

Papiers de recherche

Auteur

Moriké Dembélé

Coordination scientifique

Gilles Holder

Coordination technique

Elodie Riche

Suppléance dans l'éducation

Un nouvel
espace de
gouvernance
endogène ?



JANVIER 2024
N° 309

Introduction	5
Un essoufflement de l'Etat face à la pression démographique	5
L'état se resserre sur le Droit à l'éducation	6
Un nouveau rapport à l'Etat dans le domaine de l'éducation	7
Recours à des formats éducatifs compensatoires	8
1. Cadrage méthodologique	11
1.1. Une démarche inclusive de recherche	11
1.2. Délimitation de l'objet et du champ d'étude	12
1.3. Organisation pratique de la recherche	14
2. Organisations scolaires suppléantes et apparentées	16
2.1. Définition opérationnelle des écoles suppléantes : continuité pédagogique compensatoire	16
2.2. Offres suppléantes apparentées : écoles communautaires, medersa, école coranique	18
2.3. Offres suppléantes dans les scolarisations	21
3. Structures administrative et pédagogique des écoles suppléantes	25
3.1. Organisation des écoles suppléantes : les acteurs et leurs pratiques	25
3.2. Organisation des écoles suppléantes : logique d'arrangements et gestion au jour le jour	30
3.3. Organisation pédagogique des écoles suppléantes	33
4. Mutation, transitions et intégration des organisations scolaires suppléantes	37
4.1. L'étatisation des écoles suppléantes en milieu rural	37
4.2. La privatisation des écoles suppléantes en milieu périurbain	41
4.3. De la marge au centre : logiques de passerelles et transitions scolaires négociées	42
Conclusion	46
Bibliographie	48
Liste des sigles et abréviations	51

Agence française de développement

Papiers de recherche

Les *Papiers de Recherche de l'AFD* ont pour but de diffuser rapidement les résultats de travaux en cours. Ils s'adressent principalement aux chercheurs, aux étudiants et au monde académique. Ils couvrent l'ensemble des sujets de travail de l'AFD : analyse économique, théorie économique, analyse des politiques publiques, sciences de l'ingénieur, sociologie, géographie et anthropologie. Une publication dans les *Papiers de Recherche de l'AFD* n'en exclut aucune autre.

Les opinions exprimées dans ce papier sont celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles de l'AFD. Ce document est publié sous l'entière responsabilité de son (ses) auteur(s) ou des institutions partenaires.

Research Papers

AFD Research Papers are intended to rapidly disseminate findings of ongoing work and mainly target researchers, students and the wider academic community. They cover the full range of AFD work, including: economic analysis, economic theory, policy analysis, engineering sciences, sociology, geography and anthropology. *AFD Research Papers* and other publications are not mutually exclusive.

The opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the position of AFD. It is therefore published under the sole responsibility of its author(s) or its partner institutions.

Suppléance dans l'éducation

Un nouvel espace de gouvernance endogène ?

AUTEURS

Moriké Dembélé

Laboratoire MaCoTer (FSHSE, ULSHB)

COORDINATION SCIENTIFIQUE

Gilles Holder

CNRS, codirecteur du laboratoire MaCoTer

COORDINATION TECHNIQUE

Elodie Riche (AFD)

Cette étude sur la suppléance en matière d'éducation constitue l'un des axes d'un projet de recherche intitulé « Suppléance : nouvel espace de gouvernance endogène ? », mené depuis 2016 par l'équipe du laboratoire MaCoTer (<http://www.lmi-macoter.net>) à Bamako. Laboratoire mixte international (LMI), MaCoTer est un projet pilote réunissant chercheurs maliens et français qui porte sur les enjeux socioéconomiques qu'appellent la reconstruction et le développement du Mali. Le projet de recherche « Suppléance » vise à produire des connaissances sur le développement au Mali de services publics assurés par des acteurs non-étatiques, au nom de l'intérêt général et en l'absence d'Etat. L'axe « éducation » ici présenté a été coordonné et écrit par Moriké Dembélé (MaCoTer, FSHSE, ULSHB), avec l'aide des assistants de recherche Bamakan Dembélé (FSHSE, SOCDEV-MaCoTer) et Oumar Harouna (FSHSE, ULSHB), sous la coordination scientifique générale de Gilles Holder (CNRS).

Résumé

Le projet de recherche « Suppléance : nouvel espace de gouvernance endogène ? » se propose de produire des connaissances sur les services suppléants de l'État assurés par des acteurs, individuellement et collectivement, au nom de l'intérêt général. Le secteur de l'éducation, quatrième pilier du projet, s'intéresse aux « écoles sans papiers » en milieu urbain et rural.

Offre spécifique d'éducation de proximité entrée dans les offres éducatives de nombreux pays dans les années 1990, **les écoles suppléantes sont des structures éducatives transitoires qui assurent la continuité pédagogique** dans les espaces sans offres éducatives publiques ou privées reconnues. Ces écoles ne sont pas enregistrées et ne bénéficient pas d'une reconnaissance étatique. Pourtant, beaucoup d'élèves transitent par ces écoles avant de s'inscrire dans des établissements publics ou privés habilités.

Ces écoles suppléent l'État dans sa mission de service public d'éducation et participent de l'extension de l'accès à l'école dans les quartiers périphériques et villages reculés. Elles naissent et se développent en marge de la réglementation scolaire et leurs promoteurs sont variés : des individus ou groupes d'individus, des associations, des opérateurs privés. Les offres sont de valeurs inégales, avec des infrastructures de fortune, et un personnel éducatif peu qualifié.

Elles se distinguent des offres confessionnelles, notamment musulmanes, par leur caractère laïc mais également par les connexions qu'elles établissent

avec les offres éducatives reconnues. Elles sont des **organisations transitoires, destinées à se transformer soit en écoles publiques, soit privées** selon le contexte d'implantation.

Ces écoles suppléantes sont pourvoyeuses d'emplois temporaires pour les enseignants retraités, et les jeunes diplômés qui y acquièrent une expérience professionnelle. **Les populations adhèrent aux projets éducatifs de ces écoles** et se mobilisent pour leur protection, leur maintien et leur réussite.

Les écoles suppléantes utilisent les programmes officiels, même si l'on observe des formes de bricolage et des raccourcis pédagogiques. Leurs promoteurs utilisent différentes **stratégies pour s'assurer de la continuité pédagogique dans le parcours de leurs élèves** et permettre leur inscription à des niveaux scolaires correspondants.

Après quelques années d'exercice, **les écoles suppléantes se transforment généralement en écoles privées, en milieu périurbain, alors qu'elles deviennent d'abord écoles communautaires, puis écoles publiques en milieu rural.**

Le traditionnel monopole des autorités étatiques sur la carte scolaire et leur encadrement sur l'intervention des acteurs privés s'affaiblit ainsi, laissant voir **une redéfinition des relations entre l'État et les communautés locales en matière d'éducation.** Encadrées, ces écoles pourraient constituer des néoadjuvants pour renforcer et compléter l'action publique en matière d'éducation, dans des zones où les offres ne couvrent pas les demandes sociales.

Mots-clés

éducation, écoles spontanées, suppléance, Etats fragiles, services publics, analyses des politiques publiques

Version originale français

Acceptée

Novembre 2023

Abstract

The research project "Suppléance: nouvel espace de gouvernance endogène?" aims to produce knowledge on the State's substitute services provided by actors, individually and collectively, in the name of the general interest. The education sector, the fourth pillar of the project, focuses on 'undocumented schools' in urban and rural areas.

A specific form of community-based education that became part of the educational provision in many countries in the 1990s, **occasional schools are transitional educational structures that ensure educational continuity** in areas where there is no recognised public or private educational provision. These schools are not registered and are not recognised by the state. However, many pupils pass through these schools before enrolling in accredited public or public schools.

These schools supplement the State's public education service mission and help to extend access to schooling in outlying districts and remote villages.

They emerge and develop on the fringes of school regulations and their promoters are varied: individuals or groups of individuals, associations, private operators. The provision is of unequal value, with makeshift infrastructure and poorly qualified educational staff.

They differ from religious schools, particularly Muslim ones, in that they are secular in nature, but also in the connections they establish with recognised educational provision.

They are **transitional organisations, destined to become either state or public schools**, depending on the context in which they are set up.

They provide temporary jobs for retired teachers and young graduates who gain work experience. **The local communities support the educational projects of these schools** and are mobilised to protect, maintain and ensure their success.

Substitute schools use the official curricula, even if there are forms of tinkering and pedagogical shortcuts. Their promoters use a variety of **strategies to ensure educational continuity for their pupils** and enable them to enrol at the appropriate school levels.

After a few years of operation, **supply schools generally become public schools in peri-urban areas, while in rural areas they become community schools and then state schools.**

The traditional monopoly of state authorities over school mapping and their control over the involvement of private players is thus being weakened, leading to **a redefinition of the relationship between the state and local communities in the field of education**. If they are properly supervised, these schools could act as neo-adjuvants to strengthen and complement public action in the field of education, in areas where what is on offer does not meet social demand.

Keywords

education, spontaneous schools, substitution, public action, public policies analysis

Introduction

Dans nombre de pays africains, la pression démographique est très forte sur les services sociaux de base, notamment de santé et d'éducation. Le nombre d'enfants en âge de scolarisation augmente substantiellement chaque année alors que les infrastructures scolaires d'accueil, quant à elles, connaissent un rythme de croissance très faible. Ce déséquilibre resserre l'étau sur le droit à l'éducation dans beaucoup de pays africains. Pour combler le fossé entre demande et offre scolaires publiques et privées, les populations développent des **solutions de raccourcis éducatifs** à travers un recours à des formats pédagogiques que l'on peut qualifier de pis-aller.

Un essoufflement de l'Etat face à la pression démographique

Les États africains font face à une croissance démographique la plus importante au monde (Cailleteau, 2015 ; Tabuin et Schoumaker, 2020). Une conséquence immédiate de cette croissance incontrôlée est la pression qu'elle exerce sur les États en termes de délivrance de services sociaux de base aux populations. Le Mali, l'un des pays à croissance démographique rapide, enregistre quant à lui un taux annuel de 3% (Soumaré et al., 2020). Des implications

découlent de cette situation démographique, notamment en termes d'accès à l'éducation, d'autant qu'elle s'est doublée d'une urbanisation galopante. Les agglomérations concentrent abusivement une population pauvre issue essentiellement du milieu rural, repoussant chaque année leurs limites spatiales. Les possibilités de couvrir les besoins éducatifs sur l'ensemble du territoire sont très limitées. En effet, le taux brut de scolarisation, bien qu'il ait augmenté régulièrement depuis plus de 20 ans, était évalué à 79 % en 2021 (CPS, 2021). Pour autant, il est loin d'une éducation universelle. Il masque des disparités importantes entre les régions, et entre les centres urbains et les zones rurales, mais aussi une forte dégradation des conditions d'apprentissage dans les écoles publiques. L'observateur aperçoit les difficultés pour l'État malien d'assurer les services éducatifs nécessaires à une population d'enfants de plus en plus nombreuse, et pour laquelle le droit à l'éducation proclamé partout se trouve dans l'impasse.

La législation internationale et nationale a inscrit l'éducation parmi les droits fondamentaux. La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, en son article 26, stipule que : « toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne

l'enseignement élémentaire et fondamental ». Dans la même perspective, la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, institue le droit à l'éducation pour tous les enfants. Les engagements internationaux quant à l'Éducation Pour Tous (EPT) pris en 1990 à Jomtien (Thaïlande) et réitérés, une décennie plus tard, à Dakar en 2000, matérialisent la priorité donnée à l'éducation. En s'appuyant sur cet arsenal juridique de portée mondiale, des instruments nationaux encadrent ce droit fondamental. La constitution de 1992, qui fonde la III^{ème} République du Mali, affiche la volonté de faire de l'éducation une priorité nationale. Elle stipule dans son article 18 que : « Tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc ». Cette déclaration de principe est renforcée dans la loi d'orientation sur l'éducation en son article 4, selon lequel : « 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 ».

L'état se resserre sur le Droit à l'éducation

Le slogan mobilisateur « Éducation Pour Tous » (EPT) a été accueilli favorablement dans les pays en développement. Du fait d'une démographie galopante et très faiblement contrôlée, et des ressources tout aussi limitées, l'EPT devient un enjeu et un défi majeurs pour nombre de pays

africains. C'est dans ce contexte que les pays expérimentent différents formats éducatifs et pédagogiques en vue d'augmenter sensiblement les taux d'accès à l'école. Au Mali, le président Apha Oumar Konaré, s'appuyant sur les engagements pour l'EPT, déclarait en 1992 dans un discours solennel : « *Un village, une école ou/et un CED [Centre de développement pour l'éducation]* », véritable leitmotiv devenu par la suite le cadre référentiel de la refondation du système éducatif du Mali (Loua, 2017). On assiste alors à l'élaboration d'un cadre de référence pour la politique de l'éducation au Mali, en donnant la priorité à l'éducation de base et l'accès à tous les enfants. Les onze axes prioritaires du Programme décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) sont ainsi articulés autour « d'une éducation de base de qualité pour tous », en écho parfait avec la notion d'« Éducation pour Tous ». De fait, le Mali a réalisé des progrès importants en matière de couverture scolaire depuis l'instauration de la 3^{ème} République :

- 26 % en 1990 (19 % pour les filles et 33 % pour les garçons).
- 48 % en 1998 (40 % pour les filles et 56 % pour les garçons).
- 84 % en 2009 (74 % pour les filles et 92 % pour les garçons) (Source : MEN/CPS, 2010).

Toutefois, avec une superficie d'environ 1 241 238 km² et une population estimée à

19 694 565 habitants en 2016, la délivrance des services sociaux, notamment de santé et d'éducation de base, se heurte à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et à la grande pauvreté des populations (Traoré, 2017). Bien que les indicateurs de couverture aient progressé rapidement dans la dernière décennie¹, le Mali est très loin de la couverture scolaire universelle au regard de l'augmentation de la population scolarisable. À cela s'ajoute le fait que l'évolution a été plus importante dans le secteur privé, avec 14,7 % en 2016 contre 5,4 % d'accroissement moyen annuel (PRODEC, 2019). La privatisation de l'enseignement ne semble pourtant pas une solution durable, étant donné que près de la moitié de la population malienne vit au-dessous du seuil de pauvreté, soit une population estimée à 48,3 % en 2015 (*ibid.*).

L'État n'est visiblement pas en mesure d'assurer ni l'accès ni la continuité scolaire sur tout le territoire national, et encore moins leur qualité, du fait de la pression démographique.

La demande scolaire est très loin d'être couverte de façon adéquate par les services publics d'éducation (Dembélé, 2016), et l'enjeu de garantir à tous les enfants maliens l'accès à l'enseignement fondamental reste encore un défi important. Beaucoup d'espaces, notam-

ment en milieu rural et dans les périphéries des centres urbains, restent peu ou sans structures de scolarisation. Et ce sont alors les communautés qui y développent des organisations scolaires à moindre coût d'accès.

Un nouveau rapport à l'État dans le domaine de l'éducation

Le rapport à l'école, et partant à l'État, a évolué en dents de scie. Les populations ont manifesté un accueil très réservé aux écoles coloniales françaises dès leur implantation vers 1886.

Destinée à scolariser essentiellement *a minima* les enfants des chefs, en réalité, l'école accueillait plutôt les enfants des esclaves des chefs. Les appellations caractéristiques, telles que « école des otages » d'abord, puis « école de fils de chefs et d'interprètes », définissaient les finalités. L'expression familière et socialement ancrée *ekɔlidenw*, que l'on peut traduire par « Les écoliers », témoigne en réalité d'un rapport traditionnellement distant avec « l'école des Blancs » (*tubabu ekɔli*). Il renvoie à un sentiment d'enlèvement, de perte de l'enfant par la famille (et donc l'éducation et l'autorité de celle-ci), au profit de l'école ; dès lors, l'écolier n'est plus tout à fait un « enfant de la famille » (*soden*), et devient un « enfant de l'école » (*ekɔliden*). Avec l'indépendance,

¹ Pour l'enseignement fondamental, les effectifs ont doublé en passant d'environ 1 150 000 élèves

en 2000 à 2 352 000 élèves en 2016 (IIPIE Pôle de Dakar, 2018).

Au fil des années, ce rapport à l'école évoluera peu. Certes, certaines catégories sociales commençaient à inscrire volontairement leurs enfants à l'école, mais d'autres, bien au contraire, payaient encore des subsides aux autorités scolaires pour y retirer les leurs (Diarra, 1977). Les variations en dents de scie des taux d'inscription traduisent clairement ce rapport difficile au savoir scolaire et à l'État qui l'incarne, avec 24 % d'inscrits en 1970, 20 % en 1980, 27 % en 1990 (Diarra et al., 2001 : 56).

Mais depuis 1990, comme le constatent Lange et Diarra (1999 : 164), « le rapport à l'école s'est profondément transformé au Mali » ; un nouveau rapport à l'État s'est établi, marqué par une nouvelle forme d'appropriation de l'école (Dembélé, 2022a), cristallisée dans la création et l'ouverture d'écoles dites « spontanées », non enregistrées par les autorités étatiques. L'école cesse en partie d'être « l'école des Blancs » administrée par l'État depuis Bamako ; elle devient peu à peu une affaire de tous, mais taillée et articulée aux besoins de la communauté à l'échelon local. Bien que l'école ne garantisse pas toujours l'accès de tous à des positions sociales privilégiées, elle favorise une participation sociale de qualité, savoir lire et écrire, et protège les populations contre les abus et les injustices sociales de l'État. Ainsi s'amorce une phase de démonopolisation de l'État, ou encore de désétatisation de l'école. Il en résulte une recomposition du rapport à

la chose scolaire en milieu urbain et rural et à l'État dans la création et le fonctionnement des écoles. À cette phase d'appropriation, qualifiée parfois de « paradoxale » (Dembélé, 2022a), divers formats raccourcis d'écoles apparaissent et se développent en marge des normes établies, dans la perspective de compenser, de suppléer l'absence ou l'insuffisance de l'État.

Recours à des formats éducatifs compensatoires

Face aux limites de l'État en matière de délivrance des services éducatifs à l'ensemble de la population, différentes offres éducatives suppléantes se mettent en place à la base. Ces offres diversifiées et parfois débridées ont développé divers formats pédagogiques intégrant de très nombreux enfants, traditionnellement éloignés des offres officielles. L'État exerce très peu de contrôle sur le développement de ces structures éducatives à la croisée du domaine familial et public.

Une importante offre scolaire intermédiaire s'est greffée entre une offre publique gratuite et une offre privée onéreuse. Elle se développe en marge pour prendre en charge des populations généralement « laissées-pour-compte » par les politiques publiques d'éducation. Si celles-ci encouragent la création et la gestion d'écoles par les populations dans le cadre général de la décentralisation, leur intervention démultipliée n'est pas

toujours conforme à la législation scolaire en vigueur. De nombreuses écoles naissent, évoluent, disparaissent, se transforment à la marge des écoles publiques et privées habilitées. Pourtant, l'observateur avisé de cette évolution scolaire tous azimuts pourrait reconnaître les progrès liés à l'accès et à la continuité scolaires que les acteurs non étatiques dans les espaces traditionnellement « vides d'écoles », assurent :

- Un accès et une continuité scolaire pour un grand nombre d'enfants initialement privés de possibilités scolaires en milieu urbain comme en milieu rural ;
- Un amoindrissement des coûts d'accès et de la continuité scolaire, et une inclusion scolaire de populations démunies, pauvres ;
- Une plus grande équité territoriale dans la distribution des services éducatifs et offres scolaires ;
- Une augmentation du taux général d'accès scolaire.

Bien que ces avantages soient associés communément à l'expansion scolaire par les acteurs non étatiques, initiatives communautaires et/ou individuelles, les limites sont inhérentes à la démultiplication incontrôlée de ces offres éducatives. On peut citer entre autres :

- Une reconfiguration du système scolaire national assortie d'une institutionnalisation des inégalités de scolarisation ;
- Des formats éducatifs et pédagogiques dispersés, voire disjoints, se traduisant par une baisse significative des acquisitions scolaires selon le type d'écoles fréquentées.

En Afrique, principalement au Mali, beaucoup de recherches en éducation ont porté sur les institutions scolaires publiques ou privées sous contrôle gouvernemental, marginalisant les nombreuses écoles de « suppléance » qui assurent pour de nombreux enfants de familles pauvres, l'accès et les possibilités de poursuite scolaire dans des environnements parfois relégués. Un nouveau rapport à l'État en matière d'éducation se profile.

L'objectif du projet « suppléance : un nouvel espace de gouvernance endogène ? », à travers le champ de l'éducation, est de documenter les offres scolaires non enregistrées et les réalités des écoles suppléantes :

- En quoi ces écoles participent-elles à réduire la menace sur l'accès à l'éducation pour des milliers d'enfants en âge scolaire, et quelle est leur contribution à la couverture scolaire en milieu rural comme en milieu urbain ?

- Quels sont les acteurs impliqués dans le développement de ces offres scolaires ? Que pensent les initiateurs de ces offres ? Comment justifient-ils leur intervention dans le secteur de l'éducation ? Qu'est-ce qui les caractérise ?
- Quelles sont les modalités pratiques d'organisation et de pilotage de ces écoles ? Quelles sont les passerelles entre ces offres et l'offre officielle ? Quelles en sont les transitions, les frontières, les procédures ? Quels contenus d'enseignement et selon quelles approches pédagogiques ont cours dans ces écoles suppléantes ?

Le présent rapport se structure autour de quatre sections. La première porte sur le cadrage méthodologique. Elle détaille ses composantes et ses démarches. La seconde développe les offres éducatives suppléantes, leur contexte d'apparition et leur développement. La troisième section porte sur l'organisation et le fonctionnement des organisations scolaires suppléantes, ainsi que leurs modes de gestion financière. Enfin la quatrième section s'intéresse aux enjeux pédagogiques et aux processus de transformation des écoles suppléantes.

1. Cadrage méthodologique

L'approche utilisée est essentiellement qualitative, mais elle s'appuie toutefois sur des données quantitatives non exhaustives pour mesurer le poids des écoles suppléantes, que l'on qualifiera également **d'écoles « sans-papiers »**, dès lors qu'elles ne sont pas enregistrées officiellement au Centre d'Animation Pédagogique (CAP)².

1.1. Une démarche inclusive de recherche

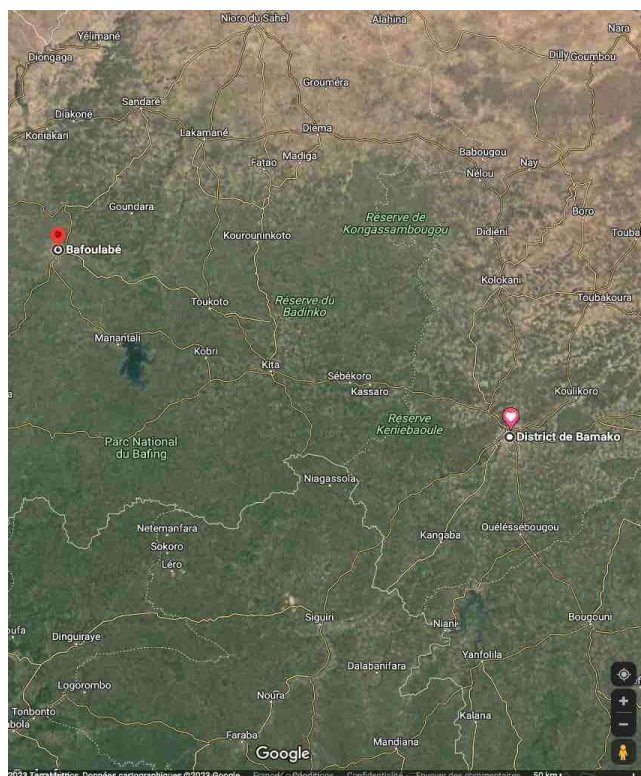
Pour mieux comprendre la portée des organisations scolaires suppléantes, leur mise en place, leur fonctionnement et leur articulation avec les autres offres scolaires existantes, il importe d'engager une démarche inclusive en donnant la parole à un ensemble d'acteurs, producteurs et bénéficiaires, de ces services éducatifs. À cet effet, deux phases importantes de collecte des données ont eu lieu.

La première phase, exploratoire, a été effectuée simultanément du 16 au 31 mai 2022, sur les sites de Bafoulabé (CAP Oussoubidiagna) et Bamako (CAP de la Rive droite). Elle a permis de réaliser une cartographie scolaire dans les localités ciblées et un recensement systématique (mais non exhaustif) des offres d'éducation non répertoriées. Il a également été possible d'établir une cartographie des principaux acteurs de la création, du fonctionnement et de la promotion des « écoles sans-papiers ». Sur la base de ces résultats préliminaires, la phase pilote a été conduite du 18 au 28 juillet 2022 à Bamako et du 13 au 30 novembre 2022 dans le CAP d'Oussoubidiagna. Au total, 227 personnes ont été rencontrées (tableau détaillé en annexe) pour des entretiens individuels ou groupés, le plus souvent enregistrés sur dictaphone ou téléphone portable.

² Le Centre d'Animation Pédagogique (CAP), est la nouvelle dénomination des anciennes inspections de l'enseignement fondamental dans le cadre de la décentralisation de l'éducation. Il constitue l'échelon administratif

scolaire déconcentré, au niveau préfectoral. Le CAP est un service technique d'appui direct aux écoles fondamentales, rattaché à une Académie d'Enseignement (AE). En 2022, le Mali comptait 126 CAP et 26 AE.

Carte 1. Vue d'ensemble des deux zones d'enquête : Bamako et Bafoulabé



Source : Google Map 2023

1.2. Délimitation de l'objet et du champ d'étude

Le cadrage de l'objet a été nécessaire afin d'éviter les confusions entre les différents types d'écoles non répertoriées. Dans le cadre de cette recherche, les écoles cibles que nous avons nommées « écoles suppléantes » ou « organisations suppléantes », se distinguent des autres types d'éducation similaire par deux caractéristiques: 1) elles sont créées pour **suppléer l'école publique**, et ont donc les mêmes caractéristiques ; 2) elles s'inscrivent dans une **perspective de continuité pédagogique** vers ces mêmes écoles publiques. Les écoles suppléantes sont ainsi différentes des autres types apparentés.

Le choix des terrains d'observation du phénomène de la suppléance éducative correspondait à une perspective de comparaison des transformations du système d'enseignement à la fois en milieu rural et en milieu périurbain. Le premier site de Bafoulabé a vu les premières écoles coloniales du Mali. Bien que les populations aient développé depuis cette époque et pendant longtemps des formes de résistance à la scolarisation de type occidental, d'abord pour préserver les valeurs et les normes de la société, et plus tard au profit de l'immigration de la jeunesse très développée dans cette zone, paradoxalement, c'est l'immigration qui est à l'origine du développement des organisations scolaires

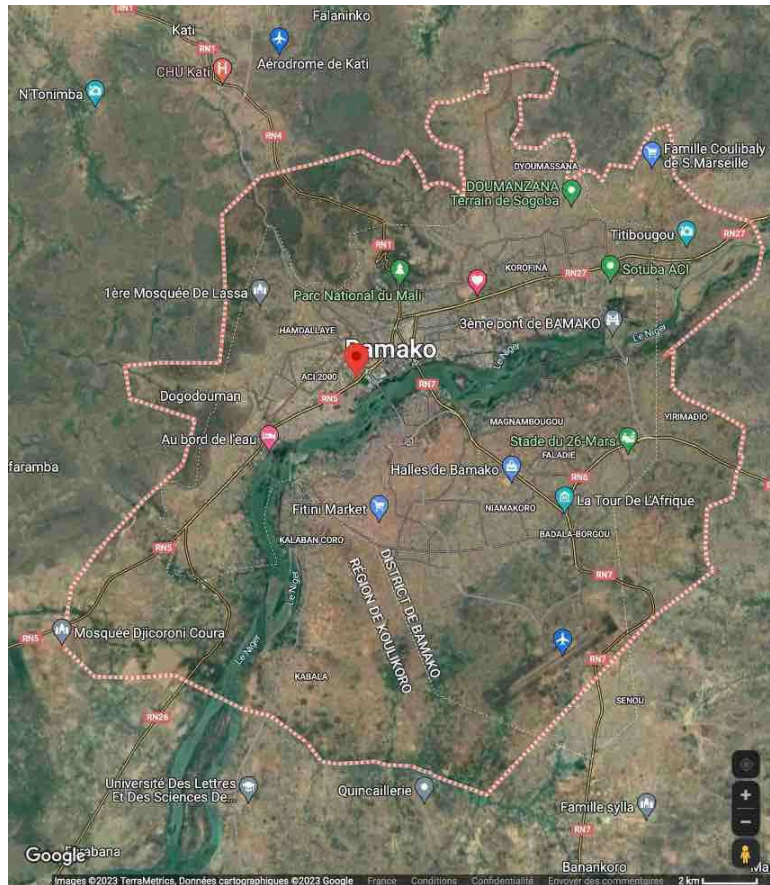
suppléantes. Le second site de l'étude, en l'occurrence l'espace périurbain de Bamako, donne à observer de nouvelles dynamiques de scolarisation qui intègrent de nombreux enfants de famille pauvres en l'absence d'un service public, dynamiques de réappropriation d'un domaine relevant traditionnellement du régalien. Sur le premier site comme sur le second, il s'agit d'étudier les conditions d'émergence et de promotion des offres scolaires d'initiatives communautaires.

Carte 2. Cercle administratif de Bafoulabé



Source : Google Map 2023

Carte 3. District administratif de Bamako



Source : Google Map 2023

1.3. Organisation pratique de la recherche

La recherche a été réalisée par une équipe comprenant un chercheur principal et deux assistant(e)s de recherche, avec le soutien de nombreux jeunes doctorants en sciences de l'éducation. Les membres de l'équipe ont collaboré à toutes les phases de la collecte et de l'analyse des données.

Une recherche documentaire et archivistique portant sur les répertoires d'écoles enregistrées a été effectuée pour réaliser une cartographie des écoles reconnues dans chaque CAP. Deux types d'entretien semi-dirigés, l'entretien de groupe et l'entretien individuel, ont été réalisés. Le *focus group* concerne les enseignants uniquement, toutes les autres catégories ont eu des entretiens individuels. Globalement, **227 personnes** ont été rencontrées (tableau détaillé en annexe) pour des entretiens individuels ou groupés, le plus souvent enregistrés sur dictaphone ou téléphone portables.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon entre les CAP

CAP	Personnes rencontrées							Nombre
	Directeurs	Promoteurs	Société Civile	CAP	Enseignants	Élèves	Parents	
Oussoubidiagna	10	2	2	2	6	4	4	30
Bafoulabé	10	1	2	2	4	3	4	26
Sénou	8	10	6	2	11	8	11	56
Banankabougou	10	12	8	2	9	11	8	60
Kalaban Coro	11	7	5	2	11	10	9	55
Total	49	32	23	10	41	36	36	227

Afin d'analyser les informations, nous avons réalisé leur transcription et leur codification. Puis, des synthèses succinctes ont été élaborées par catégorie d'acteurs rencontrés. Ensuite, un rapprochement a été effectué entre les milieux rural et urbain, et enfin, ces synthèses ont fait l'objet d'une analyse comparative des contenus thématiques.

2. Organisations scolaires suppléantes et apparentées

On observe plusieurs offres d'éducation et de socialisation des enfants et des jeunes dans le contexte du Mali. Beaucoup de chercheurs parlent de fragmentation de l'offre scolaire à propos de la diversité des offres et de leur finalités éducatives (Charlier *et al.*, 2017). Si certaines offres peuvent être considérées comme des soutiens à la scolarisation universelle, bien d'autres sont loin d'apporter ce soutien à l'État, tant elles sont désintégrées. Il est vrai que le contrôle de l'État sur ces offres n'est pas toujours assuré de manière effective ; bien des établissements échappent à son contrôle. Le partage du minimum de contenu nécessaire pour établir des passerelles d'une offre à l'autre n'est pas assuré, la cohérence d'ensemble n'est pas acquise.

2.1 Définition opérationnelle des écoles suppléantes: continuité pédagogique compensatoire

Comment les populations nomment les écoles suppléantes? Quels rapports à l'école suppléante se développent à travers ces dénominations? Comment peut-on identifier de manière claire et objective une école suppléante des offres éducatives apparentées ?

Les appellations varient selon que l'on est en milieu rural ou en milieu urbain. En milieu urbain, les écoles renvoient principalement au sentiment d'appartenance et d'attachement, que l'on retrouve dans cette expression récurrente : « Nous aussi, c'est notre "petite école" » (*An fana ka ekɔlisoni*). Cette « petite école », en tant qu'elle est matérialisée par un « bâtiment » (*so*), manifeste une sorte de lien avec l'école publique que l'on désigne par l'expression « la grande école » (*ekɔlisoɓa*). Un tel lien transparait également dans le choix fait par les populations de requérir au néologisme *ekɔliso*, plutôt que le terme *kalanso* qui désigne pourtant « l'école » en bamanankan, ou plus exactement « la maison de l'étude ». Mais *kalanso* sert en réalité à parler des écoles religieuses privées, celles que l'on appelle « l'école par terre » (*duguma kalanso*), en référence au fait que l'enseignement coranique se fait sur des nattes et non avec des tables et des bancs. Aussi, dans les périphéries urbaines, l'expression « notre petite école » montre en même temps l'ambition de disposer d'une « véritable école », avec tables et bancs, et l'idée de proximité qui justifie la création de ces écoles spontanées, par opposition à la grande école qui est loin du quartier. En milieu rural, on ne parlera plus de « petite école », mais d'une modeste, voire précaire « petite paillotte en secco » (*karata buguni*), faisant référence à ces abris fragiles faits d'une toiture en tiges de sorgho séchées, posées sur des piliers en bois ou en pierre. Même si, aujourd'hui, les écoles

spontanées en milieu rural peuvent être « en dur », le fait est que dans nombre de villages, les premières classes ont été bâties à partir de matériaux de fortune de ce type.

Aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, on rencontre une multitude d'organisations et de systèmes d'éducation et d'apprentissages apparentés aux écoles suppléantes. En milieu urbain, il y a par exemple des écoles privées qui sont considérées comme étant clandestines et illégales. Or, quand bien même les écoles suppléantes sont elles aussi privées et non déclarées, la différence vient de la manière dont le projet scolaire est pensé. Dans une organisation scolaire suppléante, c'est le service à la communauté qui surplombe la recherche de profits.

Contrairement aux écoles clandestines illégales, le coût d'accès aux écoles suppléantes reste modeste, puisqu'il varie entre 1 000 F.CFA et 1 500 F.CFA par mois. C'est notamment à cela que l'on peut distinguer les écoles suppléantes des écoles clandestines, les premières affichant une volonté manifeste de servir les intérêts de la collectivité, et non pas ceux du promoteur. Autre système d'éducation privé et non déclaré, celui des écoles coraniques que l'on a évoquées précédemment. En milieu urbain, on les rencontre dans les quartiers périphériques. Elles sont organisées autour de l'apprentissage traditionnel du Coran, sans autres formes de perspectives d'intégration ni dans les médersas, ni à l'école publique. On retrouve les mêmes organisations scolaires sédentaires en milieu rural, et dans des conditions similaires.

A *contrario* des écoles clandestines ou des écoles coraniques, **les écoles suppléantes renvoient à une organisation scolaire laïque, d'initiative communautaire, privée ou individuelle, non encore agréée par les services scolaires d'État, et assurant la scolarisation des enfants a minima en l'absence d'offre publique d'éducation scolaire de proximité.** Elles sont prises en charge par les populations locales qui les construisent, les équiper et assurent leur fonctionnement pédagogique, dans la perspective d'une reprise en main de l'État. Enfin, à la différence des écoles communautaires, les écoles suppléantes ne sont ni déclarées, ni enregistrées et ne bénéficient pas de soutien institutionnel de l'État en termes de formation et de supervision.

Ces organisations scolaires de relais, contrairement à bien d'autres similaires, sont improvisées, sans papiers et sans reconnaissance institutionnelle. Toutefois, elles s'efforcent de suivre les programmes d'enseignement officiels et assurent à leurs élèves **la continuité et la cohérence scolaires avec le système formel public** et le secteur privé reconnu. En cela, elles diffèrent des écoles coraniques qui n'assurent pas la continuité vers des structures publiques d'éducation ou les médersas déjà intégrés au système éducatif national. Dit autrement, les écoles suppléantes assurent les premiers paliers de la scolarisation

fondamentale et se démarquent des offres apparentées par leur appariement avec l'enseignement public conventionnel et l'objectif d'une reconnaissance formelle. **Les organisations scolaires suppléantes font du formel dans l'informel** pour créer et densifier les possibilités de **passerelles vers les organisations scolaires publiques ou privées**. Elles se différencient des services éducatifs marchands, essentiellement portés sur le profit et la rentabilité économique, en raison de leurs faibles coûts d'accès et d'écologie, mais aussi des arrangements et des compensations multiformes qu'elles permettent du fait de leur proximité non pas seulement géographique, mais sociale, et de la modestie de leurs installations et de leurs équipements scolaires. Ces organisations constituent des réponses communautaires et/ou locales à l'inégale distribution territoriale de la carte scolaire et à l'accès trop coûteux des offres d'éducation privées (Lange et Pilon, 2009).

En réponse à la forte demande d'éducation scolaire dans les périphéries des centres urbains et des villages éloignés des services publics, les organisations scolaires suppléantes assurent une **forme de continuité pédagogique compensatoire** grâce à laquelle de très nombreux enfants accèdent à l'éducation scolaire laïque dans leur milieu de vie et à moindre coût, même si leurs effectifs ne sont pas (encore) comptabilisés dans les statistiques scolaires officielles. Bien que ces organisations soient le produit d'un double bricolage, au point de vue des infrastructures et de l'organisation pédagogique, elles bénéficient de l'adhésion populaire. Comme le soutenait vigoureusement un parent enquêté dans la périphérie de Bamako : « *Ce n'est pas leur présence qui pose problème, c'est plutôt leur absence qui serait source de problème ; ces écoles sont une chance pour nous.* » Autrement dit, ces écoles sont autant d'« expressions originales d'une demande d'éducation localisée » (Martin, 2003 : 25) bien adaptées à la faiblesse des moyens économiques des pays africains, qui répondent à des stratégies de recours intermédiaires, en proposant un trait d'union entre le secteur public non disponible et le secteur privé onéreux (Antonioli, 1993).

2.2 Offres suppléantes apparentées : écoles communautaires, medersa, école coranique

Différentes offres d'éducation ressemblent aux écoles suppléantes dans leur mission de service public en direction de populations pauvres et faiblement alphabétisées. La littérature scientifique a largement documenté les écoles coraniques dans le contexte des pays du Sahel, comme une offre éducative traditionnelle. Dans nombre de pays à majorité musulmane, cette forme d'éducation a préexisté à la colonisation bien qu'elle soit, elle aussi, d'origine étrangère (Dia *et al.*, 2016).

Albert Antonioli (1993) présente les circonstances exceptionnelles d'apparition des écoles de base en 1985. Nous sommes alors en pleine récession économique, où l'État malien n'arrivait pas à payer régulièrement ses fonctionnaires, tandis que les incitations au départ volontaire à la retraite anticipée avaient concerné nombre d'enseignants durement touchés par les retards de salaire. « En 1985, écrit-il, un groupe d'enseignants au chômage a loué un local dans un quartier périphérique de Bamako et a réuni une quarantaine d'enfants pour leur apprendre à lire, écrire et compter. À partir de 1988, l'État malien vise à développer le mouvement spontané des écoles de base par l'adoption d'un programme approprié » (Antonioli, 1993)

Ce modèle scolaire totalement improvisé a servi de cadre de référence pour le développement par l'État de la notion « d'école du village ou du quartier » sous la IIIe République, puis des écoles communautaires (Cissé *et al.*, 2000). Les écoles créées sous l'appellation « école du village ou du quartier » ont été intégrées dans les statistiques nationales. Quant aux écoles communautaires, elles sont créées, gérées par les populations à la base qui assurent toutes les charges de fonctionnement et développement. « Les écoles communautaires constituent une réponse des communautés villageoise lassées d'attendre de l'État la création d'une école publique et témoignent de la forte demande pour l'éducation » (Cissé *et al.*, 2000 : 5).

On le voit, **les écoles communautaires sont comme des écoles suppléantes** ; elles remplissent toutes une mission de service public d'éducation en attendant que l'État soit en mesure d'en assurer les charges. Leur finalité est double : élargir l'accès à l'éducation de base, afin de renforcer l'égalité des chances et promouvoir une éducation au service du développement socio-économique et culturel de la communauté (Marchand, 2000). Mais à la différence des écoles communautaires qui, sous la tutelle de l'État, bénéficient d'un cadre d'exercice normatif et réglementaire, les écoles **suppléantes évoluent généralement sans références aux normes réglementaires**. Les enquêtes pour les écoles rurales ont certes montré **qu'elles se réfèrent la plupart du temps au cadre normatif des écoles communautaires. Mais elles n'en respectent pas toutes les exigences réglementaires de création et d'ouverture**. Ces écoles, cherchant une reconnaissance étatique, revendiquent le statut d'écoles communautaires, puis engagent la procédure de transformation en écoles publiques. À Bafoubabé, comme à Oussoubidiagna, les populations créent leurs écoles et, quelques années plus tard, elles cherchent l'appui de l'État pour une reconnaissance en tant qu'écoles communautaires, ce qui équivaut à une demande de prise en charge partielle des charges de fonctionnement, notamment le recrutement d'enseignant. Un habitant du village de Diba témoigne :

« Comme tous les villages ont créé leur école, même des villages récents, souvent même plus pauvres que notre village, ils ont raison, parce que l'école aujourd'hui, c'est beaucoup de choses [...] il nous fallait notre école. Nos enfants sont fatigués d'aller à l'école des autres. C'est pourquoi, moi seul, j'ai décidé de créer cette école ; pas pour moi seul, mais pour tout le monde. [...] C'est aussi montrer qu'il y a quelqu'un ici qui peut faire quelque chose ; l'école a coûté onze millions mais ce n'est pas ce qui importe. Ce qui importe, c'est bien avoir nous aussi notre école. »³

Beaucoup d'écoles naissent de façon spontanée en réponse à des demandes incompressibles d'éducation scolaire, mais également selon des **logiques de rivalité entre villages** à l'échelle locale. Dans ces milieux, **nombre d'écoles communautaires ont été d'abord suppléantes, sans papiers**, en format spontané, avant de devenir communautaires, puis enfin publiques. Cette trajectoire des organisations scolaires montre les **connexions possibles entre les différents statuts d'école**. Les écoles suppléantes comme les écoles communautaires en milieu rural reçoivent divers appuis de la part d'associations et d'ONG, en reconnaissance de leurs services à la communauté (Cissé *et al.*, 2003). Dans leur appui aux programmes de développement communautaires, les ONG internationales comme Save The Children, World Education, World Vision, Plan International soutiennent beaucoup d'écoles communautaires.

Les écoles franco-arabes ou médersas, quant à elles, sont formellement sous tutelle de l'État et sont censées partager théoriquement le minimum de contenu d'enseignement susceptible d'assurer la continuité scolaire dans les écoles gouvernementales nationales et internationales (Lozneau et Humeau, 2014). Théoriquement, elles sont considérées comme des établissements privés confessionnels, affiliés au ministère de l'Éducation depuis 1985 (Bouhlei, 2010). Leur développement récent au Mali dans les effectifs scolaires participe de la reconfiguration du système scolaire dans son ensemble (Gérard, 1998 ; Cissé, 2021). La relative croissance des effectifs scolaires dans les écoles franco-arabes ne réside pas seulement dans l'attrait de leur double identité scolaire articulant le français et l'arabe ; elle se trouve également et surtout dans leur autonomisation, et un certain retrait du contrôle de l'État. Les opérateurs privés dans ce secteur trouvent des facilités dans la création et la mobilisation des ressources pour soutenir leurs entreprises scolaires devenues assez lucratives. (Dia *et al.*, 2016). Un désordre apparent est observé dans la prolifération des écoles franco-arabes aussi bien en milieu urbain que rural, du fait de l'inobservation de la

³ Homme d'affaires, membre Comité de Gestion Scolaire, 54 ans, installé en Angola depuis 25 ans, initiateur d'école suppléante dans son village.

Entretien réalisé en bamanankan à distance sur WhatsApp, le 11 octobre 2022.

réglementation scolaire issue de la réforme qui a consacré leur intégration dans l'enseignement formel au Mali.

Nombre d'organisations scolaires franco-arabes ne sont pas reconnues par les services publics d'éducation, parfois tout simplement parce qu'elles n'en formulent pas la demande. **Dans ce cas, elles peuvent se rapprocher des écoles suppléantes, mais sans s'y confondre.** Les écoles franco-arabes, en nette augmentation dans les statistiques officielles, se distinguent des écoles suppléantes en raison du contenu religieux de leur enseignement et des différents modes de soutien dont elles bénéficient auprès d'associations et de fondations religieuses tantôt locales, tantôt nationales, tantôt étrangères. Cet enseignement est souvent, dans certains milieux, en concurrence, voire en confrontation avec l'offre publique d'éducation, considérée comme peu favorable à l'islam (Gérard, 1998).

La dernière catégorie d'offre d'éducation apparentée concerne **les écoles coraniques**, qu'on appelle « l'école par terre » (*duguma kalanso*). Cette autre offre éducative religieuse accueille des centaines de milliers d'enfants maliens en âge scolaire. Très peu soumises à un quelconque contrôle des pouvoirs publics (si ce n'est pour des questions de sécurité et d'ordre public), l'éducation coranique est compartimentée et diversifiée du fait même de son organisation et de ses modalités pédagogiques (Charlier et al., 2017). Si cette offre s'apparente par son statut d'éducation non encadrée par l'État à l'offre scolaire suppléante, à bien des égards, elle s'en éloigne. **L'éducation coranique, qu'elle soit donnée dans le vestibule du maître, dans un espace ouvert du quartier ou du village, ou qu'elle soit itinérante, ne s'inscrit pas dans une logique de complémentarité avec l'offre publique d'éducation ; il y a absence de passerelles formelles entre cette offre et celle de l'État.** Elle poursuit une mission qui privilégie l'éducation sur l'instruction et utilise des méthodes pédagogiques bien différentes des écoles suppléantes, puisqu'elle vise à transmettre des connaissances religieuses et à socialiser les enfants à travers la culture islamique (Macké, 1994). En cela, l'école coranique se différencie radicalement des offres de suppléance qui, si elles ne négligent pas l'éducation entendue au sens de socialisation, sont quant à elles organisées dans la perspective d'établir des passerelles vers l'offre publique d'éducation.

2.3 Offres suppléantes dans les scolarisations

Aucun recensement des écoles suppléantes n'a été conduit au Mali de manière systématique et exhaustive. Il est donc difficile de déterminer leur nombre exact et leur évolution. Nos enquêtes de terrain ont procédé à un repérage systématique, mais non exhaustif, des écoles suppléantes, à partir de différents signalements obtenus auprès des populations. Ce repérage a permis de dénombrier beaucoup d'écoles suppléantes non enregistrées qui accueillent un nombre considérable d'enfants pauvres dans les villages

éloignés, ainsi que dans la périphérie de Bamako. Ce phénomène n'est pas récent ; ce qui change, c'est bien plutôt leur nombre et leur effectif d'apprenants. À ce sujet, Jean-Yves Martin (2003) souligne leur émergence à partir des années 1990, notamment à la périphérie des centres urbains, dans beaucoup de pays africains.

Dans les trois Centres d'Animation Pédagogique (CAP) situés à la périphérie de Bamako, bien que les chiffres soient approximatifs en raison du mode de recensement, le nombre des écoles suppléantes est déjà très significatif en termes d'apports à la scolarisation. Les chiffres relatifs aux autres types d'écoles (publiques, communautaires et privées) dans le tableau ci-dessous proviennent des rapports des différents CAP sur la période 2020-2021 :

Tableau 2. Nombres d'élèves scolarisés par type d'école dans la banlieue périurbaine de Bamako

CAP	Type d'école	Nombre d'élèves		Total élèves	Pourcentage
		F	M		
Kalaban-coro	Publiques	13.452	13.864	27.316	30 %
	Privées	23.326	25.126	48.452	53 %
	ECOM	215	334	549	1 %
	Écoles Suppléantes	5.753	7.428	13.181	15 %
	Médersa	268	290	558	1 %
Total Kalaban-coro		43.014	47.042	90.056	100 %
Sénou	Publique	1.345	1.567	2.912	10 %
	Privée	1.103	2.112	3.215	11 %
	ECOM	473	449	922	3 %
	Écoles Suppléantes	6.462	6.873	13.335	46 %
	Médersa	4.827	3.755	8.582	30 %
Total Sénou		14.210	14.756	28.966	100 %
Banankabougou	Publiques	5.062	5.201	10.263	21 %
	Privées	8.556	10.016	18.572	38 %
	ECOM	96	104	200	1 %
	Écoles Suppléantes	4.322	6.894	11.216	23 %
	Médersa	4.440	3.594	8.034	17 %
Total Banankabougou		22.476	25.809	48.285	100 %
Total Général		79.700	87.607	167.307	

Sources : Rapports CAP et enquêtes projet Suppléance de juillet 2012

Les écoles suppléantes en milieu rural s'inscrivent dans la même logique de continuité scolaire, dans des environnements où l'offre publique d'éducation est absente ou insuffisante. La présence des organisations scolaires suppléantes reconfigure la carte scolaire dans les CAP de Oussoubidiagna et de Bafoulabé :

**Tableau 2. Nombres d'élèves scolarisés par type d'école
dans les communes rurales de Oussoubidiagna et Bafoulabé Bamako**

CAP	Type d'école	Nombre d'élèves		Total élèves	Pourcentage
		F	M		
Oussoubidiagna	Publiques	2.499	5.334	7.833	71 %
	Privées	57	56	113	1 %
	ECOM	174	198	372	3 %
	Écoles Suppléantes	554	613	1.167	11 %
	Médersa	707	792	1.499	14 %
Total Oussoubidiagna		3.991	6.993	10.984	100 %
Bafoulabé	Publiques	9032	10.818	19.850	81 %
	Privées	210	264	474	2 %
	ECOM	441	522	963	4 %
	Écoles Suppléantes	514	569	1.083	4 %
	Médersa	1.056	1.106	2.162	9 %
Total Bafoulabé		2.221	13.279	24.532	100 %
Total Général		6.212	20.272	35.516	

Sources : Rapports CAP et enquêtes projet Suppléance de juillet 2012

L'état des lieux de ces statistiques permet de dresser quatre principaux constats :

- a. **Le nombre d'écoles publiques et d'écoles suppléantes varie inversement.** Lorsque le nombre d'écoles publiques est élevé, celui des écoles suppléantes diminue, dès lors que la création des écoles suppléantes résulte de l'absence d'écoles publiques. Le nombre d'écoles publiques est plus élevé en milieu rural, tandis que le nombre d'écoles privées est plus important en milieu périurbain. Ces tendances montrent les trajectoires différenciées des écoles suppléantes : en milieu rural, elles se transforment en écoles communautaires, qui à leur tour, se transforment en écoles publiques ; en milieu urbain, les écoles suppléantes se transforment plutôt en écoles privées laïques. Les premières augmentent le nombre d'écoles, tout statut confondu, en milieu rural, tandis que les secondes augmentent le nombre d'écoles privées pour élèves pauvres en milieu urbain.
- b. **L'importance numérique des effectifs des écoles suppléantes.** L'intégration des élèves dans les écoles suppléantes est susceptible d'augmenter le taux d'accès à l'école, même s'il y a des risques élevés de doublons, d'une part entre les effectifs des écoles suppléantes et ceux des écoles privées en milieu urbain, d'autre part, entre les effectifs des écoles suppléantes et ceux des écoles communautaires en milieu rural.
- c. **La fréquentation des écoles suppléantes réduit les disparités territoriales pour l'accès à l'éducation. En effet, les écoles suppléantes prolongent le service public d'éducation à des espaces traditionnellement éloignés des centres de décision,** dépourvus pour diverses raisons de services d'éducation, principalement à cause des ressources souvent très limitées de l'État.

d. **La fréquentation d'une école suppléante n'affecte pas forcément les performances futures des apprenants dans les niveaux supérieurs.** Même si cela requiert une nouvelle recherche, les quelques témoignages recueillis montrent plutôt les bénéfices d'une scolarisation minimale pour ces nombreux enfants de condition sociale défavorisée. Ainsi, lorsque l'on empêche ces écoles de proximité, les enfants sont lésés dans leur droit à l'éducation plutôt que protégés.

Encadré 1. Point de vue sur la section II

La place des **organisations scolaires suppléantes est importante dans l'accès et le maintien à l'école en milieu rural et urbain.** Leur existence témoigne d'un modèle d'appropriation endogène de l'école socialement ancré, sous-tendu par un rapport à l'État en mutation et une vision plus sociale d'une école compatible avec les conditions socio-économiques des populations est la seule alternative pour scolariser davantage d'enfants : « *Une mauvaise école vaut mieux qu'une absence d'école !* ». Cette idée que chaque société doit créer son école à son image est autrement reprise par Lussault et al. (2009), qui pense que le développement ne peut être conduit contre les populations et leurs besoins fondamentaux.

Les différents formats éducatifs présentés succinctement montrent combien **l'État malien seul ne peut pas réussir à couvrir les besoins d'éducation** et d'apprentissage d'une population d'enfants en croissance rapide dans les pays pauvres. **Les écoles suppléantes constituent des réponses locales aux inégalités territoriales** au Mali. Leur apparition et leur développement modifient profondément le rapport à l'État qui n'a plus le monopole sur la carte scolaire, plusieurs autres opérateurs plus ou moins adossés à la réglementation scolaire, participent à la façonner continuellement. Il en découle une profonde fragmentation de l'offre scolaire en milieu urbain et rural au Mali. **L'enjeu majeur de ces formes de recomposition scolaire reste la continuité et la cohérence des parcours d'éducation et d'apprentissage d'un modèle scolaire à l'autre,** le partage de contenus essentiels et de valeurs minimales pouvant garantir à la fois les passerelles mais également, à l'avenir le vivre ensemble, la cohésion sociale. Dans cette perspective, les écoles suppléantes s'inscrivent dans un projet éducatif similaire ou très proche de celui de l'école publique de par leur organisation et leur projet pédagogique.

3. Structures administrative et pédagogique des écoles suppléantes

Cette section porte sur l'organisation administrative, pédagogique et financière des écoles suppléantes. On y examine leurs conditions d'apparition, les profils et les logiques des acteurs principaux. Ensuite, la réflexion se poursuit en se penchant sur la gouvernance des écoles suppléantes, ainsi que les modalités pratiques de gestion des ressources générées. Enfin, les aspects d'ordre pédagogique et académique sont présentés.

3.1 Organisation des écoles suppléantes : les acteurs et leurs pratiques

De nombreux acteurs interviennent dans la création et la promotion des écoles suppléantes en milieu urbain et rural. Comment ces organisations scolaires sont-elles mises en route ? Quels sont les profils des promoteurs et la perception subjective qu'ils ont de leur rôle dans le développement des écoles suppléantes ? Quels sont les facteurs que les acteurs mettent en avant pour justifier l'ouverture des écoles suppléantes ?

Les circonstances de création d'écoles suppléantes en milieu urbain et rural procèdent de la même logique, même si les démarches et les mécanismes de mise en place varient considérablement d'un milieu à l'autre. En milieu périurbain en raison de l'extension spatiale des implantations, souvent incontrôlée, les populations peuvent manquer d'écoles publiques ou privées structurées, comme d'eau et d'électricité. Elles peuvent s'organiser pour la mise en place d'offres scolaires payantes et directement gérées par leurs représentants, ou encore par des opérateurs privés organisés à cet effet. Dans l'ensemble, **les écoles suppléantes sont des établissements de fortune**, en milieu urbain ; ce sont des maisons inachevées, transformées spontanément en salle de classe avec des arrangements ou bricolages temporaires en dehors de toute réglementation.

En milieu rural, les villages reculés, ensemble ou de façon isolée, mettent leurs ressources matérielles et humaines à disposition dans le but de créer une école locale pour leurs enfants et leur éviter ainsi de parcourir des kilomètres pour accéder à l'école publique. Ici, le terrain destiné à abriter la nouvelle école est offert, ainsi que tous les matériels qui entrent dans la confection de la seule salle de classe. La gestion est confiée à un représentant local qui assure la direction. Les enfants sont recensés afin de devenir les premiers élèves de la nouvelle école. Les modalités de fonctionnement ne sont pas négociées préalablement ; elles sont plutôt réglées au quotidien par un bricolage de réponses fait d'attentes et de ruptures.

D'un côté, la réglementation est totalement ignorée, de l'autre, elle est jugée inopportune et remise à plus tard. D'un côté, les charges scolaires sont réglées collectivement, de l'autre côté, elles sont payées au prorata des élèves inscrits. Mais dans les deux situations, on assiste à la naissance d'une **école suppléante à caractère essentiellement social et à but non lucratif**.

Différents profils interviennent dans la création et la promotion des écoles suppléantes. Il y en a qui apparaissent, sans que les frontières entre eux ne soient totalement étanches. Nous les présentons ici à partir de l'analyse des discours à propos de leur rôle dans la fondation des écoles suppléantes. Ce profilage des acteurs dissocie les acteurs selon le milieu rural ou urbain pour marquer les différences.

En milieu rural, les initiateurs d'écoles suppléantes forment deux principales catégories d'acteurs. La première est regroupée au sein des associations, soit d'immigrés ou locales. De manière générale, ce sont les associations d'immigrés qui portent le projet de création et d'ouverture d'écoles suppléantes. Dans des proportions bien moindres, il y a des associations locales qui en prennent l'initiative. Dans la première configuration, les immigrés organisés en association collectent, sous forme de cotisation, des ressources pour l'achat des matériaux de construction, tandis que les groupements de jeunes fournissent la main d'œuvre bénévole.

Dans cette configuration, les classes sont construites, soit « en dur » soit en « semi-dur », ou encore en banco avec toiture en tôles ondulées. Les premières écoles sont bâties de la sorte dans de nombreux villages et les enseignants sont recrutés et payés par la caisse associative.

« Très généralement ici, ce sont les immigrés de différentes localités qui prennent l'initiative de la création des écoles dans leurs localités respectives. C'est dû au fait qu'en Europe, ils se rendent compte des méfaits de l'analphabétisme ; c'est comme ça qu'ils prennent la mesure de la chose, évitant que les enfants tombent dans la même situation qu'eux. Ces immigrés ont des associations de développement pour leurs villages, qui imposent des cotisations à tous les adhérents, avec des objectifs clairs : construire une mosquée, un forage ou des salles de classes. Parfois, après que l'idée ait été arrêtée, les villageois commencent à bâtir avec les matériaux locaux, en attendant l'envoi des ressources pour construire en dur. »⁴

⁴ Membre du Comité de Gestion Scolaire, 56 ans. Entretien réalisé en français à Sépé le 17 novembre 2022.

Dans la deuxième configuration, les populations prennent l'initiative localement de construire une école pour leurs enfants, afin souvent de leur éviter de longues distances pour accéder à l'école communautaire ou l'école publique. Elles construisent ensemble leur première école en matériaux locaux (classes en paillote avec toit en secco), et les équipements comme tables, bancs, tableaux, sont également confectionnés sur place. Dans certains cas, l'enseignant est payé en nature :

« Cette école a été créée par les populations ; dans ce village, on n'a pas beaucoup d'immigrés comme dans les autres villages. Mais nos enfants aussi ont besoin d'aller à l'école comme les autres, pour que demain, eux, ils puissent nous tirer de l'ignorance [...] C'est comme ça qu'on a créé cette école. [...] Tu vois l'école, depuis sa création, ça n'a pas évolué beaucoup [...]. Au début, le seul enseignant de l'école était originaire du village. Il n'avait pas de salaire ; les jeunes du village cultivaient son champ, en compensation. Pendant deux ou trois ans, il en était ainsi [...]. Depuis son départ, tous les autres étaient payés par mois ; ils gagnaient 15 000 F.CFA, puis 20 000 F.CFA, et maintenant, ils ont 25 000 F.CFA. »⁵

Des écoles fondées sur initiative individuelle, bien qu'elles soient très rares, existent en milieu rural de Oussoubidiagna. Un immigré et homme d'affaires a fondé, seul, une école à cycle complet et en assure, seul également, les charges (frais de fonctionnement et équipements). Le chef de village, président du Comité de Gestion Scolaire, raconte l'histoire de cette école, très spécifique.

« Cette école est l'œuvre d'un seul homme qui se bat pour tout le village, pour tous les enfants du village [...]. C'est lui qui a créé l'école et a demandé d'y envoyer tous les enfants, filles et garçons. Il a demandé aux villages environnants d'envoyer leurs enfants à cette école gratuitement. Et tout le monde a suivi. L'école a beaucoup de charges : payer les enseignants, payer les consommables pour les élèves, les livres et les cahiers ; tout est assuré par le seul homme [...] Mais il y a deux ans, il a demandé une contribution aux parents des élèves. C'est normal, mais les gens ont préféré enlever leurs enfants de l'école que d'accepter de payer 500 F.CFA par enfant et par mois. Et voilà, l'école se vide progressivement, et lui-même est découragé.»⁶

⁵ Président du Comité de Gestion Scolaire, 64 ans. Entretien réalisé en français, en khassonke et en bamanankan le 8 juin 2022.

⁶ Président du Comité de Gestion Scolaire, 52 ans. Entretien réalisé en khassonke dans le village de Diabakolon, le 13 novembre 2022.

En milieu urbain, on observe également trois catégories d'acteurs qui développent différentes logiques en créant des écoles suppléantes.

- 1) **Des logiques d'emploi : les jeunes diplômés et les enseignants à la retraite, fondateurs d'écoles** sont dans des logiques d'auto-emploi. Les jeunes diplômés sans emploi, devenus enseignants non professionnels, expérimentent les écoles suppléantes dans les quartiers dépourvus d'écoles publiques. Ils s'appuient souvent sur leurs expériences passées dans des écoles similaires pour organiser et mobiliser la population autour des enjeux de l'école.

« À ma sortie de l'université, j'ai commencé à enseigner, mais je ne suis pas parvenu à me stabiliser dans le privé [...] J'ai changé beaucoup de fois d'établissement. Maintenant, le quartier a besoin d'un enseignant [pour ouvrir une école] et ils sont venus vers moi ; j'ai accepté. C'est comme ça que je suis là aujourd'hui [...] En plus de mon salaire, je fais des cours à domicile et je gagne un peu pour mes petits besoins personnels [...] Je ne suis pas le propriétaire de l'école. Je ne gère pas seul : il y a les autres, le propriétaire du bâtiment et d'autres ; ils m'ont fait confiance et ça va. »⁷

Dans la même logique, un autre jeune diplômé sans emploi depuis sa sortie de l'université, trouve dans la création d'école un moyen de s'assurer un emploi au lieu de travailler pour le compte des promoteurs privés.

« Je suis le directeur de cette école et en même temps cofondateur. Nous sommes trois personnes à fonder l'école, mais l'initiative vient de moi. J'étais d'abord enseignant dans une autre école. Lorsque j'ai quitté cette école, certains parents et amis m'ont encouragé à aller vers la création d'une école à mon nom. Et puis j'ai compris que cela vaut mieux que de travailler au compte des gens qui ne respectent pas leur engagement [...]. »⁸

Les enseignants à la retraite, tout comme les jeunes diplômés, puisent dans leurs expériences professionnelles antérieures pour créer et diriger des écoles suppléantes, conformément à la demande scolaire. Ces enseignants initiateurs d'écoles suppléantes se rencontrent surtout en milieu urbain. **Ils bâtissent leur stratégie de développement sur l'aide à la scolarisation.** Même si ces écoles suppléantes sont nées en tant que réponse spontanée à des besoins pressants de scolarisation non satisfaits, elles évoluent très vite vers le modèle de l'école privée habilitée. La conséquence de cette tendance,

⁷ Directeur d'école en milieu périurbain, 37 ans. Entretien réalisé en français à Bamako, le 13 juin 2022.

⁸ Directeur d'école en milieu périurbain, 34 ans. Entretien en français, effectué à Bamako, le 24 juillet 2022.

c'est qu'après quelques années, on observe une montée des coûts d'accès et des frais d'écolage.

- 2) **Des logiques privées déguisées ou implicites** : plusieurs opérateurs privés, composés d'acteurs divers comme des commerçants, des entrepreneurs, des hauts fonctionnaires de l'État, prennent une part importante dans la création d'écoles dans les quartiers périphériques de Bamako. Parmi ces acteurs, on compte des opérateurs privés du secteur de l'éducation qui étendent leur action dans les zones dépourvues d'écoles publiques, souvent par personne interposée. Ces opérateurs mettent souvent en place leur établissement sur des espaces prévus pour l'installation d'une école publique. Grâce à diverses tractations, ils parviennent à disposer de ces espaces et développer leurs propres initiatives privées dans le domaine public. Ces écoles ne sont pas spontanées ; elles sont autorisées par les autorités pour des raisons d'utilité publique. Elles sont parfois détournées progressivement de leur mission de service public pour devenir des organisations scolaires marchandes. Une seule école officiellement créée fait fonctionner de nombreuses autres sur des sites différents, et cela sans protocole administratif de création ni d'ouverture. **Ces promoteurs privés mettent souvent en place une sorte de réseau scolaire, selon des logiques à la fois marchandes et sociales.**

« Il faut aider les gens à mettre leurs enfants à l'école. Plus on attend le gouvernement, plus des générations d'enfants ne vont pas à l'école et cela est grave pour les enfants, mais également pour le pays [...] »⁹

- 3) **Des logiques associatives ou communautaires** : certaines écoles suppléantes naissent dans le cadre d'initiatives locales, soit individuelles soit collectives. Quelques personnes peuvent mettre leur ressource en commun pour créer l'école afin de scolariser les enfants de leur quartier. Ces ressources peuvent être en nature (mise à disposition d'un terrain vierge à usage d'habitation, de bâtiments inachevés, etc.) ou en espèce (acquisition des équipements de base). L'objectif de ces initiateurs n'est pas uniquement de scolariser les enfants de leur localité, mais certains d'entre eux peuvent avoir des objectifs plus triviaux : l'argent, ou encore la reconnaissance sociale, qui leur permettra d'acquérir une notoriété convertible en carrière politique, par exemple. C'est le cas de cet enquêté qui parle de lui à la troisième personne :

« Cette école est notre école. Elle a été fondée par les bonnes volontés de notre quartier, des gens qui veulent le progrès du quartier uniquement [...] Les enfants qui sont inscrits, ce sont les enfants de tout le monde [...] Il y a quelqu'un [i.e.

⁹ Initiateur d'écoles suppléantes en milieu périurbain, 52 ans, entretien réalisé en français et en bamanankan à Bamako, le 16 juillet 2022 (uniquement en prise de notes).

l'interlocuteur lui-même] seul qui a tout payé pendant deux ans : les équipements, les enseignants, les frais de tous les enfants. Tout ça, lui seul et de sa poche [...] Il n'est pourtant pas suffisamment riche, mais seulement il veut le progrès de son quartier, c'est tout. »¹⁰

En définitive, des profils très hétérogènes d'initiateurs interviennent dans la création des écoles suppléantes. Cette typologie d'opérateurs n'est pas une liste exhaustive ; elle est plutôt indicative et concentrée sur les profils courants qui ressortent des enquêtes de terrain. En milieu rural, les écoles suppléantes ont un caractère majoritairement communautaire alors qu'en milieu urbain, elles sont plutôt d'initiative individuelle. Mais dans les deux cas, les écoles suppléantes participent à une réduction substantielle des coûts d'accès et rétention scolaire.

3.2 Organisation des écoles suppléantes : logique d'arrangements et gestion au jour le jour

La rigueur de la législation en matière de création et d'ouverture en milieu urbain, bien plus que le rapport à l'écrit et au papier en milieu rural, pourraient expliquer la création d'écoles non déclarées. Un ensemble d'obstacles semble limiter le respect de la procédure de création et d'ouverture d'écoles. En effet, la procédure est encadrée par **trois contraintes majeures. La première est le temps relativement long** en relation avec le caractère improvisé des écoles suppléantes. Les initiateurs ne préparent pas suffisamment leur projet, par conséquent, ils ne jugent pas nécessaire d'entamer des procédures qui prennent du temps. Beaucoup se disent qu'il faut d'abord créer et après, ils chercheront les papiers nécessaires.

Certains initiateurs d'écoles suppléantes connaissent bien les procédures, les critères et les exigences pour créer une école privée au Mali. Mais sachant bien qu'ils ne remplissent pas les critères, ils renoncent à la procédure et créent l'école, puis ensuite cherchent à régulariser en jouant sur le fait accompli. Ces opérateurs privés profitent des espaces vides d'écoles dans les périphéries des centres urbains pour s'implanter sans autorisation, généralement avec la complicité ou l'accord tacite des populations. **La deuxième contrainte concerne la composition du dossier de l'établissement**, pour lequel est demandé « un plan détaillé des locaux et des installations sanitaires, le tout agréé par le service de l'habitat »¹¹. Une telle exigence ne peut trouver de solution en milieu périurbain pour des populations pauvres. **Enfin la troisième contrainte est relative à la procédure de**

¹⁰ Initiateur d'écoles suppléantes en milieu périurbain, 49 ans. Entretien réalisé en français à Bamako, le 21 juin 2022.

¹¹ Décret 94-276/PRM 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.

création et d'ouverture, qui prend énormément de temps. L'administration scolaire ne donne pas une réponse immédiate alors que l'idée de créer une école suppléante est ressentie comme une urgence. En outre, il y a souvent un rapport difficile au papier et aux normes écrites dans ces milieux. À cela s'ajoutent des initiateurs qui ignorent les procédures pour créer une école. Parmi eux, certains se renseignent et y renoncent en raison de la longueur des démarches et des exigences pour la composition du dossier. Ces opérateurs résident essentiellement en milieu rural.

Du point de vue de l'administration, les organisations scolaires suppléantes ne parviennent pas à suivre le cadre organique. Le personnel d'une école suppléante est toujours très réduit. Le plus souvent, il cumule plusieurs responsabilités pour réduire les coûts de fonctionnement. Dans la plupart des cas, le directeur est à la fois comptable et enseignant, tandis que les enseignants, lorsqu'ils existent, assurent souvent deux classes en même temps, surtout en milieu rural. Dans nombre de situations, le directeur reçoit un salaire dérisoire et son bureau est même parfois utilisé comme salle de classe. **L'administration est fondée sur le bricolage et les équipements scolaires sont insuffisants.**

Bien que les salaires des enseignants soient en dessous du SMIG¹², les écoles suppléantes offrent à beaucoup de jeunes diplômés leur premier emploi à temps partiel ou complet. Les enseignants ne sont pas rémunérés pendant les grandes vacances ; ils contractualisent neuf mois avec leurs employeurs (d'octobre à juin) et ne sont pas déclarés à l'INPS (Institut National de Prévoyance Sociale). Enfin, ils perçoivent leur salaire parfois en retard, parfois en deux ou trois tranches. Malgré le cumul de ces facteurs précarisant leur emploi, les jeunes ne regrettent pas de s'être engagés dans l'enseignement, en attendant d'avoir un emploi plus stable et plus rémunérateur dans leur domaine de compétence. Pourtant, la documentation scientifique sur les enseignants en contexte africain montre que **ces catégories d'enseignants, d'ailleurs très hétérogènes sociologiquement, sont plus efficaces que les fonctionnaires d'État ou ceux des collectivités territoriales** (CONFEMEN, 2004).

Les ressources des écoles suppléantes proviennent des frais d'écolage des parents, des subventions caritatives d'associations ou d'ONG nationales et internationales, de donateurs individuels. En milieu rural, de manière générale, un comité de gestion scolaire très restreint (2 à 3 personnes) s'occupe de la mobilisation des ressources financières et matérielles et de leur affectation. En milieu urbain, les écoles suppléantes fonctionnent comme des écoles privées, mais sans but lucratif. Les parents d'élèves paient des frais d'écolage qui varient entre 1 000 F.CFA et 1 500 F.CFA par mois selon le type d'école. Ces ressources financières

¹² Actuellement, le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG) s'élève à 40 000 F.CFA au Mali.

servent à assurer le paiement des salaires des enseignants et les charges liées au fonctionnement quotidien des établissements, notamment la location des murs. Dans certains cas, les vendeuses d'aliments acceptées à l'intérieur de la cour de l'école payent à l'établissement une somme d'argent forfaitaire mensuelle négociée. Le salaire des enseignants varie entre 25 000 F.CFA et 40 000 F.CFA par mois. En milieu rural, les associations d'immigrés (nombreuses dans la région de Kayes, qui est traditionnellement un bassin d'immigration) cotisent pour assurer la prise en charge des dépenses liées au fonctionnement de leur école. Dans nombre de cas, les parents paient également des sommes d'argent modiques, entre 600 et 1 000 F.CFA par mois, confiées à un comité de gestion scolaire locale pour prendre en charge les consommables (craie, éponge, etc.). Les organisations scolaires suppléantes connaissent un sérieux problème de transparence dans la gestion des ressources financières : elles n'ont pas de compte bancaire et ne disposent pas même d'un registre financier et comptable. La gestion est fondée sur un paternalisme, très peu rigoureux. L'une des raisons avancées par un directeur pour expliquer cette situation est la suivante :

*« [...] Nous ne cherchons pas à faire des bénéfiques ; tout que l'on gagne c'est pour faire fonctionner l'établissement [...] C'est une **école sociale** ; tous les enfants ne payent pas régulièrement [...] À la fin du mois, il y a toujours des enseignants qui n'ont pas tout leur salaire. On ne fait pas de bénéfiques [...] On traite les problèmes au jour le jour [...] Il y a beaucoup d'enfants dont les parents ne payent pas, ou payent irrégulièrement. Il y en a d'autres qui payent des montants insignifiants, parce qu'ils sont pauvres [...] Ici, on fait beaucoup d'arrangements pour que les enfants restent à l'école ; ces enfants seront qui demain ? Personne ne le sait ! En allant à l'école, tout rêve est permis. »¹³*

Dans ces conditions, la tenue d'une comptabilité rigoureuse n'est pas facile. En milieu rural, la situation est davantage rendue difficile en raison, souvent, du mode de financement sous forme d'aide caritative ou humanitaire. Les associations d'immigrés, très actives dans cette région de Kayes, sont installées dans différents pays et mobilisent des ressources pour soutenir les écoles suppléantes qu'elles ont créées. Dans nombre d'écoles, ces associations assurent le salaire des enseignants et les équipements de base. Faute d'un personnel qualifié, la gestion financière manque de traçabilité, de transparence et de rigueur budgétaire.

¹³ Initiateur d'écoles suppléantes en milieu urbain, 44 ans. Entretien réalisé en français à Bamako, le 19 juillet 2022.

3.3 Organisation pédagogique des écoles suppléantes

Il s'agit ici de la question des référentiels de l'enseignement et des pratiques pédagogiques, avec les arrangements pédagogiques qu'utilisent les directeurs et enseignants pour compenser l'absence de formation initiale et continue. En effet, il n'y a pas de référentiels ni de pratiques d'enseignement suffisamment élaborés. Les modes de recrutement et de suivi des enseignants sont totalement éclatés, de sorte qu'il est difficile d'en définir les règles et les limites. Presque chaque école ou promoteur érige ses règles et critères de recrutement. De manière générale, les enseignants présentent trois profils au recrutement :

- 1) **Les jeunes diplômés de l'enseignement technique et professionnel** : détenteurs de CAP et de BT, ce sont les plus nombreux. Parmi eux, beaucoup de femmes sont recrutées pour servir dans les écoles suppléantes. Elles connaissent très peu de mobilité et sont censées développer un sentiment d'attachement à l'école plus que les hommes. Les enseignantes sont recrutées en milieu périurbain.
- 2) **Les diplômés de l'enseignement supérieur** : ils ne sont pas très nombreux et connaissent une grande mobilité. Ils sont sans formation initiale en enseignement, mais sont souvent titulaires d'une licence générale des universités. Après une courte expérience, ces diplômés, issus pour l'essentiel des facultés des sciences humaines et sociales, abandonnent leur poste dans les écoles suppléantes pour d'autres écoles où les salaires sont plus importants et réguliers, et où des possibilités de cours de répétition payants au profit d'enfants de familles relativement aisées s'obtiennent facilement et complètent les salaires.
- 3) **Les non certifiés ou sans diplômes** : Ils sont en nombre réduit. Il s'agit des personnes qui n'ont pas été certifiées et qui ont abandonné de manière précoce les études. Plus disponibles, elles sont très appréciées par les directeurs en raison de leur engagement dans les activités scolaires au sein de leur école. Ils sont essentiellement recrutés en milieu rural, parfois même dans leur localité d'origine.

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. **Ces modes de recrutement pensés au départ comme des mesures temporaires pour résorber le déséquilibre entre la demande d'enseignants et l'offre disponible se sont généralisés et ont tendance à devenir la norme.** L'effet de ces enseignants sur la qualité des apprentissages est cependant controversé dans les publications scientifiques. D'un côté, des études montrent combien au Mali **ces modes de**

recrutement conduit à fragiliser les acquis des élèves sortis précocement du système scolaire (Dembélé, 2016). Si les enseignants non qualifiés contribuent sensiblement à augmenter le taux d'accès à l'école, ils ne garantissent pas toujours la qualité des apprentissages partout où ils interviennent (Traoré, 2017). De l'autre côté, des études internationales (CONFEMEN, 2004) montrent que, dans beaucoup de pays, les enseignants non professionnels recrutés comme **contractuels ne sont pas moins efficaces que les enseignants fonctionnaires**. Dans plusieurs publications, les enseignants contractuels rémunérés sur fonds locaux sont même plus efficaces que les enseignants fonctionnaires

Les référentiels de contenus d'enseignement des écoles suppléantes sont fondamentalement les programmes et méthodes d'apprentissage officiels. Le calendrier scolaire et les évaluations scolaires se réfèrent aux écoles publiques. Les écoles suppléantes utilisent les manuels scolaires recommandés par le ministère de l'éducation nationale. Toutefois, on observe aussi l'utilisation d'autres supports pédagogiques, notamment les ouvrages très connus de la collection *Mamadou et Bineta*. Il existe très peu de logiques théoriques et de cohérences qui sous-tendent l'utilisation pêle-mêle des manuels scolaires. D'une école à l'autre, les manuels utilisés varient. Beaucoup d'écoles suppléantes utilisent l'enseignement syllabique alors que les écoles publiques sont censées utiliser la méthode globale, avec les manuels de la collection *Djoliba*. Néanmoins, **les objectifs d'apprentissage sont identiques, ce qui facilite la mobilité des élèves entre les différents types d'école**. Avec un faible niveau de formation professionnelle, les enseignants ont nécessairement besoin de formation continue et d'un suivi accompagnement adapté.

Bien que les programmes scolaires soient conformes à ceux des écoles gouvernementales, les écoles suppléantes ne bénéficient pas de supervision pédagogique traditionnelle des services techniques de l'État. Toutefois, elles développent des pratiques de supervision rapprochées efficaces du point de vue des directeurs et promoteurs d'école. Plusieurs pratiques de suivi et d'accompagnement des enseignants débutants sont observées. Certains directeurs d'école conditionnent le recrutement des débutants à un stage non rémunéré de quelques mois auprès d'enseignants expérimentés. Le stagiaire suit l'enseignant dans la classe de ce dernier et apprend ainsi la gestion de la classe et des contenus à dispenser. Comme l'explique ce directeur d'école, le travail de formation comprend toutes les étapes pédagogiques de la préparation des leçons à leur exécution en salle de classe :

« La formation des enseignants est assurée par moi-même en tant que directeur. Quand je recrute, je forme moi-même jusqu'à ce que je sache que le nouvel enseignant a compris comment tenir la classe [...] Cela prend souvent du temps avec certains ; pour d'autres ça va plus vite. Je ne recrute pas les sortants des écoles professionnelles. Eux, ils se disent qu'ils connaissent, mais en vérité, ils ne connaissent pas la classe. Je recrute parmi les sortants de l'université, ceux qui font sociologie, éducation et autres. »¹⁴

À la question : Quelle efficacité vous associez à ce mode de recrutement ?, le directeur répond :

« Oui, oui, c'est efficace ; les gens ont beau apprendre, s'ils ne sont pas en classe, cela ne sert pas beaucoup l'enseignement. L'enseignement c'est la pratique, et c'est tout. Je respecte les diplômés mais... »¹⁵

Ce type de formation sur le tas, certes, présente des avantages. Mais il a également des limites importantes. Les avantages résident dans la formation pratique, axée sur les besoins concrets de gestion du groupe classe, des interactions verbales. La formation par la pratique est susceptible de renforcer les capacités de gestion des relations sociales en salle de classe. Les modèles de supervision traditionnelle dans les écoles publiques, assimilés à une évaluation-sanction, ont souvent suscité des tensions entre les superviseurs et les supervisés parce que la supervision était conçue comme une évaluation plutôt qu'une assistance technique, pédagogique.

Le PRODEC (1998) a institutionnalisé une stratégie alternative de formation accélérée pour les enseignants du fondamental dans la perspective de combler l'insuffisance qualitative constatée des enseignants professionnels. Appelé Stratégies Alternatives de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE), il s'agit d'un mécanisme destiné à la formation en enseignement. Mais ce programme a été arrêté faute de financements. Les académies d'enseignement ont été invitées à poursuivre cette formation à l'intention de leur personnel enseignant non qualifié dans tous les secteurs de l'éducation.

D'autres directeurs d'écoles suppléantes inscrivent leur personnel enseignant non qualifié à cette formation accélérée organisée chaque année par les services techniques des Académies d'Enseignement (AE). Ces formations payantes accueillent le personnel enseignant du secteur public et privé, et même les personnes qui désirent devenir enseignantes. Les recrutements dans le secteur public et privé privilégient souvent les détenteurs d'attestation issues de ces formations accélérées. De fait, de manière générale,

¹⁴ Directeur d'école, 45 ans, entretien réalisé en français le 1er août 2022.

¹⁵ *Ibid.*

le recrutement et l'accompagnement à l'enseignement ne suivent pas une formation continue suffisamment instituée et normée. Il y a un **empilement de pratiques de formation juxtaposées et faiblement coordonnées** d'une organisation suppléante à une autre. Les pratiques de formation sont diversifiées au point de ne pas présenter de frontières facilement repérables.

L'application des programmes officiels d'enseignement, l'utilisation des manuels scolaires et des approches pédagogiques préconisées par l'État facilitent les transferts des élèves des écoles suppléantes et des structures publiques et privées. Toutefois, **la continuité dans les échelons scolaires supérieurs pour nombre d'élèves ne rencontrent pas de difficultés. Les promoteurs d'écoles suppléantes négocient la transition de leurs élèves vers le secteur privé et public.**

Encadré 2. Point de vue sur la section III

Deux principaux points de vue nettement tranchés structurent les perceptions sociales sur les organisations scolaires suppléantes. **D'un côté, ceux qui ont une vision de l'école comme une institution éducative totalement encadrée par des normes qui en garantissent l'acceptabilité et l'efficacité.** Dès lors, les prises de distance à propos des formats scolaires standardisés sont considérées comme pénalisantes pour les enfants dans leur trajectoire scolaire. Elles sont ressenties comme autant de risques susceptibles de renforcer les inégalités dans les parcours scolaires mais également dans l'accès à l'emploi. Pour les détenteurs de cette vision, les élèves ayant eu une trajectoire scolaire dans des formats pédagogiques raccourcis seront moins compétitifs dans les échelons scolaires supérieurs et même sur le marché de l'emploi.

De l'autre côté, cette vision de l'école, souvent qualifiée de libérale, s'oppose à une perception dite sociale, qui considère qu'une école, quelle qu'elle soit, aide les enfants pauvres à intégrer le système scolaire et à développer leur potentiel, surtout s'il y a continuité pédagogique entre les deux types d'écoles et que les élèves évoluent progressivement vers des établissements mieux équipés et en fonction des opportunités de poursuite qui s'offrent à eux. **En raison de leur proximité des maisons de leurs élèves, de leur coût d'accès supportables par les parents, et de leur relative qualité comparable à celle, toute aussi relative, des écoles publiques, les écoles suppléantes ne disparaîtront pas de la carte scolaire de sitôt.**

4. Mutation, transitions et intégration des organisations scolaires suppléantes

Que deviennent les organisations scolaires suppléantes quelques années après leur mise en place ? Cette section examine le processus de transformation et d'intégration des écoles suppléantes, préférentiellement en écoles publiques en milieu rural et en écoles privées en milieu urbain. Ce processus de transformation des écoles suppléantes est examiné à la lumière de la pratique des différents acteurs, mais également à la perception subjective de la transition pédagogique vécue par les élèves.

4.1 L'étatisation des écoles suppléantes en milieu rural

À Oussoubidiagna, chef-lieu de la commune rurale de Tomora, le processus d'intégration ou d'étatisation des écoles suppléantes ne suit pas une trajectoire suffisamment élaborée et unifiée. Toutefois, la trame de régularisation est presque identique et atteste de l'existence transitoire ou temporaire des écoles suppléantes. Sur les 176 écoles publiques que compte la circonscription du CAP de Oussoubidiagna, l'État aura créé seulement 6 écoles. Les 170 autres écoles ont été créées par les populations et sont devenues progressivement des écoles publiques. Observons le tableau suivant qui liste les écoles d'initiative étatique et leur date de création dans le CAP de Oussoubidiagna.

Tableau 4. Premières écoles publiques du CAP de Oussoubidiagna créées par l'État

Écoles fondamentales créée par l'État	Année de création
École fondamentale de Oussoubidiagna	1942
École fondamentale de Diallan	1959
École de fondamentale de Diakon	1961
École fondamentale de Tigana	1962
École fondamentale de Toubinassou	1965
École fondamentale de Goundara	1989

(Sources : Archives du CAP de Bafoulabé)¹⁶

¹⁶ Les écoles de Oussoubidiagna relevaient du CAP de Bafoulabé jusqu'en 2011.

Au regard de ce tableau, la dernière école publique initiée par l'État remonte à 1989. Depuis, aucune école publique n'a été créée à l'initiative de l'État dans cette circonscription ; les 170 autres écoles ont été créées par les populations d'abord, puis transformées progressivement en écoles publiques, selon des processus et des trajectoires plus ou moins longs. Les écoles suppléantes seraient donc destinées à se transformer, parfois même plus rapidement qu'on ne le penserait. Leur transformation revêt trois configurations : a) elles se transforment en écoles communautaires, puis en écoles publiques ; b) elles disparaissent ou se délocalisent ; c) elles deviennent des médersas. Ces trajectoires sont tributaires des conditions de leur apparition et autorisent à penser qu'elles sont des structures scolaires temporaires et de relais.

La transformation en écoles communautaires, puis publiques concerne la majorité des écoles suppléantes en milieu rural. Cette transformation s'inscrit dans une tradition socialement ancrée et les acteurs sont suffisamment informés des procédures et des pratiques à suivre. On retiendra aussi que beaucoup de populations ont créé leur école sans vraiment en mesurer les dépenses afférentes. Du fait de l'augmentation régulière des charges scolaires (recrutement d'enseignants, fournitures scolaires) plusieurs associations d'immigrés fondatrices ont sollicité l'étatisation de leur école ou leur transformation en école publique. Un ancien immigré à la retraite rencontré lors des enquêtes déclare :

« Au tout début, nous avons deux enseignants pour trois classes, parce que nous avons ouvert ensemble les trois premiers niveaux. Ces deux premiers enseignants avaient chacun un salaire de 30 000 F.CFA. Chaque fin de mois, les immigrés cotisaient pour assurer le paiement des salaires. Quatre ans après, nous avons recruté à nouveau deux autres enseignants et ouvert la 5^e et la 6^e années. Maintenant depuis quelques années, l'association a des difficultés à assurer le paiement régulier des enseignants et à renouveler en temps utile les consommables. Nous cherchons des partenaires pour nous aider [...]. Les parents payaient 500 F.CFA par enfants chaque mois. Nous avons augmenté le montant à 1 500 F.CFA ; certains parents ont retiré leurs enfants de l'école. Vu toutes ces difficultés, nous avons demandé à l'État de prendre l'école. »¹⁷

En effet, une période de transition plus ou moins longue est souvent observée, l'État étant incapable de prendre entièrement en charge toutes les écoles qui en font la demande. **La phase de transition est marquée par le partage des charges scolaires entre l'État, les collectivités et les communautés.** Par exemple, la collectivité décentralisée qu'est la mairie

¹⁷ Membre de Comité de gestion scolaire, 46 ans. Entretien réalisé en français et en bamanankan à Saorané, le 16 novembre 2022.

peut compléter le salaire de certains enseignants. De son côté, l'État peut affecter un enseignant. Le processus de transformation génère parfois des conflits et des frustrations chez le personnel enseignant (Dembélé, 2022b). **La première source de frustration réside dans les disparités des salaires.** Ainsi, les enseignants de l'État gagnent 80 000 F.CFA par mois, ceux des collectivités touchent 50 000 F.CFA, et ceux recrutés sur fond local des comités de gestion gagnent entre 25 000 à 30 000 F.CFA par mois. **La seconde source de frustration vient du sentiment de déresponsabilisation.** Dès l'arrivée d'un enseignant payé par l'État, celui-ci prend automatiquement les commandes de l'école en transition, au prétexte qu'il représente l'État. Les populations défendent l'enseignant sur fonds public, parce qu'elles y voient leur retrait progressif en termes de financement de leur école. Mais les enseignants recrutés sur fonds local abandonnent dans nombre de cas et ne sont pas remplacés. Ces deux principales frustrations fragilisent les processus de transitions des écoles suppléantes vers les écoles communautaires, puis les écoles gouvernementales. Les propos d'un enseignant rencontré lors des enquêtes illustrent parfaitement l'état du malaise :

« Je suis le premier enseignant de cette école et depuis, j'en étais le directeur. Il y a six ans, un enseignant sur fonds national a été envoyé à l'école, en complicité avec les populations et le CAP. Ils m'ont retiré des mains la direction de l'école. Et quand j'ai essayé de protester contre mon remplacement, les populations ont pris la défense de l'autre enseignant. [...] Et moi j'ai abandonné leur école. J'ai fait deux ans sans avoir une nouvelle école ? Je pense que cela n'est pas juste de remplacer quelqu'un qui a fait six ans de direction et à qui on ne reproche rien, par un autre enseignant pour avoir eu le privilège d'être recruté par l'État. Si cela doit continuer, les écoles vont perdre leurs meilleurs enseignants, et même les villageois ne pourront plus trouver quelqu'un à recruter. »¹⁸

Une organisation scolaire suppléante devenue école communautaire bénéficie d'un partage des charges scolaires avec la collectivité décentralisée, en l'occurrence la mairie, et l'État. Cette étape de transition est souvent marquée par le recrutement et l'affectation d'enseignants rémunérés sur fonds local de la mairie et/ou sur fonds national. Transformée en école publique, les subventions de la mairie et des populations locales arrêtent progressivement leur apport ; l'État assure seul les charges de fonctionnement des écoles. Dès lors, la mairie de rattachement et les associations fondatrices des écoles n'assument plus aucune charge importante dans ces écoles devenues totalement publiques et étatiques.

¹⁸ Enseignant sur fonds local, 39 ans. Entretien réalisé le 14 novembre 2022 à Gody en français.

Le processus de transformation génère également d'autres crises qui se répercutent sur la qualité des apprentissages et souvent aussi sur l'accès. D'un côté, les initiateurs des écoles suppléantes manifestent de l'intérêt à voir leur école intégrer le secteur public et, par là même, voir leur contribution financière baisser. De l'autre, à cause du nombre très élevé d'écoles communautaires sollicitant leur transformation en école publique, l'État n'a pas toujours les ressources nécessaires pour une prise en main effective des écoles suppléantes. Les autorités proposent donc une transition plus ou moins longue pendant laquelle les charges sont partagées entre les communautés locales, la commune et l'État. **Ces moments de transition sont souvent associés à une baisse des effectifs scolaires (transferts et déscolarisation), à des départs d'enseignants non remplacés, à des difficultés de renouvellement des consommables (la craie, les tableaux), à la diminution des subventions collectives et à la hausse des cotisations des familles.** Il y a un risque élevé de déscolarisation lorsque les attentes de transformation ne connaissent pas de suite rapide dans des délais courts. Les populations, pour différentes raisons, ne sont pas en mesure de poursuivre leur soutien à ces écoles. Elles sont confrontées aux multiples défis liés à la prise en charge effective des besoins de croissance des organisations scolaires suppléantes. Un membre d'un comité de gestion scolaire témoigne :

« L'école avait eu toutes les classes, tout le premier cycle complet de la 1ère année à la 6^e année. Mais depuis deux ans, nous n'avons que les 4^e classes [i.e. les quatre premières classes du cycle fondamental], et seulement deux enseignants. Tout a reculé. Le nombre de salles de classe a baissé, le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves aussi. C'est pénible de voir les élèves aller à nouveau faire ces mêmes classes dans un autre village. Faute de logeurs et d'une cantine opérationnelles, beaucoup d'enfants abandonnent ainsi l'école [...] Leurs parents font très peu d'efforts pour les aider. »¹⁹

Dans des proportions très réduites, les écoles suppléantes en milieu rural disparaissent ou se délocalisent ou se transforment en médersa. **Les passerelles d'école suppléante à école publique se réalisent dans des environnements scolaires très précaires, marqués par une fragilisation des circuits de financement local (difficulté de recouvrer les cotisations).** Les rares fermetures d'écoles sont souvent associées à un tarissement des sources de financement dû généralement à des conflits entre les initiateurs. Les associations d'immigrés, pour diverses raisons, se séparent et les écoles créées ne reçoivent plus les ressources nécessaires à leur fonctionnement. Toutefois, ces fermetures sont souvent temporaires. Il arrive en effet que les écoles rouvrent à nouveau leurs portes après quelques

¹⁹ Membre de Comité de Gestion Scolaire, 54 ans. Entretien réalisé en français et en bamanankan, le 19 novembre 2022 à Oussoubidiagna.

années sans activités, à l'initiative des autorités communales. Dans de rares situations, les écoles suppléantes peuvent aussi devenir des médersas. Dans ce cas, ce sont très généralement des personnes indépendantes, non liées à une association villageoise, qui sont à l'origine de la création de l'école. Ce type de mutation s'apparente à ce que l'on peut observer en milieu périurbain.

4.2 La privatisation des écoles suppléantes en milieu périurbain

La trajectoire de transformation en milieu périurbain est protéiforme. Les écoles suppléantes de la périphérie de Bamako se transforment le plus souvent en écoles privées habilitées mais également par un système de délocalisation quasi permanente. La transformation se réalise selon différents schémas.

Le premier schéma de transformation, le plus fréquent, est l'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 une reconnaissance officielle en tant qu'école privée. Ce type d'alliance reconfigure l'école, mais lui donne un statut. Beaucoup d'écoles privées habilitées ont exercé pendant des années comme des écoles non enregistrées, à moindre coût d'accès et au protocole d'inscription des enfants simplifié (sans acte de naissance, sans carnet de vaccination). Ces écoles transformées en écoles privées deviennent ensuite relativement plus onéreuses. On a ainsi relevé de nombreuses écoles privées dans le passé, qui ont débuté et réalisé des années d'exercice sans enregistrement au CAP.

« Comme l'école est restée très longtemps sans figurer sur les listes du CAP, et comme certains parents commençaient à nous demander si l'État reconnaissait notre école, nous avons cherché à être en partenariat avec une école privée reconnue. Donc, nos élèves sont comptabilisés dans leurs effectifs et nous sommes considérés comme une structure annexe au groupe scolaire... que tout le monde connaît ici. Cela a l'avantage de faciliter les transferts de nos élèves vers d'autres écoles [...] Par la suite, le promoteur de l'école privée a repris le bâtiment à son compte et l'a rénové... Il a licencié certains enseignants, mais moi je suis resté. C'est une école totalement privée. Maintenant, les modalités de paiement ont changé : chaque élève paie 7 500 F.CFA par mois, alors que c'était 2 500 F.CFA par mois. Il y a des enfants qui ont abandonné pour cette raison, mais il y a d'autres élèves qui sont venus s'inscrire en quittant d'autres écoles. »²⁰

²⁰ Enseignant de 42 ans. Entretien réalisé en français à Bamako, le 11 juillet 2022.

De fait, les risques de discontinuité scolaires sont parfois élevés lors des transitions de ce type, où une école initialement suppléante, au coût d'accès faible et au protocole d'inscription simplifié, s'allie à ou se transforme en école privée standardisée.

Le second schéma est l'arrivée d'un promoteur privé à proximité de l'école suppléante.

Dans ce cas, certains parents connaissant le promoteur, par exemple à travers son réseau scolaire en ville, inscrivent leurs enfants dans l'établissement de ce dernier et abandonnent l'école suppléante. Celle-ci, dans certains cas, délocalise ses installations. Les promoteurs privés arrivent souvent dans la périphérie lorsqu'ils estiment la population scolarisable suffisante et rentable pour faire fonctionner une école standardisée. Leur arrivée entraîne généralement une délocalisation des écoles suppléantes. D'autres schémas de mutation dans de moindres proportions sont observés, notamment le détournement des maigres ressources de l'école suppléante qui, dans nombre de cas, entraîne sa fermeture.

Pour toutes ces raisons, les écoles suppléantes se déplacent constamment en périphérie de Bamako, d'où leur qualificatif « d'écoles nomades », au rythme d'apparition de quartiers dits « spontanés », non viabilisés, sans services sociaux de base (eau, électricité, santé, éducation). Ces espaces offrent des opportunités à différents acteurs pour développer des initiatives de suppléance éducative à visée à la fois sociale et économique.

4.3 De la marge au centre : logiques de passerelles et transitions scolaires négociées

La mobilité des apprenants des écoles suppléantes vers d'autres écoles se pose dès lors que l'offre scolaire est éclatée et qu'elle est pensée superposée plutôt que complémentaire. Les passerelles entre les écoles suppléantes et les écoles publiques et privées sont analysées en fonction de paramètres administratifs et pédagogiques.

Les passerelles à caractère administratif concernent la transmission de dossiers scolaires pour les apprenants qui quittent un établissement scolaire pour un autre. Cette mobilité implique un protocole d'enregistrement au niveau du CAP de départ, puis du CAP d'accueil, afin de pouvoir établir les statistiques scolaires. Les **passerelles à caractère pédagogique** concernent la possibilité de poursuivre les apprentissages dans le cycle suivant dans les établissements publics et privés, après la fréquentation d'une école suppléante. Qu'elles soient d'ordre administratif ou pédagogique, en milieu urbain, **les passerelles se réalisent sur deux axes : horizontal ou vertical.**

Le premier, horizontal, est peu développé. Il s'agit du transfert d'école à école, dans la même classe. Les écoles suppléantes étant essentiellement des organisations de proximité, les élèves y restent le plus souvent jusqu'à la fin du premier cycle, tout au moins si elle dispose

d'un cycle complet. Les transferts administratifs sont supposés rencontrer des difficultés, étant donné que les écoles suppléantes ne sont pas ou pas souvent enregistrées. Des cas de transferts de type horizontal existent aussi en milieu urbain, où parfois certaines familles se déplacent au rythme de la croissance urbaine, allant de périphérie en périphérie. Dans nombre de cas relevés, les élèves quittent une école suppléante pour une école similaire, sans papier. Le transfert est réalisé sur la base du carnet ou bulletin scolaire, signé du directeur d'école de départ. Les élèves sont acceptés par l'école d'accueil pour le même niveau sans difficulté.

Quant au second axe, il s'agit d'un transfert de type vertical, sollicité généralement en milieu urbain. Il intervient lorsque les élèves finissent le premier cycle (soit les 6 premières années de scolarité) et doivent entamer le second cycle du fondamental. Pour ce type de transfert, s'il intervient alors que l'école n'est pas reconnue, les enfants sont dirigés prioritairement vers les écoles privées habilitées. Néanmoins, certaines écoles publiques aussi les acceptent, sous réserve de fournir les documents afférents signés du directeur du CAP.

Les passerelles se réalisent selon un autre schéma en milieu rural, nettement facilité par les relations sociales. **Les transferts en milieu rural sont plutôt de type vertical.** Les élèves ayant terminé le cycle scolaire de leur village sont accueillis dans le village le plus proche, où la suite de leur cycle existe sans protocole réglementaire. Les écoles suppléantes ayant un statut proche de celui d'écoles communautaires, ces dernières accueillent les élèves sans protocole. Les élus locaux facilitent ces transferts vers les écoles communautaires enregistrées, sans un avis motivé du directeur du CAP, sur la base des arrangements communautaires. En effet, le directeur d'école établit la liste des élèves concernés et l'envoie à l'école d'accueil avec le dossier scolaire actualisé de chaque élève.

Les écoles suppléantes sont des établissements ouverts ; elles assurent la mobilité des élèves. Elles reçoivent les élèves venant des écoles privées comme du secteur public. De même, les écoles privées habilitées reçoivent les élèves venant des écoles suppléantes. La réciprocité n'est pas toujours assurée en partance vers et/ou en venant des écoles publiques en raison d'une réglementation fondée prioritairement sur l'enregistrement au registre scolaire dans les CAP. De même, les dossiers scolaires des apprenants ne comportent pas toujours d'acte de naissance. Ce qui ne facilite pas toujours leur transfert vers les écoles publiques. La mobilité entre écoles appartenant à différents Centres d'Animation Pédagogique nécessite un avis de chaque directeur des centres impliqués. C'est pourquoi, la mobilité s'effectue prioritairement entre école suppléante et école privée, notamment en milieu urbain.

Les passerelles pédagogiques se passent plutôt mieux. De manière générale, les apprenants transférés des écoles suppléantes vers les écoles publiques ne connaissent pas de difficultés d'adaptation, étant donné que les écoles suppléantes exécutent les programmes scolaires nationaux. Les rares témoignages recueillis lors des enquêtes montrent que les apprenants transférés s'intègrent bien et sont même mieux appréciés que les élèves provenant du secteur public. Une des raisons possibles pourrait être liée à la fréquence des grèves de ces dernières années dans le secteur public. Voici le témoignage d'un ancien élève :

« Au départ, j'avais peur à mon arrivée ; les autres élèves sont plus grands que moi, et je me suis dit qu'ils sont plus forts que moi. J'étais toujours premier de ma classe à l'autre école [...]. Mais après, tout a marché pour moi. À la première composition, je suis classé troisième de la classe, et à la seconde composition, je suis devenu premier de la classe. Tout le monde était étonné. Mon ancien directeur est venu faire une photo avec moi pour son école. J'étais très content. »²¹

Pour les cas de réussite, la prudence est de mise. Les directeurs d'écoles suppléantes ont tendance à montrer les résultats positifs de leur école et cacher les problèmes, les échecs. Ce qui semblerait plus juste, c'est de dire que ces écoles aideraient mieux les élèves d'un certain niveau de départ que les autres. Les élèves globalement s'intègrent plus facilement dans les écoles publiques et privées. Mais ceci a besoin de développements que les données recueillies ne permettent pas. On peut simplement retenir que **le processus de reconnaissance des écoles suppléantes ne suit pas une trajectoire unifiée**. Les articulations entre différentes offres d'éducation, notamment celles à la marge et celles du centre, manquent de cadres de référence, car elles sont fondées sur une gestion plutôt informelle et négociée.

En milieu rural, lorsque les enfants atteignent la fin du cycle scolaire de proximité, nombreux sont ceux qui abandonnent, notamment les filles. La continuité scolaire est ainsi rompue, non pas faute de passerelle vers d'autres écoles, mais bien plus parce que les filles sont jugées plus vulnérables lorsqu'elles entament une migration scolaire pour poursuivre ailleurs le cycle. En effet, les familles d'accueil censées les héberger, les transforment en « bonnes à tout faire » et acceptent mal de les voir travailler à l'école toute la journée.

²¹ Ancien élève d'une école suppléante, 16 ans, 9^{ème} année d'une École fondamentale de Bamako. Entretien réalisé en français et en bamanankan le 14 juillet 2022.

Encadré 3. Point de vue sur la section IV

Si une certaine conception libérale de l'école tend à considérer celle-ci comme un lieu d'apprentissage normé, apte à remplir les conditions de sécurité et d'épanouissement des enfants, un point de vue plus socialement ancré dans les milieux d'enquête attire l'attention sur les bénéfices pour de nombreux enfants d'une scolarisation a minima soutenable pour les parents pauvres et convenables pour les enfants. Ces écoles de fortune diminuent considérablement les taux d'enfants hors école dans ces espaces. L'exigence des normes scolaires nationales de sécurité et de confort, calquée sur le modèle des pays développés, diffusée et soutenue par les institutions internationales, pose souvent un problème de soutenabilité financière en contexte africain. Cette exigence risque de desservir de nombreux enfants au lieu de les servir. Elle risque de compromettre leur accès à l'école et les enfants pauvres se retrouvent davantage privés des avantages de la scolarisation que protégés par de telles dispositions. Tous les enfants devraient avoir droit aux bénéfices d'une scolarisation, y compris dans des conditions précaires, plutôt que d'attendre l'action d'un État-providence dont les capacités demeurent très limitées dans l'offre éducative.

Du reste, certains témoignages montrent que les conditions de scolarisation dans les écoles suppléantes sont similaires, sinon meilleures que celles proposées par les écoles publiques. Si elles offrent des bâtiments sans doute plus appropriés que ceux des écoles suppléantes, pour le reste, les conditions d'apprentissage sont de plus en plus dégradées, sans parler des grèves d'enseignants récurrentes, qui témoignent d'une baisse significative de l'autorité des pouvoirs publics.

Les écoles suppléantes constituent une stratégie de diminution des coûts d'accès unitaire à l'école. Les normes de construction des infrastructures scolaires, d'équipement et de dotation des élèves accroissent les coûts pour des populations très pauvres. Le mode de recrutement, de rémunération d'un personnel non qualifié et leur formation pédagogique dans la pratique peuvent certes dégrader le niveau des acquisitions, la qualité des apprentissages. Mais les écoles suppléantes permettent un accroissement du taux de scolarisation appréciable, qui devrait d'ailleurs ne pas échapper aux statistiques. En harmonisant les conditions d'accès scolaire partout sur le territoire national, selon les normes officielles, les risques de priver un nombre important d'enfants des bénéfices de la scolarisation sont réels.

CONCLUSION

Trois grands constats se dégagent de cette étude :

Le poids des écoles suppléantes dans les scolarisations : Les écoles suppléantes sont très nombreuses au Mali et elles se trouvent dans des zones à forte concentration d'enfants en âge scolaire, que ce soit en milieu urbain ou rural. Elles étendent la couverture scolaire en ouvrant les portes de l'école aux enfants dans des espaces où l'école publique est absente ou trop éloignée. Ces écoles scolarisent au niveau élémentaire et réduisent de manière forte le nombre d'enfants hors structure dans ces zones à fortes contraintes scolaires. Faute de reconnaissance de la part des pouvoirs publics, les effectifs des écoles suppléantes devraient ainsi augmenter les statistiques nationales, si elles étaient comptabilisées. Il convient donc d'effectuer systématiquement un recensement et renouveler celui-ci régulièrement afin de disposer d'un répertoire et d'une base de données aussi exhaustives que possible, à l'échelle nationale, d'écoles créées et soutenues par les communautés locales non encore enregistrées.

Des leçons apprises des expériences des écoles suppléantes : La prise en charge spontanée et systématique par les populations à la base, sous forme d'urgence scolaire localisée des besoins d'éducation de nombreux enfants, est une expérience sur laquelle capitaliser. Par le biais de ces écoles de fortune, les communautés assurent un service éducatif minimal au lieu de continuer à attendre l'État, permettant ainsi à de nombreux enfants d'entamer leurs carrières scolaires. Même si ces expériences nécessitent un encadrement et une moralisation quant à leurs offres éducatives particulièrement inégales et fragmentées, elles compensent un tant soit peu une couverture scolaire territoriale inégale, incapable d'atteindre les villages reculés et les quartiers périurbains. Solution pratique et endogène, les organisations scolaires suppléantes méritent d'être soutenues comme le font déjà de nombreuses associations et ONG. Partant, on pourrait imaginer des formes de subventions directes en faveur des associations initiatrices d'organisations scolaires. On pourrait même réinvestir le système dit du *Cash Transfers* (CT), par exemple, dès lors qu'il est conditionné (activité, redevabilité...), afin de soutenir ces écoles suppléantes, plutôt que de les remplacer (Olivier de Sardan et al., 2014 ; Lallau et Gondard-Delcroix, 2020).

Une transformation des rapports des populations à l'égard de l'État : Une appropriation endogène de l'éducation scolaire en milieu rural et urbain, qui apparaît classiquement comme un domaine régalien, n'est pas sans conséquences dans les mutations des relations

au champ de l'action publique, à la « chose publique ». Ces transformations reconfigurent perceptions et actions autour de la notion d'école publique, sa gratuité et son caractère obligatoire. Car en tout état de cause, l'action communautaire rend possible l'extension du droit à l'éducation.

Bibliographie

ANTONIOLI A. (1993)

Le droit d'apprendre : une école pour tous en Afrique, Paris, L'Harmattan, 185 p.

BANQUE MONDIALE (2015)

Objectifs du millénaire pour le développement. Rapport 2015, [URL : https://www.un.org/fr/millennium-goals/reports/2015/pdf/rapport_2015.pdf]

BOUARÉ I., COULIBALY A., MARCOUX R., PILON M. (2018)

« Enfants hors l'école et analphabétisme au Mali : analyse des métadonnées et des mesures », *Note de recherche de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone*, Université Laval, Québec, 80 p. [URL : https://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/divers20-04/010078446.pdf]

BOUHLEL F. (2010)

« Les médersas du Mali : réformes, insertion et transnationalisation du savoir islamique », *Politique étrangère*, n°4, Hiver, pp. 819-830. [URL : <https://www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2010-4-page-819.htm>]

CAILLETEAU F. (2015)

« Le défi démographique africain », *Revue internationale et stratégique*, vol. 3, n°99 pp. 52-61. [URL : <https://www.cairn.info/revue-internationale-etstrategique-2015-3-page-52.html>]

CHARLIER J.-É. (2004)

« Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 35-53. [URL : <https://journals.openedition.org/cres/1369>]

CHARLIER J.-É., CROCHE S., PANAIT O. M. (2017)

« Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76 [URL : <http://journals.openedition.org/ries/6079>]

CISSÉ A. S. (2021)

« L'évolution du programme officiel des medersas au Mali (1960-2020) », *Recherches africaines*, numéro spécial 30, Octobre 2021, pp. 245-257. [URL : <https://www.revues.ml/index.php/recherches/article/view/2164>]

CISSÉ M., DIARRA A., MARCHAND J., TRAORÉ S. (2000)

Les écoles communautaires au Mali, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO, novembre, 221 p. [URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122462/PDF/122462fre.pdf.multi>]

COFEMEM (2004)

Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEM, Dakar. [URL : <https://pasec.confemen.org/ressource/enseignants-contractuels-et-qualite-de-lecolefondamentale-au-mali-quels-enseignements/>]

DAVIET B. (2016)

« Repenser le principe d'éducation comme bien public », *Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques*, n°17, Paris, UNESCO. [URL : <https://fr.unesco.org/node/265310>]

DEMBÉLÉ M. (2022a)

« 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. [URL : <https://afjolih.com/wp-content/uploads/2023/01/Tiret-AFJ-3-4-Dec-2022-Moriké.pdf>]

DEMBÉLÉ M. (2022b)

« Attrition du personnel enseignant en milieu rural du CAP de Oussoubidiagna », *Revue Kurukan Fuga*, vol 1, n°4, Décembre 2022, pp. 345-366. [URL : <https://revue-kurukanfuga.net/wp-content/uploads/2023/01/13-Art-ok-Kurukan-Fuga-Vol1-N4-decembre2022-Mamery-Traore-1.pdf>]

DIA H., HUGON C., D'AIGLEPIERRE. (2016)
« États réformateurs et éducation arabo-islamiques en Afrique : vers un compromis historique ? Introduction thématique », *Afrique contemporaine*, vol. 1, n° 257, pp. 11-23
[URL : <http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2016-1-page-11.htm>]

DIARRA S.O., DIAKITÉ Y., KONATÉ M.K., LANGE, M.-F. (2001)
« Politiques et système éducatif actuel », in Pilon M. et Yaro Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique : état de la connaissance et perspectives de recherche*, Réseau thématique de recherche de l'UEPA, n°1 - Janvier 2001.

DIARRA T. (1977)
La Réticence des parents à la scolarisation en milieu bambara du Bélédougou, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.

ESQUIEU P., PIANO S. (1994)
« L'enseignement privé et spontané dans le système tchadien », *Rapport de recherche de l'IIPE*, n°103, Paris, UNESCO, [URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099205/PDF/99205fre.pdf.multi>]

GÉRARD E. (1997)
« Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », *Politique étrangère*, vol. 62, n°4, pp. 613-627. [URL : https://www.persee.fr/doc/polit_0032-342x_1997_num_62_4_4702]

GÉRARD E. (1999), « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabè », *Politique africaine*, vol. 76, n°4, pp. 153-163.
[URL : <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-1999-4-page-153.htm>]

IIPIE-Pôle de Dakar (2018)
République du Mali. Analyse du secteur de l'éducation. Pour la relance d'un enseignement fondamental de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins, UNESCO, UNICEF, 216 p. [URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367169/PDF/367169fre.pdf.multi>]

LALLAU B., GONDARD-DELCROIX C. (2020)
« Lutte contre la pauvreté : les limites du transfert monétaire », *The Conversation* du 27 janvier 2020. [URL : <https://theconversation.com/lutte-contre-la-pauvrete-les-limites-du-transfert-monetaire-130153>]

LANGE M.-F. et DIARRA, S.O. (1999)
« École et démocratie : l'"explosion scolaire" sous la IIIe république au Mali », *Politique africaine*, vol. 4, 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 M.-F., PILON M. (2009)
« Introduction. L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°8, pp. 7-16.
[URL : <https://journals.openedition.org/cres/509>]

LOUA S. (2017)
« Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°75, septembre 2017.
[URL : <http://journals.openedition.org/ries/5917>]

MARTIN J.-Y. (2003)
« Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire », *Cahiers d'études africaines*, n°169-170, pp. 19-39.
[URL : <https://journals.openedition.org/etudesafricaines/188>]

MARTIN J., MBACKE K. (1994)
Daaras et droits de l'enfant, Dakar, IFAN

MEN/CPS (2010)
Indicateurs du système éducatif du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, Cellule de Planification et de Statistique, Bamako, Mali.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., HAMANI O., ISSALEY N., ISSA Y., ADAMO H., OUMAROU I. (2013)
« Les transferts monétaires au Niger », *Tiers Monde*, vol. 2, n° 218, pp. 107-130.
[URL : <https://journals.openedition.org/etudesafricaines/188>]

PASEC (2004)
Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali. Quels enseignements ?, Résultat d'une étude thématique du PASEC, Dakar, août 2004, CONFEMEN, Dakar, 117 p.
[URL : https://pasec.confemen.org/wpc-content/uploads/sites/2/2022/11/Mali_2004.pdf]

PASEC (2014)

Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?, Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012, CONFEMEN
[URL : <http://www.pasec.confemen.org/wpcontent/uploads/2015/07/04-Mali.pdf>]

PRODEC (2019)

Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2) 2019-2028, MEN, MIRS, MJECC, République du Mali, 163 p.
[URL : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali/prodec2_2019-2028.pdf]

ROY E., HUMEAU P. (2018)

États des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, Paris, UNICEF, 72 p.
[URL : <https://www.unicef.org/wca/media/3071/file>]

SOUMARÉ M., TRAORÉ S.,**HAVARD M. (2020)**

« Croissance démographique, sécurité alimentaire et accès à la santé et à l'éducation en zone cotonnière du Mali », *Cahiers Agricultures*, vol. 20
[URL : www.cahiersagricultures.fr]

TABUIN D., SCHOUMAKER B.**(2020)**

« La démographie de l'Afrique subsaharienne au XXI^e siècle : bilan des changements de 2000 à 2020, perspectives et défis d'ici 2050 », *Populations*, n°2, vol. 75, pp. 169-295.
[URL : <https://www.cairn.info/revuepopulation-2020-2-page-169.htm>]

TRAORE I.S. (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*, vol. 8, pp. 59-75.
[URL : <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/382>]

UNESCO (2017)

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

Liste des sigles et abréviations

AE	Académie d'Enseignement
AFD	Agence française de développement
AJM	Association des Juristes Maliennes
AMO	Assurance Maladie Obligatoire
ANM	Archives Nationales du Mali
APAD	Association pour l'Anthropologie du Développement
BAD	Banque Africaine de Développement
BM	Banque Mondiale
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CED	Centre de Développement pour l'Éducation
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant en partage le français
CPS	Cellule de planification statistique
DUDH	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
ECOM	École Communautaire
EDM	Énergie du Mali
EPT	Éducation Pour Tous
FDS	Force de Défense et de Sécurité
FIDH	Fédération Internationale pour les Droits Humains
FMI	Fonds Monétaire International
IFM	Institut Français du Mali
INPS	Institut National de Prévoyance Sociale
IIEPE	Institut International de Planification de l'Éducation
IRD	Institut de Recherche pour le Développement
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ODD	Objectifs de Développement Durable

OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PED	Pays En Développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
SARPE	Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant
SMIG	Salaire minimum Interprofessionnel Garanti
SOCDEV	Master Société, Culture et Développement
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Les Éditions Agence française de développement (AFD) publient des travaux d'évaluation et de recherche sur le développement durable. Réalisées avec de nombreux partenaires du Nord et du Sud, ces études contribuent à l'analyse des défis auxquels la planète est confrontée, afin de mieux comprendre, prévoir et agir, en faveur des Objectifs de développement durable (ODD).

Avec un catalogue de plus de 1 000 titres, et 80 nouvelles œuvres publiées en moyenne chaque année, les Éditions Agence française de développement favorisent la diffusion des savoirs et des expertises, à travers leurs collections propres et des partenariats phares. Retrouvez-les toutes en libre accès sur editions.afd.fr

Pour un monde en commun.

Directeur de publication Rémy Rioux

Directeur de la rédaction Thomas Mélonio

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2024

ISSN 2492 - 2846

Crédits et autorisations

License Creative Commons

Attribution - Pas de commercialisation - Pas de modification

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Création graphique MeMo, Juliegilles, D. Cazeils

Conception et réalisation AFD

Imprimé par le service reprographie de l'AFD

Pour consulter les autres publications :

<https://www.afd.fr/fr/ressources-accueil>