des choix de scolarisation révèle aussi et surtout la place accordée à l'école par les populations, l'évolution de leur rapport à l'éducation, publique et privée, laïque et religieuse, et les facteurs de cette évolution. Elle répond à la satisfaction des fonctions de promotion, d'intégration sociale ou de progrès dans la connaissance affectées à l'écriture et à l'instruction. Mais elle est rendue nécessaire par quatre ordres concurrents : incapable, aux yeux des parents, d'éduquer leurs enfants comme ils le voudraient et de garantir aux diplômés une formation qui leur délivrerait un emploi, le système scolaire public induit une réorientation des stratégies de scolarisation. Obligés de prendre en compte leur propre composition et les réseaux de leurs alliances, les lignages retiennent à eux une partie de leurs membres. Mais une différenciation naturelle des individus les contraint à scolariser plusieurs enfants au moins. Enfin, l'évolution en cours rend l'instruction plus légitime, voire nécessaire. Qui veut passer les portes citadines du « progrès » doit en comprendre les règles et posséder les clefs (l'écriture et la langue française) de ce passage symbolique et social. Un nouvel ordre des choses s'impose peu à peu, comme dans les milieux ruraux soumis à des opérations de développement ou engagés dans des échanges accrus avec les milieux urbains, ordre qu'il faut suivre au risque d'être « retardé ». La souscription à l'éducation scolaire va également dans ce sens.

## CONCLUSION

L'école avance ainsi lorsque la dynamique sociale l'autorise, lorsque le champ social lui offre des plages où elle peut prendre place, mais également lorsque s'est peu à peu imposée la logique de son érection, autrement dit quand on admet qu'on « peut gagner » grâce à elle.

Dans les communautés rurales étudiées, cette évolution est incertaine, parfois progressive, régressive d'autres fois. Mais elle se fait, toujours, dans le sens ordonné par les pratiques individuelles ou collectives — qu'elles s'inscrivent dans le temps court ou dans le temps long, qu'elles répondent aux nécessités de l'instant ou à un projet à plus longue échéance. Ni l'école ni l'esprit qu'elle incarne n'ont imposé leurs lois. Si un enfant ne suit pas d'études, c'est parce qu'on le refuse. Et il « fait les bancs » parce qu'on le décide ; il étudie ce que l'on veut qu'il apprenne, dans le type d'établissement que l'on a choisi. Les populations recherchent dans les diverses institutions ce qu'elles pensent pouvoir être utile à la nécessité de s'adapter aux changements en cours, tout en préservant leurs structures de socialisation et d'intégration, ainsi que leur autonomie politique à l'égard de l'État. Les stratégies d'éducation paraissent en ce sens investies d'une légitimité non plus simplement éducative mais également, et surtout, sociale et politique.

Le paysage scolaire se dessine ainsi en partie en dehors du champ de contrôle ou de compétence de l'école publique : l'éducation des enfants répond à des règles qu'elle ignore, ainsi qu'à des lois qu'elle ne parvient pas à saisir, à maîtriser, à intégrer aux siennes propres. Mais elle est aussi le théâtre de pratiques et l'enjeu de stratégies particulières, adoptées à dessein par les populations selon un projet social et politique (variable donc en fonction de ses conditions sociales, économiques, scolaires et politiques d'adoption), ou plus simplement mises en œuvre de manière implicite selon des directions imposées par un rapport ancestral et sociétal à l'éducation — à la socialisation et à la connaissance.

Pour avoir été conçue par ses responsables sur le mode d'une machine élitiste et inégalitaire, avant tout favorable aux pôles urbains et politiques, l'école est surtout victime de sa propre marginalité. Loin d'être ancrée *le plus loin possible* dans les campagnes comme elle dut l'être, en France par exemple, pour prétendre faire partie des « habitudes familiales » et pour élever l'instruction au rang de « valeur pratique d'usage » (CHARTIER, 1993), elle demeure non instituée. Aux mains de la société — en milieu rural au moins —, elle est appropriée et « fonctionnalisée » par cette société davantage qu'elle ne la structure.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRENNER (L.), 1993 — La culture arabo-islamique au Mali. In Otayek, dir. : *Le radicalisme islamique au sud du Sahara*, Paris, Karthala : 161-188.
- CHARTIER (A. M.), 1993 — Les illettrés de Jules Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. In Fraenkel (B.), dir. : *Illettrismes*, Paris, BPI centre Georges-Pompidou : 81-101.
- DIARRAH (C. O.), 1990 — *Mali : bilan d'une gestion désastreuse*. Paris, L'Harmattan, 203 p.
- GÉRARD (É.), 1992 a — *L'école déclassée. Une étude anthropologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*. Thèse, UPV, Montpellier, 725 p.
- GÉRARD (É.), 1992 b — Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. *Politique africaine*, 47 : 59-69.
- GÉRARD (É.), 1993 — « Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire ». In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd. : 131-144.
- GUTH (S.), 1993 — « La barrière et le niveau : l'exemple de l'Afrique francophone ». In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd. : 217-227.
- Institut pédagogique national (IPN), 1989 — *Étude sur la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*. Bamako, ministère de l'Éducation nationale.
- LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 — *Éducation, changements démographiques et développement*. Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires, 237 p.
- MARTIN (J.-Y.) et CHAU (T. N.), 1993 — *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*. IIPE, Paris, 294 p.
- VERLET (M.), 1991 — Dire, Savoir, Pouvoir. *Cah. Sci. hum.*, 27 (3-4) : 457-476.

## ANNEXE

TABLEAU I  
Proportion des individus scolarisés par secteur d'enseignement  
(tous modes de scolarisation confondus<sup>1</sup>)

École publique	Médersa	École coranique	Ensemble
19,2 %	7,4 %	3,9 %	30,6 %

<sup>1</sup> Les enfants peuvent être scolarisés volontairement ou sur recrutement.

TABLEAU II  
Proportion des individus scolarisés selon la population scolarisable des familles

	Nombre d'individus scolarisables					
	1	2	3	4	5	6 et plus
Scolarisés 1	75 %	35 %	36,6 %	32,1 %	52,5 %	30,6 %
Scolarisés 2	40 %	35 %	26,7 %	17,8 %	44,4 %	21 %

1. Proportions d'individus scolarisés volontairement ou sur recrutement.
2. Proportions d'individus volontairement scolarisés uniquement.

TABLEAU III  
Les stratégies de scolarisation des tuteurs  
selon le nombre d'individus scolarisables par famille

	3 individus scolarisés				4 individus scolarisés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tuteurs	33,3 %	33,3 %	33,3 %	66,7 %	40 %	20 %	40 %	44,4 %
	5 individus scolarisés				6 individus et plus scolarisés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tuteurs	33,3 %	33,3 %	33,3 %	40 %	36,8 %	0	63,2 %	84,2 %
	Ensemble							
	1	2	3	4				
Tuteurs	35,9 %	15,4 %	48,7 %	76,9 %				

1. Scolarisation continue.
2. Scolarisation alternée.
3. Scolarisation sporadique.
4. Scolarisation arrêtée.