

UNIVERSITÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES DE BAMAKO (ULSHB)

**FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION (FSHSE)**



**En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sociologie de l'Éducation
Option « Société, Culture et Développement »**

*

THEME

**Fracture scolaire et dynamiques de suppléance en milieu
périurbain de Bamako : égalité ou inégalité de chance ?**

Présentée par : Bamakan DEMBELE

**Dirigé par : Moriké DEMBELE Maître de Conférence ULSHB/ FSHSE, Laboratoire
Mixte International MACOTER de Bamako**

Membre du Jury :

- 1. Gilles HOLDER, Anthropologue (CNRS, IMAF/MaCoTer) Président**
- 2. Seydou LOUA, Science de l'éducation (FSHSE/ULSHB) Rapporteur**

Année universitaire

2023 - 2024

DEDICACE

A mes parents. Que leurs âmes reposent en paix !!!

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration et l'apport de nombreuses personnes et il est important de les remercier. Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, le Dr Moriké DEMBELE, pour son soutien infaillible tout au long de ce projet. Bien qu'il soit une personne très occupée, il a su trouver du temps pour répondre à mes sollicitations et me guider dans mes recherches. Son expertise et ses conseils ont été inestimables pour moi.

Je suis également reconnaissante envers l'administration, le corps professoral et l'ensemble du personnel du LMI MaCoTer, qui ont travaillé sans relâche pour offrir une formation accélérée de qualité à notre groupe. Je remercie aussi l'administration du projet « suppléance » pour la mise à disposition des ressources pour les différentes phases de collectes des données de base de ce mémoire. Je ne saurais oublier de remercier mon mari pour son soutien financier et matériel tout au long de ma formation au LMI MaCoTer. Son aide a été inestimable.

J'exprime ma gratitude envers tous les intervenants que j'ai rencontrés tout au long de cette enquête. Cela inclut les agents des académies et des CAP, ainsi que les promoteurs d'écoles privées, les directeurs, les enseignants et les parents d'élèves. Leur coopération et leur disponibilité ont joué un rôle crucial dans la réalisation de cette étude. De plus, je souhaite adresser des remerciements spéciaux à mes camarades du bureau de l'Association des Jeunes Docteurs et Doctorants du Mali (AJDM), ainsi qu'à mes amis et camarades de promotion. Leur soutien moral et matériel tout au long de ce projet a été inestimable, en particulier lors des moments difficiles.

SIGLES ET ABREVIATIONS	
AFD :	Agence Française de Développement
AJDM :	Association des Jeunes Docteurs et Doctorants du Mali
BM :	Banque Mondiale
CAP :	Centre d'Animation Pédagogique
CED :	Centre d'Éducation pour le Développement
CO :	Conseiller à l'Orientation
DEF :	Diplôme d'Études Fondamentales
ECOM	École Communautaire
EP :	École Privée
EPT :	Éducation Pour Tous
ENSUP	École Normale Supérieure
FMI :	Fonds Monétaire International
IFM :	Institut de Formation des Maîtres
INSTAT :	Institut National de la Statistique
ISESCO :	« Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization » Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture
LMI MACOTER :	Laboratoire Mixte International- Mali : Cohésion, Territoire et Développement
OCI :	Organisation de la Coopération Islamique
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
PAS :	Programme d'Ajustement Structurel
PISE :	Programme d'investissement sectoriel de l'éducation
PRODEC :	Programme Décennal de développement de l'éducation
SARPE	Stratégies Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant

Liste des tableaux	
Tableau n° 1	Statut et nombre des enquêtés
Tableau n° 2	Décisions de création et arrêtés d'ouverture
Tableau n° 3	Structures éducatives du CAP de Kalaban-coro
Tableau n° 4	Effectif des élèves par statut et par niveau Kalaban-coro
Tableau n° 5	Effectif en pourcentage des élèves par statut et par niveau Kalaban-coro
Tableau n° 6	Structures éducatives du CAP de Sénou
Tableau n° 7	Effectif des élèves par statut et par niveau Sénou
Tableau n° 8	Effectif en pourcentage des élèves par statut et par niveau Sénou
Tableau n° 9	Structures éducatives du CAP de Banankabougou
Tableau n° 10	Effectif des élèves par statut et par niveau Banankabougou

SOMMAIRE

Dédicace.....	I
Remerciements.....	II
Sigles et abréviation.....	III
Liste des tableaux.....	IV
Sommaire.....	V
Résumé.....	VI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : Offre et demande scolaire en milieu urbain.....	13
CHAPITRE II : Cadrage méthodologique : les choix et leurs justifications.....	25
CHAPITRE III : Création régime et permutation des écoles.....	33
CHAPITRE IV : École de la suppléance : égalité ou inégalité de chance.....	51
CHAPITRE V : Discussion de résultats	72
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXES	89

RESUME

La carte scolaire en milieu urbain, périurbain et rural montre une inégalité dans la répartition des équipements scolaires publics. Depuis au moins deux décennies, du fait de la crise multidimensionnelle qui frappe le pays. Beaucoup de villages et de quartiers « spontanés » ne disposent toujours pas d'écoles publiques de proximité, créant ainsi les conditions de la suppléance dans le secteur de l'éducation. Des acteurs non étatiques, avec les moyens qui leurs sont propres, essaient de remplacer l'État en proposant aux communautés de ces territoires une offre éducative. Ce mémoire, tout en produisant de la connaissance sur un domaine assez peu exploré, c'est-à-dire celui de la suppléance, cherche à comprendre le fonctionnement de ces écoles, et à mesurer leur poids dans la scolarisation des enfants et aussi à comprendre les reconfigurations possibles de ces écoles après des années d'exercices. Le mémoire cherche également de comprendre les types d'inégalités scolaires que ces écoles rendent possibles. Il ressort de l'enquête qui a duré trois mois et a interrogé cent vingt-trois individus en entretien semi-directif et directif que les écoles de la suppléance, en dépit du fait que leur mode de fonctionnement s'écarte souvent des normes requises, ont un poids considérable dans la scolarisation des enfants en milieu périphérique. Cette étude montre également que ces écoles, en tant que structures de transition finissent par devenir dans la plupart des cas des écoles habilitées, ou disparaissent tout simplement pour n'avoir pas su s'adapter aux évolutions de la demande scolaire dans ses territoires.

Mots-clés : école de la suppléance, fracture scolaire, école de la chance, suppléance.

Introduction

Dès le lendemain des indépendances, le Mali manque cruellement de cadres dans tous les secteurs importants de la vie sociale et économique ; ce qui place, dès le départ, la question de la scolarisation au centre des débats politiques, sociaux et même économiques, étant entendu qu'il ne saurait y avoir de développement sans ressources humaines qualifiées. À l'époque, le Mali avait un taux de scolarisation d'à peine 7% (Dougnon et al, 2000).

C'est pourquoi le pays s'est engagé assez tôt dans des réformes notamment celle de 1962 visant à promouvoir un enseignement de masse et de qualité. L'idée de scolarisation de masse n'a pas été immédiatement acceptée par la population en général. Pendant de nombreuses années, la relation avec l'école et le savoir scolaire est restée plutôt conflictuelle. Ce conflit rappelle notre relation avec la colonisation. Une grande partie des Maliens comme des Africains est restée considérablement éloignée de l'école occidentale, la considérant comme porteuse de mauvaises influences (Pourtier, 2010). Nonobstant cet éloignement, le taux de scolarisation a connu une relative progression jusqu'au début des années 90 où il a augmenté de façon exponentielle au Mali ; en écho, la hausse spectaculaire des effectifs dont parlaient Lange et Diarra (1999, p 166) : « on compte 340 600 élèves en 1990 et 784 500 en 1997, soit une augmentation de 443 900 élèves ». Cela s'entend quand on voit la place de plus en plus importante que prennent les acquis scolaires dans l'ascension sociale. Les engagements politiques de ce début des années dites de la « démocratisation » trouvent échos dans cette nouvelle demande éducative. Le plus ambitieux, celui du président Konaré, voudrait construire dans chaque village une école : « un village, une école ou un centre d'éducation pour le développement (CED) ». Cette perspective annonçait de grands chantiers dans le secteur de l'éducation, parmi lesquels le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) dont l'objectif était d'arriver à 95% de taux brut de scolarisation au primaire et au secondaire à l'horizon 2019.

La conséquence de cette mobilisation se traduit sur le terrain par une pléthore dans les classes, donc un ratio maître/élèves assez élevé, une insuffisance du personnel enseignant et du matériel didactique. Pour pallier à ces insuffisances, des types d'enseignement sont mis en place : la double vacation et la double division¹. Ces solutions sont surtout proposées en zone rurale et

¹ Une classe à double vacation est une classe qui accueille deux groupes d'élèves de même niveau de manière alternative pendant une journée : un groupe le matin et un groupe le soir. La double division quant à elle,

aussi dans les périphéries urbaines, et ne sont ni plus ni moins qu'une réduction du temps et des conditions d'apprentissage.

La progression de la scolarisation constatée à cette époque n'est pas à attribuer uniquement à l'État. Le programme d'ajustement structurel (PAS) dans lequel était contraint le pays, tout en réduisant d'un côté le rôle de principal acteur de l'État dans l'action éducative, ouvrait la porte de l'éducation à une politique de privatisation tout azimut. Des études récentes notamment celle de Sanogo (2018) sur le Mali, donnent l'impact des acteurs du privé dans la démocratisation de l'école. Parmi ces acteurs non étatiques, il faut compter ceux venus du secteur des institutions financières, des organisations non gouvernementales, qui investissent le monde de l'éducation dans tous ses compartiments. Pourtant, cet intérêt pour l'école n'est pas arrivé à résorber la fracture scolaire qui pend depuis le début des indépendances. Il est vrai que ce problème n'est pas spécifique au Mali seul, d'autres études à l'échelle du continent montrent qu'il est général (Gauthier, 2009 ; Diagne, 2019). La disparité éducative à l'intérieur des pays, en particulier au Mali, ne se manifeste pas de la même manière sur tous les territoires. Les écarts sont particulièrement prononcés entre les zones rurales et urbaines en ce qui concerne les inégalités scolaires. L'INSAT (2017) conforte cette réalité avec ses chiffres sur les disparités des taux de scolarisation : 54,7% pour le premier, contre 81,1% pour le second. Les zones rurales, et certains quartiers populaires demeurent largement déficitaires en équipements sociaux de base. Une réalité explorée par un récent rapport du Laboratoire mixte international MaCoTer (2022) dans le cadre de son projet sur la suppléance.

Dans le cadre de son volet « éducation », Le projet examine les diverses approches adoptées par les populations pour combler les écarts scolaires en milieu urbain et rural en matière d'éducation. Il accorde également une attention particulière à la question de l'accès à l'éducation et de la persévérance scolaire, tant au niveau national entre les différentes régions, qu'au niveau des villes et des villages. Cette perception de la fracture scolaire en tant qu'inégalité zonale est mise en lumière par l'étude de Idrissa Traoré (2017) à travers les écoles communautaires (écom). Précisément, cette étude met en évidence l'effet zonal dans la construction des inégalités entre les écoles communautaires urbaines et les écoles communautaires rurales. Mais, il est important aussi de rappeler que ces inégalités ne sont pas du seul fait des logiques géographiques. Dans ce sens, nous remarquons que la demande éducative est une demande sociale, en tant que telle, elle porte nécessairement une empreinte, celle du groupe social qui

renvoie à une classe unique dans laquelle deux groupes d'enfants de niveaux différents sont regroupés avec un enseignant commun

l'exprime. Ce qui fait que toutes les offres éducatives proposées ne sont pas forcément saisies. C'est ce que montre une étude réalisée dans le Mandé. En dépit de sa gratuité et de sa proximité, l'école publique ne répond pas aux demandes éducatives de toutes les familles (Gérard, 1995). L'explication des inégalités n'est donc pas que zonale. Les inégalités peuvent être le fruit de choix volontaires ; idée que partage Yaro (1995) en mettant en avant des considérations sociales et économiques dans le choix des trajectoires éducatives.

Au Mali, une des premières réponses d'initiative communautaire aux demandes scolaires non satisfaites fut les écoles communautaires dont les contours de mise en œuvre sont exposés par Traoré (2017).

D'autres programmes ou dispositifs ont aussi été mis en place pour prendre en compte des demandes scolaires insatisfaites, des demandes parfois adressées à un public particulier. Il s'agit par exemple des Centres d'Éducation pour le Développement (CED) et des dispositifs passerelles². Malgré ces réponses, la demande scolaire reste insatisfaite pour une certaine frange de la population, en particulier péri-urbaine. Si dans les milieux urbains les conditions de scolarisations sont plutôt favorables en comparaison aux milieux ruraux, il reste tout de même des zones péri-urbaines et certaines enclaves en milieu urbain qui demeurent très faiblement équipées. La pression démographique et l'inflation du coût des loyers au centre-ville ont repoussé les populations les plus en difficulté vers des territoires, en grande partie, d'habitats spontanés. A ceux-ci viennent s'ajouter, par vagues successives, les ruraux des régions voisines et même éloignées des grandes villes.

Ces nouveaux territoires ne sont pas le résultat d'une politique d'urbanisation antérieurement et globalement conçue. Ce qui fait qu'il y manque largement les infrastructures sociales publiques de base, principalement les équipements éducatifs. Indéniablement, cette situation représente un obstacle majeur à la réalisation du droit à l'éducation pour tous, un principe souvent affirmé lors de rencontres internationales. Le droit à l'éducation pour tous a été souligné lors de la conférence de Jomtien en 1990 en Thaïlande, et a été réitéré lors de la conférence de Dakar au Sénégal en 2000. Sans oublier la volonté affichée de la constitution de 1992 de faire de l'éducation une priorité nationale : « *Tout citoyen a droit à l'instruction.*

² Le dispositif passerelle est une stratégie de scolarisation accélérée, qui permet aux élèves déscolarisés âgés de 8 à 12 ans de bénéficier de cours accélérés pendant neuf mois afin de réintégrer le système scolaire formel.

L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc »³. Cette déclaration de principe est renforcée dans la loi d'orientation sur l'éducation au Mali de 1999 en son article 4 : « *Le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen. Il s'exerce à travers l'accès à l'éducation et la fréquentation des établissements d'enseignement publics ou privés* »⁴. Dans ces zones considérées comme des « *déserts scolaires* », ce sont, en grande partie, les acteurs privés et communautaires qui répondent aux recommandations et injonctions des acteurs internationaux et des textes nationaux. Ces acteurs ont donc massivement investi ces territoires depuis 1990. L'offre scolaire proposée dans ces territoires, loin d'être homogène, se lit en lien avec le profil social des quartiers demandeurs. On y rencontre donc des écoles à but social, plutôt réparties sur les quartiers socialement vulnérables. Ainsi, il est fréquent qu'on découvre au gré du hasard des écoles _ elles sont les plus nombreuses dans ces quartiers de la périphérie urbaine _ professant sans reconnaissance légale, si l'on se réfère aux textes réglementaires⁵.

Notre étude s'intéresse à ces écoles « sans-papiers » des quartiers pauvres de la périphérie urbaine, elle interroge leur création, les acteurs et le fonctionnement de ces écoles. L'étude s'intéresse aussi aux adaptations dont font preuves ces écoles après des années d'exercices. L'étude s'intéresse également aux poids de ces écoles de la suppléance dans le système éducatif, sont-elles ou pas une chance pour le système ?

Objectifs

Au regard de ces visées de l'étude, les objectifs recherchés sont les suivants :

Général

- Comprendre les arrangements scolaires à la périphérie de Bamako

Spécifiques

- Analyser le poids des écoles suppléantes dans les scolarisations globales à la périphérie de Bamako
- Identifier les mécanismes de mise en place et de fonctionnement des écoles suppléantes
- Analyser leur impact en termes d'égalité ou/et d'inégalité scolaire.
- Éclairer leur perspective d'avenir.

L'enquête s'est déroulée en fin d'année scolaire (mai, juin et juillet 2022). Les élèves et les enseignants, cibles essentielles de l'étude étaient plutôt en vacances. La phase exploratoire de

³ Article 18 de la constitution de 1992

⁴ Loi 99 – 046 du 28 décembre 1999 Portant loi d'orientation sur l'éducation

⁵ Portant statut de l'enseignement privé au Mali

l'enquête s'est faite à la veille de l'examen du diplôme d'études fondamentales (DEF), et la phase de déploiement est arrivée quant à elle, à la fermeture des écoles. Cette situation limite les ambitions de l'étude. Ainsi, l'interrogation que nous voulions porter sur les inégalités scolaires dans ces écoles suppléantes, ne concernera pas les pratiques de classe, elle s'adressera aux effectifs et aux conditions de scolarisation (inscription), au recrutement du personnel enseignant, aux programmes et aux rapports entre les acteurs locaux de l'éducation et les trajectoires de transformation des écoles.

L'un des intérêts particuliers de cette étude, c'est qu'elle s'intéresse à des territoires habituellement oubliés. En effet, dans les études sur les inégalités zonales, les territoires de la périphérie urbaine sont assez peu mentionnés. Ces études évoquent les inégalités entre milieu rural et milieu urbain en laissant pour compte les territoires périurbains et certaines enclaves des milieux urbains. Ces territoires sont oubliés, voire noyés dans la dichotomie milieu urbain et milieu rural. Ils ne sont ni l'un, ni l'autre. Il semble intéressant de se pencher sur les suppléances qui s'y jouent, notamment en matière d'éducation. Cet intérêt pour l'école dans ces milieux porte sur la nature de l'offre scolaire qui y est proposée.

Le mémoire est constitué de cinq chapitres. Le chapitre I aborde la question de l'offre et la demande scolaire en milieu urbain et présente une vue d'ensemble de l'histoire de l'école au Mali, en couvrant notamment l'évolution de l'école depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours, ainsi que les différentes formes que peuvent prendre les écoles privées, qu'elles soient confessionnelles, laïques ou communautaires. Dans cette partie, il est aussi question des territoires oubliés de la scolarisation. Le chapitre II éclaire sur la démarche méthodologique et théorique de l'étude. Cette partie du travail, cadre méthodologique et théorique, expose le terrain d'enquête ainsi que les conditions dans lesquelles il a été mené, notamment les critères d'échantillonnage et les outils utilisés pour les entretiens et les observations.

Dans le chapitre III, il est question de création, de régime et de permutation des écoles de la suppléance. Les procédures pour créer une école, pour recruter le personnel et pour faire fonctionner l'école et sans oublier les trajectoires possibles de ces écoles y sont particulièrement scrutées. Quant au chapitre IV, il porte sur le poids que représentent les écoles de la suppléance. Ces écoles participent-elles à la construction des inégalités scolaires, ou sont-elles une chance pour les enfants de ces territoires abandonnés par l'État. Enfin, le chapitre V procède à une discussion des résultats de l'étude.

Chapitre 1 : Offre et Demande scolaire en milieu urbain

Introduction

Ce chapitre constitue une présentation sociohistorique de l'école au Mali, en se fondant sur les recherches menées par des auteurs maliens et européens. Il examine l'évolution de l'école malienne de l'époque coloniale à nos jours en passant par les années de l'indépendance. Le chapitre met en lumière divers types d'établissements scolaires, ainsi que les premières écoles privées et leur mode de gestion. L'objectif principal est d'offrir un aperçu éclairant sur l'histoire de l'école au Mali et de son contexte, afin de faciliter une meilleure compréhension de son évolution au fil du temps. De plus, ce chapitre aborde également la question de la répartition inégale des écoles sur certains territoires, et explore le cadre législatif et organisationnel des écoles privées.

I.1. L'histoire de l'école au Mali : une évolution non linéaire

L'implantation de la première école coloniale française au Mali, précisément à Kayes date de 1886, mais qu'on ne s'y trompe pas, l'école française n'est pas le premier modèle scolaire qu'a connu le Mali, l'école coranique existait bien avant. Il est vrai, pendant longtemps, nous n'en savions que très peu de chose puisque peu d'études ont porté sur elle. Au regard du contexte de l'introduction de l'école dite française dans notre société, on peut dire qu'elle arrive comme le cheval de Troie qui a contribué à l'imposition d'une culture étrangère. Cette confrontation, entre l'école française et la société, a très tôt été mise à jour sous différents angles, notamment romanesques au tout début des années d'indépendance (Kouyaté, 1953 ; Kane, 1961). Ces auteurs mettent en lumière la perception qu'avaient les populations du Soudan français et du Sénégal de l'école. Globalement, l'école est accusée de pervertir les enfants, de les arracher à leur culture. D'ailleurs Martin (1972) rappelle que ce décalage culturel et social entre l'institution scolaire et le reste de la société avait déjà été souligné pour expliquer la crise de l'éducation des pays industriels dans les années 70. Ce décalage a un accent particulier au Mali, voire même en Afrique où nous avons une société bâtie sur l'oralité. Le mode de gouvernance, de domination et de contrôle social est en lien avec les privilèges qu'offre le pouvoir de l'oralité. C'est pourquoi, l'imposition de l'écriture et autres valeurs et normes occidentales constitue une sorte de violence symbolique à laquelle la population oppose une certaine résistance (Dembélé, 2016). Il y a donc une prégnance de cette perception sur l'évolution de la scolarisation dans notre pays.

Il est essentiel d'aborder la question de la scolarisation au Mali dans une perspective historique afin de mieux appréhender les problèmes qui y sont liés. En adoptant cette approche, nous mettons en évidence que les difficultés actuelles, telles que le manque de personnel, les infrastructures insuffisantes et le déficit de matériel didactique, ne sont pas survenus de manière soudaine. Au contraire, ils sont le reflet d'un contexte social, politique et économique spécifique. Au Mali, la scolarisation a connu deux périodes distinctes : celle de la colonisation et de la période antérieure et celle après la colonisation.

I.1.1. Offre et Demande éducative jusqu'à la colonisation

I.1.1.1. Offre et demande éducative arabo islamique

Les premières écoles privées à s'être installées au Mali furent confessionnelles. Ce sont en premier lieu les écoles coraniques qui se sont installées au Mali. Sanankoua (1985) remonte leur implantation au 12^{ème} siècle. Djenné, Tombouctou et Hamdallaye en furent les centres historiques de diffusion. D'autres études, celle de Yalcouye (2022) par exemple, situe l'installation de ces écoles au 11^{ème} siècle. Dans tous les cas, l'objectif de ces écoles était d'assurer dans la mesure du possible une formation à la fois intellectuelle et religieuse (Sanankoua, 1985). L'éducation arabo musulman est la première forme d'éducation collective formalisée. Selon l'étude réalisée par Yalcouye (op.cit.), C'est une offre qui a été proposée à la base par des commerçants arabo-berbères qui arpentaient les pays sahéliens et soudanais de l'Afrique de l'ouest. Cette forme d'éducation collective prendra d'abord la forme d'école coranique où le principal enseignement est la mémorisation du coran, la maîtrise des actes de la prière. Sa propagation sera l'affaire des confréries religieuses à partir du XIX^e siècle.

Pendant la colonisation, dans le souci de contenir l'enseignement coranique qui était perçu par la colonisation, surtout son administration comme une menace, il sera créé les premières medersas franco-arabes notamment à Djenné et à Tombouctou dans la perspective de faire un contrepoids à la prégnance des écoles coranique (Yalcouye, 2022) dans les actes de la vie quotidienne. Dans l'offre franco-arabe, en plus de l'enseignement coranique, il est proposé l'enseignement de la langue française, l'histoire de la France, des cours d'hygiène et de calcul, le tout entièrement dispensé en français. Toutefois, l'enracinement de l'éducation arabo-islamique sur les territoires du Mali va rendre leur supplantation plutôt difficile. En effet, contre les écoles franco-arabes, des initiatives locales indigènes de création de medersas verront le jour. En toute logique, les activités de ces medersas ont été surveillées et certaines ont même

été fermées pour activités non conformes, ou c'est tout simplement leurs promoteurs qui sont accusés d'activisme subversif (Brenner, 2001).

I.1.1.2. Offre et demande éducative classique

Durant la période coloniale, l'offre et la demande scolaire au Mali étaient proposées par et adressée à l'administration coloniale (Robert et Bernard, 2005). Au début de la conquête, lorsque la colonisation de l'arrière-pays venait de commencer, la création d'écoles répondait essentiellement au besoin urgent de former des interprètes afin de communiquer avec les populations locales. À cette époque, les populations n'étaient pas demandeuses de cette offre, d'ailleurs elles cachaient leurs enfants. C'est pourquoi le recrutement n'était ni plus, ni moins qu'un enrôlement et visait particulièrement les enfants issus des familles les plus influentes. On a même parlé d'« école des otages » (Bouche, 1966). Ultérieurement, à mesure que les conquêtes prenaient fin, de nouvelles méthodes de recrutement furent mises en place pour répondre aux nouveaux besoins de l'administration coloniale, c'est-à-dire le besoin de travailleurs subalternes et d'auxiliaires pour le fonctionnement de l'administration coloniale : des commis, des plantons, etc. Certains enfants étaient recrutés en raison de leur intelligence et des services rendus par leurs parents, mais la plupart provenaient de familles notables et influentes (Bouche, 1966, p. 21). Ainsi, il apparaît évident que le taux de scolarisation ne constitue pas une préoccupation majeure. Le mode de recrutement des enfants pour l'école était l'une des premières sources de conflit, car l'avis des parents avait peu d'importance lors de l'inscription de leurs enfants. Il est évident que les familles ne se préoccupaient que faiblement d'envoyer leurs enfants à l'école, et encore moins de se battre pour en créer là où elle était inexistante.

I.1.2. Offre et Demande éducative depuis les années d'indépendance

I.1.2.1. Offre et demande éducative publique

Sous la première république, les objectifs et les enjeux de la scolarisation allaient au-delà de la formation des cadres pour l'administration. Cette offre et cette demande étaient globalement exprimées par et pour les besoins de l'État naissant. Le Mali devait rapidement faire face à ses besoins de développement. Nous faisons ainsi une transition d'une logique axée sur la formation de cadres pour l'administration vers une approche plus globale et générale de la formation des individus pour contribuer à la construction du pays. Cela marque le début d'une démarche de

massification et de démocratisation de l'éducation. Bien que cette démarche soit loin d'être concrétisée, elle demeure fermement ancrée dans les programmes des autorités. Cette nouvelle vision de l'école est exprimée dans la réforme de 1962. À ce moment-là, le défi immédiat consistait à trouver des salles de classe situées à proximité des apprenants et des enseignants, ainsi qu'un programme répondant aux aspirations du moment⁶. Parallèlement, il était nécessaire de convaincre les familles de la valeur de l'école, à la fois pour elles-mêmes et pour le pays. Cela a été le travail de l'autorité étatique, qui a tenté d'adapter le système éducatif à nos réalités socioculturelles et économiques. Par exemple, la réforme de 1962 témoignait de cette adaptation. Bien que l'évolution attendue ne fût pas linéaire, comme en témoigne le séminaire de 1964 visant à corriger les lacunes de la réforme, des réponses ont néanmoins été apportées aux grandes problématiques éducatives. Par exemple, des mesures ont été prises pour faire face aux problèmes de personnel, en particulier les enseignants⁷, ainsi qu'aux besoins en termes d'infrastructures scolaires ; il s'agit tout simplement de mettre en place, comme exprimé par la réforme de 1962, de mettre en place une « éducation de masse et de qualité »

A la suite du changement de régime qui marque le début de la deuxième république en 1968, on observa les premiers vrais signes de stagnation de l'offre scolaire. Le difficile rapport entre le pouvoir militaire et l'élite intellectuelle, majoritairement enseignante, ne facilite pas un engagement politique total en faveur de l'éducation. Il y a ainsi eu des fermetures d'écoles notamment en 1980, des enseignants étaient souvent accusés de subversion et emprisonnés. Le cas du Pr Victor SY⁸ reste révélateur du climat conflictuel entre le pouvoir et les enseignants. A ces tribulations, il faut ajouter les contraintes auxquelles les institutions monétaires internationales : Banque mondiale (BM) et Fonds monétaire international (FMI) assignent le pays. A travers le programme d'ajustement structurel (PAS), ces institutions internationales empêchent le pays de répondre aux besoins réels de l'éducation. Par exemple, une des actions principales du PAS qui préconisait la déflation des effectifs de la fonction publique a non seulement favorisé le départ de personnel enseignant, mais, a, dans le même temps drastiquement réduit les intégrations d'enseignants à la fonction publique, et a aussi empêché d'investir conséquemment dans l'éducation (Hugon et Pagè, 1998). Les options proposées ne

⁶ La décolonisation des esprits : un des objectifs de la réforme de 1962

⁷ Des non certifiés ont été recrutés pour enseigner. Dans le même temps on a assisté à la création des écoles normales

⁸ Enseignant et homme politique malien ayant connu les pires prisons du Mali : le bagne de Taoudéni, Ménaka, N'tilit, etc.

permettent pas non plus à l'État de proposer du travail aux sortants de ses écoles de formation des enseignants. Cette période sera marquée par une stagnation voire un recul du taux de scolarisation, ce que révèle d'ailleurs les chiffres de l'annuaire statistique de l'UNESCO en 1998. On constate que de 24% en 1970, le taux de scolarisation chute à 20% en 1980. (UNESCO, 1998). Ce qui ressort de ces faits, c'est que les causes à la base de la suppléance ne datent pas d'aujourd'hui. L'environnement économique austère depuis le début des indépendances justifie pour une part importante les causes matérielles de l'absence d'équipement éducatif sur certains territoires. Par ailleurs, c'est le rejet de l'école, parce qu'étrangère à notre culture : « école du blanc » (Dembélé, 2016a), qui a invisibilisé le problème de l'absence des équipements scolaires sur les territoires ruraux, et les périphéries urbaines.

Les années de la démocratisation marquent un nouveau tournant dans l'évolution de l'école au Mali. On assiste à une massification des effectifs. De plus en plus, le lien est fait entre l'école et la mobilité sociale (Lange et Yaro, 2003). La scolarisation joue un rôle essentiel dans la réduction des inégalités sociales au sein d'une société profondément hiérarchisée comme celle du Mali. Cependant, à l'heure actuelle, la demande élevée d'éducation ne peut être satisfaite de manière optimale en raison du manque d'infrastructures et de personnel enseignant, résultant des lacunes accumulées au cours des décennies précédentes. Dans le même temps, on constate un engagement politique fort en faveur de l'école. Ainsi le Gouvernement du Mali a élaboré en 1999 un Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC). L'objectif est de permettre à chaque enfant d'achever une éducation de base de qualité et au secteur de l'éducation de fournir au pays les ressources humaines nécessaires à son développement. Pour rendre cette ambition possible, le gouvernement, avec l'appui de ses partenaires techniques et financiers, met en place en 2001 le programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE) pour opérationnaliser le PRODEC. Des textes de loi ont aussi été adoptés pour permettre l'arrivée d'autres acteurs sur le champ scolaire.

I.1.2.2. Des offres éducatives arabo islamiques en progression

Aujourd'hui encore, la demande éducative exprimée sur certains territoires anciennement très islamisés reste conforme aux croyances religieuses des populations du milieu. En plus, l'islamisation continue son expansion sur de nouveaux territoires. Ce qui augmente davantage la demande éducative correspondant à cette appartenance religieuse. Si l'administration coloniale, en initiant les écoles « franco-arabes », avait perçu dans les écoles coraniques un côté « subversif », les différentes autorités politiques du Mali, depuis les indépendances jusqu'à nos

jours ont compris qu'une bonne partie des enfants étaient hors d'atteinte du système scolaire officiel, dans les vestibules ou encore sous les arbres. Il fallait donc récupérer ces enfants à travers les écoles franco-arabes, en attirer, pour le coût, la sympathie de ces populations réticentes à scolariser leurs enfants à « l'école française ». Selon Yalcouye (2022), cette offre d'éducation enregistrera plus tard le soutien de la plupart des institutions arabo-islamiques : l'Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (ISESCO), l'Organisation de la Coopération Islamique (OCI), la Banque Islamique de Développement, etc. Cette multiplication des écoles franco-arabes répond en partie à une inclusivité, mais est aussi, le résultat de la pression exercée par les organisations islamiques locales qui exercent une espèce de forcing « par le bas » (Yalcouye, 2022).

I.1.2.3. Les écoles missionnaires : des établissements sollicités

A côté des écoles coraniques, sont arrivées, avec la colonisation et l'évangélisation, les écoles catholiques. Ces écoles des missionnaires ont servi de relais à l'administration coloniale dans la mise en exécution de la politique scolaire dans les colonies (Bouche, 1966). Au départ, ici comme avec les écoles coraniques, le but n'était pas d'instruire mais d'évangéliser, d'islamiser. Si pendant longtemps une bonne partie des maliens surtout de confession musulmane se méfiait des écoles des missionnaires, aujourd'hui ces écoles sont très sollicitées parce que les opinions courantes en font des écoles sérieuses. Elles forment un réseau bien structuré et c'est surtout les élèves de milieux aisés qui en constituent aujourd'hui la grande partie du public. Pendant longtemps ces écoles ont bénéficié d'un statut particulier résultant de la convention d'association par laquelle l'État s'était engagé à affecter des enseignants fonctionnaires, formés et rémunérés par lui (Sanogo, 2018).

I.1.2.4. Les écoles privées en roue libre

La crise économique qu'a connu le Mali depuis la fin des années 70 a accentué l'incapacité de l'État à assumer ses responsabilités régaliennes d'éducation. En conférant une bonne partie des charges de l'école aux bailleurs de fonds, l'État se prive d'une partie de sa souveraineté en matière de politique éducative, ce que rappelle Pourtier (2010). Depuis lors, nous sommes rentrés dans une période où l'on assiste de plus en plus à une sorte d'encadrement extérieur du système éducatif. La Banque mondiale et les « très actifs » partenaires techniques financiers jouent un rôle déterminant dans la gouvernance du système et les choix stratégiques en matière

pédagogique. La politique éducative et les investissements y afférents devront désormais passer à la loupe et être validés par des acteurs autres que l'État. Cette entrée en nombre d'acteurs non étatiques est censée, logiquement, appuyer l'accélération de la scolarisation des enfants.

Si jusqu'au début des années 90 il n'y avait pas une grande visibilité sur l'essoufflement de l'État à propos des questions scolaires, c'est que dans une certaine mesure l'offre scolaire restait impactée par le peu de perspectives que proposaient les diplômes. Faut-il le remarquer, il existe une dissonance entre les gestionnaires de l'école et les familles par rapport à ce qui est attendu de l'école. Elle doit permettre de lire, d'écrire et de compter ; en résumé l'école doit instruire. Pour les familles, il en faut plus, l'école est un investissement qui doit porter des fruits en termes d'insertion professionnelle et également sociale. (Coulibaly, 2021). Aussi paradoxale que cela paraisse, si cette perception de l'école peut expliquer le relâchement par rapport à la scolarisation des enfants _ parce que « l'école ne donne plus du travail » _ elle explique aussi l'attachement non pas idyllique, mais de nécessité à l'école. La fonction d'instrument de promotion sociale reste malgré tout dans les perceptions et rend raison de cette posture.

A partir de 1990, des facteurs vont se combiner pour mettre l'État en incapacité de satisfaire la demande scolaire : l'augmentation brusque de la demande scolaire, et une pression démographique non anticipée. Traoré (2011) donne une idée de l'effet du taux de croissance sur la délivrance des services sociaux, notamment de santé et d'éducation de base qui vont se heurter à la grande pauvreté des populations. Dans la recherche de solution, l'État organise de grandes rencontres pour prendre l'avis des acteurs de l'éducation. En 1991, dans le document final du Débat National sur l'Éducation⁹ (ministère de l'éducation nationale, 1991), l'enseignement privé est mentionné comme un levier important pour améliorer le taux de scolarisation. Justement à cette époque, le Mali avait très peu d'écoles privées. Cette rencontre a préconisé de faciliter l'implantation d'acteurs privés dans le secteur de l'éducation, notamment en facilitant les prêts bancaires, en diminuant les impôts, et en facilitant l'acquisition des terrains pour construire les salles de classes. Cette rencontre a en plus demandé d'encourager les ONG et tous les partenaires du Mali à s'investir dans le domaine de l'éducation. Il faut pourtant signaler que pendant longtemps, jusqu'au milieu des années 90, fréquenter une école privée était l'exception, les enfants maliens fréquentaient très

⁹ Débat National sur l'Éducation : Forum organisé en 1991, il fait suite aux états généraux de 1989. Cette rencontre devait faire un diagnostic du système éducatif afin de proposer des solutions aux problèmes qui la minaient. La particularité de ce forum, c'est qu'il se tient au lendemain des événements de mars 1991

majoritairement les établissements publics, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance des parents. Ce sont les échecs répétés dans le secteur public qui renvoient les enfants vers les privés, qui rappelons-le, étaient largement de type professionnel. En plus, ces établissements étaient rarement sollicités par les milieux populaires. La progression de la demande scolaire du début des années 90 accélère la mise en œuvre des différentes recommandations des rencontres sur l'éducation depuis 1962. La réglementation autour de l'arrivée des acteurs non étatiques sur le domaine éducatif s'organise déjà à partir de 1994 avec le décret n° 94-276/P-RM du 15 août 1994 et la loi n° 94-032 portant statut de l'enseignement privé en république du Mali. Des textes abrogés par la suite, par la loi n° 2012-013 du 24 février 2012 relative aux établissements privés d'enseignement et son décret d'application n° 2012-588/P-RM qui définissent le cadre légal pour les établissements privés d'enseignement.

En milieu rural, le format le plus visible de l'école privée, c'est l'école communautaire. Les écoles communautaires, essentiellement primaires, sont une offre proposée, gérée, financée par des communautés ou des associations. Ces écoles ont bénéficié de la reconnaissance et du soutien de l'État et suivent un programme dont le contenu pédagogique est classique. Le décret n°94-448/PRM les définit comme des « établissements privés » d'éducation de base à but non lucratif. Elles recrutent et payent leurs enseignants (Bagayoko, 2016). En 2017 6,3% des élèves du primaire et du secondaire fréquentent une école communautaire (UNESCO, 2022). Actuellement, face à l'incapacité des communautés à assurer les charges récurrentes, l'État est en train de prendre en charge ces écoles pour les transformer en établissements publics.

Ainsi se mettent en place les conditions de la multiplication des écoles privées au Mali. La pression démographique en donne un cachet particulier, plus largement en milieu urbain. Bamako, après avoir saturé les limites de son espace administratif, se développe désormais dans la région voisine de Koulikoro (Bertrand, 2021). Dans les pays au sud du Sahara, les villes sont les principales destinations de la migration interne. Au Mali, Bamako est donc le principal lieu de destination des migrants, la capitale accueillant 61 % des migrants internes en 2009 (INSTAT, 2009). En plus de la mise en place du cadre réglementaire, on peut aussi montrer ce qu'implique la pression démographique en termes d'accélération de la demande scolaire. Loin d'être maîtrisée, la pression démographique connaîtra probablement dans les années à venir une augmentation significative de la population d'âge scolaire donc une nécessaire mobilisation d'importantes ressources additionnelles à la fois pour améliorer significativement les taux actuels de scolarisation et ceux à venir.

Déjà une projection estimait qu'avec 13,3 millions de personnes avec un taux de croissance moyen annuel de l'ordre de 3,03% et une population scolarisable au fondamental estimée à 3,3 millions en 2008, la population scolarisable passerait à 4,7 millions en 2020 soit une augmentation de 43% en douze ans (INSTAT, 2011). Les politiques de la ville sont-elles suffisantes et efficaces pour accompagner la formidable croissance de Bamako ? Il faut croire que non si l'on s'en tient au manque d'infrastructures sociales de base dans les périphéries urbaines. Un fait est clair, la grande demande éducative non satisfaite par l'État, trouve en partie réponse auprès des acteurs privés. Les écoles privées de tout statut écument aussi bien les centres-villes que les périphéries. En écho à cette multiplication, en 2019, le secteur privé représentait 30% des élèves de l'enseignement fondamental et 60% de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel (UNESCO, 2022). Du fait de cette situation, les règles d'organisation tacites des écoles privées (EP) sur un territoire ne sont plus observées. Par exemple, aujourd'hui la distance souhaitable entre deux établissements de même type fait l'objet d'intenses discussions. Les écoles en viennent à "se marcher sur les pieds". Par ailleurs, un conseiller à l'orientation du CAP de Kalaban-coro lors d'une discussion informelle rappelle que, suite aux protestations des promoteurs d'écoles eux-mêmes, protestations consécutives à l'anarchie liée à l'implantation des EP, le gouverneur de la région de Koulikoro a décidé de suspendre la livraison de décision de création d'école jusqu'à ce qu'il y ait des textes officiels à propos de la carte scolaire.

I.2. Les territoires scolairement oubliés

Il s'agit largement des territoires ruraux et des périphéries urbaines. D'ailleurs ces territoires ne sont pas que scolairement oubliés, ils sont oubliés tout court ! La position des territoires face à la répartition des biens d'équipement publics se joue dans un rapport de force. Il se n'agit ni plus ni moins que d'une confrontation entre les catégories sociales d'un pays ou d'une société. Le plus souvent, elle se joue en faveur de ceux qui détiennent les rênes du pouvoir. Ces personnes se recrutent majoritairement dans les milieux intellectuels et économiques. Quand on se réfère aux différentes cartes qui montrent la répartition des populations sur le territoire, ce ne sont pas ces catégories socio-professionnelles qu'on retrouve dans les quartiers périphériques urbains encore moins en milieu rural. En milieu urbain, la croissance rapide de ces territoires répond en partie à la pression démographique. Il s'agit donc de territoires qu'on pourrait qualifier de "territoires de débordement" c'est-à-dire de territoires qui reçoivent le "trop plein" de population. Ces territoires manquent cruellement d'équipements sociaux de base et sont dans le même temps le pied à terre, et par la suite la résidence des vagues

successives de migrants internes. A Bamako, les quartiers périphériques du sud et du nord-ouest sont typiques de ces territoires. Sur le côté Sud, il s'agit entre autres de certains quartiers de la commune VI, notamment Yirimandjo, Sénou, Banankabougou, etc. et des quartiers de la commune de Kalaban-coro qui relève du cercle de Kati. Ici les quartiers les plus en vue sont Kabala, N'golobougou, Niamakorocourani, Tiébani, Guana etc. Du côté Nord de Bamako, ces territoires sont représentés par le quartier de Banconi, Sikoroni, Djalakorodji etc.

Par ailleurs, il est loisible de constater que le profil des habitants de ses espaces évolue aussi avec la transformation et la modernisation de ces espaces. Plus les ces quartiers se modernisent, plus les populations plus pauvres reculent dans les périphéries éloignées, incapables de suivre le rythme des exigences de vie.

I.4. Définition des concepts-clés

Les termes que nous définissons ici, sont ceux autour desquels se construit le mémoire. Dans cette rubrique, nous présentons des définitions issues d'études antérieures, donc des définitions d'auteurs, et celles des acteurs sur le terrain.

I.4.1. La notion de fracture et d'inégalité scolaire

I.4.1.1. La fracture scolaire

Rouault et Caro (2022) identifient les fractures scolaires à des situations où l'équité dans les trajectoires éducatives des élèves est perturbée. Cette situation résulte de facteurs géographiques, sociaux, ou de leur interaction. Elles se traduisent pour les élèves par des retards, des difficultés d'apprentissage, des échecs, ou même par leur désengagement du système scolaire. Concrètement cette perte d'équité se manifeste de différentes manières, notamment à travers :

- Accès inégal à l'éducation : Enfants vivant dans des zones rurales ou pauvres ont souvent moins de chances d'accéder à l'éducation que ceux vivant dans les villes ou les zones plus riches. Ces enfants peuvent ne pas avoir accès à certains types de formation par exemple.
- Conditions de scolarisation inégales : Etablissements et les élèves ne disposent pas souvent des mêmes ressources, ce qui peut se traduire par une qualité d'enseignement inférieure. Par exemple, les enseignants les plus expérimentés sont moins présents sur les territoires ruraux ou de la périphérie que dans les centres urbains. Ces sont ces situations qui participent à la construction de la fracture scolaire

I.4.1.2. L'égalité et/ou inégalité des chances à l'école

Selon Dubet (2004), l'idée de l'école des égalités de chance renvoie à l'idée d'offrir à tous la possibilité d'occuper les meilleures places en fonction d'un principe méritocratique. Il s'agit donc de lutter contre les discriminations qui perturberaient une compétition au terme de laquelle des individus égaux au départ occuperaient des fonctions hiérarchisées. Concrètement, une éducation de qualité doit être aussi offerte à des enfants défavorisés, issus de milieux pauvres et souvent ruraux. Ces écoles ont été mises en place pour remédier à l'échec du système éducatif, en fournissant des possibilités d'éducation à des enfants qui, autrement, n'auraient pas eu accès à une éducation de qualité adaptée aux besoins locaux. Elles visent à donner aux enfants issus de milieux défavorisés une opportunité de réussir dans leur vie et de participer au développement de leur communauté. Notre interprétation de l'école de la chance, en prenant en compte les travaux de Dubet (2004), repose sur l'idée que la simple existence de l'école représente une opportunité en soi. Bien que nous reconnaissons l'importance de la qualité de l'enseignement proposé, nous estimons avant tout que l'accès à l'école doit être garanti pour tous les enfants, en particulier ceux des zones périphériques. Cette position est d'autant plus cruciale que l'État est depuis longtemps absent sur une grande partie de son territoire.

I.4.2. La notion de la suppléance en éducation

I.4.2.1. École de la suppléance

La notion d'« école de la suppléance » telle que utilisée dans cette étude, a été empruntée au vocabulaire du projet suppléance¹⁰. Même si elle n'est ni une terminologie savante et n'a pas non plus un usage rependu, elle rend suffisamment compte de ces structures éducatives transitoires qui assurent la continuité pédagogique dans les espaces sans offres éducatives publiques ou privées reconnues. Dans le rapport du volet éducation de la suppléance, il est noté qu'en milieu urbain, l'idée de l'école suppléante renvoient aussi à un sentiment d'appartenance et d'attachement, que l'on retrouve souvent dans l'expression récurrente : “*An fana ka ekolisoni*” (Nous aussi, c'est notre “petite école”) (Dembélé et al, 2022). C'est par cette même indication que Tooley, dans ses enquêtes de terrains, procédait pour retrouver ces écoles : « Pour trouver ces écoles, vous devez errer dans des chemins étroits, serpentant à l'écart des grands axes, en demandant aux villageois votre direction. Si vous demandez simplement pour l'école, ils vous renverront vers l'école publique, habituellement un impressionnant bâtiment de

¹⁰ Cf projet suppléance p 23

briques sur la route principale. Il vous faudra persévérer et demander la direction de la « petite école ». (Tooley, 2012, p 4).

Ces écoles suppléantes apparaissent spontanément en prenant en compte des demandes d'éducation restées sans suite. C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre Martin (2003), qui tout en utilisant le terme "écoles spontanées" pour désigner ces « établissements à vocation pédagogique créés sans plan préétabli et à l'initiative de petites communautés éparses, et de durée de vie aléatoire » (p.26), soutient que les dénominations attribuées à ce type d'établissements varient en fonction des pays et des lieux, et en disent davantage sur la façon dont ils sont perçus par les autorités publiques que sur leur identité réelle et leur place dans le système éducatif national. On peut ainsi trouver des termes tels que écoles communautaires, associatives, spontanées, clandestines, parallèles, de base ; des auteurs comme Dembélé (2022) parle d'école au format pédagogique au minima, ou encore d'école faute de mieux. En outre, il faut noter que l'appellation "école communautaire" est très générale et peut recouvrir des réalités très différentes d'un pays à l'autre, certaines étant officiellement reconnues tandis que d'autres ne le sont pas. Au Mali, par exemple, les écoles communautaires désignent des établissements créés à l'initiative de communautés informelles de quartier ou de village, et sont également connues sous le nom d'écoles de base. De même, au Cameroun, les autorités utilisent le terme "école clandestine" pour désigner toutes les écoles qui ne sont pas agréées officiellement. Toutes ces dénominations rappellent incontestablement les écoles de la suppléance telles que nous les décrivons dans cette étude." Il apparaît aussi que cette suppléance, comme l'ont déjà remarqué certains auteurs (Lange et Pilon, 2009), constitue une réponse à l'inégale distribution territoriale de la carte scolaire, si tant est qu'il en existe une.

Dans tous les cas, un des précurseurs de la notion de suppléance est Durning à travers ses études, notamment sa thèse « Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale » (Durning, 1990). Sur ce registre, Fablet (2010) affirme que Paul Durning désigne par l'expression suppléance familiale une action éducative, consistant pour des professionnels ou des bénévoles à accomplir le plus souvent temporairement à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels, sans toutefois les remplacer. On retient donc à travers cette affirmation, l'idée de faire à la place, sans toutefois remplacer l'acteur principal.

Sur le terrain, les acteurs éducatifs donnent des appellations conformément à la perception qu'ils ont du sujet. Les acteurs les plus concernés au niveau des centres d'animation pédagogique, les conseillers à l'orientation, les chargés de dossiers de création d'écoles notamment, donnent une définition caricaturale de ces écoles en marge de la loi. Ainsi on les

entend souvent parler d'écoles « fantômes », « non propres », « cachées¹¹ », « clandestines ». Les initiateurs et les familles partagent une même perception de ces écoles. C'est leur côté utilitaire qui est mis en avant. C'est pourquoi les noms qui reviennent souvent sont : « école privée », surtout chez les familles et « école de proximité » pour les initiateurs. Dans tous les cas, chez ces acteurs, « école privée » et « école de proximité » sont utilisées indifféremment.

I.4.2.2. Écoles de la périphérie :

L'école de la périphérie est une expression souvent utilisée. Van Zanten (2001) y perçoit l'école dans sa dimension spatiale, nécessaire à ses yeux pour comprendre les processus dans lesquels trament la question scolaire. Parler d'école de la périphérie renvoie d'emblée selon elle : « à une localisation spécifique de l'institution scolaire à l'extérieur des grandes villes ; elle s'oppose ainsi à celle d'école de centre-ville ou d'école rurale » (Van Zanten, 2001, p.3). Cette perception de la dimension spatiale dans la question scolaire revient aussi avec les auteurs comme Payet (1997), thin (1998), Millet et Thin (2005). Ces auteurs abordent la question territoriale en termes d'interaction entre la population de ces quartiers périphériques et la population scolaire. Plus largement, cette interaction s'intéresse à l'effet des normes et des valeurs dominantes dans ces quartiers sur l'ordre scolaire et en fin de compte sur les résultats scolaires. Ce n'est pas cette approche que notre étude cherche à éclaircir. L'école de la suppléance dont parle cette étude a certes une dimension territoriale, mais cette territorialité peut être aussi symbolique, c'est-à-dire, symbole d'une distance sociale. Ce qui fait que les écoles dont nous parlons ne sont pas seulement celles situées à la périphérie de Bamako, il existe quelques écoles au centre-ville ayant les mêmes caractéristiques que celles de la suppléance. En termes d'attente, ces écoles sont la réponse à une demande sociale d'éducation pressante, elles sont l'expression d'une prise de conscience devant une absence de l'État (Martin, 2003). C'est pourquoi, à la différence des études européennes voire occidentales qui examinent l'école de la périphérie en termes d'atteinte à l'ordre scolaire (Payet, 1997 ; thin, 1998), cette étude interroge la nature de cette offre non étatique (sur ces territoires de la périphérie). Comment s'organise-t-elle, Est-t-elle ou non une chance pour les élèves qui la fréquentent ?

Dans le cadre de ces activités de recherche et en collaboration avec d'autres partenaires, le laboratoire mixte international MACOTER a développé le projet suppléance qui s'intéresse sur son volet éducatif aux écoles qui apparaissent sur les territoires délaissés par l'État.

¹¹ Cf. encadré page 37

Projet suppléance

Le projet « suppléance » est un projet de recherche interdisciplinaire qui tente d'examiner comment les populations réagissent face à une action publique jugée insuffisante, inadaptée ou tout simplement inexistante. Comprendre ces contextes de solutions alternatives permet de mieux appréhender les enjeux de la gouvernance locale et de proposer des pistes pour améliorer l'action publique. Tels sont les grands objectifs du projet suppléance.

Le projet se concentre sur quatre secteurs d'activités : la sécurité, l'éducation, la justice et la santé, ainsi que deux axes transversaux : le secteur économique et le genre.

En ce qui concerne l'éducation, le projet "Suppléance" explore les conditions locales de la gouvernance de l'éducation, particulièrement en milieu rural et en milieu péri-urbain, les écoles n'y ont souvent pas de reconnaissance officielle. Le projet questionne les conditions de création, le mode de fonctionnement de ces écoles, il s'intéresse également à l'évolution de ces écoles et à la nature des parcours scolaires qu'elles rendent possible sur ces territoires.

Conclusion

Il ressort de ce chapitre que l'école classique, telle que nous la connaissons aujourd'hui, a une histoire, plutôt récente. Son évolution s'est faite en dents de scie. Elle n'est pas le premier format éducatif que connaît le Mali, encore moins le seul. A leur début, les formats éducatifs que nous avons (écoles confessionnelles, écoles coloniales) n'ont pas été conçus dans la logique de servir l'intérêt général du Mali. C'est pourquoi les solutions proposées dès les premières heures de l'indépendance doivent être perçues comme une rectification de ces orientations.

Ce chapitre a également fait un éclairage, d'abord sur la notion de fracture scolaire en termes d'accès, de rétention et de qualité. Ensuite, sur celle de la suppléance en éducation. Cet éclairage conceptuel fait écho à la pluralité des éléments consécutifs de la suppléance scolaire. Le chapitre suivant propose les modalités de collecte des données, leur choix et leur justification.

Chapitre II : Cadrage méthodologique : les choix et leur justification

Introduction

Si le chapitre précédent a fait un balayage du champ conceptuel de l'étude, ce chapitre répond à la question : quelle méthodologie a été utilisée pour investiguer les écoles suppléantes de la périphérie urbaine de Bamako ?

La méthodologie utilisée pour cette étude reste assez largement qualitative, les quelques éléments quantitatifs présents dans ce mémoire ont servi à objectiver ce que représentent les écoles de la suppléance en termes de statistiques, en particulier quand il s'agit d'informer sur la nature de l'offre scolaire de ces milieux. La démarche méthodologie s'est étalée sur trois temps. D'abord la production d'une revue documentaire autour des thématiques de la socio histoire de l'école au Mali, de la question des inégalités à l'entrée et à l'intérieur de l'école. Par le biais des ajustements, cette étape a en réalité duré jusqu'à la phase de rédaction du mémoire. Dans un second temps, nous avons procédé à une enquête exploratoire de deux semaines au mois de Mai 2022. A cette étape, il s'agissait d'identifier les territoires et les acteurs susceptibles d'intéresser l'enquête. La phase exploratoire, à travers les informations qu'elle a fournies, a permis d'identifier les territoires et les acteurs scolaires à rencontrer. A ce propos, trois centres d'animation pédagogique ont été enquêtés. Dans ces CAP, nos choix ont porté sur des écoles qui ne sont pas totalement en règle au regard de la loi et qui accueillent un public scolaire de milieux plutôt pauvres.

Dans un second temps, l'enquête proprement dite s'est déroulée au mois de juillet, pratiquement à la fermeture des classes, ce qui évidemment a contribué à compliquer cette étape du travail. En effet, pour trouver les écoles qui répondent aux critères, nous avons procédé à un ratissage systématique des écoles qui présentaient les caractéristiques du type d'école que nous cherchions, c'est-à-dire les écoles de la périphérie qui sont plutôt hors-la-loi et assez distants des écoles publiques. Nous nous sommes systématiquement intéressés aux établissements dont les locaux sont dégradés et ou inappropriés pour les apprentissages.

II.1. Logiques de l'enquête de terrain

Dans la phase exploratoire de cette enquête, nous avons pris contact avec le terrain. Ainsi, les centres d'animation pédagogique (CAP) Sogoniko, Banankabougou, Sénou, Baguinéda, Torokorobougou, Kalaban-coro et certaines des écoles relevant de leur territoire administratif ont été parcourus. En rappel, le choix des CAP de la rive droite du District de Bamako a été fait en amont dans le cadre du projet « Suppléance, nouvel espace de gouvernance endogène » sur

son volet éducation¹². Ce premier contact a permis de s'enquérir de la disponibilité des acteurs et des données statistiques sur les effectifs en termes de population scolaire et enseignante, de structures éducatives et aussi de résultats académiques. Cette phase de constitution de l'échantillonnage s'est déroulée au tout début de l'enquête. A la suite de cette enquête exploratoire, les CAP de Kalaban-coro, de Banankabougou et de Sénou ont été retenus pour l'enquête approfondie. Leur ciblage, particulièrement Kalaban-coro et Sénou, répond au fait qu'ils comptent les écoles les plus à la périphérie de Bamako, et les zones les plus en manque des services sociaux de base et avec les populations les plus en difficultés. Banankabougou répond plus à l'idée qu'il existe à l'intérieur des villes des écoles ayant les mêmes caractéristiques que les établissements suppléants de la périphérie. Dans les CAP retenus, nous avons repéré les écoles, en nous intéressant systématiquement aux établissements dont les locaux sont délabrés. Nous les avons donc cherchés quartiers par quartiers et secteurs par secteurs. En plus de prendre en compte l'aspect extérieur de ces écoles, nous avons souvent interrogé les familles voisines à propos du montant et des conditions des frais scolaires. Cette approche a été nécessaire en raison de la fréquente fermeture des portes des écoles.

L'enquête de terrain a duré globalement trois mois avec des intermèdes entre les différentes phases.

II.1.1. Identification des écoles et des acteurs clés

La première opération a consisté au repérage des écoles qui répondent mieux aux caractéristiques de la suppléance scolaire.

La deuxième opération a consisté, quant à elle, à l'identification des acteurs clés dans la mise en place et la gouvernance des écoles et leur transformation

Tableau n° 1. Statuts et nombre d'enquêtés

CAP	Acteurs rencontrés					Nombre
	Directeurs	Initiateurs	CAP	Enseignants	Parents	
Sénou	8	10	2	11	11	42
Banankabougou	10	12	2	9	8	41
Kalaban-Coro	11	7	2	11	9	40
Total	29	29	6	31	28	123

Source : données de l'enquête, 2022

¹² Un des volets du projet suppléance dirigé par le LMI MaCoTer. Le projet lance la réflexion sur les nouvelles formes de gouvernance sur les territoires où l'État est absent.

L'enquête a duré trois (3) mois et 123 acteurs clés ont été rencontrés pour réaliser des entretiens. Ces entretiens ont pris la forme d'entretiens semi-directifs, tant individuels que de groupe, parfois ces entretiens ont été de simples discussions informelles (dans le bureau du conseiller à l'orientation). En ce qui concerne les centres d'animation pédagogique (CAP), les personnes interrogées étaient les conseillers en orientation (CO) ainsi que les directeurs des CAP.

II.1.2. L'accès au terrain et aux enquêtés

L'accès au terrain et aux enquêtés est un élément essentiel de l'étude. Cette étape a concerné les centres d'animation pédagogique (CAP) de Kalaban-coro, Sénou et de Banankabougou

II.1.2.1. L'accès au terrain

Le CAP de Kalaban-coro est situé dans la commune du même nom au village ADEKENE. Créé par le décret N° 2011-322 /P-RM du 3 Juin 2011, le CAP couvre les écoles fondamentales de la commune de Kalaban-coro, et relève de l'académie d'enseignement de Kalaban-coro qui est elle-même une création récente.

Le Centre d'Animation Pédagogique de Sénou, créé par le décret N° 2011-322/P-RM du 3 juin 2011 est situé en commune VI du District de Bamako précisément dans le quartier de Sénou. Il fait partie de l'Académie d'Enseignement de la Rive Droite et couvre toutes les écoles, les centres d'alphabétisation, les jardins et garderies d'enfants dudit quartier (CAP. Rapport de fin d'année 2020-2021).

Cette phase d'identification a été un travail de fourmi, nous avons presque fait du « porte à porte » pour identifier les écoles sur le territoire des différents CAP. Le but était de mettre à disposition des listes actualisées des écoles créées et reconnues au CAP et aussi le repérage des écoles non enregistrées. Malgré tout, nous estimons ne pas avoir identifié toutes les écoles. Déjà à ce stade le repérage n'était pas facile puisqu'il n'était pas toujours aisé de distinguer les écoles des autres bâtiments, achevés ou non.



Source : enquête de terrain, École privée dans le quartier de Tiébani. Une maison d'habitation inachevée transformée en une école, 2022



Source : enquête de terrain, École privée à Kabala-Est, une villa inachevée devenue école, 2022

C'est souvent les enseignes à la porte des bâtiments qui indiquent qu'il s'agit d'un établissement scolaire. Chaque fois que nous avons trouvé les portes de l'école closes, c'est auprès des familles voisines que nous avons trouvé les informations. C'est ainsi que des contacts et d'autres informations ont été recueillis.

II.1.2.2. Les enquêtés

Le choix des acteurs est fait d'abord par leur disponibilité. Ensuite, il fallait prendre en compte les informations que ces acteurs possèdent potentiellement et qui pourraient aider à mieux comprendre le système de création et de fonctionnement des écoles suppléantes et aussi des inégalités inhérentes au fonctionnement et à l'organisation de ces écoles suppléantes.

II.1.2.2.1. Les initiateurs

Promoteur, c'est le nom communément donné aux initiateurs d'écoles privées en milieu urbain. Ce sont les propriétaires des écoles que nous avons enquêtées. Leurs responsabilités varient en fonction de leurs rôles spécifiques au sein de l'établissement. Cependant, nous pouvons en citer quelques-unes :

Il y a l'élaboration d'une mission, voire d'une vision de l'école, c'est-à-dire que les initiateurs définissent les valeurs fondamentales de l'établissement et guident les décisions et actions futures. Ils peuvent être responsables de la gestion des finances de l'école, y compris la planification budgétaire, à supposer que ces ressources soient suffisantes pour le faire. Ils tiennent également le registre financier. En collaboration avec les directeurs, ils participent au processus de recrutement et d'embauche du personnel de l'école y compris les enseignants.

Les initiateurs doivent également s'assurer que leur école respecte non seulement les normes et les réglementations de l'État en matière d'éducation mais s'assurer aussi que les enfants reçoivent une éducation de qualité en supervisant avec les directeurs les programmes académiques en surveillant la performance des enseignants.

II.1.2.2.2. Les directeurs

D'une part, dans certaines écoles ils sont souvent co-responsables avec les initiateurs du recrutement et de la gestion du personnel. Cette coresponsabilité peut s'étendre à la gestion des finances de l'école. D'autre part, les directeurs sont responsables de la planification, de la mise en œuvre du programme scolaire, du respect des réglementations et des normes. Ils sont aussi ceux qui assurent la communication avec les parents et la communauté, et gèrent les problèmes quand ils arrivent, qu'il s'agisse de conflits entre les élèves ou entre les membres du personnel, de problèmes financiers ou de problèmes de sécurité.

II.1.2.2.3. Les enseignants

La responsabilité d'un enseignant dans un établissement privé est similaire à celle d'un enseignant dans un établissement public. Cependant, en raison des différences de financements et de gouvernance, il est possible de trouver quelques nuances dans les responsabilités spécifiques des enseignants dans les établissements privés. En plus de ces activités ordinaires de dispense de cours et d'évaluation, l'enseignant d'un établissement privé peut être amené à planifier des activités parascolaires, a participé à des événements de collecte de fonds, ou encore la communication régulière avec les parents d'élèves.

II.1.2.2.4. Les parents

La responsabilité des parents est d'abord de s'assurer que les enfants reçoivent une éducation de qualité. Ils doivent en même temps payer les frais de scolarité et les autres frais associés à la scolarisation des enfants inscrits dans un établissement privé. Ils doivent aussi répondre aux sollicitations de l'école. Certains parents participent aussi à la promotion de l'école de leurs enfants.

II.1.2.2.5. Agent du CAP

La responsabilité du CAP est de superviser, d'évaluer et d'accompagner les enseignants et établissements scolaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur rôle est crucial pour garantir que les élèves reçoivent une éducation de qualité.

II.2. Méthodes et outils d'enquêtes

Les méthodes et outils d'enquête jouent un rôle fondamental dans la collecte de données et la recherche. Dans cette section, nous allons explorer en détail les différentes approches et instruments que nous avons utilisés pour recueillir des informations pertinentes et fiables. L'utilisation adéquate de ces méthodes et outils est cruciale pour garantir la validité et la robustesse des conclusions tirées de notre recherche.

II.2.1. Entretien

Une des étapes de notre méthodologie a consisté à faire des entretiens avec la direction des écoles enquêtées (promoteurs et/ou directeurs), avec les enseignants, et avec les familles qui y envoient leurs enfants. Avec la direction, l'entretien cherche à comprendre les logiques de création des écoles, les moyens mobilisés pour la réussite de l'entreprise, la nature des rapports avec les autorités scolaires locales, et aussi avec les familles. Les entretiens avec les enseignants

interrogent leur parcours scolaire, le programme d'enseignement, leur rapport avec leurs élèves et leurs familles et aussi le traitement qui leur est réservé par les initiateurs. Quant aux entretiens avec les familles, ils s'intéressent à la nature des rapports à l'école et in fine avec le savoir. Les enquêtes se sont déroulées la plupart du temps à l'école, surtout avec les initiateurs, les directeurs et les enseignants. Avec les parents nous nous sommes souvent déplacés à leur domicile. Grâce à notre persévérance, nous avons réussi à obtenir des rendez-vous pour les entretiens. En effet, notre détermination est restée intacte malgré les nombreux reports de rendez-vous et les refus fréquents de répondre à nos appels.

La plupart des entretiens a été administré par nos propres soins. Certains des entretiens du CAP de Kalaban-coro ont été administrés par le camarade Harouna Oumar, lui comme moi étions assistants auprès du Dr Moriké DEMBELE dans le projet suppléance. Les entretiens réalisés étaient de type semi-dirigé et individuels. L'analyse des entretiens s'est faite à partir de la centaine de pages de verbatim que nous avons écrit. Chaque verbatim a été codé sur la base des trois premières lettres du CAP, des trois premières lettres du profil de l'enquêté, de l'ordre et de la date d'entretien : par exemple, Kal_ Dir 5 _ 13/08/ 2022, lire Kalaban-coro, cinquième directeur à être interviewé à la date du 13/08/2022

L'analyse des entretiens s'est faite d'une part, à partir de point de vue des catégories interrogés que nous avons nommés analyse individuelle, par exemple le point de vue des parents, des initiateurs, des enseignants, ou des agents du CAP. D'autre part, nous avons aussi fait une analyse dite transversale qui a consisté à croiser les points de vue de différents profils : agents du CAP/initiateurs et ou enseignant, parents/enseignants et ou administration

II.2.2. Guides d'entretiens

Quatre guides d'entretien ont été élaborés pour les profils suivants : agents du CAP, promoteurs/directeurs, enseignants et parents d'élèves. Autour de ces profils sont analysées les thématiques portant sur la création, le régime, les pratiques et les perspectives des écoles suppléantes.

II.2.3. Observation

Dans cette enquête, l'observation comme outil de collecte n'a pas été utilisée à souhait. Le travail de terrain s'est déroulé alors que les élèves étaient déjà en vacances. Les pratiques de classe auraient été les meilleures occasions d'observation. Les quelques observations réalisées se sont faites en même temps que les entretiens. En effet nous avons profité des entretiens pour

fixer l'environnement des écoles et des familles pour les conditions de travail extra-scolaires des enfants.

II.2.4. Carnet de terrain

Le carnet de terrain était notre outil ‘‘tout terrain’’. Il a servi de registre pour la description des lieux sillonnés. Nous y avons également enregistré les informations obtenues à l'occasion de discussions informelles. Les données du carnet complètent les informations issues des entretiens et des observations. Elles rendent intelligibles des propos souvent balancés de façon implicite.

II.3. Difficultés du terrain

Bien que nous ayons anticipé ce travail de terrain, sa pratique n'a pas été facile, en tout cas, pas comme nous l'avions envisagé. Bien avant le lancement de la phase d'enquête exploratoire, nous avons, à travers les relations des camarades du département des sciences de l'éducation, établi un contact au niveau du CAP de Banankabougou, de Sogoniko et de Torokorobougou. Ces premiers contacts nous ont juste permis d'avoir accès aux rapports de rentrées et/ou de fin d'année. Lorsque nous avons sollicité nos contacts pour d'autres informations, cela n'a pas été possible. Quand nous avons été insistantes, il nous a été exigé de présenter des attestations d'introduction pour avoir accès à certaines données qualifiées de « confidentielles ». Même quand nous avons produit les autorisations nécessaires, nos sollicitations n'ont pas toutes été prises en compte. C'est dans ces premières difficultés qu'est intervenue la réorganisation du terrain d'enquête. À cette occasion, les CAP de Sogoniko, Torokorobougou ont été abandonnés au profit des CAP de Kalaban-coro, de Sénou. Pour autant, les difficultés sont restées et ont surtout porté sur la disponibilité des agents du CAP plus particulièrement le conseiller à l'orientation (Banankabougou), pierre angulaire dans l'animation du CAP. À leur décharge, l'approche des examens de fin d'année, notamment le diplôme d'études fondamentales qui retient les attentions. Cette situation rendait improbable le respect du timing pour le dépôt du rapport d'enquête du projet suppléance où nous étions enquêtrice. Heureusement sur certains CAP, Sénou notamment, nous avons reçu plus d'accompagnement. Par exemple nous avons été, des fois, mis en contact ou avons reçu les contacts de certains initiateurs pour des échanges exploratoires. À Kalaban-coro quelques échanges ont aussi été possibles. En ce qui concerne les difficultés du CAP de Banankabougou, notre insistance a permis de lever quelques obstacles, même si nous n'avons pas eu une satisfaction totale. En outre, l'enquête de

déploiement s'est pratiquement déroulée en période de pluie. Moment qui correspond aussi aux périodes de vacances, ce qui évidemment rend difficile les rencontres avec les enseignants, les parents, les directeurs et les initiateurs d'écoles. Il faut en plus, ajouter à cela la méfiance des initiateurs d'écoles et de leurs directeurs vis-à-vis des enquêteurs qui pourraient mettre en lumière les différents manquements dans le fonctionnement des écoles. Face à toutes ces difficultés, nous avons persévéré dans notre demande jusqu'à pouvoir recueillir les données nécessaires pour notre collecte d'informations.

Conclusion

Ce chapitre a permis de détailler la méthodologie mise en place pour étudier les écoles de la suppléance. Le choix des participants, les techniques et les outils de collecte des données y sont exposés et justifiés. L'approche est globalement qualitative, elle explore la question, d'abord, selon les points de vue de l'ensemble des acteurs sur le territoire des écoles de la suppléance, ensuite de recueillir des données riches et détaillées sur le contexte, les pratiques, les interactions entre les acteurs étudiés, et les reconfigurations possibles de ces écoles.

Chapitre III : Création, régime et permutation des écoles

Introduction

La création d'écoles non réglementaires dans les quartiers défavorisés représente un phénomène complexe et impactant dans de nombreuses sociétés. Ces établissements, souvent informels et échappant aux normes éducatives traditionnelles, jouent un rôle majeur dans l'accès à l'éducation pour les populations vulnérables. De nombreux acteurs interviennent dans la création et la promotion de ces écoles suppléantes en milieu urbain. Comment ces organisations scolaires sont-elles mises en route ? Quels sont les profils des initiateurs et la perception subjective qu'ils ont de leur rôle dans le développement des écoles suppléantes ? Quelles raisons sont évoquées par ces acteurs pour justifier l'établissement de ces écoles suppléantes ? Enfin, quelles possibilités d'intégration offrent ces écoles de suppléance dans le système éducatif global ?

III.1. Création et organisation des écoles de la suppléance : une régularité à minima

Ce point du chapitre soulève des questions cruciales en matière d'équité, de qualité de l'enseignement et de régulation du secteur éducatif.

III.1.1. De la création des écoles de la suppléance

Chacune des écoles de suppléance que nous avons étudiées possède son histoire unique. Cependant, au cœur de chaque récit il est mis en avant le désir de faire quelque chose pour la communauté, d'apporter une solution à un problème dans lequel l'on se sent impliqué dont par ailleurs on estime avoir les compétences :

« Bon ! moi-même, j'ai pris l'initiative de créer mon école parce que je travaillais dans une école privée en attendant pour l'aboutissement de mon intégration à la fonction publique donc j'ai vu qu'il y a le besoin dans mon quartier dans ce cas j'ai expliqué l'idée à mon père, c'est lui qui m'a encouragé en divisant notre maison en deux une partie pour l'école et l'autre pour les logements de la famille » (Kal_Init6_12/08/2022)

Comparativement au milieu rural, l'établissement de l'offre scolaire non étatique en zone péri-urbaine est principalement le fruit d'initiatives individuelles, menées par des acteurs du secteur de l'éducation. Cependant, on observe également une croissance de l'intérêt des acteurs économiques qui perçoivent le domaine de l'éducation comme un marché prometteur pour

investir. Par contre, les frais scolaires proposés par ces derniers laissent envisager que le public scolaire qu'ils visent est différent de celui des écoles de la suppléance.

Qu'il s'agisse d'école de la suppléance ou d'école privée habilitée, la réglementation autour de l'arrivée des acteurs non étatiques sur le domaine éducatif s'organise comme stipuler plus haut autour de la loi n° 2012-013 du 24 février 2012 relative aux établissements privés d'enseignement et son décret d'application n° 2012-588/P-RM. La création des écoles doit donc répondre aux exigences de cette loi n°2012-013 et son décret d'application. Si les conditions qu'impose la loi sont logiques, elles semblent néanmoins présenter des défis pour les initiateurs d'écoles suppléantes, principalement implantées dans les zones périphériques urbaines. Ces initiateurs éprouvent des difficultés à se conformer aux exigences légales et à se mettre en règle avec la loi. Les informations collectées auprès des CAP montrent que beaucoup d'établissements sont parvenus à obtenir la décision de création mais n'ont pas encore obtenu l'arrêté d'ouverture officiel. À cet égard, au CAP de Sénou, nous avons établi un tableau sur une période de treize ans, décrivant l'évolution des créations d'écoles en conformité avec les dispositions de la loi.

Tableau n° 2 : relatif aux nombres de décision de création et d'arrêté d'ouverture sur une période de 13 ans

Année	Décision de création	Arrêté d'ouverture
2010	19	3
2011	34	12
2012	28	9
2013	10	15
2014	3	7
2015	9	2
2016	6	12
2017	2	4
2018	1	0
2019	3	5
2020	4	3
2021	4	3
2022	1	1
TOTAL	124	76

Source : CAP Sénou, rapport des demandes de création et d'ouverture d'écoles privée,

De 2010 à nos jours le Centre d'Animation Pédagogique de Sénou a enregistré 124 décisions de création d'école et 76 arrêtés d'ouverture. Ces actes administratifs concernent tous les types d'écoles privés (privés classiques, communautaire et medersa) du premier au second cycle de l'enseignement fondamental. Sur les treize années de l'ouverture dudit CAP, ce sont les années 2010 ; 2011, 2012 et 2013 qui enregistrent le plus grand nombre de décisions de création d'écoles avec respectivement 34 décisions, 28 décisions et 19 décisions. Sur la même période il n'y a eu que 76 arrêtés d'ouverture contre 124 décisions de création, ces statistiques prouvent à suffisance que la grande partie des écoles privées enregistrées dans le CAP de Sénou ne sont pas totalement en règle. Pour les initiateurs, l'acquisition de ces documents relève d'un vrai parcours du combattant :

« Je peux dire que c'est difficile, parce que les papiers à chercher sont nombreux, ce qui demande un investissement. Il faut aller à la clinique pour avoir un certificat sanitaire, ensuite il faut aller au gouvernorat pour retirer certains papiers, il faut avoir l'aval de votre centre d'animation pédagogique (CAP) ainsi de suite. Il y a aussi des papiers fonciers, maintenant si tu es en location il faut vraiment être en

bon terme avec le propriétaire pour avoir certains papiers. Donc c'est tous ces éléments qui rendent un peu difficile la création d'une école. En tout cas on les obtient mais ce n'est pas facile ». (Seno_init5_ 18/08/2022)

Au vu de cet extrait de discours, il est indéniable qu'être dans les normes chez ces initiateurs d'écoles n'est pas évident. La décision de création et l'arrêté d'ouverture sont un sésame dont l'obtention se fait au bout d'un parcours plutôt difficile. Même après l'obtention de l'autorisation de création, un transfert de site ou une nouvelle modification, une réorganisation pédagogique, professionnelle ou matérielle au sein d'établissement exigent une nouvelle demande pour l'obtention d'une nouvelle autorisation de création et d'ouverture. Ou, même en cas de transfert de l'établissement dans un autre local. En effet, la loi exigeant que votre bâtiment soit conforme aux normes d'une salle scolaire. Ce qui vous oblige à actualiser votre dossier d'établissement pour rester dans la loi. Or, à moins d'être dans une propriété personnelle, vous n'êtes pas à l'abri des exigences changeantes des propriétaires des locaux qui abritent votre établissement. Une situation qui fait écho aux propos d'un de nos enquêtés :

« Je me suis un peu promené avec l'intermédiaire d'un ami (...) que j'ai eu la possibilité d'avoir à l'école là ici. Au niveau de Kalaban-coro Nèrèkoro, on a trouvé, qu'il n'y avait plus de place, il y a beaucoup d'écoles privées là-bas, en plus comme je n'ai pas un local à Nèrèkoro je n'ai pas pu avoir la possibilité d'en louer aussi un, c'est à Tièbani que j'ai eu cette possibilité d'avoir un local et de le louer ».
(Kal_Init 1_ 11/08/2022)

La régularité administrative des écoles ne semble pas beaucoup comptée pour les parents en particulier les moins dotés en capital scolaire. Les propos de ce parent d'élève et d'ailleurs de la quasi majorité des parents interrogés, résument leur perception du statut de l'école de leurs enfants : *« Non, je ne sais pas. Je ne sais même pas si une école a des papiers. En tout cas, nous envoyons nos enfants à l'école sans s'informer sur les papiers parce que nous ne savons pas que les écoles ont des papiers »* (Kal_Part 1_ 07/08/2022). Le statut des écoles suppléantes est généralement méconnu des parents qui y envoient leurs enfants. N'étant pas eux-mêmes instruits, il n'est pas évident qu'ils saisissent clairement le lien entre la régularité d'un établissement et sa supposée performance. Sans doute leurs préoccupations sont ailleurs : trouver une école proche du domicile et où les cours se déroulent sans interruption : *« Bon ! non je ne sais pas si toutes ces conditions sont réunies, quand même c'est mieux pour le gouvernement parce qu'elle ne grève pas »* (Kal_Part 2_ 10/08/2022). Ce qui les intéresse, c'est d'arriver à s'acquitter des frais de scolarisation. Ce qui importe, c'est d'envoyer leurs enfants

dans une école reflétant leur situation économique, simplement dit, une école à moindre coût d'accès.

La difficulté à régulariser l'existence de ces écoles rappelle les conditions mêmes de création de ces établissements. Les problèmes commencent par l'acquisition d'un local techniquement approprié et légalement accepté, et qui, en plus est situé sur un territoire où la demande scolaire reste non satisfaite ; une équation pas toujours simple à résoudre. Quand les obstacles deviennent difficiles à franchir, les initiateurs cherchent des stratégies de contournement de la loi. En fait, il se trouve que la loi, celle de 1994 qui a été abrogée rendait possible le contournement des exigences de la loi. De façon implicite, elle permettait aux écoles de fonctionner même si elles n'étaient pas en règle, c'est-à-dire sans l'autorisation d'ouverture. En effet, l'article 11 du Décret 94-276 / P-RM stipule que : « *Le ministre fait parvenir à l'intéressé soit l'autorisation, soit le refus d'autorisation par lettre recommandée, ce, dans un délai de trois mois à compter de la date de dépôt de la demande. Passé ce délai, l'autorisation est considérée comme acquise* ». Or certaines non réponses dans le délai de trois mois ne signifient pas que l'arrêté d'ouverture est acquis sur la base de la qualité du dossier. Il peut s'agir juste d'une lourdeur administrative.

Un conseiller à l'orientation du CAP de Kalaban-coro à propos du non-respect de la loi : « *Son article 3 dit, sans l'ouverture tu n'es pas apte à ouvrir. Effectivement, dès la création, les promoteurs ouvrent. L'article 3 dit quand tu as la création tu ne peux pas ouvrir sans l'arrêté* ». (Kal_C O_12/08/2022).

Sur d'autres aspects de la violation de la loi, nous constatons dans la réalité que la plupart des initiateurs des écoles suppléantes sont des fonctionnaires de l'État. Pourtant l'article 10 stipule que : nul ne peut diriger un établissement privé s'il est en service dans l'administration publique ou dans une structure parapublique. Il n'y a pas que les fonctionnaires qui ont investi le champ scolaire, le caractère souvent lucratif du secteur a attiré des acteurs qui ne répondent absolument pas au profil qu'exige la loi pour être promoteur d'école. Aujourd'hui, il existe un marché de l'école largement investi par des commerçants, des entrepreneurs, des douaniers, de simples citoyens, etc. Cette entrée des non-éligibles dans la création des écoles se fait généralement sous couvert, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur les personnes éligibles dans la création et la gestion d'écoles privées. Cette immixtion est déplorée par certaines autorités scolaires. Pour eux, la gestion d'une école doit donc rester une affaire des personnes du métier de l'enseignement. Les territoires les plus touchés par l'installation des écoles suppléantes sont les quartiers les plus périphériques de la périphérie. Et c'est au gré du hasard que lors des visites, certaines sont découvertes.

Les écoles cachées

« On a effectivement beaucoup des établissements privés qui ne sont pas déclarés, surtout à Kalaban-coro au niveau des quartiers périphériques. Il y a beaucoup de villages dans lesquels on trouve des établissements qui ne sont pas déclarés dans notre base ici. C'est lors des visites sur le terrain par les conseillers qu'ils tombent sur certains de ces établissements. Je me rends là-bas, ils me disent qu'ils ont ouvert cette année. Mais c'est faux, ce sont des écoles qui fonctionnaient il y a plusieurs années. C'est la non maîtrise de l'étendue scolaire du CAP. Il faut reconnaître qu'il y a une mauvaise délimitation du territoire scolaire des CAP. Il y a de ces écoles qui sont au centre-ville de Kalaban-coro ici qui ne sont pas déclarées. Généralement ce sont des écoles qui commencent à être opérationnelles sans un gros effectif et elles meurent subitement. Au lieu de venir se déclarer il y a d'autres qui déménagent dans un autre Carré. Par exemple, si tu déloges l'école de son local d'origine, tu perds automatiquement le titre d'autorisation de création et d'ouverture. C'est le titre de propriété de terrain qui t'a permis d'avoir l'autorisation. C'est le Mali eh ! Sinon ce métier là c'est pour les enseignants. Pour moi, les enseignants sont les mieux outillés pour créer les écoles privées mais pas comme on le voit aujourd'hui au Mali. On constate que ceux qui ont un peu de sous s'emparent de l'espace scolaire anarchiquement à titre commercial. Je te donne un exemple si tu n'es pas de la pharmacie au Mali on ne t'autorise pas à mettre en place une pharmacie. Il faut que tu sois un pharmacien. Les écoles aussi doivent être comme ça. Pour intervenir dans l'enseignement on doit normalement être enseignant parce que c'est un métier. On constate que les « ayant fait fonction » se font des établissements parce qu'ils ont les moyens. Les écoles privées doivent être créées et gérées par les enseignants ». (Kal_C O_13/08/2022)

Le discours de ce C O lève un coin de voile sur les contours et les dérèglements dans l'installation de ces écoles « hors-la-loi » dans les quartiers périphériques, notamment à Kalaban-coro. Il se joue à la limite un jeu de cache-cache entre les initiateurs de ces écoles et les inspecteurs du CAP. Certains articles en matière d'ouverture d'école rendent raison de ce

jeu. Il n'est certainement pas évident de renouveler l'autorisation d'ouverture à chaque fois qu'on change de site pour son établissement. En plus, le droit de créer une école reste assez restrictif dans les textes. Comme le besoin d'école est social, qu'il ne peut attendre et qu'en plus, il est de plus en plus lucratif, des acteurs non éligibles au métier vont investir massivement le secteur de l'enseignement privé. Leur ignorance du domaine participe aussi au désordre qui agite le secteur.

III.1.2. Organisation et fonctionnement : des responsabilités partagées

Les écoles suppléantes naissent et évoluent en marge de la réglementation en termes de création et d'ouverture. Elles se développent en dehors des processus conventionnels de création et d'ouverture. Partout, elles sont créées en référence au cadre normatif établi par ministère de l'Éducation nationale. C'est-à-dire qu'elles ont le calendrier officiel du Ministère de l'éducation nationale et utilisent les programmes, les manuels et les orientations pédagogiques de l'Etat.

Bien que les écoles de la suppléance aient été conçues en prenant comme modèle l'organisation et le fonctionnement des écoles publiques, elles ne suivent pas systématiquement ce modèle. Le personnel des écoles suppléantes est généralement limité, avec des personnes occupant plusieurs rôles. Dans de nombreuses situations, l'initiateur de l'école assume les fonctions de directeur, de comptable et d'enseignant en même temps. De plus, certains enseignants sont souvent responsables de deux classes ou plus, en particulier dans les zones périphériques où le recrutement peut s'avérer difficile. En plus de la pénurie d'enseignants, il faut remarquer que ceux qui sont disponibles ne correspondent pas toujours au profil requis. Autres faits, Les salaires des enseignants, en plus d'être en deçà du SMIG¹³, ne sont payés que pour les neuf mois de cours.

En ce qui concerne les ressources financières de ces écoles, à la différence des écoles suppléantes du milieu rural, celles de la périphérie urbaine ne reçoivent pratiquement pas de subventions d'associations caritatives, d'ONG nationales, ou des membres d'une diaspora. Les parents d'élèves sont les principaux contributeurs au fonctionnement de ces écoles. Elles évoluent sur le modèle des écoles privées habilitées même si elles ne font pas assez de profit. Les parents d'élèves paient des frais d'écologie qui varient 2500 F à 3000F Ces ressources financières assurent à peine le paiement des salaires des enseignants et les charges liées au fonctionnement quotidien des établissements, notamment la location. Le salaire des enseignants

¹³ Salaire minimum Interprofessionnel garanti, 40 000 au Mali

quant à lui, varie entre 25000 F et 40 000F. Cette fourchette est très loin de ce que reçoit leur collègue du privé habilité ou du public¹⁴. A côté de cela, la gestion financière des écoles de la suppléance reste souvent opaque, les initiateurs ont une mainmise sur les ressources de ces écoles. Des fois la mauvaise gestion de ces ressources fait que les enseignants ne sont pas payés. D'autres fois, quand les ressources engrangées sont insuffisantes, ce sont les initiateurs eux-mêmes qui assurent le salaire des enseignants : *“ vous savez aujourd'hui c'est très compliqué, les parents ne paient pas régulièrement, certains ne paient pratiquement pas ! donc moi-même je suis obligé de payer mes enseignants à partir de mon salaire”* (Kal _ Init3-14/08/2022). Dans ces conditions, la gestion financière, notamment la tenue d'une comptabilité rigoureuse reste hypothétique.

III.2. Personnel des écoles de la suppléance

Le personnel des écoles suppléantes occupe une place centrale dans ces établissements éducatifs souvent atypiques. Composé d'enseignants, d'administrateurs, de bénévoles et parfois de membres de la communauté locale, ce personnel joue un rôle multifonctionnel et essentiel dans le fonctionnement de ces écoles. Les initiateurs les recrutent le plus souvent sur la base d'un profil donné, mais ils seront appelés à exercer des fonctions polyvalentes. Ils devront ainsi assumer les rôles d'enseignant, de directeur et, parfois, d'initiateur. *“ je suis le directeur de l'école mais c'est moi qui gère tout ici, le paiement, le recrutement, l'inscription si ce n'est qu'en cas de problème que j'interpelle mon promoteur pour régler le problème”* (Sen_dir5_20/08/2022)

III.2.1. Du recrutement et de la gestion des enseignants

Depuis quelques années, les instituts de formation des maîtres (IFM) forment un grand nombre d'enseignants, qui ne sont tous, malheureusement pas absorbés par le système. La concentration des choix de lieu d'exercice du métier en milieu urbain crée un déséquilibre dans le ratio maître-élèves dans certains territoires. La grande majorité des enseignants, que ce soit à leur première affectation, ou aux mutations qui arrivent quelques années après l'affectation, refusent d'exercer en milieu rural. Les périphéries des villes sont pour eux un choix par défaut. Ces territoires scolaires sont déclassés, en partie du fait que les cours de répétition que Bray (2021) appelle “l'éducation de l'ombre” y sont rares. Il faut le signaler, ces cours de répétitions sont

¹⁴ Par exemple, un cadre B2 de la fonction publique commence avec un indice de 376, la valeur indiciaire étant de 400 CFA, cela lui fait un salaire de base de 150 400 f cfa

devenus aujourd'hui un marché scolaire très lucratif, conditionnant ainsi l'attractivité d'un territoire scolaire.

L'État perd ainsi de plus en plus la main sur la mobilité de ses agents et plus particulièrement chez le personnel enseignant. Plusieurs fois des décisions de mutations ont été contestées et non mises en application¹⁵. C'est une des raisons pour lesquelles, dans la répartition du corps enseignant sur les différents territoires scolaires, il apparaît assez clairement que les milieux ruraux et les périphéries des villes sont les laissés pour compte. Les autorités locales et les autorités scolaires de ces milieux se débrouillent dans la mesure du possible pour répondre à leur besoin de personnel et plus particulièrement du personnel enseignant. Dans ce contexte, il ressort, selon un certain nombre de publications, que les écoles communautaires sont des établissements où sont recrutés majoritairement les enseignants sans qualification (Dembélé, 2016 ; Traoré, 2011) ; cela s'entend si on regarde la distribution des individus du point de vue niveau d'instruction sur la ville et ses alentours. L'étude menée par Mesplé-Somps et al. (2014) indique que les niveaux d'éducation sont plus élevés à Bamako qu'à la périphérie. Selon cette même étude, la périphérie est pour une bonne partie peuplée de ruraux en quête de travail, et que ces nouveaux arrivants sont dans une large mesure des non-instruits du fait de parcours scolaires chaotiques et inachevés ou simplement des non-scolarisés. Cette réalité devrait amener logiquement les initiateurs d'écoles privées à recruter leur personnel scolaire, les enseignants notamment, en dehors du territoire de la périphérie, donc dans le centre-ville. Ce qui pourrait ajouter un coût à leur recrutement. Dans tous les cas, les écoles de la suppléance ne peuvent qu'être des choix par défaut pour ces enseignants, surtout pour ceux qui ont eu les meilleurs parcours ou pour les plus expérimentés :

« Quand je débute, j'ai trouvé un sortant de l'IFM, mes premiers contacts avec lui, j'ai compris que c'est la personne qu'il me fallait. Mais il ne voulait pas venir ici, il trouve que c'est trop loin, en plus ce que (salaire) je voulais lui donner ne le convenait pas » (Kal_Init_Ngo : Journal terrain 10/07/2022).

Il existe donc un vrai défi pour recruter des enseignants qualifiés. Ce défi se lie en lien avec la situation géographique de l'école et la compétitivité de la rémunération proposée.

En ce qui concerne le recrutement des enseignants à proprement parler, il faut noter que les écoles de la suppléance sont souvent gérées comme des entreprises de type familial. Les

¹⁵ En 2004, suite à une décision de mutation nationale, des enseignants soutenus par leur syndicat refusent de rejoindre leur poste prétextant que le responsable syndical ne peut pas être muté. Aujourd'hui l'Etat est très fragilisé dans la gestion rationnelle de la mobilité enseignante

initiateurs et, des fois les directeurs embauchent des membres de leur famille soit comme personnel administratif, soit comme enseignants.

”Quand j’ai vu bientôt c’est la retraite, j’ai pensé de créer une école pour moi-même, mon objectif aussi est de faire quelque chose pour mes enfants avant mon absence. En ce moment mon premier fils faisait l’IFM qui est actuellement un enseignant dans mon école qui peut prendre ma place dans les jours à venir car il y a trop de magouille pour avoir la fonction publique donc c’est un peu ça “
(Kal_Ini_5_10/08/2022)

Dans ce contexte, le recrutement d’enseignant ne s’appuie plus sur le seul critère de compétence d’enseignant acquis dans le cadre d’une formation initiale, même s’il y a un minimum requis en termes de niveau d’instruction. Pendant nos enquêtes, quand nous posions la question du niveau d’instruction, des fois les réponses étaient d’une hésitation que nous considérons comme suspecte. Ce qui nous paraît ressembler à une certitude, c’est que les enseignants avaient au moins un niveau neuvième année. Il faut tout de même signaler qu’il ne s’agit pas toujours d’une insuffisance de niveau. Ces enseignants que certains appellent les « ayant faits fonction » ont souvent le niveau de maîtrise, mais ces diplômes ne sont juste pas ceux qu’il faut pour enseigner :

« Les enseignants qui sont recrutés dans ces écoles privées, la plupart d’entre eux sont des ayant fait fonction. Ils ne sont pas venus d’une école de formation des maîtres. On les appelle les « ayant faits fonction ». Ils sont parachutés dans l’enseignement. Ils ne sont pas des produits d’une école de formation des maîtres. Par exemple un étudiant de droit qui dispense les cours de français » (kal_CO_31/07/2022)

Les écoles suppléantes sont souvent interrogées quant à la qualité de leur enseignement. Une des réponses à cette question s’appréhende sous deux registres : celui du recrutement des enseignants et des pratiques pédagogiques. Le recrutement et le suivi des enseignants dans ces écoles ne font pas l’objet d’une règle claire et partagée. Leurs initiateurs, en fonction des moyens dont ils disposent, de la perception qu’ils ont de l’école, établissent leurs critères et règles de recrutement. Pour autant, nous avons constaté quelques profils sur le terrain.

✓ Les jeunes diplômés de l’enseignement technique et professionnel sont plus nombreux que les autres groupes, détenteurs de CAP et de BT. Parmi eux, beaucoup de femmes sont recrutées pour servir dans les écoles suppléantes, elles connaissent très peu de mobilité et

développent un sentiment d'attachement à l'école plus que les autres. Les enseignantes sont recrutées en milieu périurbain

✓ Les diplômés de l'enseignement supérieur : ils ne sont pas très nombreux et connaissent une grande mobilité. Ils sont sans formation initiale en enseignement. Ils sont titulaires de licences générales ils viennent de différentes facultés de formation générales. Après une courte expérience, ces diplômés, essentiellement des facultés sciences humaines et sociales, abandonnent leurs postes dans les écoles suppléantes pour d'autres écoles où les salaires sont plus importants et réguliers. Ces nouveaux postes offrent la possibilité d'avoir les cours privés qui complètent souvent substantiellement les salaires.

Ces modes de recrutement ne sont pas propres seulement aux écoles suppléantes, l'État et le secteur privé reconnu recrutent également un personnel non qualifié pour l'enseignement dans la perspective de les former progressivement à une reconversion professionnelle.

Conscient de l'urgence de la mise à niveau des enseignants, les responsables des écoles de la suppléance n'attendent pas forcément l'aide de l'État qui à vrai dire est attendue même au niveau des établissements publics, se mettent ensemble pour créer les conditions de mise à niveau de tous ces enseignants arrivés au métier du fait de circonstance pas toujours souhaitées.

« Nous sommes affiliés à l'association des écoles privées de Kalaban-coro, chaque vacance, cette association organise des séances de formations à l'intention des enseignants, il y a le niveau 1 et le niveau 2. Les enseignants qui sont là quand même, ont tous eu le niveau 2 sauf celle qui s'occupe du jardin, elle devait commencer l'année derrière mais elle n'a pas pu, pour des problèmes de santé, mais cette année elle est en train de suivre la formation ». (Kal _ Init 3 _ 16/08/2022).

Cet engagement des initiateurs à améliorer la qualité des compétences des enseignants rentre dans une logique d'amélioration de la réputation de l'école. Les enseignants qui ont suivi la formation sont mieux équipés pour dispenser un enseignement de qualité, et cela peut bénéficier aux élèves et améliorer les résultats de l'école. Ce discours montre également l'importance d'adapter les formations en fonction des besoins individuels des enseignants : *« Il ne suffit pas de dire que moi j'ai ma licence ou mon DEUG. Il y a une technique une démarche qu'il faut suivre ».* (Kal_CD_15/08/2022). Effectivement, la simple possession d'un diplôme ne garantit pas nécessairement la maîtrise d'une compétence ou d'un savoir-faire spécifique en occurrence celui de l'enseignement. Il faut des formations complémentaires, plus encore quand il s'agit

d'une situation de bifurcation professionnelle. La qualité du métier d'enseignant est en partie à ce prix : se former et s'informer.

III.3. Reconfiguration et passerelles dans les écoles suppléantes

La mutation des écoles suppléantes représente un phénomène dynamique et en constante évolution dans le domaine de l'éducation. Ces établissements, qui se situent en marge du système éducatif formel, subissent des transformations profondes très souvent sous l'influence de facteurs sociétaux, économiques.

III.3.1. Reconfiguration

Les écoles suppléantes sont des établissements ouverts qui permettent la mobilité des élèves en accueillant des élèves provenant à la fois d'écoles privées habilitées et d'écoles du secteur public. L'offre scolaire suppléante est conçue comme une solution transitoire, capable de se transformer, parfois même plus rapidement que prévu initialement.

Le processus de transformation de ces offres scolaires peut prendre trois configurations distinctes. Tout d'abord, elles peuvent évoluer pour devenir des écoles communautaires, principalement dans les régions rurales (Dembélé, 2016a). Ensuite, elles peuvent se transformer en écoles privées habilitées laïques, en particulier dans les zones de la périphérie urbaine. Enfin, il est également possible qu'elles ferment leurs portes, que ce soit dans les environnements urbains ou ruraux.

Ces différentes trajectoires des offres scolaires suppléantes dépendent des conditions dans lesquelles elles sont apparues. Lorsque l'esprit communautaire prévaut lors de leur création, la transformation en école communautaire puis en établissement public devient la voie privilégiée par rapport aux autres alternatives.

En revanche, lorsque des individus indépendants, non liés au quartier sont à l'origine de la création de l'école, il est fort probable que celle-ci devienne ultérieurement une école privée habilitée.

La disparition des écoles suppléantes de la périphérie urbaine survient principalement dans des situations de concurrence en milieu urbain avec les écoles privées agréées. Dans ces cas, il devient difficile pour les écoles suppléantes de rivaliser et elles finissent par fermer :

« (...) à Kabala il y avait pas beaucoup d'écoles privées en ce moment, donc le besoin était là depuis que j'ai créé mon école les parents ont abandonné l'école à côté de moi pour venir inscrire leurs enfants dans mon école et tous les enfants qui traversent le goudron aussi pour aller à l'école eux aussi ont amené leurs enfants dans mon école du coup l'école est remplie par des élèves(...) finalement l'école qui était en banco à côté de moi a été fermé parce qu' il y avait plus d'effectifs là-bas ». (Kal _ Init9_12/07/2022)

Il est loisible de constater que dans la question de la proximité des écoles, pour les familles, la sécurité des enfants sur le chemin de l'école est primordiale. La traversée des routes par exemple, constitue un risque pour le bien-être physique des gamins. L'anxiété que cette situation crée, est une raison suffisante pour garder ou pas l'enfant dans cet établissement scolaire.

Un autre facteur contribuant à la fermeture des établissements suppléants est l'incapacité à assumer les coûts de location et de rémunération des enseignants. La plupart des personnes qui initient des structures scolaires ne semblent pas avoir correctement évaluer les dépenses associées à la gestion des écoles. Par exemple, en raison de l'augmentation régulière des coûts liés à l'éducation, notamment le paiement de la location de l'école, ainsi que le paiement du salaire des agents, il faut prévoir des majorations sur le budget de fonctionnement des écoles. Dans tous les cas, pour maintenir les meilleurs enseignants, il faut nécessairement ajuster les salaires du personnel de temps à autre : *“Bon chez moi, il y a une augmentation tous les deux ans ”* (Kal _ Dir 6_17/07/2022). Le principe d'augmentation régulière du salaire retient les enseignants dans les établissements. La différence de salaire est souvent évoquée pour justifier la mobilité des enseignants. Ces derniers se focalisent sur le salaire de leurs collègues des autres écoles pour estimer le manque à gagner ou l'avantage du poste présent. Si les promesses incitent à rester, leur non-respect sont tout aussi la cause du départ des bons enseignants. Évidemment certains restent en dépit de la faiblesse du salaire. Cette résignation s'explique en partie du fait de leur statut de non-diplômé ou de diplôme non approprié (Dembélé, 2022b).

Ces choix de départ ou pas, expliquent des fois ce que deviennent les écoles suppléantes. En milieu urbain, elles se transforment prioritairement en écoles privées habilitées. Mais, il y a aussi des cas d'alliance avec un promoteur privé habilité du secteur de l'éducation. Celui-ci apporte son soutien financier et cherche, par ses réseaux, à offrir à l'école sa reconnaissance publique comme école privée. Cette reconfiguration est donc essentiellement d'ordre statutaire et est visible surtout en période d'examens.

Toutefois, il existe des situations où une collaboration est établie avec un promoteur privé agréé. Ce partenaire contribue financièrement et utilise ses contacts pour aider l'établissement à obtenir une reconnaissance officielle en tant qu'école privée. Cette collaboration est très souvent activée en période d'examens. Si cette collaboration devait s'étendre au-delà de cette période, l'école de la suppléance risquerait son existence.

III.3.2. A propos des passerelles

Les connexions entre les écoles suppléantes et les écoles publiques et privées sont examinées en tenant compte de paramètres administratifs et pédagogiques.

Les passerelles à caractère administratif : il s'agit de procédures administratives liées aux transitions scolaires concernant le transfert des dossiers académiques des élèves qui changent d'établissement. Ce processus de mobilité exige un enregistrement au niveau de l'établissement de départ, puis de celui d'accueil, dans le but de générer des données statistiques relatives à la scolarité. Du fait que les écoles suppléantes ne soient pas régulièrement enregistrées au niveau du centre d'animation pédagogique (CAP), les transferts administratifs ne sont pas toujours aisés, plus encore quand le transfert se fait entre établissements appartenant à différents CAP. Dans de tels cas, il est nécessaire d'obtenir l'avis et la signature de chaque CAP impliqué. Ce qui fait que la plupart des sollicitations en matière de transfert se fait entre école du même type, notamment entre écoles suppléantes ou entre une école suppléante et une école privée habilitée. Cette approche vise à régulariser le statut scolaire des élèves en provenance des écoles suppléantes. Cette officialisation de leur statut facilite leur transition d'un CAP à un autre de manière plus conventionnelle.

Les passerelles à caractère pédagogique renvoient à la possibilité de continuer les apprentissages dans le cycle suivant, que ce soit au sein d'établissements publics ou privés, après avoir fréquenté une école suppléante. Dans le contexte urbain, les transitions peuvent s'effectuer de deux manières : horizontalement et verticalement.

Sur le premier axe, c'est-à-dire le transfert horizontal, il se manifeste lorsque les élèves changent d'établissement tout en demeurant dans la même classe. Cette situation survient généralement lorsque les écoles de suppléance sont situées à proximité, ce qui incite les élèves à y rester jusqu'à la fin de leur cycle initial. Les transferts horizontaux se produisent donc lorsque les familles doivent déménager hors de leur quartier pour diverses raisons. Dans d'autres cas, les transferts horizontaux interviennent lorsque les parents estiment que l'école actuelle ne répond

plus aux besoins éducatifs de leurs enfants, notamment lorsqu'ils souhaitent éviter une année de redoublement.

“Ce sont les parents d’élèves qui demandent les transferts là, l’élève peut dire ça au parent mais il faut que le parent accepte d’abord. Les transferts on les accepte. Nous constatons que quand certains élèves doivent doubler une classe demandent des transferts pour aller ailleurs, en tout cas une grande partie de ceux qui demandent les transferts sont des élèves qui doivent doubler une classe. En dehors de ceux qui partent nous recevons également des élèves qui viennent d’ailleurs.”
(Kal_Dir 5_ 13/08/2022).

Dans de nombreuses situations, les élèves passent d'une école de suppléance à une autre de manière fluide, sans nécessiter de démarches administratives supplémentaires. Le transfert s'opère simplement en se basant sur le carnet ou le bulletin scolaire, dûment signé par le directeur de l'établissement d'origine. Les élèves sont alors admis sans complication dans l'école d'accueil, au même niveau scolaire.

“généralement le transfert des écoles sans papier se fait entre elles, parce que si l'école n'est pas enregistrée le CAP ne peut rien faire dans le transfert ces écoles non enregistrées. Si l'école est enregistrée le CAP signe les documents de transfert d'un élève sans problème.” (Kal_CO_08/09/2022)

À côté de cette situation, il y a ce qu'on appelle les transferts administratifs en période d'examen. Les écoles suppléantes sont obligées d'inscrire leurs candidats aux examens du DEF sur la liste d'autres écoles habilitées : *“nous savons qu'il y a certaines écoles qui n'ont pas de papiers et qui ajoutent leurs candidats au DEF à la liste d'autres écoles habilitées”* (un extrait de carnet de terrain. Bureau CO 10/08/2022)

Quant au second axe, il s'agit d'un transfert de type vertical, Il intervient lorsque les élèves finissent le premier cycle et doivent entamer le second cycle du fondamental. Pour ce type de transfert, l'école laisse aux parents le choix de l'école d'accueil :

“Avant la création du second cycle, on établissait des certificats de transferts pour chaque élève sortant d'ici, et on signalait qu'il n'y avait pas de deuxième cycle, on les transférait soit à l'école « Baréla », à « l'école nord-sud » ou à l'école « Salif Samaké », mais souvent quand les certificats de transferts viennent, pour les parents

c'est une question de choix c'est à eux de choisir, l'école la mieux indiquée pour amener leurs enfants. (Kab_Dir 5_ 15/08/2022).

Les parents optent généralement pour les solutions de proximité géographique et d'accessibilité financière. Rappelons que les familles dont il s'agit ici, ne regardent pas prioritairement le statut des écoles où elles envoient leurs enfants. Les enfants peuvent donc être dirigés vers d'autres écoles de la suppléance ou vers les écoles privées habilitées, ou même vers des établissements publics, dans ce cas, les parents devraient fournir des documents de transfert signés par le directeur du CAP. Or, Par principe, les élèves d'école de la suppléance ne sont pas enregistrés dans le registre scolaire du CAP puisque leur école n'y est pas enregistrée. Il s'ensuit que le premier recours des familles sera encore d'autres écoles de la suppléance.

Les responsables des écoles suppléantes estiment que leurs élèves n'ont pas un problème de niveau par rapport aux élèves des établissements de statut différent : *« les apprenants transférés de nos écoles vers les écoles privées habilitées ou publiques ne rencontrent pas de difficultés d'adaptation particulières, étant donné que les programmes scolaires sont les mêmes »* (Kab _ Dir 7_ 14/08/2022)

Conclusion

Il est possible de conclure que le processus d'officialisation des écoles suppléantes ne suit pas un schéma unifié. En fonction des conditions et des logiques qui sous-tendent leur création, elles se fraient un chemin dans le système ou disparaissent comme elles sont apparues. En outre, même si les directeurs d'écoles suppléantes ont tendance à montrer les résultats positifs de leurs écoles, et que leurs élèves, globalement, s'intègrent plutôt bien dans les écoles publiques et privées, il est pourtant nécessaire de mener une étude comparative sur les performances scolaires dans les écoles de la suppléance et les autres écoles habilitées pour comprendre l'effet établissement chez les apprenants.

Chapitre IV : École de la suppléance : égalité ou inégalité de chance

Introduction

Dans un même pays, les enfants doivent bénéficier des mêmes droits et des mêmes avantages. Une attente qui reste cependant jusqu'ici insatisfaite au Mali. L'école demeure un domaine largement imprégné par les inégalités. Si elle ne se situe pas à l'entrée à l'école, elles sont profondément ancrées dans les traditions scolaires. L'école est une microsociété de ce fait, elle reproduit les rapports sociaux qui prévalent dans la société. Ces rapports sont essentiellement de type inégalitaire et de domination (Bourdieu, 1970). Les territoires sociaux à travers les institutions qui s'y trouvent, l'école notamment, offrent un éclairage sur la nature des inégalités qui s'y jouent. Ce chapitre interroge d'une part la nature des éléments d'inégalités dans les écoles de la suppléance et d'autre part ce qui fait de ces écoles des relais qui comptent et qu'il faut compter. Habituellement, la perception des inégalités à l'école fait référence aux processus par lesquels les élèves se voient attribuer des avantages ou des désavantages en fonction de facteurs tels que leur origine socio-économique, leur genre, leur race, leur langue ou leur culture, mais aussi aux conditions de scolarisation qu'offre l'école fréquentée. Par exemple, la qualité de l'équipement scolaire, le traitement des enseignants, le statut de l'école et de ces effets possibles sur la qualité des performances scolaires. A rebours de ces facteurs plutôt désavantageux, ce chapitre tente également de mettre en évidence le poids des écoles de la suppléance dans la réalisation de l'école pour tous (EPT) en montrant son impact dans les territoires où l'État n'est toujours pas arrivé.

IV.1. Des équipements scolaires inadaptés aux manques de matériels didactiques

Globalement, les équipements scolaires des écoles suppléantes sont inadaptés voire très inadaptés. A propos de son école, un responsable d'école suppléante à N'golobougou nous disait sans détour :

« Ok, comme nous sommes en location, le problème majeur est qu'il nous faut faire adapter certaines salles du local à louer à des réelles salles de classes, car il y a des salles qui sont souvent petites nous sommes obligés de casser certains murs pour faire agrandir ces salles-là. En plus, l'école n'est pas pour le moment électrifiée et nous n'avons pas aussi de l'eau, ce sont les problèmes majeurs. L'école n'est pas ravitaillée en eau et en électricité ». (Ban_Dir8-20/07/2022)

Le local est un défi dans la grande majorité des écoles de la suppléance. Ce défi est souvent relevé à coup de bricolage.

Faire office d'école

Après une prise de contact au téléphone, la directrice de l'école David Coulibaly accepte de me rencontrer à son école pour un entretien. « Je ne suis pas loin de l'école » avait-elle dit.

Nous sommes en début de saison de pluie et ce matin les nuages annonçaient la pluie. L'école n'était effectivement pas loin du domicile de la directrice. C'était la deuxième fois que je rendais à cette école, disons à ce qui faisait office d'école. Il s'agissait à l'origine d'un bâtiment à usage d'habitation, donc pas prévu pour devenir une école. C'est tout le bâtiment qui a subi une modification, des murs ont été abattus pour décroiser les chambres et créer des salles de classes. Malgré les efforts, les normes de validation de l'équipement scolaire sont très faiblement respectées, à peine les classes contiennent trois rangées de tables. Les premières tables sont à un mètre ou à un mètre et demi du tableau. Le bureau du maître, surtout dans la salle où nous avons fait l'entretien, est pratiquement collé à la première table. L'exiguïté des allées ne permet qu'à une seule personne de s'y mouvoir. Les salles de classe qui sont à l'intérieur du bâtiment restent très obscures si les lumières ne sont pas allumées. La peinture noire du tableau se délave sur la partie centre et le côté gauche. Dans un espace d'environ cent soixante mètres carrés (160m²), quatre salles de classe sont contiguës. Dans une telle configuration, les bruits dans une salle interfèrent assez facilement dans la salle voisine. Encore plus facilement lorsqu'il s'agit de chahuts. Il faut donc tenir les élèves au silence quand on veut y travailler. Il reste facile à imaginer l'intensité de la chaleur dans les classes en période chaude, et l'inconfort que cela causerait. Après les bâtiments, l'espace restant ne dépasse pas les quinze mètres carrés (15m²). Ce qui fait que l'école n'a pas de cours de jeu, la récréation se passe donc pratiquement dans la rue. Après avoir fait le tour d'un certain nombre d'écoles, on se pose

logiquement la question de savoir comment certaines écoles ont pu être validées. (Note de carnet de terrain : Kal_Dir_02/07/2022)



Source : École à N'golobougou, périphérie de Kabala 2022



Transformation de chambre en classe, une école à Kabala. (Enquête)



Exiguïté d'une salle de classe. Une école à Kabala, Source (enquête)

Ces établissements sont donc pour la plupart non adaptés aux activités d'apprentissages et en plus, leur configuration ne permet pas d'assurer de façon efficiente la sécurité de l'ensemble des personnes qui les fréquentent. Déjà l'étude Traoré (2016) informait que les salles de classe sont insuffisamment ventilées, que leur étroitesse entraîne une pléthore d'élèves. Cette situation est susceptible d'entraver les conditions d'apprentissage, comme illustré par la difficulté de répartir les élèves en groupes lors d'un travail collaboratif. Sur le registre de l'équipement en matériel didactique, ces écoles sont l'exemple d'un environnement éducatif peu favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Ces établissements offrent très peu d'alternatives au manque de livres. L'impossibilité pour de nombreux parents d'offrir des livres à leurs enfants n'est pas prise en compte par les écoles afin de proposer par exemple un accompagnement à la lecture. Pire les enseignants de ces écoles n'ont pas toujours, eux-mêmes, un livre, mais bien plutôt un vieux cahier qui leur sert de seul support de travail.

IV.2. Un traitement des enseignants peu motivant

Le traitement salarial des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre. Les facteurs qui influencent les salaires des enseignants incluent le niveau de développement économique du pays, le niveau d'éducation de la population et les priorités gouvernementales en matière d'investissement dans l'éducation. Il est important de noter que, dans de nombreux pays, même si le métier d'enseignant est considéré comme prestigieux et est associé à un engagement social et à une contribution significative à la société, il ne reçoit pas souvent une rétribution à hauteur de considération (Dembélé, 2022b) Au Mali, les enseignants se considèrent mal rémunérés par rapport à leurs collègues de la sous-région et doivent faire face à des conditions de travail

difficiles. C'est pourquoi, ces dernières années l'espace scolaire est très agité par les mouvements de grève. Si régulièrement les syndicats enseignants du pays font la grève pour réclamer une amélioration des conditions salariales et de travail, la condition des enseignants des écoles suppléantes est très nettement au-dessous de ce que perçoivent les enseignants fonctionnaires de l'État et des collectivités. Leurs salaires sont au moins quatre fois moins élevés que ceux des fonctionnaires.

« Moi je suis venu trouver chez eux, ils recrutaient par exemple à 22.500f par mois, chaque 2 ans ils augmentaient de 2500f. Maintenant, souvent on réclame des augmentations. Avec la vie chère là, les salaires sont vraiment minimes. Pour ces réclamations, souvent, ont fait des réunions avec le promoteur ou avec la direction pour les informer sur la situation des salaires » (Sen_Init1_17/08/2022)

Bien sûr, il est évident qu'il y a de la frustration et du mécontentement concernant une stagnation des salaires dans ces régions en difficulté. Les avancements sont insignifiants si on se met dans une perspective de comparaison par rapport au coût de la vie, et aussi par rapport à d'autres travailleurs du même secteur mais de statuts différents, précisément les fonctionnaires. Dans tous les cas, avec la vie chère, ce salaire est insuffisant pour subvenir aux besoins de ces enseignants. Dans ce cas, bien que certains se sentent une vocation enseignante, ils n'excluent pas de tenter leur chance si quelque chose de mieux se présentait à eux. Une enseignante qui a d'abord fait le métier de commerçante avant de se retrouver à l'école affirme qu'elle ferait une autre activité si l'occasion se présente à elle :

- *« Si je trouve un autre métier je vais le faire.*
- *Pourquoi ?*
- *L'enseignement c'est fatigant, et le revenu est peu. Si je trouve un fond pour le commerce je vais me lancer ».* (Kal_Ens 1_11/08/2022)

En mettant en lien la charge de travail et sa rémunération, certains enseignants n'hésitent pas à se lancer dans une autre activité. Garantir le bien-être des enseignants fait partie des conditions à remplir pour assurer la qualité de l'enseignement.

La lecture de la précarité du métier d'enseignant dans les quartiers pauvres de la périphérie se fait en partie via la précarité des familles qui y vivent. Le directeur de l'une des écoles, nous fait le lien entre la promptitude des parents à s'acquitter des frais scolaires et la régularité du salaire des enseignants : *« Si les parents ne paient pas l'État ne nous donne pas des subventions comment on va payer les enseignants, c'est-à-dire à défaut de recouvrement les enseignants*

vont souffrir, ça c'est clair parce que nous n'avons d'autre sous à les payer tant que les parents ne s'acquittent pas ». (Sen_Pro 2_07/08/2022).

Sur ces territoires, les familles portent une partie de la charge scolaire. L'État y est absent et ne contribue pas à cette charge de la scolarisation des enfants du milieu. Le non-paiement des frais de scolarité par les parents fragilise donc la situation financière des enseignants.

Dans tous les cas, les écoles de la suppléance ne peuvent qu'être des choix par défaut pour ces enseignants, surtout pour ceux qui ont eu les meilleurs parcours ou pour les plus expérimentés :

« Quand je débute, j'ai trouvé un sortant de l'IFM, mes premiers contacts avec lui, j'ai compris que c'est la personne qu'il me fallait. Mais il ne voulait pas venir ici, il trouve que c'est trop loin, en plus ce que (salaire) je voulais lui donner ne le convenait pas ». » (Kal_Init_Ngo : Journal terrain 10/07/2022).

IV.3. Pratiques pédagogiques déclarées et formation des enseignants des écoles suppléantes

Les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants des écoles suppléantes sont des domaines d'une importance cruciale dans le secteur de l'éducation. Ces approches et ces stratégies d'enseignement mises en œuvre par les acteurs des établissements de la suppléance, informent sur les objectifs en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans ces espaces scolaires.

IV.3.1. Pratiques pédagogiques

Bien que les écoles suppléantes se basent principalement sur les programmes et méthodes d'apprentissage officiels, notamment en ce qui concerne les référentiels des contenus d'enseignement, le calendrier scolaire et les évaluations scolaires qui suivent les modèles des écoles publiques, bon nombre d'entre elles préfèrent adopter l'enseignement syllabique, contrairement à la méthode globale prônée dans les manuels de la Collection Djoliba utilisés par les écoles publiques. Il ressort d'ailleurs des entretiens que le syllabaire est très utilisé dans nombre d'écoles.

« Les documents que nous demandons aux parents d'acheter, par exemple pour la première et la deuxième année nous demandons aux parents d'acheter des livres de langage et du syllabaire, ici nous utilisons le syllabaire. En 3ème année nous exigeons la collection Joliba, et maintenant nous avons commencé à recommander aux parents d'acheter Mamadou et Bineta. En 5^{ème} année c'est toujours la

collection Joliba, mais en 6eme nous utilisons Horizon d'Afrique »
(Sen_Pro 2_07/08/2022).

Dans les entretiens, entre deux difficultés, les familles elles-mêmes confirment cet usage du syllabaire : « *Il y a un..., on peut pendant une seule année scolaire acheté 3 fois le sac et même 10 fois le syllabaire* » (Kal_Par 7_10/08/2022). Rappelons qu'en ce qui concerne les activités de lecture, le programme officiel ne mentionne pas le syllabaire dans la liste des livres de lecture. Le constat que nous faisons en tant qu'acteur de l'éducation, c'est que le syllabaire référence au Mali est le manuel « Mamadou et Bineta ». Il est le best-seller des manuels de lecture. Bien qu'il soit vieux de plus de soixante-dix ans, il reste le plus utilisé dans les familles comme livre d'apprentissage à la lecture et à l'écriture. Il reste aussi assez utilisé dans les écoles suppléantes de la périphérie urbaine :

« Chez nous on évolue dans le même programme que les étatiques, nous, on n'a pas d'autres changements par rapport à ça, même les manuels qu'on utilise ici c'est pareil que ceux que le publique utilise, mais la différence dans les petites classes ils utilisent les didactique, le panneau en introduit le syllabaire aussi ». (Ban_Dir 1_09/08/2022)

Les responsables d'école de la suppléance laissent entendre qu'ils proposent un enseignement rigoureux qui suit les mêmes exigences que les écoles publiques, mais ils ne se cachent pas non plus d'utiliser d'autres approches pédagogiques que l'école publique dans la perspective d'améliorer leur enseignement

IV.3.2. La formation des « ayants fait fonction »

Dans de nombreux pays, les enseignants doivent avoir un diplôme universitaire en éducation pour enseigner dans les écoles publiques. Au Mali, cette condition n'est pas totalement remplie même dans les écoles publiques à plus forte raison dans les écoles de la suppléance. Beaucoup d'enseignants de ces écoles n'ont pas de diplôme pour enseigner. Ces profils non conformes sont appelés dans le milieu les "ayants fait fonction". Ces "ayants fait fonction" sont recrutés, soit en raison d'un manque d'enseignants qualifiés, soit en raison des coûts élevés liés au recrutement d'enseignants qualifiés pour les écoles. Parfois, ces recrutements sont effectués en raison de relations particulières avec les responsables de l'école. Dans de telles situations, il est essentiel que les enseignants sans diplôme d'enseignement reçoivent une formation adéquate afin de pouvoir enseigner efficacement.

Déjà en 1998, le PRODEC (Programme décennal développement de l'éducation) avait mis en place le SARPE (Stratégies Alternatives de Recrutement du Personnel Enseignant), une approche alternative de formation accélérée pour les enseignants du fondamental, dans le but de combler le manque d'enseignants qualifiés. Les Académies d'enseignement ont d'ailleurs été encouragées à poursuivre cette formation à l'intention des enseignants non qualifiés des écoles de la suppléance. L'amélioration du niveau des enseignants est de l'intérêt supérieur des écoles. Évaluées sur une logique de performance, ces écoles ont assez tôt perçu l'importance de la qualité du niveau de leurs enseignants : *« Ce qui intéresse les parents, c'est les pourcentages qu'on fait aux examens ou bien les bons résultats en classe, or ça, ce n'est pas possible sans des enseignants bien formés »*. (Ban_Init 2_03/08/2022). On peut conclure qu'à la périphérie, plus les résultats sont satisfaisants, plus ces écoles suscitent l'intérêt. Dans cette logique, la plupart des écoles suppléantes de la périphérie ont mis en place soit des stratégies propres, soit des approches mutualisées pour proposer des moments de formation à leurs enseignants.

Dans le premier cas, certaines écoles ont engagé des enseignants stagiaires, le plus souvent non rémunérés pendant le temps du stage, qui suivent les cours avec un enseignant titulaire avec qui ils apprennent le métier avant d'être titularisés :

“ j'ai d'abord fait presque un mois et demi avant d'avoir une classe. Le directeur voulait que je fasse deux mois, c'est parce qu'une des enseignantes venait d'accoucher, c'était ma première expérience dans la préparation des cours et leurs réalisations, aussi la gestion de la classe ” (Kab_Ens 8_22/07/2022)

Dans le second cas, chaque année, les vacances sont mises à profit pour former les enseignants dans le cadre de l'association des écoles privées de kalaban-coro :

« Nous sommes affiliés à l'association des écoles privées de Kalaban-coro, chaque vacance, cette association organise des séances de formations à l'intention des enseignants, il y a le niveau 1 et le niveau 2. Les enseignants qui sont là quand même, ont tous eu le niveau 2 sauf celle qui s'occupe du jardin, elle devait commencer l'année derrière mais elle n'a pas pu, pour des problèmes de santé, mais cette année elle est en train de suivre la formation ». (Kal_Init 1_02/08/2022).

Il est important de remarquer que cette formation des enseignants se fait sur un cycle de trois ans de sorte à renforcer les acquis sur un moyen terme. Les stratégies et/ou les dispositifs mis en place pour améliorer les compétences des enseignants doivent intégrer le fait que la formation des enseignants est un processus continu tout au long de leur carrière. Il est également important de rappeler que cette formation ne concerne pas que les profils de niveau fondamental

ou secondaire, ce que nous rappelait lors d'une discussion informelle le Chargé des dossiers d'ouverture et de création des écoles privées au CAP de kalaban-coro :

« Les niveaux à améliorer concernent aussi les enseignants qui ont des diplômes universitaires sans lien avec l'enseignement ainsi que des enseignants ayant uniquement un niveau baccalauréat ou un diplôme d'études fondamentales »
(Carnet de terrain. Rapport du 16/06/2022).

L'étude a également mis en évidence d'autres méthodes visant à améliorer le niveau professionnel des enseignants. Parmi elles, il y a la pratique consistant à partager les supports de cours avec les nouveaux collègues. Certains enseignants ont révélé avoir été soutenus par leur directeur lorsqu'ils débutent leur carrière :

« A vrai dire le début n'était pas facile, je ne savais pas trop comment m'y prendre. Le directeur n'avait pas donné le programme, mais je n'arrivais pas à organiser tout ça pour faire mon cours. Quand on ne sait pas il faut demander, c'est comme ça que le directeur m'a donné des préparations qu'il avait ». (Ban_ Ens 5_15/08/2022)

Dans tous les cas, il est important de noter que le recrutement et l'accompagnement des enseignants ne sont pas régis par un principe clair et uniforme. De plus, le caractère aléatoire de certaines pratiques suscite souvent des débats quant à la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles. (Touré et al, 2004)

IV.4. Écoles de la suppléance : une éducation dans l'ombre ?

Dans le grand désordre des écoles à la périphérie urbaine, les écoles de la suppléance détiennent la palme du camouflage. Ces « écoles fantômes » comme les nomme le conseiller à l'orientation au CAP de Kalaban-coro, continuent à s'implanter, parfois même au cœur de la ville. Au cours de la phase préliminaire de l'enquête, nous sommes souvent passés à côté d'une école sans même nous en rendre compte. Certaines de ces écoles ne deviennent visibles que quand leurs élèves arrivent en 6ème année :

« Bon, lors de la distribution des confidentiels des compositions, c'est en ces moments que l'on se rend compte de l'existence de certaines écoles privées. Parce que, arrivée au niveau de la 6^{ème} ces écoles viennent retirer les sujets des évaluations surtout trimestrielles au niveau du CAP. Sinon, certaines écoles n'ont

pas de papiers. Mais on les a toujours dits de se mettre en règles de ne pas évoluer dans la clandestinité » (Kal_CD_15/08/2022)

Il n'est pas évident de se présenter au CAP quand on n'est pas en règle vis-à-vis de la réglementation. En plus, six ans dans l'ombre sans être connu, cela montre une insuffisance du régime de contrôle des écoles. Pourquoi les écoles restent souvent si longtemps inconnues du CAP ? Cette question à s'y méprendre concerne le fonctionnement de toute l'administration de façon générale, parce qu'on trouvera à quelques points près les mêmes raisons expliquant le dysfonctionnement des structures de contrôle. Dans notre cas, il ressort des propos de certains enquêtés que l'insuffisance de ressources humaines explique souvent l'absence prolongée des inspecteurs du CAP dans les écoles les plus éloignées du territoire du CAP, ou de procéder à la recherche des écoles qui ne sont pas en règle.

« Souvent, peut-être avec l'éclatement du CAP de Kalaban-coro, le CAP de Kalaban-koro à l'époque s'occupait de trois (3) communes : la commune de Mandé, la commune de Kalaban-coro et la commune de Dogodouma. Tellement que les écoles là sont nombreuses, souvent il nous arrive de ne pas voir certaines écoles privées, compte tenu du nombre élevé d'écoles. À l'époque-là, les conseillers pédagogiques étaient minimes donc on ne pouvait pas suivre toutes les écoles, voir tous les enseignants. Quand même on faisait de notre mieux ». (Kal_CD_15/08/2022)

La reconnaissance officielle d'une école par le CAP ne garantit donc pas nécessairement un suivi régulier de cette école. D'autres raisons expliqueraient donc la timidité des déplacements des inspecteurs des CAP dans les écoles. Il est évident que des agents du CAP décident de leur propre chef de ne pas aller sur des zones non loties, plus proches du rural que de la ville, ou d'y aller assez rarement. Même si la question de la densité des écoles à Kalaban-coro est partiellement résolue par la création de l'académie d'enseignement de Kalaban-coro, il faut reconnaître que cette situation met en lumière les défis auxquels sont confrontés les responsables de l'éducation dans les territoires où le nombre d'écoles est important, mais où les ressources et les moyens sont limités. Cette rareté de contact entre ces écoles et le CAP n'est pas sans conséquence sur ces écoles. Il n'y a pas que la légalité de ces écoles en tant qu'institutions éducatives qui soit en jeu, il y a aussi ce que cette absence ou cette rareté de contrôle fait faire à la qualité des enseignements et au final aux résultats produits dans ces établissements. Sur ces éléments, un des agents du CAP de Kalaban-coro affirmait :

“ L'une des sanctions est que les conseillers peuvent ne pas partir chez toi, si les conseillers ne viennent pas chez toi comment tu vas te rendre compte que

l'enseignant que tu as, a un niveau ou pas, tu ne peux pas le savoir. C'est après les critiques et les observations du conseiller que tu peux te rendre compte qu'un tel enseignant à un niveau ou pas et ces observations et critiques permettent à l'enseignant de s'améliorer “. (Kal_CD_15/08/2022)

Les observations et critiques fournies par les conseillers permettent aux enseignants d'identifier les domaines dans lesquels ils peuvent s'améliorer. En fin de compte, cela peut aider à améliorer la qualité de l'enseignement et à fournir ainsi une meilleure éducation aux élèves.

IV.5. Les scolarisations

Les écoles suppléantes jouent un rôle significatif dans le paysage éducatif d'aujourd'hui. Bien qu'elles opèrent en dehors des systèmes éducatifs traditionnels et des réglementations gouvernementales, elles suscitent un intérêt croissant en raison du nombre d'enfants qu'elles accueillent dans les quartiers de la périphérie.

IV.5.1. Les écoles de la suppléance : un poids numérique qui compte

Les chiffres que nous donnons ici pour parler du poids numérique des écoles suppléantes restent en réalité une estimation. Leur caractère non exhaustif rend raison de cela. Il s'agit de chiffres qui proviennent d'une part des rapports de fin année des CAP où nous avons enquêté, et d'autre part des décomptes que nous-même avons fait lors de nos enquêtes.

En ce qui concerne les chiffres provenant des rapports de fin d'années, s'ils n'identifient pas directement les écoles suppléantes_ cela s'entend, ces écoles étant « sans-papiers », ne devraient pas être dans les registres des CAP_ donnent un aperçu significatif de ce que représentent les écoles suppléantes. Les statistiques de ces rapports montrent que les 2/3 de l'effectif scolaire enquêté sur ces territoires de la périphérie sont fournis par les écoles non étatiques qui plus est, ont dans leur grande majorité le profil que nous avons décrit tout au long de cette étude concernant les écoles suppléantes. Ces écoles ont, récemment ou pas, changé de statut, mais continuent à fonctionner sous le modèle suppléance.

Pour les chiffres produits par l'enquête, ils sont en quelque sorte le résultat du « porte à porte » que nous avons menée pour constituer notre échantillon. Toutes les écoles retrouvées et qui avaient à première vue les traits les plaçant dans notre échantillon, ont été recherchées dans les registres des CAP pour confirmer leur statut. Ces écoles et ces chiffres que nous avons trouvés

sont certainement loin de la réalité puisque même à la fin de la rédaction du mémoire, nous en découvrons de nouveaux.

Tableau n° 3 : CAP de Kalaban-coro :

Les structures éducatives du CAP de Kalaban-coro

Statuts Niveaux	Public Classique	% Classique	Privée		% Privée	Communautaire		% Communautaire	Totaux
			Classique	Medersa		Classique	Medersa		
1 ^{ers} Cycles	40	8	332	75	80	5	55	12	507
2 ^{nds} Cycles	29	10	249	0	89	2	0	1	280

Sources : Rapport de fin d'année 2021-2022, CAP Kalaban-coro

Ces données fournies par le CAP de Kalaban-coro indiquent nettement que les effectifs des structures éducatives non étatiques sont supérieurs dans des proportions exponentielles aux structures éducatives publiques. Avant tout, nous rappelons que toutes les structures non publiques dont nous parlons ici sont d'abord privées, qu'elles appartiennent à des individus ou qu'elles appartiennent à une communauté. Ainsi, de la même manière nous avons des écoles classiques privées, de cette même manière nous avons des medersas privées. Il en est de même des écoles classiques communautaires et des écoles médersas communautaires. Sur les 507 structures éducatives du 1^{er} Cycle, 407 sont du privé classique et medersa, ce qui représente 80% des effectifs du 1^{er} Cycle. Les ECOM, tout format compris, représentent, quant à elles 12% des effectifs des structures éducatives du 1^{er} Cycle. Les structures éducatives publiques du 1^{er} Cycle représentent seulement 8% des effectifs de ce niveau d'enseignement. Au 2nd Cycle, les proportions se présentent comme suit : 89% pour le privé, 1% pour les ECOM, et 10% pour l'école publique. Dans les effectifs totaux, sur les 787 établissements du CAP, les privés sont au nombre de 718 soit 91% ; tout en rappelant que les écoles privées habilitées sont en grande majorité celles qui ont existé à leur début comme des écoles non déclarées donc sous le format écoles suppléantes. Après des années d'exercice, beaucoup d'entre elles se transforment en privé reconnu. Ce chiffre comprend donc les écoles en règle et celles qui ne le sont pas tout à fait. Puisque nous avons retrouvés dans les listes du CAP, des établissements qui attendaient encore leur arrêté d'ouverture. Bien entendu, il reste, non prises en compte les écoles que certains ont appelé « écoles fantômes », qui existent et qui ne sont pas comptées dans ce tableau.

Tableau n° 4 : CAP Kalaban-coro

Effectifs des élèves par statut d'établissement fonctionnel, par sexe, et par niveau.

Structures Statut	1 ^{er} Cycle			2 nd Cycle			TOTAUX		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Publiques classique	8586	8202	16788	5278	5250	10528	13864	13452	27 316
Privées classiques	23026	21478	44504	8508	8621	17129	31534	30099	61633
Medersas com	140	120	260	150	148	298	290	268	558
E. Communautaires	214	215	429	120	0	120	334	215	549
Totaux	31966	30015	61981	14056	14019	28075	46022	44034	90056

Source : Rapport de fin d'année 2020-2021 CAP Kalaban-coro

Tableau n° 5 : CAP Kalaban-coro

Effectifs en pourcentage des élèves par statut, par sexe, et par niveau.

Statut	1 ^{er} Cycle	% 1 ^{er} Cycle	2 nd Cycle	% 2 nd Cycle	Total 1 ^{er} et 2 nd Cycle	% Total
Publiques classique	16788	27,09	10528	37,50	27 316	30,33
Privées classiques	44504	71,80	17129	61,01	61633	68,44
Medersas com	260	0,42	298	1,06	558	0,62
E. Communautaires	429	0,69	120	0,43	549	0,61
Total Général	61981	100	28075	100	90056	100

Source : données enquête. Tableau généré à partir des chiffres produits dans le rapport de fin d'année 2021-2022, CAP Kalaban-coro.

Au CAP de Kalaban-coro, l'école publique représente 27,09% des effectifs scolaires au 1^{er} Cycle, 37% au 2nd Cycle ; ce qui représente une part de 30,33% de l'effectif total des élèves du CAP de Kalaban-coro. Les écoles privées classiques font 71,80% des effectifs scolaires au 1^{er} Cycle et 61% au 2nd Cycle, soit 68,44% de l'effectif total des élèves du CAP de Kalaban-coro. Les medersas et les écoles communautaires représentent ensemble 1,23% des effectifs scolaires du CAP. Ces deux tableaux (4 et 5) représentent donc le poids des effectifs scolaires dans les différents types d'écoles dans le CAP de Kalaban-coro. D'après les données fournies, on constate donc que les écoles privées accueillent un nombre significativement plus élevé d'élèves que les écoles publiques. En effet, sur un effectif total de 90056 élèves, 62740 fréquentent des écoles privées, tandis que 27316 fréquentent des écoles publiques. En termes de répartition des effectifs entre les différents types d'écoles privées, on constate que les écoles

privées classiques sont les plus fréquentées, avec un effectif de 61633 élèves. Les medersas communautaires et les écoles communautaires ont des effectifs plus modestes, avec respectivement 558 et 549 élèves. Ces chiffres montrent une disparité importante entre l'école publique et l'école privée, surtout l'importance des établissements privés dans l'augmentation du taux de scolarisation. Dans les 68,44%, on peut estimer qu'une bonne partie de ces élèves viennent d'écoles récemment suppléantes.

Tableaux n ° 6 : CAP Sénou

Les structures éducatives du CAP

Niveaux	Public Classique	% Classique	Communaire	% Communautaire	Privé		% Privé	Totaux
					Classique	Medersa		
1^{ers} Cycles	6	4	2	1	102	35	94	145
2^{nds} Cycles	5	6	2	3	55	18	91	80

Source : CAP de Sénou, Rapport de fin d'année 2020-2021

Le Centre d'Animation Pédagogique de Sénou compte 264 structures éducatives dont 39 centres de développement de la petite enfance, 145 premiers cycles, 80 seconds cycles. Ces statistiques mettent également en exergue le poids des initiateurs privés dans la réalisation des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT). Sur un effectif total de 264 établissements ils sont au nombre de 251 établissements soit 94%. Les effectifs des élèves sont au prorata des effectifs des établissements

Tableau n° 7 : CAP Sénou

Effectifs des élèves par sexe, par cycle et par types d'école

Structures	1 ^{er} Cycle			2 nd Cycle			TOTAUX		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Publiques classique	1 567	1 345	2 912	862	903	1 765	2 487	2 300	4 677
Privées classiques	8 711	7 839	16 550	2 800	2 939	5 739	12341	11 574	22289

Privées Medersas	3 755	4 827	8 582	744	1030	1 774	4 499	5 857	10 356
ECOM	449	473	922	207	199	406	656	672	1 328
Totaux	14 091	14085	28 966	4493	4853	9 684	19983	20 403	38650

Source : CAP de Sénou rapport de fin d'année 2020 2021 niveau.

Tableau N°8 : CAP Sénou

Effectifs des élèves en pourcentage par sexe, par cycle et par types d'école

Statut	1er Cycle	% 1er Cycle	2nd Cycle	% 2nd Cycle	Total 1 er et 2nd Cycle	% Total
Publiques classique	2912	10,05	1765	18,22	4677	12,10
Privées classiques	16550	57,13	5739	59,26	22289	57,66
Medersas com	8582	29,62	1774	18,31	10356	26,79
E. Communautaires	922	3,18	406	4,19	1328	3,43
Total Général	28966	100	9684	100	38650	100

Source : données enquête. Tableau généré à partir des chiffres produits dans le rapport de fin d'année 2021-2022, CAP Sénou.

Au regard des statistiques ci-dessus, le CAP de Sénou gère un effectif de 38650 élèves dont 4677 du côté public classique, soit 12,10% de cet effectif total. 22289 élèves dans le privé classique, ce qui représente 57,66%. Ils sont 10356 dans les medersas soit 26,79% des effectifs, et 1328 dans les écoles communautaires, 3,43% de l'effectif des élèves du CAP. Ces données permettent de constater que les initiatives privées accueillent le plus grand nombre d'élèves, avec plus de la moitié de l'effectif total. Les medersas accueillent également un nombre important d'élèves, représentant environ un quart de l'effectif total. Le public classique et les écoles communautaires ont des effectifs plus modestes, représentant respectivement environ 12% et 3% de l'effectif total. Il reste assez surprenant de voir l'école publique faire presque le même score avec les écoles communautaires en termes d'effectifs. On voit déjà ici le poids que portent les communautés locales en matière scolaire.

Tableaux n°9 : CAP Banankabougou

Les structures éducatives du CAP

Statuts	Public	%	Privée		% Privée	ECom	%e Com	Totaux
Niveaux	Class	Class	Class	Medersa				
1 ^{ers} Cycles	27	12,27	162	30	87,26	1	0,45	220
2 ^{nds} Cycles	20	10,58	139	29	88,88	1	0,53	189
Totaux	47	11,49	309	59	89,97	2	0,48	409

Source : Rapport de fin d'année CAP Banankabougou (2021-2022)

Les données du tableau montrent clairement que les structures éducatives privées sont nettement supérieures à celles publiques (11,49%). Sur le territoire scolaire de Banankabougou, sur un total de 409 établissements, les établissements privés, y compris les médersas, constituent un effectif de 360, soit 89,97%. Le nombre de 360 écoles privées dans le CAP comprend à la fois les écoles régulièrement établies et celles qui ne le sont pas. Cependant, il est important de noter que ce chiffre n'inclut pas les écoles qui sont souvent appelées "écoles non reconnues" et qui existent mais ne sont pas totalement répertoriées.

Tableau n° 10 : CAP Banankabougou :

Effectifs des élèves par statut d'établissement fonctionnel, par sexe, et par niveau

Structures	TOTAUX			%
Statut	G	F	T	
Publiques classique	5201	5062	10263	27,69%
Privées classiques	10016	8556	18572	72,31%
Privées Medersas	3594	4440	8034	
E. Communautaires	104	96	200	
Totaux	18915	18154	37 069	100%

Source : Rapport de fin d'année 2021-2022 CAP Banankabougou

D'après les données fournies, il y a un total de 37 069 élèves dans le CAP de Banankabougou. Sur ce nombre 10 263 (27,69%) fréquentent des établissements publics tandis que 26 806 (73,31%) fréquentent des établissements privés, dont 8 034 dans des médersas et 200 dans des écoles communautaires. Les établissements privés ont donc la responsabilité de la majorité des

élèves, représentant plus de la moitié de l'effectif total. Ces chiffres mettent en évidence l'importance des établissements privés dans le CAP de Banankabougou.

A propos des chiffres générés par nos propres soins : c'est le travail de fourni que nous avons eu à faire durant ce projet. Les chercheurs juniors auprès du Dr Moriké et les jeunes doctorants du bureau de l'association des jeunes doctorants et docteurs du Mali ont sillonné les quartiers et les rues des territoires des CAP concernés par l'étude. A cette occasion, on arrive à l'évidence qu'il existe une périphérie de la périphérie où les agents du CAP n'arrivent guère. Il s'agit de territoire où l'on se perdrait facilement derrière les maisons, où, il est nécessaire de demander pour trouver l'école du coin. Toute chose qui rend difficile l'identification de toutes les écoles suppléantes de ces territoires.

Tableau n° 11 : Poids des écoles suppléantes

CAP	Type d'école	Nbre d'élèves		Total élèves	%	Total %
		F	G			
Kalaban-coro	Ecoles suppléantes	5 753	7 428	13 181	15%	100%
	Autres écoles CAP	3 7261	39 614	76 875	85%	
Sénou	Ecoles suppléantes	6 462	6 873	13 335	46%	100%
	Autres écoles CAP	7 748	7 883	15 631	54%	
Banankabougou	Ecoles suppléantes	4 322	6 894	11216	23%	100%
	Autres écoles CAP	1 8154	18 915	37 069	77%	
Totaux		79 700	87 607	167 307		

Source : données d'enquête. Tableau généré à partir du croisement des statistiques des rapports de fin d'année des CAP, et des décomptes réalisés par l'équipe d'enquête sur le terrain.

On constate à travers ce tableau, que les écoles suppléantes réalisent au moins un tiers du taux de scolarisation sur ces territoires : 15% à Kalaban-coro, 46% à Sénou, 23% à Banankabougou. Même sans être exhaustifs, ces chiffres montrent que l'importance des écoles de la suppléance est indéniable dans la démocratisation de l'école sur les territoires où l'Etat est absent.

IV.5.2. Une école qui accueille et maintient les moins disant

Au vu des chiffres, il serait un truisme que de dire que les écoles de la suppléance offrent une opportunité non négligeable d'accès à l'école. Et un des premiers facteurs de cette accessibilité de ces écoles, et qui représente un défi pour de nombreuses familles, est le coût. Après analyse

des frais de scolarité des établissements visités, il ressort que le premier cycle revient en moyenne entre 2000 et 3000 francs par mois. Cette fourchette, si elle semble raisonnable, n'inclut pas par contre d'autres coûts liés à la prise en charge des conditions de scolarisation, comme les frais pour fournitures scolaires et souvent les uniformes. En plus, ces écoles à bas coût, acceptent des règlements négociés des frais scolaires :

« Mais au Mali ici, il y a des gens qui viennent négocier et d'autres non. Par exemple, si les enfants sont mis à la porte, il y a des parents qui peuvent venir nous demander de leur accorder deux à trois jours pour le paiement. Un parent qui vient faire une telle demande, on laisse son enfant rentrer, mais si on met son enfant dehors et que tu ne viens pas on ne peut rien faire pour toi. Sinon ceux qui viennent nous demander pour leur accorder un peu de temps, on fait rentrer leurs enfants. En plus, le plus souvent le délai qu'ils donnent, ils viennent même payer avant ce délai, car ils savent bien que s'ils ne viennent pas, c'est toujours la même procédure ». (Ban_Init1_09/08/2022)

En plus de négocier la période de paiement des frais, on négocie aussi les modalités de paiement : *« dans mon école il y a des parents qui n'ont vraiment pas de moyen pour payer la mensualité scolaire, souvent même je prends avec un parent 4000 Francs pour (3) trois enfants lorsque la somme varie de 2000 à 3000 Francs par moi »* (Kal_dir2_07/07/2022).

Nonobstant cette souplesse, les initiateurs d'écoles suppléantes ne perdent pas de vue que leurs écoles doivent survivre ; c'est pourquoi l'aspect financier reste important même s'il n'est pas explicitement mentionné :

“Bon ! non ! moi je convoque les parents de venir m'expliquer eh si possible les conditions sur lesquelles ils peuvent payer, donc ils peuvent me donner des rendez-vous, euh j'accepte délais euh !!! Si ce délai arrive et que les parents ne réagissent pas, je lui convoque encore en trois reprises après trois reprises si je vois que y' a pas d'autres solutions, euh !!! Bon je renvoie l'enfant voilà jusqu'à ce qu'ils viennent c'est ça” (Sen_dir5_20/08/2022)

En simplifiant le protocole d'inscription, par exemple admettre des inscriptions sans acte de naissance ou sans en tenir compte, ces écoles répondent aux besoins éducatifs des populations défavorisées sur les territoires où elles opèrent, ce qui les rend socialement appropriées et en adéquation avec la demande d'éducation, c'est ainsi que dans une discussion informelle dans son bureau le chargé des dossiers d'un des CAP que nous avons enquêtés reconnaît la justesse

de ces écoles “ *c’est comme ça qu’ils inscrivent leurs enfants dans ces école parce que c’est adapté à leur condition de vie*” (kal_CD_15/08/2022). Cette ouverture aux populations scolaires défavorisées des zones délaissées par l’État, atténue les inégalités géographiques en matière d’accès à l’éducation. Aussi, de nombreux enfants, auparavant exclus de la possibilité d’aller à l’école, ont la chance de faire l’expérience du chemin de l’école.

Cette chance que représentent ces écoles des quartiers pauvres n’est pas perçue que par les familles de ces quartiers, la posture des CAP en dit long sur la nécessité de ces écoles. En effet, les CAP sont parfaitement informés de l’existence d’écoles n’ayant pas au moins un des actes administratifs nécessaires à l’ouverture d’une école. L’article 3 de la décision portant création d’une école privée de premier et de second cycle stipule que : « *le démarrage des activités est subordonné à l’obtention de l’autorisation d’ouverture* » ce qui, visiblement, n’est pas appliqué dans nos CAP qui sont par ailleurs chargés du respect de la régularité des conditions d’ouverture d’écoles. Ainsi, il apparaît que les CAP, en dépit de cette responsabilité dans ce domaine, tolèrent l’existence de ces écoles non conformes aux réglementations. D’ailleurs, au détour de discussions, certains responsables de CAP rappellent les mauvaises conditions d’apprentissage dans ces établissements (locaux inappropriés, enseignants aux profils non adaptés, non-respect du programme). Tous ces facteurs devraient pourtant justifier leur fermeture. Malgré cette situation qui contribue à renforcer les inégalités éducatives, les CAP ne prennent pas les mesures nécessaires pour mettre fin à leur fonctionnement. Rarement les mesures prises contre ces écoles ont consisté à les fermer. Les sanctions appliquées sont plutôt mineures et visent essentiellement les enseignants de ces écoles : « *Les écoles qui n’ont pas, par exemple l’ouverture, le CAP peut, ne pas prendre les enseignants de ces écoles lors de la surveillance des examens du DEF ou lors des corrections* ». (Ban _ C O_13/08/2022). Il se n’agit ni plus ni moins que de formes d’exclusion pédagogique : non invitation pour les enseignants à des formations continues ou des activités pédagogiques comme la surveillance et l’évaluation de copies d’examen. Toutes choses qui n’impactent que faiblement le fonctionnement des écoles suppléantes.

D’ailleurs, à demi-mot, on reconnaît que la fermeture de ces écoles n’est pas à l’ordre du jour :

« *En ce qui concerne de les fermer, depuis que je suis là, quand même le CAP n’a jamais fermé une école. C’est le ministre seul qui peut fermer une école, si le directeur du CAP envoie une correspondance au ministère en ce moment le ministre peut prendre la décision de fermer cette école* ». (Ban_CD_13/08/2022).

Si la fermeture d'une école est hors des compétences du CAP, il peut vraisemblablement déclencher le processus de cette fermeture. Or il semble que les CAP ne sont pas prêts à actionner ce levier. Cette position des CAP s'entend quand on sait que ces écoles, même irrégulières apportent une contribution substantielle à la scolarisation dans certaines zones du pays. L'autre explication de cette inaction est qu'il manque véritablement de solutions alternatives à caractère public, c'est-à-dire qu'il n'y a rien de prévu par les autorités publiques en cas de fermeture.

Écoles-non réglementaires et d'utilité publique

L'État n'a pas les moyens de créer des écoles partout compte tenu de la croissance d'une population de plus en plus galopante. Il ne peut pas répondre aux besoins de scolarisation. Ce sont par ailleurs les écoles privées qui sont venues en renfort. Elles ont pris le gros lot de la scolarisation des enfants. C'est pourquoi il est difficile de les combattre car à un moment donné elles ont relevé les défis de la scolarisation. Par exemple, il y'a de ces écoles privées pour lesquelles l'État doit prendre des mesures en les fermant. Nous connaissons ces écoles-là. Elles ne remplissent pas du tout les critères de création d'une école. Le règlement dans le cadre prend en compte même les dimensions d'une salle de classe. On doit tenir compte de ces critères là pour bien faire. Il ne s'agit pas de transformer un bâtiment chambre antichambre en salles de classe. Ce n'est pas comme ça ! On ne vient pas dans l'enseignement pour se faire de l'argent. Il s'agit de la formation des cadres de ce pays. On doit faire énormément attention. On rencontre généralement ces types d'établissement au niveau de la périphérie et d'ailleurs c'est même pire là-bas. La politique de l'État consiste à prévoir dans chaque nouveau quartier un espace public réservé à la construction d'une école publique par l'État. Certains sont réservés mais l'État n'a pas les moyens d'occuper ces espaces-là scolairement ». (Kal_CO_15/08/2022)

On ne peut donc fermer ces écoles au vu des services qu'elles rendent à la communauté. La présence de l'État est à minima. Par exemple à Sénou sur les douze structures publiques, dix se trouvent à l'entrée du quartier de part et d'autre du poste de contrôle et les deux autres au sein du secteur de Médine III. Le reste du quartier, c'est-à-dire les secteurs s'étendant sur une distance en moyenne de 3 à 4 km en amont, en aval, à l'Est et au Sud-Est se caractérise par l'inexistence de structures éducatives publiques pour encadrer les nombreux enfants de parents démunis. Aussi, les promoteurs et promotrices essayent tant bien que mal de combler ce vide en créant des écoles, des sortes d'école de proximité qui n'attendent pas forcément d'avoir l'autorisation des organes régulateurs en la matière. Ainsi, la demande d'éducation est si

considérable qu'elle dépasse les contraintes imposées par les règles de création et de fonctionnement dans ce domaine. C'est cette situation qui justifie l'accueil réservé à ces écoles dans les quartiers pauvres de la périphérie urbaine

IV.5.3. Des écoles à caractère social

Les multiples témoignages collectés indiquent que les écoles de la suppléance sont accueillies très favorablement. Que ce soit de la part des représentants gouvernementaux ou des populations locales, ces écoles sont perçues comme une opportunité précieuse, car elles s'alignent parfaitement sur leurs réalités :

« C'est une chance d'avoir cette école auprès de nous parce que les écoles publiques sont loin de nous et il y'a aussi des privées qui sont chère donc même si ses conditions ne sont pas du tout améliorées, c'est pas mal quand même »

(Sen_Part 8_ 09/08/2022)

Ces témoignages montrent également que la proximité de ces écoles est un facteur d'accueil chez les parents. Le contexte généralisé de grèves récurrentes dans le secteur public semble être un autre facteur d'adhésion : *« nous aimons ces écoles parce qu'elles ne font pas grève comme dans les écoles publiques »*. (Kal _Part 3 _ 10/08/2022). Beaucoup d'acteurs rencontrés, notamment des acteurs publics reconnaissent aussi le statut d'utilité publique à ces écoles suppléantes :

« Bon, ces écoles-là, même s'ils n'ont pas de papiers, réellement une école qui est ouverte déjà c'est très difficile de fermer cette école, parce qu'on dit que ça enlève une grosse épine du pied de l'État. L'État n'a pas les moyens pour tous les enfants donc ces écoles enlèvent une épine du pied du gouvernement ». (Kal _ CD 1 _

11/08/2022)

L'accueil réservé à ces écoles se lit également à travers l'opportunité qu'elles offrent aux familles pauvres d'inscrire leurs enfants à l'école sans trop s'inquiéter de tous les papiers exigés à l'inscription, notamment l'extrait de naissance : *“ le directeur a accepté mes enfants et m'a demandé d'aller faire les actes de naissances des enfants. Je n'ai pas pu les faire, c'est quand ils sont arrivés en 5eme année que le directeur lui-même est parti les faire”* (Kal _ Part 4 _ 08/08/2022).

En outre, il y a la question de la proximité physique des écoles suppléantes. Il y a une étude menée par l'UNESCO (2011), selon laquelle, environ 32% des élèves africains vivent à plus de 5 km de leur école, ce qui représente selon cette étude un obstacle important à l'accès à l'éducation pour de nombreux enfants. Certains inspecteurs et conseillers à l'orientation que

nous avons rencontrée au niveau des CAP suggèrent qu'une distance de marche maximale de 1 à 1,6 kilomètres entre la maison et l'école est raisonnable pour les élèves du primaire. Sur ce point, les écoles de la suppléance font le bonheur des familles dont les enfants fréquentent ces écoles. Il y a aussi une autre proximité, celle du contact avec les familles, les responsables des écoles suppléantes connaissent la plupart des familles qui ont leurs enfants dans leurs écoles et ils se rendent souvent dans ces familles quand il y a des problèmes :

« Oui un jour le Directeur était venu ici une fois pour demander à la maman de se rendre à l'école. Et je lui ai fait comprendre que l'enfant est là pour l'éducation et poursuivre son instruction à l'école ; je lui ai dit que je ne pourrais pas y aller. Ça trouvait que sa grand-mère était absente. Il est venu à deux reprises » (Kal_Part 3_09/08/2022)

Dans ce passage, le directeur va rencontrer une mère d'élève pour solliciter sa présence à l'école. La mère reconnaît qu'un enfant doit fréquenter l'école et s'y instruire. Malheureusement, elle ne pourrait pas se rendre à l'école, parce que sa mère (la grande mère de l'élève) est absente, c'est elle qui surveille la maison en son absence. En plus, elle rappelle que le directeur est venu la rencontrer à deux reprises.

Cette séquence montre combien l'école s'est rapprochée des familles. Ce rapprochement se lit souvent dans le rapport très familial entre les parents et le personnel de l'école.

« Le rapport entre les parents d'élèves et moi se tisse très bien, ils ne connaissent même pas les promoteurs, ils ne connaissent même pas le nom de l'école tout le monde parle l'école de monsieur Keïta sauf les instruits qui viennent avec leurs enfants, j'étais absolument venus à Kabala ici sans rien on était dans l'obscurité vraiment il y'a une très grande promesse de relation entre moi et les parents » (Kal_Init 1_02/08/2022).

Dans cette approche, les familles sentent l'école plus proche d'elles. L'école n'est plus cette institution intimidante, face à laquelle, la plupart des parents s'incline parce qu'ils se sentent ignorants en face d'elle. C'est cette posture qui rend possible les négociations quand les moyens manquent pour payer les frais scolaires. C'est également cette posture qui rend possible les échanges par rapport au travail scolaire des enfants et les moyens à mettre en place pour assurer la réussite scolaire.

Cependant, il y a aussi certaines opinions réservées, principalement émises par certains agents du CAP. Ces agents portent un regard critique à la fois sur le profil des enseignants et sur la qualité de l'enseignement dispensé. Situées en marge, ces écoles prolifèrent de plus en plus, souvent enfreignant les règles établies. Le jeu "du chat et la souris" auquel s'adonnent certaines

d'entre elles, les prive des initiatives de mise à niveau du CAP. Ces manquements, selon certains agents du CAP, se font en défaveur des élèves de ces milieux périphériques :

« Les écoles qui ne sont pas en règle, ces écoles ont vraiment des problèmes, ils recrutent n'importe quel enseignant. Souvent quand on passe dans les écoles privées, primo on se rend compte, que ce sont des enseignants qui n'ont pas fait une école de formation des enseignants ». (KAL_ DC 01 _ 17/08/2022)

Selon ces critiques, l'offre éducative suppléante met en lumière les défis liés à l'éducation à la marge. Certains estiment que la question pertinente à poser est la suivante : comment intégrer ces écoles aux normes officielles ?

Conclusion

On peut donc retenir que l'offre scolaire dans les quartiers périurbains se développe globalement en marge de la réglementation. Les installations et les équipements restent encore rudimentaires. La qualité du personnel enseignant et le respect du programme officiel d'enseignement sont à minima. Il reste d'une évidence indéniable, que ces offres scolaires sont d'une valeur inégale par rapport à ce qui est proposé sur les territoires urbains. Pour autant, ces écoles offrent un espoir de réduction des inégalités en fournissant un accès à l'éducation dans des territoires défavorisés. Ceci revêt une grande importance car, même dans des conditions difficiles, l'éducation demeure un puissant instrument d'émancipation et d'égalité des chances. Pour que cet impact puisse s'exprimer pleinement, est impératif que les écoles de remplacement bénéficient du soutien nécessaire en termes de ressources, de personnel et d'infrastructures. L'avenir de ces écoles est dans ce soutien ; dans tous les cas, ce n'est pas demain la veille qu'elles cesseront d'exister, l'utilité sociale qu'elles représentent en font foi.

Chapitre V : Discussion des résultats

Introduction

Ce mémoire a mis en lumière trois axes majeurs lors de l'analyse des établissements scolaires suppléants. Tout d'abord, une attention particulière a été accordée au cadre législatif qui régit leur création et leur fonctionnement. Ensuite, l'étude a révélé que malgré leur capacité à offrir à certains enfants l'opportunité de fréquenter l'école, ces établissements demeurent des vecteurs d'inégalités. Enfin, il ressort de l'étude que les écoles de suppléance en périphérie urbaine ont globalement deux trajectoires possibles : ou bien elles évoluent pour devenir des écoles privées reconnues, ou bien elles cessent leurs activités ; cette éventualité arrive soit parce qu'une école plus attractive s'est établie à proximité et a grignoté dans leur effectif, soit parce qu'elles n'ont pas pu faire face aux charges de l'école.

V.1. Création et régime scolaire

A propos de la réglementation sur la création des écoles privées, une question émerge naturellement : ces textes sur la création des établissements répondent-ils de manière adéquate à l'impératif pressant de démocratisation de l'éducation ? La législation en vigueur qui encadre la création des établissements privés, notamment ceux que nous appelons écoles suppléantes, se révèle être assez rigoureuse et prend un temps interminable à se mettre en œuvre. Cela suscite des questionnements quant à sa pertinence lors de situations éducatives urgentes : est-ce que ces règlements favorisent véritablement une démocratisation de l'éducation ?

Certains articles présents dans les textes régissant la création et l'ouverture des écoles compliquent la constitution d'un dossier viable pour créer et ensuite ouvrir une école. Les chapitres 1 et 2 du décret d'application de la loi de création des écoles privées, respectivement à l'article 4 et à l'article 5¹⁶ conditionnent l'établissement de la décision qui autorise l'ouverture

¹⁶ Décret 94-276/PRM du fixant les modalités d'application de la loi N°94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé en République du Mali, Article 4

d'une école, à l'obtention d'un plan détaillé des locaux et des installations sanitaires. Cette prééminence de l'usage de la rigueur dans les textes qui régissent la création et le fonctionnement des écoles privées est systématiquement rappelée lors de chaque grande rencontre sur l'éducation. La nature spécifique de ces écoles pour pauvres, créés par les pauvres, ne semble pas clairement cernée par nos experts en éducation. Par exemple, des points de recommandation du forum sur l'éducation tenu en Octobre/Novembre 2008 (primature, 2008) rendent raison de cette posture rigoriste et en même temps en décalage avec les réalités éducatives des quartiers pauvres. Parmi ces points, on peut citer :

- Assurer une application rigoureuse des textes de création et d'ouverture des établissements d'enseignement privés.
- Exiger des établissements privés le recrutement d'un personnel enseignant permanent et la présence d'un personnel administratif qualifié.

La question clé ici est de déterminer si ces règlements, plutôt restrictifs, concourent véritablement à la démocratisation de l'éducation, surtout que la périphérie dont il est question est globalement une zone d'habitats spontanées, non lotie. Ce point précis dans les textes réglementaires représente donc un défi considérable. Si cette exigence peut être interprétée comme la garantie d'une certaine qualité des infrastructures et des conditions d'hygiène pour les élèves, ce qui est essentiel pour leur bien-être et leur sécurité, elle peut, par contre, être perçue comme une barrière à l'accès à l'école d'enfants issus de ces quartiers, en particulier dans des situations d'urgence éducative où la rapidité de mise en place peut être cruciale, et où les initiateurs et aussi les bénéficiaires n'ont pas les moyens d'assumer les coûts de réalisation que demande la loi. Tooley (2011) rappelle que ceux qui fondent ces écoles privées pour pauvres vivent eux-mêmes dans des conditions difficiles dans les bidonvilles où on envisage construire ces établissements. Difficile donc d'envisager mieux si ces écoles sont l'œuvre de ces populations démunies, ou d'imaginer que les initiateurs d'écoles de la suppléance se laissent dissuader par les dispositions légales en place. Ils construisent leurs écoles, même s'il faut le faire en marge du cadre légal. Les initiateurs d'écoles dans ces quartiers décident, nonobstant les difficultés ici définies, d'emprunter la voie légale, et doivent dépenser de l'argent supplémentaire pour obtenir les autorisations d'ouverture de la part d'administration où la corruption règne. Cet argent est une opportunité d'investissement perdu. Malgré les obstacles

évoqués, les fondateurs d'écoles dans ces quartiers qui optent pour la voie légale se voient contraints de dépenser des ressources supplémentaires afin d'obtenir les autorisations d'ouverture des autorités, même en présence de pratiques corrompues. Ces dépenses représentent une opportunité d'investissement manquée.

V.2. A propos de l'appellation « initiateurs » des propriétaires d'écoles de la suppléance

Les écoles de la suppléance sont à la base d'essence caritative. Par contre, la raison de celles des périphéries urbaines reste assez nuancée. En milieu rural, ce sont les associations locales, les individus, généralement ceux de la diaspora qui prennent l'initiative de combler le vide scolaire non résorbé par l'État. Les associations locales organisent et mettent en œuvre la contribution locale. Quant aux individus, ils disposent souvent de plus de moyens et les mettent à la disposition des communautés locales afin de participer à la construction et au fonctionnement des écoles de la suppléance. Dembélé (2022a) met en lumière le rôle prépondérant de ces fils du terroir à travers l'exemple du CAP de Oussoubidiagna dans la région de Kayes. Dans la périphérie urbaine, il n'est pas toujours aisé de faire la distinction entre l'acte caritatif et l'acte mercantile. Souvent les initiateurs des écoles n'ont pas de lien d'attache directe avec le quartier où ils veulent installer leur école. On peut logiquement s'interroger sur les raisons réelles de cet acte. En outre, d'autres profils, autre que celui des premiers acteurs du secteur s'investissent activement dans la création d'écoles. Globalement, il ressort des enquêtes les profils suivants : les jeunes diplômés sans emploi, les enseignants à la retraite, les hauts fonctionnaires. Les jeunes diplômés avec ou sans le profil enseignant sont les premiers acteurs des écoles non étatiques. Leur expérience les amène à prendre ou à accompagner les initiatives locales d'éducation :

“quand j'ai terminé avec l'ENSUP, je n'ai pu intégrer ni la fonction publique d'État, ni la fonction publique des collectivités. J'ai donc donné pendant près de quatre ans des cours dans une école privée. Comme j'aidais dans le même temps mes neveux et les enfants du voisinage, l'idée m'est venue de créer une école plus proche des enfants” (Kal_Dir 10/08/2022)

A côté des diplômés de l'ENSUP ou des IFM, les enseignants à la retraite sont aussi présents dans les initiatives éducatives locales et qui, comme les jeunes diplômés, puisent dans leurs expériences professionnelles antérieures pour créer et diriger les écoles suppléantes conformément à la demande scolaire. Ces enseignants initiateurs d'écoles suppléantes se rencontrent en milieu péri-urbain essentiellement. Ils bâtissent leurs stratégies de

développement sur l'aide à la scolarisation. En milieu péri-urbain, des fois, quelques diplômées sans emploi associent leurs efforts pour créer une école afin de scolariser les enfants de leurs quartiers. Dans ce cas, ils sollicitent les familles dans la mise en commun des ressources nécessaires pour faire fonctionner l'école. Sous ce format, nous sommes avec des écoles aux moyens dérisoires et aux conditions très peu scolaires. Il s'agit donc de personnes qui au final ne seraient pas contre l'idée de se faire de l'argent. Ce qui fait que les appeler « promoteurs » ne serait pas saugrenu.

V.3. Égalité ou inégalité scolaire

Le mémoire a examiné le rôle des écoles suppléantes dans la démocratisation de l'éducation, en particulier dans les territoires oubliés. La question centrale était de savoir si l'existence de ces écoles contribue à l'égalité des chances ou à l'accentuation des inégalités scolaires. Bien que les écoles de suppléance offrent une opportunité aux enfants issus de milieux défavorisés qui n'avaient pas précédemment accès à l'éducation, leurs résultats en termes de réussite suscitent des interrogations.

Tout d'abord, nous remettons en question l'aspect non lucratif souvent mis en avant pour décrire ces établissements. Bien que le mode de paiement des frais de scolarité puisse faciliter l'accès à l'éducation, il n'est pas dénué de motivations financières. Dans nos enquêtes, nous avons constaté l'existence de stratégies de recouvrement de frais qui varient en efficacité en fonction de l'habileté du responsable du recouvrement.

« Oui, souvent on fait sortir les élèves qui sont en retard pour le payement des frais de cotisation, pour qu'ils partent informer les parents. On informe les parents en avance, mais arrivé à un certain niveau on fait sortir les enfants. Voyant l'enfant sortir ça nous touche mais souvent on n'a pas d'autres choix » (Kal_Ens 9_12/08/20222)

Ailleurs, dans d'autres pays, sous le même format : "écoles pour les pauvres" Tooley (2012) montre comment les stratégies sont poussées loin pour permettre aux plus pauvres d'assumer la charge éducative de leurs enfants. Par exemple, les frais scolaires sont réglés en termes de tarifs journaliers. Permettre par exemple à un pêcheur d'envoyer sa fille à l'école les jours où il a l'argent nécessaire et lui éviter d'avoir de longues périodes de cours manqués. Cette flexibilité n'est pas offerte dans les écoles publiques et privées habilitées, où les paiements sont généralement exigés intégralement (Tooley, 2012).

En abordant la question de l'égalité ou de l'inégalité scolaire des écoles de la suppléance, un des points de friction auquel on fait face, est la qualité de l'enseignement donné par des "non titulaires" du métier de l'enseignement. Certains auteurs ont affirmé que les modes de recrutement des enseignants _ pour la plupart sortis fraîchement des écoles de formation, et d'autres précocement du système scolaire _ pourraient conduire à fragiliser les acquisitions scolaires des élèves (Dembélé, 2016). Pour d'autres, si les écoles suppléantes contribuent sensiblement à augmenter le taux d'accès à l'école, elles ne garantissent pas toujours la qualité des apprentissages partout où elles existent (Traoré, 2011).

En réalité, il existe peu de preuves tangibles de ces affirmations concernant la qualité des écoles suppléantes. Malgré une description peu flatteuse des écoles de la suppléance en termes d'équipement scolaire et de profil d'enseignant inadapté, il existe quelques études, celles par exemple du Touré et al. (2004) dans beaucoup de pays montrent que les enseignants non professionnels recrutés comme contractuels ne sont pas moins efficaces que les enseignants professionnels fonctionnaires. Dans plusieurs publications, les enseignants contractuels rémunérés sur fonds locaux sont plus efficaces que les enseignants fonctionnaires. Par exemple, une étude menée au Kenya et au Nigéria, les élèves des écoles privées ont obtenu des scores équivalents ou supérieurs à ceux de leurs homologues dans les écoles publiques en anglais et mathématiques (Tooley, 2013). Ces études montrent que la performance scolaire des élèves n'est pas uniquement liée à la qualité de l'infrastructure scolaire et la formation des enseignants. Au Mali, l'équipement scolaire dans le public et les privés habilités sont souvent de meilleures qualités que dans les écoles de la suppléance, pour autant il n'y a pas encore d'étude qui montrent que la qualité des résultats soit directement en lien avec la qualité de l'équipement.

Il est remarquable de noter qu'un nombre significatif d'enseignants recrutés sont redevables au directeur de l'établissement qui peut les licencier en cas d'absences fréquentes ou de résultats insatisfaisants. Cette réalité contribue en partie à expliquer l'engagement des enseignants envers les établissements où ils travaillent. Par contre, dans les écoles publiques, où les enseignants jouissent d'une plus grande sécurité d'emploi, il est malheureusement courant de rencontrer des enseignants qui manquent d'engagement. Certains de ces enseignants peuvent être absents fréquemment ou participer régulièrement à des mouvements de grève, ce qui peut avoir un impact négatif sur l'éducation des élèves (Bernard, 2004). Les faibles performances scolaires et les résultats décevants aux examens sont malheureusement quelques-unes des réalités regrettables de l'éducation publique dans les pays en développement.

Au Mali, il n'a pas encore été mis en évidence, via des études, les effets globaux de la fréquentation des écoles de suppléance sur l'expérience scolaire des enfants. C'est-à-dire, de quelles manières, les écoles de la suppléance impactent ou influencent les performances et les trajectoires scolaires.

Sur un autre plan, l'approche de cette étude met plutôt le curseur du côté des inégalités territoriales, à travers notamment les établissements de la suppléance dans l'explication de l'égalité ou de l'inégalité des chances en matière scolaire. Cela n'empêche qu'on puisse envisager la position du curseur du côté des familles et d'autres formes de sociabilité, juvéniles en occurrence. Même faible, cette nuance existe. Par exemple, des facteurs tels que la pauvreté, la barrière linguistique, l'analphabétisme des parents que des auteurs tels que Bourdieu (1970), Bourdieu et Passeron (1964), Millet et Thin (2005) convoquent sous la qualification de capital scolaire et capital culturel, peuvent également influencer les chances de réussite scolaire. Les échanges avec les promoteurs ont révélé que les parents des élèves résidant dans ces quartiers correspondent principalement à ce profil : *« Ils sont soit des commerçants, des maçons, des menuisiers ainsi de suite, il y a quelques fonctionnaires de l'État. Majoritairement, c'est des parents qui travaillent dans le cadre des travaux manuels »*. (Sen_Init 8_16/08/2022)

Le capital scolaire et culturel est un concept qui fait référence aux connaissances, compétences et expériences acquises tout au long de la vie d'un individu, notamment à travers son parcours éducatif. Ce capital est constitué de différents éléments, tels que le niveau d'éducation, les compétences linguistiques, la connaissance des codes sociaux et culturels, et la capacité à naviguer dans des environnements scolaires et professionnels complexes (Bourdieu et Passeron, 1964). Le capital scolaire se réfère spécifiquement aux compétences et connaissances acquises au cours de la scolarité formelle, depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Il peut inclure des éléments tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, les langues étrangères, l'informatique et les compétences de recherche. Le capital culturel, quant à lui, se réfère à la connaissance et à l'appréciation des arts, de la littérature, de l'histoire, de la musique et d'autres formes de culture (Bourdieu, 1979). Les individus qui ont un capital culturel élevé ont souvent une compréhension plus profonde de la société et de son fonctionnement, ainsi qu'une capacité accrue à communiquer efficacement dans des contextes sociaux et professionnels variés. Ces deux types de capitaux sont étroitement liés et peuvent se renforcer mutuellement. Les individus qui ont un capital scolaire élevé ont souvent plus de chances d'acquérir un capital culturel élevé, car ils ont plus de temps et de ressources pour explorer différents domaines de la culture. De même, les individus qui ont un capital culturel élevé peuvent être mieux préparés à naviguer

dans des environnements scolaires et professionnels complexes, car ils ont appris à s'adapter à différentes situations sociales et culturelles. En réalité, capital scolaire et capital culturel sont intrinsèquement liés à l'école. Et l'on sait que l'école est une institution qui a une histoire. En effet, L'école telle que nous la connaissons aujourd'hui est historiquement l'œuvre des classes dominantes. L'école, c'est donc des façons de faire, d'être, de parler, de penser socialement et culturellement situées (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Le capital scolaire et culturel peut être transmis aux enfants non pas de façon biologique, mais sociale. Son acquisition est donc le fruit d'une volonté, d'un désir. Des études (Bourdieu et Passeron ; Millet et Thin, 2005) ont mis en lumière l'avantage que cela constitue pour les enfants, d'être issu d'une famille à fort capital scolaire et culturel, et cela indépendamment du territoire et le type d'école fréquenté par l'enfant. Il peut bénéficier d'un environnement familial propice à l'apprentissage, avec des parents qui encouragent la lecture, la curiosité intellectuelle et la participation à des activités culturelles. La plupart des enquêtes, notamment celles du PISA (Yebbou, 2015), réalisées à ce sujet montre qu'à tous les niveaux du parcours scolaire, les enfants ayant des parents avec un fort capital scolaire (bac+ 5 ou +8) réussissent mieux que ceux dont les parents ont eu des ruptures de parcours. Sur ce point, on reconnaît une importance réelle au capital scolaire de la mère, du fait de la place privilégiée qu'elle occupe dans l'éducation de l'enfant. Les enfants qui ne bénéficient pas de ce type d'atout, peuvent quant à eux, manquer ces opportunités, ce qui peut entraver leur développement intellectuel et leur réussite scolaire. Dans les milieux comme ceux des quartiers de la périphérie urbaine, où les parents n'ont pas eu, pour certains, d'expérience scolaire propre, ou ont connu des ruptures dans leurs parcours scolaires ; sans doute pour les mêmes raisons que leurs enfants rencontrent, on constate un engagement plutôt timide envers l'école :

« Très généralement si on les appelle, ils disent qu'ils n'ont pas de temps, c'est pourquoi souvent au niveau du premier cycle on donne les bulletins aux enfants pour qu'ils les remettent aux parents afin qu'ils les signent, mais au niveau du second cycle on fait même souvent sortir les enfants pour qu'ils partent appeler les parents pour signer les bulletins ». (Ban_Dir 4_20/07/2022)

On ne peut mettre cette indisponibilité uniquement au compte du besoin de la recherche de la pitance quotidienne, certainement un manque de connaissance bien affinée du système scolaire, de ses codes et de ses règles implicites explique en partie cette timidité. Cette méconnaissance, certains acteurs scolaires, en particulier les enseignants et l'administration scolaire, la mettent au compte de l'illettrisme scolaire qu'ils appellent « illettrisme » :

« Bon ! on peut dire que la participation c'est moins parce que la plupart des parents sont illettrés, rare sont les parents qui viennent écouter les conseils même si on leur donne des notes souvent ils reviennent avec les notes pour qu'on leur explique. Donc c'est les enfants et nous qu'on tisse beaucoup de lien. Je pense que cela est dû tout simplement aux non illettrés parce que la plupart des populations n'ont pas été à l'école, c'est des illettrés parfaits même pour le problème d'acte de naissance si on essaie de diminuer l'âge de certains élèves ils trouvent ça autrement, nous sommes dans un milieu illettré ».

Le capital scolaire et le capital culturel n'ont d'effet que s'ils sont activement transmis par les parents. Les parents devraient donc se donner le temps et la volonté de transmettre ces capitaux pour en voir les effets sur les parcours scolaires. Mais il est important de reconnaître que ces deux types de capitaux ne sont pas répartis de manière égale dans la société. Les quartiers populaires, particulièrement ceux de la périphérie comme précédemment indiqués sont moins dotés en ce type de profil de citoyens (Mesplé-somps, 2014). Les inégalités dans l'accès à l'éducation et à la culture peuvent créer des disparités importantes dans la réussite éducative et professionnelle, et il est donc essentiel de travailler à réduire ces inégalités pour assurer un avenir plus juste et équitable pour tous.

V.3. Reconfiguration

Le dernier axe interroge le futur de ces écoles. Quelle reconfiguration pour ces écoles suppléantes ?

Une considération républicaine de l'école suppose qu'elle est partout la même pour tous les élèves, avec les mêmes règles et les mêmes conditions. La réalité de notre système d'éducation en rapport avec les disparités sociales et économiques donne un panorama assez diversifié des types d'écoles. Sur les territoires où l'état est absent, les écoles de la suppléance ont pris la place de l'école publique.

En ce qui concerne la suppléance en milieu rural, notamment celle évoquée par Dembélé en 2022, qui prennent le statut d'école communautaire puis d'école publique, il est important de noter que la réalité dans les zones périphériques urbaines est légèrement différente. En effet, les initiateurs des écoles suppléantes urbaines sont souvent motivés à la fois par des considérations financières et altruistes. Ils reconnaissent que leurs établissements doivent être rentables pour améliorer leurs propres conditions de vie, mais ils ne négligent pas pour autant le bien-être des enfants dont ils ont la charge. En fait, ils sont effectivement préoccupés par l'avenir de ces

enfants. Ils n'hésitent pas à offrir une éducation aux élèves les plus défavorisés et économiquement désavantagés, dont les parents ne peuvent pas financer leur éducation. Cela s'entend, ces initiateurs connaissent personnellement ces élèves, car ils vivent souvent dans le même quartier. Cependant, il est essentiel de ne pas se méprendre sur leurs motivations : leur objectif est de réaliser des bénéfices. Par conséquent, il est probable que ces établissements finissent par prendre le statut d'école privée agréée contrairement aux écoles suppléantes en milieu rural. D'ailleurs le fait qu'il y a un foisonnement de ces établissements suppléants sur ces territoires prouve qu'il ne s'agit pas que de mécénat, la concurrence signifie qu'il y a quelques profits à faire. Ainsi une des fins possibles de ces établissements, c'est la disparition, pour n'avoir pas pu se contenir la concurrence.

La deuxième question qui se pose en ce qui concerne l'idée de reconfiguration est de comprendre en quoi profite-t-elle aux populations, en particulier aux enfants, qui sont concernés par ce modèle éducatif. Quels sont les avantages pour les populations défavorisées vivant dans ces milieux lorsque les écoles suppléantes sont transformées ? Lorsqu'elles deviennent des établissements publics ou privés agréés, les écoles suppléantes en périphérie se normalisent. Leur structure, leur fonctionnement, et leur processus d'inscription des élèves deviennent similaires à ceux des écoles publiques et des écoles privées habilitées. En conséquence, elles s'éloignent des ressources financières des populations défavorisées vivant dans ces zones. En perdant la flexibilité qui les caractérise, elles s'éloignent également du modèle que Tooley (2012) qualifie d'« écoles privées au service des pauvres », que l'on trouve souvent dans les zones périphériques urbaines, les bidonvilles et les régions rurales.

Si une reconfiguration sur le format établissement habilité peut être un souci à la démocratisation de l'école, il faut logiquement revoir les modalités de cette reconfiguration. La difficulté de ces écoles de la suppléance ou de quels que autres noms qu'on leur donne, est liée au fait que les responsables des politiques éducatives ont très peu analysé les logiques qui sous-tendent l'existence de ces établissements et leur impact sur la réalisation de l'éducation pour tous. A chaque fois qu'il y a eu de grandes rencontres sur l'éducation, le forum national sur l'éducation de 2008 par exemple, les écoles sur le format de la suppléance sont perçues comme des problèmes, non pas comme des solutions et sont donc exclues des stratégies visant à améliorer le système éducatif. Quand une des recommandations du forum national sur l'éducation, au titre du partenariat public/privé, demande de signer les conventions État/écoles privées avec exclusivement celles qui répondent aux critères de reconnaissance d'utilité publique conformément aux dispositions de la Constitution du 25 mars 1992, de la Loi

d'Orientation sur l'Éducation et de la Loi sur l'enseignement privé (Primature, 2008). Le forum prive le système d'un outil qui tient une place importante dans la scolarisation des enfants qui sont sur les territoires désertés par l'État. L'idéal aurait été d'accompagner ces écoles dans l'amélioration de l'offre qu'elles proposent. Pourtant, sur le terrain, certains propos et l'inaction des agents de CAP montrent que l'utilité des écoles suppléantes est comprise ; elles sont rarement dénoncées pour être fermées. Dans le même temps, leur collaboration se fait souvent dans un jeu de cache-cache. Lorsqu'une école suppléante de la périphérie urbaine parvient à attirer un nombre significatif d'élèves, les initiateurs cherchent à obtenir les autorisations et les accréditations nécessaires pour normaliser l'établissement. Cette démarche vise à aligner l'école sur les normes éducatives établies et à permettre aux élèves de bénéficier d'une éducation de qualité. Cependant, si l'école n'attire pas suffisamment d'effectifs, elle risque de fermer en raison des défis financiers et organisationnels auxquels elle est confrontée. Cela soulève des questions sur la durabilité de ces écoles suppléantes périurbaines et sur la manière dont les autorités éducatives pourraient mieux soutenir ces initiatives tout en garantissant des normes éducatives appropriées. La conversion d'écoles privées en écoles publiques dans les zones périphériques pourrait contribuer à une meilleure accessibilité à l'éducation pour les communautés locales, mais cela nécessiterait également une infrastructure administrative et des ressources adéquates pour garantir un enseignement de qualité et une pérennité à long terme.

Conclusion

La discussion construite autour des trois axes majeurs, que sont la création et le régime des écoles de la suppléance, l'égalité ou l'inégalité scolaire que représente les établissements de la suppléance et enfin les reconfigurations possibles de ces établissements, montre clairement les difficultés à régulariser les écoles suppléantes sans porter préjudice au droit à l'éducation des enfants des quartiers pauvres de la périphérie.

La qualité de toute activité se trouve dans l'élévation du niveau d'exigence de leur mise en œuvre. Et sans cette exigence, les produits de cette activité seront de moins bonnes qualités. Cette perception de la qualité est portée par une bonne partie des acteurs de l'éducation, des autorités politiques aux autorités administratives et pédagogiques. Toutefois, notre étude met en évidence l'exclusion scolaire de certains enfants que cette vision de la qualité rend possible d'une part, et d'autre part, elle montre qu'il faudra d'abord approfondir les études pour attester que la faible qualification des enseignants dans les établissements suppléants est synonyme de faible performance scolaire. Sur un autre plan, les discussions ont montré que la territorialité

n'est pas la seule explication des inégalités scolaires. Un facteur, tout aussi important, se situe dans l'origine sociale de l'enfant. Ce facteur insiste sur la possibilité pour l'enfant de bénéficier de l'héritage culturel et scolaire de la famille pour avoir un bon parcours scolaire.

Sur le plan de la reconfiguration, on note que les écoles suppléantes se rapproche plutôt du modèle « école privée ». Ce modèle risque à terme d'exclure des enfants du système éducatif.

Conclusion générale

L'une des responsabilités essentielles de l'État est d'assurer la scolarisation de tous les enfants de la république et de garantir la qualité de leur éducation. Depuis le début des indépendances, les gouvernants successifs du Mali assument difficilement cette responsabilité. Aujourd'hui encore, on constate que des facteurs économiques, culturels, démographiques et sécuritaires complexifient le problème de "l'éducation pour tous" qui pend depuis l'accession du Mali à l'indépendance. L'État n'est plus le seul acteur dans l'organisation et la gestion de l'école. Son absence sur plus des deux tiers du territoire et le tarissement de ses ressources ont obligé les communautés locales à prendre en charge l'éducation de leurs enfants. La périphérie urbaine qu'on pourrait penser proche de la ville, et donc bénéficiant en partie des avantages des villes, se retrouve presque démunie en équipement social de base, notamment en ce qui concerne l'école.

En réponse à cette situation, les populations de la périphérie urbaine ont donc créé une école en partie à leur image, une école pour pauvres proche économiquement et géographiquement. Sur ce territoire, cette école assure largement l'accès à l'école des enfants. Elle est la chance des enfants de familles en difficulté. Pourtant, cette offre suppléante, malgré ce qu'elle représente pour les familles pauvres de la périphérie, mais aussi pour le système éducatif, ne bénéficie pas d'un soutien proportionnel à sa contribution à l'éducation pour tous. Une catégorie d'acteurs, notamment certains agents des centres d'animation pédagogique et des académies d'enseignement n'y voit qu'un format d'enseignement au rabais. Ces acteurs perdent de vue qu'une école avec des défaillances vaut mieux que pas d'école du tout ! Elle donne l'opportunité à des gamins de prendre le chemin de l'école, ce qui en soi, est une victoire en ce sens que nous avons là, une réponse à l'appel à l'« éducation pour tous ». Les écoles de la périphérie sont, dans tous les sens du mot, des écoles de proximité. Elles sont souvent parvenues à briser le mur de crainte et/ou de méfiance construit par certaines familles face à l'école. Sur ces territoires, on voit des familles négocier pour que les enfants restent le plus longtemps possible à l'école où par ailleurs ils auraient pu logiquement être exclus. Si l'État ne peut pas, quelles qu'en soient les raisons, assurer un maillage de l'ensemble du territoire en matière d'école, il se doit de veiller à ce que l'offre scolaire proposée soit une offre juste, une offre qui assure une égalité de chance pour les enfants qui la reçoivent. Cette égalité des chances n'est autre qu'une équité dans l'offre scolaire. Dans nos pays, cela signifie donner, des fois, plus aux moins favorisés. Dans tous les cas, l'expérience des écoles suppléantes montre que les pauvres ont trouvé des moyens remarquablement novateurs de se prendre en charge, de s'éduquer et cela de plus en

plus sans les autorités publiques. Ils ont réussi à créer une école privée qui leur convient en termes de protocole d'inscription, de recrutement et de rémunération du personnel enseignant. Cette importance des écoles de la suppléance et leur statut transitoire est assez perçue par ces initiateurs. C'est pourquoi ces établissements doivent continuer à exister tout en respectant la législation et en restant à la portée des pauvres. En attendant de régulariser la situation, les initiateurs rusent avec l'application de la loi, notamment en intégrant leurs élèves en classe d'examen dans les effectifs des écoles officiellement autorisées. Si ce deal semble au départ mutuellement avantageux, il arrive des fois qu'il finisse par l'absorption de l'école "sans papier". Ainsi, une des issues de l'école suppléante est sa fermeture. Chaque école de la périphérie qui ferme signifie en général deux choses : soit les enfants doivent parcourir plus de distance pour accéder à l'éducation, soit une nouvelle école plus proche des écoles habilitées et potentiellement un peu plus cher ouvre ces portes à proximité. Dans tous les cas, ce qui se présage, c'est que les écoles de la suppléance suivront le mouvement de l'urbanisation incontrôlée et illégale. Les populations les plus défavorisées se retrouveront à la périphérie de la périphérie urbaine et les écoles de la suppléance les suivront sur ces territoires

Les prises de distance (de certaines autorités) sont ressenties comme des risques susceptibles de renforcer les inégalités dans les parcours scolaires mais également dans l'accès à l'école.

Le gouvernement et les autorités éducatives doivent continuer à travailler sur des politiques éducatives inclusives, durables et équitables pour assurer un accès équitable à l'éducation pour tous, quelle que soit leur localisation géographique. Cela implique également de veiller à ce que les écoles suppléantes reçoivent le soutien et les ressources nécessaires pour offrir une éducation de qualité aux élèves qu'elles encadrent.

BIBLIOGRAPHIE

BAGAYOKO, Sidy Lamine, 2016, « Écoles communautaires au Mali : fonctionnement, gestion et conflits », Paris, L'Harmattan, 300 p.

BERNARD, Jean-Marc, TIYAB, Beafith Kouak, et VIANOU, Katia, 2004, « Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone », Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. PASEC / CONFEMEN, p 33. URL : https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/pa-pier_profils_enseignants-1.pdf

BERTRAND, Monique, 2021, « Bamako, de la ville à l'agglomération », Paris, éd IRD, coll. Atlas et cartes, 781p.

BOURDIEU, Pierre, 1970, « La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement ». Paris, les éditions de minuit, 276p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1964, « Les héritiers. Les étudiants et la culture », Paris, Minuit, 192 p.

BOURDIEU, Pierre, 1979, « La distinction » Paris, Les Éditions de Minuit, 672p.

BRAY, Mark, 2021, « L'éducation de l'ombre en Afrique. Implications politiques du soutien scolaire privé », Monographies du CERC : perspectives internationales et comparée sur l'éducation et le développement, No. 14.

BRENNER, Louis, 2001, « Controlling knowledge: Religion, power and schooling in a west african muslim society, Bloomington, Indiana university press, 343p.

CENTRE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE, 2021, « rapport de fin d'année 2020-2021 », CAP de Sénou.

CENTRE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE, 2021, « Rapport de fin d'année 2020-2021 » CAP Kalabancoro.

CENTRE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE, 2021, « Rapport de fin d'année 2021-2022 » CAP Banankabougou.

COULIBALY, Bahaba, 2021, « Des familles en retrait de l'école : logiques et présupposés » In HOUESSOU, Patrick, TOSSOU, Tata Jean (dir) « Actes du colloque : Les sciences de l'éducation et de la formation à l'école africaine : regards pluridisciplinaires ». Université d'Abomey-Calavi, LAEREFOR, 2021, P641-653.

DEMBELE, Moriké. 2016b, « Politiques scolaires entre permissivité et rigorisme au Mali : naissance d'une couche de néo analphabètes », Revue Malienne des Sciences Juridiques, Politiques et Économiques de Bamako, n°3, numéro spécial janvier, pp. 367-398.

DEMBÉLÉ, Moriké, 2022, « Dynamique de suppléance scolaire en milieu rural du CAP de Oussoubidiagna : une appropriation paradoxale de la décentralisation de l'éducation ? », African journal of literature and humanities, Vol.3/Issue 4, pp. 22-40.

DEMBELE, Moriké, DEMBELE, Bamakan, & HAROUNA, Oumar, 2022, « Rapport d'enquête de terrain – service public, champ éducation », Projet « suppléance : un nouvel espace de gouvernance endogène ? », Holder, Gilles (coord gl), MaCoTer, 42p.

DENISE, Bouche, 1966, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », In: Cahiers d'études africaines, vol. 6, n°22, pp. 228-267.DOI :<https://doi.org/10.3406/cea.1966.3066>

DIARRA, Sékou Oumar et LANGE, Marie-France, 1998, « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13 p.

DOUGNON, Denis, BOCOUM, Ibrahim, POUDIOUGO, A, & TA, Clair, 2008, « École et décentralisation : le cas du Mali. UNESCO », Cahier de recherche de l'IPE, 133p.

DUBET, François, 2004, « L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ? », Paris, Seuil, 95 p.

DURNING, Paul, 1990, « Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale », Thèse de doctorat, université paris 10.

DURU-BELLAT, Marie, 2002, « Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes », Paris : PUF, p 264.

FELOUZIS, Georges & CHARMILLOT, Samuel, 2012, « Ce Que nous apprennent les enquêtes PISA ». In : Georges Felouzis éd., Les enquêtes PISA, Paris, cedex 14, Presses Universitaires de France, 128 p <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2012.01>.

GAUTHIER, Pierre-Louis, 2009, « Fractures sociales et inégalités scolaires », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°52, décembre, pp. 85-92, [URL – <https://journals.openedition.org/ries/745>].

GERARD, Etienne, 1995, « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in: Lange, Marie-France (ed.), Martin, Jean-Yves (ed.), Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), p. 595-615. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/429_14.pdf

FABLET, Dominique, (2010), « La suppléance familiale, une notion utile pour penser les pratiques d'accompagnement éducatif et social en milieu résidentiel ». Dans, D. Fablet, De la suppléance familiale au soutien à la parentalité Paris, L'Harmattan, pp. 83-99.

HUGON Philippe et PAGES N, 1998, « Ajustement structurel, emploi et rôle des partenaires sociaux en Afrique francophone », cahier de l'emploi et de la formation, ILO, Genève, Suisse

INSTAT, 2009, « Mali - Recensement général de la population et de l'habitat ».

INSTAT, 2011, « Éducation et alphabétisation, conditions de vie de la population et dépenses de consommation des ménages », 75 p.

INSTAT, 2017, « Enquête modulaire et permanente auprès des ménages (EMOP) », Rapport d'analyse, Premier passage 2017. URL : https://www.instat.mali.org/laravelfilemanager/files/shares/eq/rana17pas1_eq.pdf.

KANE, Cheikh Hamidou, 1961, « L'aventure ambiguë », Paris : Julliard, p.207.

KASSA, Diagne, 2019, « Le rôle de la décentralisation des financements dans la réforme de l'éducation : l'exemple du PAQEEB au Sénégal », Revue internationale d'éducation de Sèvres, <https://doi.org/10.4000/ries.7541>.

KOUYATE, Seydou Badian, 1953, « Sous l'orage, suivi de la mort de Chaka », Paris, présence africaine, 253p.

LANGE, Marie-France et PILON, Marc (dir.), 2009, « Famille et impératif scolaire », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 8, 283 p. URL <https://journals.openedition.org/cres/505>

LANGE, Marie-France et DIARRA, Sekou Oumar, 1999, « École et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la Ille République au Mali », Politique africaine, n° 76, pp.164-172, [URL https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_53-54/010020309.pdf]

LANGE, Marie-France et YARO, Yacouba, 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne » Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/ UEPA, Offre et demande d'éducation et pauvreté. P. 19.

MARTIN, Jean-Yves, 2003, « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170, pp 19-39. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.188>.

MARTIN, Jean-Yves, 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire » Cahiers Internationaux de Sociologie, 53, pp 337–362, <http://www.jstor.org/stable/40689627>.

MESPLÉ-SOMPS, Sandrine, ROBILLIARD, Anne-Sophie, et GAKOU, Assa Doumbia, 2014, « Urbanisation et ségrégation spatiale à Bamako, 1998-2009 », In le Mali contemporain Joseph Brunet-jailly, Jacques Charmes, Doulaye Konaté. Marseille. IRD Éditions, Éditions Tombouctou. p. 581-611 <https://books.openedition.org/irdeditions/21257?lang=fr>.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, 2005, « Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale », Paris, Puf, 318 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1991, « Débat national sur l'éducation », Bamako, 297p.

PAYET, Jean-Paul, 1997, « Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire », Paris, Armand colin, 420p.

POURTIER, Roland, 2010, « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post indépendance Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », Afrique contemporaine,

vol.235, no.3, 2010, pp.101-114. <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine1-2010-3-page-101.htm>.

PRIMATURE, 2008, « Rapport général du forum national sur l'éducation », Comité d'organisation du forum national sur l'éducation, p.195.

ROBERT, François et BERNARD, Jean-Marc, 2005, « Chapitre 1. Une première génération d'écoliers », in Robert, François & Bernard, Jean-Marc (Dir.), Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 19-22, <file:///Users/bahabacoulibaly/Downloads/ries-1392.pdf>.

ROUAULT, Rémi et CARO, Patrice, 2022, « Éducation et fractures scolaires. Questions de géographes à propos de l'école », Paris, chroniques sociales.

SANANKOUA, Diarah Bintou. 1985, « Les Écoles 'Coraniques' Au Mali: Problèmes Actuels », Canadian Journal of African Studies, Revue Canadienne Des Études Africaines 19, no. 2, pp359–367. <https://doi.org/10.2307/484830>.

SANOGO, Boubacar, 2018, « Écoles privées et normes officielles au Mali », Recherches Africaines, n°18-19, janvier 2017- janvier 2018, pp. 9-23.

THIN, Daniel, 1998, « Quartiers populaires : l'école et les familles », Lyon, Presse universitaire de Lyon, 290 p.

TOURE, Harouna, DIARRA, Amadi. TRAORE, Mamadou D, NIAKATÉ, Mamadou, TRAORÉ, Sékou, LAM, Mountaga, MAIGA, Fatimata, TAMBOURA, Sira, 2004, « Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ? les résultats d'une étude thématiques du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la confemen (PASEC) » Confemen, p.118.

TOOLEY, James. 2012, « Des écoles privées au service des pauvres » Afrique Asie, École et éducation

TOOLEY, James, 2013, « The Beautiful Tree: A Personal Journey into How the World's Poorest People Are Educating Themselves » Washington.DC, Cato institute, P302.

TRAORE, Idrissa Soiba, 2011, « École et décentralisation au Mali : des logiques d'appropriations locales aux dynamiques de reconquête de l'espace scolaire », Paris, L'Harmattan, 218 p.

TRAORE, Idrissa Soiba, 2017, « Les écoles communautaires au Mali face à la décentralisation de l'éducation. Les paradigmes d'une inégalité zonale », L'Éducation en débats, analyse comparée, pp 59-75 <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/382>.

UNESCO, 1998, « Rapport mondial sur l'éducation 1998 », Paris, UNESCO, 174 p.

UNESCO, 2011, « Rapport mondial sur l'éducation pour tous 2011, La crise cachée : les conflits armés et l'éducation, synthèse relation aux questions de genre », 52p, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212003--_fre.

UNESCO, 2016, « Rapport mondial de suivi sur l'éducation, L' éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous », 505p <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033>.

UNESCO, 2021-2022, « Rapport mondial sur le suivi de l'éducation, 2021-2022, les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décident ? qui est perdant », 31p, [URL – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>].

VAN Zanten, Agnès, 2001, « L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue », Paris, Presses Universitaires de France, Pages, 442p.

VINCENT Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel, 1994, « Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire ». In Guy Vincent (dir.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles », Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 11-48. <https://books.openedition.org/pul.9552?lang=fr>.

YALCOUYE, Seydou, 2022, « Rapport Mali sur l'éducation Arabo-islamique au sahel, Plateforme d'analyse du suivi et d'apprentissage au sahel », Production Pasas, <https://pasas-minka.fr>.

YARO, Yacouba, 1995, « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », Cahiers des Sciences Humaines vol 31, n 3, Orstom, Paris, pp.675-696, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/42912.pdf

YEBBOU, Johan, 2015, « Une lecture des résultats de PISA pour la France dans le contexte des pays de l'OCDE », Administration & Éducation, 145, 31-37.
<https://doi.org/10.3917/admed.145.0031>

Table des matières

Dédicace.....	I
Remerciements.....	II
Sigles et abréviations	III
Liste des tableaux.....	IV
Sommaire.....	V
Résumé.....	VI
 Introduction.....	 1
Chapitre 1 : Offre et demande scolaire en milieu urbain	6
I.1. L’histoire de l’école au Mali : une évolution non linéaire.....	6
I.1.1. Offre et demande éducative jusqu’à la colonisation.....	7
I.1.1.1. Offre et demande éducative arabo islamique.....	7
I.1.1.2. Offre et demande éducative classique.....	8
I.1.2. Offre et demande éducative depuis les années d’indépendance.....	8
I.1.2.1. Offre et demande éducative publique.....	8
I.1.2.2. Des offres éducatives arabo islamiques en progression.....	10
I.1.2.3. Les écoles missionnaires : des établissements sollicités.....	11
I.1.2.4. Les écoles privées en roue libre.....	11
I.2. Les territoires scolairement oubliés.....	14
I.3. Définition des concepts-clés.....	15
I.3.1. La notion de fracture et d’inégalité scolaire.....	15
I.3.1.1. La fracture scolaire.....	15
I.3.1.2. L’égalité et/ou inégalité des chances à l’école.....	16
I.3.2. La notion de la suppléance en éducation.....	16

I.3.2.1. École de la suppléance.....	16
I.3.2.2. Écoles de la périphérie.....	18
Chapitre II : Cadrage méthodologique : les choix et leur justification.....	20
II.1. L'enquête de terrain.....	20
II.1.1. Identification des écoles et des acteurs clés.....	21
II.1.2. L'accès au terrain et aux enquêtés.....	22
II.1.2.1. L'accès au terrain.....	22
II.1.2.2. Les enquêtés	24
II.1.2.2.1. Les initiateurs	24
II.1.2.2.2. Les directeurs	24
II.1.2.2.3. Les enseignants	24
II.1.2.2.4. Les parents	24
II.1.2.2.5. Agent du CAP	25
II.2. Méthodes et outils d'enquêtes.....	25
II.2.1. Entretiens.....	25
II.2.2. Guides d'entretiens.....	26
II.2.3. Observation.....	26
II.2.4. Carnet de terrain	27
II.3. Difficultés du terrain	27
Chapitre III : Création, régime et permutation des écoles.....	29
III.1. Création et organisation des écoles de la suppléance : une régularité à minima.....	29
III.1.1. De la création des écoles de la suppléance.....	29
III.1.2. Organisation et fonctionnement : Des responsabilités partagées.....	35
III.2. Personnel des écoles de la suppléance	36
III.2.1. Du recrutement et de la gestion des enseignants	36
III.3. Reconfiguration et passerelles dans les écoles suppléantes.....	40
III.3.1. Reconfiguration.....	40
III.3.2. A propos des passerelles.....	42
Chapitre IV : École de la suppléance : égalité ou inégalité de chance.....	45

IV.1. Des équipements scolaires inadaptés au manque de matériels didactiques.....	45
IV.2. Un traitement des enseignants peu motivant.....	48
IV.3. Pratiques pédagogiques déclarées et formation des enseignants des écoles suppléantes.	50
IV.3.1. Pratiques pédagogiques.....	50
IV.3.2. La formation des « ayants fait fonction »	51
IV.4. Écoles de la suppléance : une éducation dans l'ombre ?.....	53
IV.5. Les scolarisations.....	55
IV.5.1. Les écoles de la suppléance : un poids numérique qui compte.....	55
IV.5.2. Une école qui accueille et maintient les moins disant.....	60
IV.5.3. Les écoles à caractère social	64
Chapitre V : Discussion des résultats.....	67
V.1. Création et régime scolaire.....	67
V.2. A propos de l'appellation « initiateurs » des propriétaires école de la suppléance	69
V.3. Égalité. ou inégalité scolaire.....	70
V. 4. Reconfiguration	74
CONCLUSION.....	78
Bibliographie.....	80
Table des matières.....	87
ANNEXES.....	89

ANNEXE

Guide adressé aux promoteurs

Ce guide d'entretien est élaboré en vue de collecter des données sur les questions relatives au projet d'étude sur la « suppléance éducative : fractures scolaires et pratiques de suppléance au Mali » que mène le Laboratoire Mixte MACOTER, sis Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Campus de Kabala, FSHSE.

Afin de nous permettre d'enrichir les réflexions sur ce thème, je vous saurais gré des avis et suggestions que vous voudriez bien nous faire à travers ce guide d'entretien. Tout en vous remerciant d'avance pour votre disponibilité, nous vous assurons de la confidentialité et de l'anonymat de vos réponses qui ne manqueront pas d'intérêt pour l'étude que nous menons.

Identification de l'enquête :

1-Thème I : Naissance des écoles suppléantes

Qu'est-ce qui vous a motivé à créer votre école ?

Votre école fonctionne depuis combien d'années ?

Parlez-nous de l'histoire de votre école ?

2-Thème II : Passerelles des écoles suppléantes

Pouvez-vous nous parler de la situation administrative de votre école ?

Pouvez-vous nous expliquer la démarche que vous avez suivie pour la création de votre école ?

Parlez-nous de votre relation avec le CAP ?

Votre école bénéficie-t-elle des aides (suivi, matériel didactiques) de la part du CAP ?

Parlez-nous des mécanismes de recrutement de vos enseignants ?

Bénéficient-ils de formations continues ?

Comment sont-ils payés ?

Quelle est la nôtre de votre relation avec les parents d'élèves ?

En dehors du secteur éducatif faites-vous une autre activité parallèle ?

3-Thème III : Difficultés rencontrées

Pouvez-vous nous expliquer les principales difficultés auxquelles vous avez fait face lors des démarches administratives pour l'ouverture de votre école ?

Quelles sont les principales difficultés liées à la rémunération de vos enseignants ?

Pouvez-vous nous parler des problèmes auxquels votre école fait face aujourd'hui ?

Guide d'entretien adressé aux directeurs

Ce guide d'entretien est élaboré en vue de collecter des données sur les questions relatives au projet d'étude sur la « Suppléance éducative : fractures scolaires et pratiques de suppléance au Mali » que mène le Laboratoire Mixte MACOTER, sis Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Campus de Kabala, FSHSE.

Afin de nous permettre d'enrichir les réflexions sur ce thème, je vous saurais gré des avis et suggestions que vous voudriez bien nous faire à travers ce guide d'entretien. Tout en vous remerciant d'avance pour votre disponibilité, nous vous assurons de la confidentialité et de l'anonymat de vos réponses qui ne manqueront pas d'intérêt pour l'étude que nous menons.

Identification de l'enquête.....
.....

1-Thème I : Relations avec les partenaires

Occupez-vous ce poste depuis combien de temps ?

Pouvez-vous nous parler de votre école ?

Pouvez-vous nous parler de votre rapport avec le promoteur ?

Pouvez-vous nous parler de votre rapport avec les parents d'élève ?

Comment trouvez-vous la participation des parents d'élève à la vie de l'école ?

Qui vient payer généralement les mensualités ?

Votre école est-elle en partenariat avec d'autres structures ?

Quel est votre rapport avec le CAP ?

2-Thème 2 : Mécanisme de recrutement et gestion des enseignants

Parlez-nous du mécanisme de recrutement du personnel enseignant.

Vos enseignants bénéficient-ils des formations continues ?

Pouvez-vous nous parler de ces formations ?

3-Thème III : Gestion économique

Parlez-nous de la mensualité de vos élèves ?

A combien coûte la tenue scolaire de votre école ?

Comment est-ce que vos élèves ont accès aux manuels scolaires ?

Comment vous gérer la situation des élèves dont les parents ne payent pas ou sont en retard de paiement des mensualités ?

Pouvez-vous donner une fourchette par rapport aux salaires de vos enseignants ?

Thème IV : Difficultés rencontrées

Pouvez-vous parler des principales difficultés auxquelles vous êtes confrontées. ?

Guide d'entretien adressé aux enseignants

Ce guide d'entretien est élaboré en vue de collecter des données sur les questions relatives au projet d'étude sur la « Suppléance éducative : fractures scolaires et pratiques de suppléance au Mali » que mène le Laboratoire Mixte MACOTER, sis Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Campus de Kabala, FSHSE.

Afin de nous permettre d'enrichir les réflexions sur ce thème, je vous saurais gré des avis et suggestions que vous voudriez bien nous faire à travers ce guide d'entretien. Tout en vous remerciant d'avance pour votre disponibilité, nous vous assurons de la confidentialité et de l'anonymat de vos réponses qui ne manqueront pas d'intérêt pour l'étude que nous menons.

I- Identification de l'enquêté :

II- Thème I : Expérience dans le métier

Depuis quand êtes-vous dans cette école ? Relance : où étiez-vous avant ? Est-ce que c'était votre premier poste ? Ancienneté dans l'enseignement

Quelle classe tenez-vous ? Relance : depuis quand êtes-vous à ce poste ? / est-ce la première fois que vous faites ce poste ? Quel autre poste avez-vous fait ?

Avec qui collaborez-vous dans l'établissement ? Relance : dans quelles circonstances ?

Parlez-moi du profil de vos hiérarchies ? Promoteur/directeur

Pouvez-vous me parler des résultats de votre école ?

Avez-vous bénéficié de formation continue ?

Recevez-vous souvent la visite des agents du CAP/ Si oui à quelle occasion ?

Recevez-vous la visite des parents ? A quelle occasion viennent-ils vous voir ?

Parlez-nous des approches pédagogiques que vous utilisez en classe ?

Comment trouvez-vous vos conditions de travail ?

Comment trouvez-vous votre équipement pédagogique ?

Aimez-vous travailler/rester dans cette école ? Pourquoi ? Et dans l'enseignement ?

III- Thème II : Difficultés rencontrées

Quelles sont les difficultés majeures que vous avez rencontrées, sur le plan pédagogique ?

Pouvez-vous nous parler des problèmes auxquels votre école fait face aujourd'hui ?

Parlez-nous de vos modes de paiement ? Quel est le montant de votre salaire ? (Vos informations resteront dans l'anonymat).

Guide d'entretien adressé aux parents d'élève

Ce guide d'entretien est élaboré en vue de collecter des données sur les questions relatives au projet d'étude sur la « Suppléance éducative : fractures scolaires et pratiques de suppléance au Mali » que mène le Laboratoire Mixte MACOTER, sis Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Campus de Kabala, FSHSE.

Afin de nous permettre d'enrichir les réflexions sur ce thème, je vous saurais gré des avis et suggestions que vous voudriez bien nous faire à travers ce guide d'entretien. Tout en vous remerciant d'avance pour votre disponibilité, nous vous assurons de la confidentialité et de l'anonymat de vos réponses qui ne manqueront pas d'intérêt pour l'étude que nous menons

Identification de l'enquêté :

Thème I : choix d'école

Pouvez-vous me donner le nom de l'école que fréquente votre enfant ?

Connaissez-vous le statut de l'école que fréquente votre enfant ?

Qu'est-ce qui explique le choix de l'école de votre enfant ?

Pourquoi n'avez-vous pas inscrit votre enfant à l'école publique ?

A quelle distance êtes-vous de l'école publique la plus proche ?

Les autres enfants de l'entourage fréquentent-ils la-même école que votre enfant ?

Votre enfant va-t-il toujours fréquenté cette école ?

2-Thème II : Coût d'accès

Pouvez-vous nous parler de la mensualité de l'école que fréquente votre enfant ?

L'école de votre enfant exige-t-elle la tenue scolaire ?

Est-ce que l'école de votre enfant vous demande de payer des manuels scolaires ?

Que pensez-vous de la qualité de l'éducation dispensée de cette école ?

3-Thème III : suivi parental

Quel est votre rapport avec l'école que fréquente votre enfant ?

Participez-vous aux différentes réunions qu'organise l'école de votre enfant ?

Combien de fois par mois partez-vous vous enquérir de la situation scolaire de votre enfant ?

Guide d'entretien adressé aux autorités scolaires

Ce guide d'entretien est élaboré en vue de collecter des données sur les questions relatives au projet d'étude sur la « Suppléance éducative : fractures scolaires et pratiques de suppléance au Mali » que mène le Laboratoire Mixte MACOTER, sis Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Campus de Kabala, FSHSE.

Afin de nous permettre d'enrichir les réflexions sur ce thème, je vous saurais gré des avis et suggestions que vous voudriez bien nous faire à travers ce guide d'entretien. Tout en vous remerciant d'avance pour votre disponibilité, nous vous assurons de la confidentialité et de l'anonymat de vos réponses qui ne manqueront pas d'intérêt pour l'étude que nous menons.

Identification de l'enquêté :

.....

1-Thème II : Création des écoles

Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?

Quelle est la démarche à suivre pour créer une école ?

Comment faites-vous le recensement des écoles privées sur l'étendue du CAP ?

Vous arrive-t-il de travailler avec les écoles qui ne remplissent pas toutes les conditions pour ouvrir ?

Sur votre territoire où retrouve-t-on majoritairement ces écoles ?

Rencontrez-vous souvent les promoteurs de ces écoles ?

A quelle occasion les rencontrez-vous le plus souvent ?

3-Thème III : Fonctionnement

Parlez-nous du processus de contrôle des écoles privées.

Connaissez-vous les écoles qui fonctionnent mais qui n'ont pas les autorisations ?

Comment gérer vous ces cas ?

Pouvez-vous nous parler du climat de la coopération entre votre CAP et les écoles suppléantes ?

Pouvez-vous nous parler de la relation que vous-entretenez avec les directeurs de ces écoles ?

Que pensez-vous de la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles ?

4-Thème IV : Apport

Dans quel type d'école de votre CAP avez-vous plus d'effectif ?

Comment vous pouvez expliquer cet état fait ?

Quelle analyse faites-vous du rôle des écoles suppléantes dans le cadre de la scolarisation des enfants ?

Selon vous le CAP joue quel rôle dans la réalisation de l'éducation pour tous ?

5-ThèmeV : difficultés rencontrées

Selon vous qu'est-ce qui rend le respect des textes difficiles pour les promoteurs d'écoles suppléantes ?

Quelles sont les principales difficultés auxquelles les écoles privées de votre CAP sont confrontées ?