

Les filles et l'école au Mali

MARIANNE OPHEIM

Université d'Oslo, Norvège

1. INTRODUCTION

De nos jours encore, quatre décennies après les indépendances en Afrique noire, la scolarisation des filles demeure très inférieure à celle des garçons : il y a moins de filles qui sont inscrites à l'école, elles ont tendance à l'abandonner plus tôt, à redoubler dans des proportions plus importantes, leurs résultats scolaires sont souvent plus faibles et elles trouvent moins facilement un emploi (Odaga et Heneveld 1996). Si certaines filles sont encore moins favorisées que d'autres (les filles des zones rurales sont généralement moins scolarisées que celles des zones urbaines, celles qui ont des parents analphabètes ont un taux de réussite plus faible que celles dont les parents sont éduqués, etc.), il est clair, comme le souligne la sociologue Marie-France Lange (1994 : 2), que « quelles que soient leurs origines sociales, culturelles ou spatiales, les filles sont presque toujours moins scolarisées que les garçons ».

Dans cet article, je me propose d'examiner ce phénomène à partir d'une étude de cas en milieu rural au Mali, pays où les filles ne représentent, en moyenne, que 28 % de l'ensemble des élèves pendant les six premières années de l'école primaire (PNUD-UNESCO 1994 : 11). L'analyse est basée sur les données que j'ai recueillies en 1997, lors d'un séjour à Dougoukouna, village situé à 10 km de Ségou et à 200 km de Bamako, capitale du pays*. Pendant ce travail sur le terrain, qui a eu lieu de fin janvier à la mi-mars 1997, j'ai interviewé 18 villageois, cinq enseignants et quatre personnes ayant une longue expérience dans l'enseignement, j'ai fait des observations de classe pendant six semaines à l'école de Dougoukouna et j'ai fait passer des tests linguistiques aux élèves¹.

Le cas de Dougoukouna illustre bien le phénomène de la sous-scolarisation des filles au Mali et, plus généralement, en Afrique noire. Il permet de confirmer en partie, et aussi de compléter, les réponses données à la question : Quels sont les freins à la scolarisation des filles en Afrique noire ? Ces dernières années, les

* Je remercie Thierry Tréfault, qui préparait une thèse sur la gestion du bilinguisme à l'école malienne, de la collaboration fructueuse que nous avons eue pendant et après ce séjour.

¹ Tous les entretiens avec les villageois ont été effectués en bambara, alors que les entretiens avec les autres informateurs ont été effectués en français. C'est moi qui ai traduit en français les réponses des villageois enquêtés (Opheim 1999).

chercheurs, les hommes politiques et les bailleurs de fonds se posent en effet, de plus en plus souvent, cette question. Un certain nombre de facteurs ont été identifiés. La classification de ces facteurs varie : tantôt on les définit comme socio-culturels, socio-économiques et scolaires (PNUD-UNESCO 1994, Odaga et Heneveld 1996), tantôt comme scolaires et extra-scolaires (Lange 1994), tantôt comme un mélange de toutes ces catégories (UNICEF 1989, CAPES 1996). Mais la plupart des études analysent la sous-scolarisation comme un *phénomène isolé*, sans tenir compte du fait que la sous-scolarisation touche gravement les garçons aussi. Ainsi, on parle du rôle et du statut de la femme au sein de ces sociétés, des coûts économiques directs et indirects liés à la scolarisation des filles, du comportement des enseignants vis-à-vis des filles, de la surcharge de travail des femmes africaines, etc., laissant de côté des facteurs qui ne sont pas liés à l'un ou l'autre sexe.

Tout en reconnaissant l'importance des facteurs particuliers au statut de la femme, je pense que la sous-scolarisation des filles est étroitement liée aux grands défis généraux de l'école malienne, tels que l'écart linguistique et culturel entre l'école et le foyer, le manque d'un environnement écrit, l'absence de débouchés et d'activités « intellectuelles » dans la société, la situation matérielle et pédagogique de l'école, la formation insuffisante des enseignants, etc.. J'essayerai donc de montrer que la sous-scolarisation des filles dans les zones rurales est liée à la fois à des facteurs touchant les deux sexes, comme les environnements sociolinguistiques et scolaires, et à des facteurs socio-culturels et socio-économiques qui constituent des obstacles particuliers pour les filles.

Je commencerai par la présentation des facteurs sociolinguistiques, qui touchent les deux sexes. Nous verrons que ces facteurs ont un impact sur l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation. Ensuite, j'aborderai les facteurs scolaires, dont certains sont d'ordre général et d'autres particuliers aux filles. Enfin, je traiterai les facteurs socio-culturels et les facteurs socio-économiques qui, tous deux, concernent en premier lieu les filles.

2. LES FREINS A LA SCOLARISATION EN MILIEU RURAL

2.1 LES FACTEURS SOCIOLINGUISTIQUES

Aucune des études que j'ai pu consulter sur la sous-scolarisation des filles en Afrique noire ne mentionne les facteurs sociolinguistiques comme élément d'explication. Cependant, de tels facteurs ont une grande influence sur l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants et sur les possibilités que les élèves ont de réussir à l'école, du moins dans un contexte « francophone » comme celui du Mali. Dans ce pays, la langue officielle, le français, jouit d'un grand prestige et apparaît comme la langue privilégiée dans tous les secteurs formels de l'Etat, y compris dans le système éducatif, et ce, à tous les niveaux. Cependant, c'est une langue étrangère qui n'est maîtrisée que par 5 à 10 % de la

population. Le locuteur typique de cette langue est une personne qui a fait des études, qui vit dans l'un des centres urbains et qui travaille comme fonctionnaire, enseignant ou homme politique. La quasi-totalité des journaux sont en français, tous les textes juridiques et administratifs sont rédigés dans cette langue, et c'est par le biais de l'écriture que le français est (éventuellement) acquis, car c'est une langue pratiquement exclue des conversations informelles. A l'oral et dans la vie quotidienne, les Maliens se servent des langues locales, dont treize ont été dotées du statut de *langue nationale*², ce qui signifie qu'elles jouissent d'une reconnaissance politique sans être langues officielles.

Le fait que l'école soit pratiquement le seul endroit où l'on puisse apprendre le français, et que cette langue soit à la fois médium et matière à l'intérieur du système scolaire, semble avoir faussé le rôle même de l'école dans l'esprit des Maliens, qui ont tendance à associer l'école à un endroit où l'on apprend une langue nouvelle, au lieu de la voir comme un lieu d'apprentissage de connaissances et d'aptitudes générales. Comme le constate l'un de mes informateurs à Dougoukouna (A.S.) : « C'est le français qu'ils apprennent à l'école. Le bambara, ils le connaissent déjà. Ils le parlent déjà. » En effet, avant de passer à l'enseignement du français, les élèves de Dougoukouna reçoivent leurs premières leçons en bambara, langue majoritaire du Mali et seul instrument de communication inter-ethnique disponible³. En effet, il existe depuis 1979 un certain nombre d'écoles « expérimentales » au Mali, où les langues nationales servent de médium pendant les premières années, et où le français est introduit plus tard dans l'enseignement, lorsque les élèves sont censés avoir acquis les compétences nécessaires en langue nationale. La philosophie derrière cette éducation bilingue est entre autres qu'il est plus facile d'apprendre une langue seconde (L2) lorsqu'on a déjà atteint un certain niveau dans la langue première (L1). Cette philosophie instrumentale se distingue de celle, plus cognitive, de James Cummins (1979), qui veut entre autres qu'un premier seuil de compétence langagière soit dépassé pour que le bilinguisme influence le fonctionnement cognitif de manière positive. Il pose aussi que le niveau de compétence en L2 est partiellement fonction de la compétence développée en L1 au moment où l'enfant est exposé à la L2. Or, à Dougoukouna et de manière plus générale au Mali, les élèves n'ont pas l'occasion d'acquérir le vocabulaire et les concepts académiques nécessaires en L1 avant de passer à l'apprentissage de la L2, qui est introduite de plus en plus tôt (cf. ci-dessous « Les facteurs scolaires »). Si au début les écoles expérimentales obtenaient moins de redoublements et d'abandons ainsi que de meilleurs résultats scolaires, les problèmes se sont aggravés au fur et à mesure que l'on étendait l'expérimentation. Ces écoles

² Il s'agit des langues suivantes : le bambara, le songhay, le peul, le tamasheq, le bobo, le bozo, le dogon, le sénoufo, le minyanka, le soninké, le malinké, le khassonké et le hassanya.

³ Le bambara est la première langue pour à peu près 40% des Maliens. Comprise par environ 80% d'entre eux, il fonctionne à la fois comme langue locale, régionale, nationale et même internationale.

souffrent maintenant des mêmes problèmes que les écoles classiques⁴ : un faible rendement scolaire, une déperdition de plus en plus prononcée, un manque de matériel didactique et une formation insuffisante des maîtres.

Revenons aux attitudes des parents vis-à-vis de l'école. Vu la conception qu'ils ont du système scolaire comme un lieu où l'on apprend le français, il n'est guère étonnant qu'ils soient souvent réticents à l'égard de l'expérimentation en langues nationales. Comme le note l'un des anciens directeurs de l'école de Dougoukouna (S.D.) à propos des attitudes des parents d'élèves :

D'abord, quand on avait dit que c'était le bambara [lors des tournées de sensibilisation], les paysans n'appréciaient même pas, parce que pour eux, aller à l'école, c'est apprendre quelque chose, essayer d'avoir quelque chose qu'on ne connaît pas. - Mais, nous connaissons le bambara! Qu'est-ce qu'on va raconter ?

En discutant avec les habitants de Dougoukouna, on ressent qu'ils sous-estiment le rôle de plus en plus dominant que joue le bambara à tous les niveaux de la société malienne : dans la presse orale, dans les cours d'alphabétisation, dans le commerce et la vie politique. Pour les villageois, qui en général sortent peu de leur village, leur langue est plutôt liée à des facteurs identitaires, ethniques et personnels. Selon eux, l'un des rares avantages de la connaissance du bambara écrit serait de pouvoir correspondre, de « dire des choses dans une lettre que personne ne connaît sauf toi. Comme ça, tu peux garder des secrets ». Mais le français reste incontestablement l'«objet convoité » à cause de tout ce qu'il apporte au niveau socio-économique :

Votre langue, c'est la langue de l'argent et du salaire fixe. Si quelqu'un a réussi, est-ce que ce n'est pas une affaire d'argent ? Si tu connais le français, tu peux voyager et connaître le monde, et personne ne peut te tromper. Avec notre langue, tu ne sais rien (N.M.).

Un des hommes enquêtés (O.C.) note à ce propos :

C'est l'utilité du français qu'on a vu à Dougoukouna, parce que nos enfants qui l'ont appris sont devenus des personnes importantes. Mais jusqu'à ce jour, nous n'avons pas encore vu que les élèves qui ont étudié le bambara en ont tiré profit.

Les villageois n'ont pas tort : il est évident qu'il faut connaître le français pour accéder à la fonction publique, ou pour faire des études de niveau supérieur, où tout enseignement se fait dans la langue officielle.

⁴ L'école « classique », qui est le type d'école dominant au Mali, est héritée de l'époque coloniale. Elle offre une éducation monolingue en L2, le français servant de matière et de médium d'enseignement dès la première année.

Un autre facteur qui semble jouer un rôle déterminant pour les attitudes négatives des parents vis-à-vis de l'école bilingue est le fait que les résultats scolaires ne cessent de se dégrader :

Autrefois, si on avait fait trois ou quatre ans à l'école, on était capable d'écrire des lettres. Mais ça fait longtemps maintenant que les choses ne sont plus comme ça. L'école est devenue très compliquée ces derniers temps. Maintenant, on fait l'alphabétisation [en bambara] et l'école [en français] en même temps. On a constaté ceci : *nos enfants ne savent plus écrire des lettres en 4^e année (A.C.)*.

Deux traits de la vie malienne aggravent les problèmes sociolinguistiques de l'enseignement bilingue : le manque d'un environnement écrit, tant en bambara qu'en français, et l'absence du français comme moyen d'expression orale. Ces traits sont plus accentués à la campagne que dans les villes, ce qui est lié au taux de scolarisation qui est plus élevé dans les villes, mais aussi à l'absence d'emplois à la campagne qui demanderaient des connaissances scolaires. Le seul emploi « intellectuel » au village est en fait celui d'enseignant.

Les pédagogues soulignent que le milieu où évoluent les élèves déterminent en grande partie les résultats qu'ils obtiennent à l'école. Eveline Charmeux (1987 : 126) affirme, par exemple, que « la réussite scolaire est largement mise en place par la manière de vivre à la maison, surtout en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit ». Selon Charmeux, un facteur qui joue favorablement sur la réussite scolaire est une certaine « présence fonctionnelle de l'écrit dans les actes de la vie quotidienne » (op.cit. : 127). Il est non seulement préférable qu'il y ait différents types de textes dans le milieu familial, mais aussi que ces textes soient utilisés « pour toutes sortes de tâches » à la maison (ibid.). Le taux élevé d'analphabétisme à Dougoukouna détermine presque à coup sûr les résultats qu'obtiennent les élèves à l'école : même s'ils le voulaient, la plupart des parents ne peuvent pas aider leurs enfants avec le travail scolaire, parce qu'ils n'ont pas été scolarisés eux-mêmes. Il s'ensuit que les enfants ont peu de possibilités de « découvrir » l'écriture en dehors de l'école. Un effet secondaire est qu'il n'y a pas d'exigence « intellectuelle » en dehors de l'école qui pourrait encourager la scolarisation. Les paysans de Dougoukouna n'ont besoin ni de connaître d'autres langues que le bambara, ni de savoir lire et écrire pour accomplir les tâches quotidiennes, car il y a toujours quelqu'un d'alphabétisé pour régler les quelques « affaires de papier » qui apparaissent.

Quant aux connaissances du français oral, il est difficile, dans un village comme Dougoukouna, de pratiquer les compétences acquises à l'école, puisque cette langue n'est guère parlée dans la société en dehors de l'école. Les chercheurs en éducation bilingue soulignent cependant qu'il est nécessaire pour un apprenant de pratiquer la L2 avec des locuteurs de cette langue : c'est en communiquant qu'on devine et qu'on comprend des éléments de la langue et qu'on apprend à répondre (Wong Fillmore 1991 : 52). A Dougoukouna, où on ne trouve pas de locuteurs du français, et pas non plus de situations, formelles ou

informelles, où l'on se sert de cette langue, les apprenants ont peu de chances d'acquérir une maîtrise suffisante du français oral et de maintenir les compétences acquises.

Un autre facteur qui joue sur les compétences des élèves en français est que la plupart d'entre eux, et en particulier les filles, sont retirés de l'école bien avant qu'ils n'aient eu le temps d'asseoir leurs connaissances du français. Or, selon Guy Belloncle (1984 : 28), « on considère que 4 années *au minimum* sont indispensables à une maîtrise du français langue d'enseignement et qu'en deçà l'enfant a été en quelque sorte scolarisé « en pure perte » ».

Nous constatons donc que les facteurs sociolinguistiques tels que l'exoglossie (l'usage d'une langue étrangère comme langue officielle), l'oralité et le manque d'un environnement écrit ont une influence négative sur les compétences linguistiques des enfants et, partant, sur l'attitude des parents à Dougoukouna vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants : l'école est considérée comme utile seulement si on y apprend le français. Ces dernières années, les parents ont cependant constaté que les élèves n'atteignent plus un niveau en français qui permette de s'en servir, et donc d'obtenir un travail salarié en ville. Bien que le chômage de plus en plus élevé ait des raisons complexes, on a tendance à attribuer cette situation au fait que le bambara occupe maintenant une partie du temps scolaire, ce qui aurait pour effet que les élèves doivent apprendre deux langues, et non pas une seule, comme c'était le cas avec l'école classique. Selon l'un des anciens directeurs de l'école de Dougoukouna (S.M.), « les parents se sont dit que, si l'on ne devient pas fonctionnaire, pourquoi ne pas rester à la maison ? ». Il est clair que le manque de succès des élèves décourage les parents, qui ne voient pas d'utilité à envoyer leurs enfants à l'école s'ils n'y apprennent pas le français. Mais il est clair aussi que bien des parents pensent qu'il suffit de connaître seulement un peu de français pour « réussir » dans le monde en dehors du village, ce qui les poussent à sortir leurs enfants de l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Les facteurs sociolinguistiques concernent certainement les deux sexes, mais à mon avis, ils touchent davantage les filles, qui quittent l'école plus tôt que les garçons, et qui, de ce fait, ont moins de possibilités d'asseoir leurs connaissances scolaires.

Quant aux facteurs scolaires, que nous aborderons maintenant, ils sont soit d'ordre général, soit particuliers aux filles.

2.2 LES FACTEURS SCOLAIRES

La situation à Dougoukouna se caractérise par la présence de la plupart des facteurs - mais pas tous - normalement mentionnés comme freins à la scolarisation des filles : le fait qu'on ne traite pas de la même façon les filles et les garçons dans les salles de classe, le fait que certains maîtres abusent des filles et la pénurie d'enseignantes (cf. Lange 1994, PNUD-UNESCO 1994,

Odaga et Heneveld 1996). Ajoutons à ces facteurs l'insuffisance d'infrastructures scolaires et de matériel didactique, le manque d'un programme pédagogique et d'un emploi du temps appropriés et la formation insuffisante des enseignants, facteurs qui ne sont pas liés à l'un ou à l'autre sexe, mais qui semblent contribuer à créer des attitudes négatives chez les parents, qui estiment qu'« on n'apprend rien à l'école ». Je commencerai par les facteurs généraux, et passerai ensuite aux facteurs plus spécifiquement liés aux filles.

2.2.1 Facteurs généraux

L'infrastructure de l'école de Dougoukouna est des plus pauvres. Dans une des salles de classe, une centaine d'enfants sont assis à même le sol, alors que huit filles, toutes redoublantes, sont installées sur deux bancs délabrés au fond de la salle. Cette partie de la salle est plongée dans l'obscurité. Ces huit filles n'ont aucune possibilité de lire ce qui est écrit au tableau usé dont dispose leur classe. Par conséquent, elles passent la majeure partie de leur temps dans une très grande passivité. Dans une autre salle, tous les élèves sont placés sur des bancs, mais l'absence de volets et de sol cimenté rend la salle très poussiéreuse. De plus, quand le vent souffle, comme c'était le cas lors de mon séjour au village (la période de l'Harmattan), pour éviter que leurs cahiers s'envolent, les élèves sont contraints de les tenir à la main. En cour de dessin, ces élèves font le va-et-vient entre leur salle et la salle voisine pour emprunter des crayons à leurs camarades aînés, qui en disposent à la suite d'un projet d'écologie auquel ils avaient participé l'année précédente. En cours de lecture, ils se déplacent jusqu'au tableau pour mieux voir ce qui y est écrit. Une troisième salle manque de porte. Le maître demande chaque matin à ses élèves d'aller chercher du mobilier chez lui. Le soir, ils rapportent le mobilier à la maison du maître, pour éviter qu'il ne soit volé pendant la nuit. Les élèves passent ainsi une grande partie de leur temps scolaire à *ne pas étudier*.

On manque aussi cruellement de matériel didactique : aucun élève ne dispose du syllabaire qui a été confectionné par les autorités pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture bambara. Il n'existe qu'un seul exemplaire de ce livre à l'école de Dougoukouna, et c'est le maître en charge des 1^e et 2^e années qui le possède. Quant aux quelques manuels de lecture de français⁵ dont disposent les élèves et les maîtres, ils sont gardés auprès du directeur de l'école le soir et pendant les vacances. Les élèves de cette école n'ont donc presque aucune possibilité de s'entraîner à lire en dehors des heures scolaires.

Les maîtres de l'école de Dougoukouna sont intrigués par le fait que les instances scolaires se comportent comme s'il s'agissait d'écoles classiques, tout

⁵ Il y a approximativement un manuel de français pour trois élèves dans les 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années. Les 1^e et 2^e années ne disposent pas d'un seul manuel didactique, ni en français ni en bambara.

en s'attendant à ce que les maîtres perpétuent le caractère expérimental de leur école : « Ils nous envoient le même emploi du temps et le même programme que dans les écoles classiques, et aucun élève ne dispose d'un seul manuel de bambara. C'est comme une école classique, mais avec cette différence qu'une partie de l'enseignement se fait en bambara », estime un des maîtres (C.D.). Cette remarque est justifiée, dans la mesure où les instances scolaires n'ont jamais conçu un programme à part pour les écoles expérimentales, mais leur ont proposé une transposition du programme en vigueur dans les écoles classiques. En l'absence de mobilier, de matériel didactique, de construction adaptée et de programme approprié, il est clair que l'enseignement repose sur le dévouement et l'ingéniosité des instituteurs. Mais les maîtres objectent qu'il n'est pas facile d'assurer un enseignement de qualité tant que le programme et l'emploi du temps restent les mêmes que dans les écoles classiques. Contraints de traduire le programme en bambara eux-mêmes, les enseignants constatent que « l'emploi du temps devient trop chargé : les élèves n'apprennent plus rien à fond dans les écoles expérimentales ».

La formation insuffisante de ces maîtres est un autre défi. Un seul maître a participé à un stage concernant l'application du bambara dans les écoles expérimentales⁶ : initialement formé pour l'école classique, il a ensuite suivi cinq stages de quelques semaines portant sur l'écriture bambara. Deux autres enseignants ont participé à un seul stage chacun, alors que les deux derniers n'ont reçu aucune formation supplémentaire en langue nationale et ont dû s'y initier tout seuls ou avec l'appui de leurs collègues. Hélas, les effets négatifs de ce manque de formation sont faciles à constater : d'une part, les maîtres enseignent le bambara comme si c'était une langue étrangère, en mettant l'accent sur les sons qui poseraient des problèmes à un francophone. D'autre part, ils choisissent souvent la stratégie qui est de mettre davantage d'accent sur l'enseignement du français. C'est à peine si les élèves sont confrontés à l'écriture du bambara après les deux premières années d'école.

2.2.2 Facteurs liés aux filles

L'éloignement de l'école est souvent mentionné comme étant un obstacle spécifiquement lié aux filles. L'école de Dougoukouna est située aux abords du village. Cette situation géographique ne constitue pas un problème pour les élèves du village. Mais pour les quelques élèves (une dizaine) venant du village voisin qui est sans école, les 5 km à pied représentent un vrai défi. Le nombre réduit d'élèves provenant de ce village indique que la plupart des parents

⁶ En principe, la formation des maîtres se fait par des recyclages de quelques semaines consistant à leur apprendre les règles de transcription, mais sans initiation méthodologique à l'enseignement des langues nationales. Or, depuis 1986, les maîtres des écoles expérimentales ne reçoivent même plus un stage de recyclage.

préfèrent garder leurs enfants à la maison plutôt que de les envoyer à l'école. Il y a cependant autant de filles que de garçons parmi ces élèves, ce qui laisse à penser que l'éloignement de l'école ne constitue pas un frein spécifiquement lié au sexe féminin, comme cela est le cas dans bien d'autres contextes africains, où les parents se soucient de la sécurité de leurs filles sur le chemin de l'école.

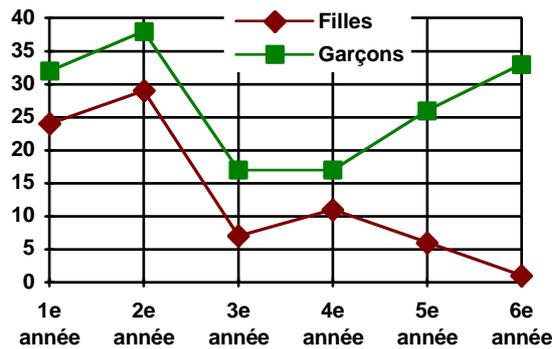
Quant au comportement des enseignants vis-à-vis de leurs élèves, selon mes observations, ils ne discriminent pas les élèves pour leur sexe, mais plutôt pour leur capacité. Ainsi, les enseignants sont souvent impatients envers les élèves les moins doués, ils ne les laissent guère réfléchir avant d'exiger une réponse et les ridiculisent s'ils répondent mal aux questions posées. Mes discussions avec les maîtres à Dougoukouna confirment cette impression, dans la mesure où tous soulignent l'importance de la scolarisation pour les filles, tout en laissant entendre qu'ils ne peuvent pas « gaspiller leur temps sur les élèves qui ne s'intéressent pas à l'école » (qu'il s'agisse de filles ou de garçons).

Bien que la plupart des parents d'élèves enquêtés à Dougoukouna soient indifférents à l'école ou même ignorants de ce qui s'y passe, quelques-uns affirment qu'ils se méfient de certains maîtres à cause du traitement que leurs enfants reçoivent à l'école⁷. Certains parents ont raconté aussi que l'un des anciens enseignants aurait eu des rapports sexuels avec plusieurs écolières il y a quelques années. Bien que le maître en question ne travaille plus à l'école de Dougoukouna, cet épisode a eu un impact très négatif sur l'attitude de certains parents de filles vis-à-vis de l'école. Pourtant, aucun des parents d'élèves enquêtés n'a affirmé que la présence éventuelle d'enseignantes à leur école (il n'y a que des maîtres) aurait contribué à changer leur attitude vis-à-vis de la scolarisation des filles.

Il sera ressorti de ce qui précède que les conditions d'apprentissage ne favorisent guère le succès scolaire des élèves à l'école de Dougoukouna. Vu que la sous-scolarisation touche les filles plus fortement que les garçons, il m'a paru intéressant d'examiner si la raison en est que les résultats des filles sont inférieurs à ceux des garçons. Pour répondre à cette question, j'ai comparé les résultats obtenus par les élèves en 3^e, 4^e et 5^e années en composition pour le mois de janvier 1997. C'est en effet à partir de la 3^e année que commence l'abandon des filles, comme le montre ce tableau :

⁷ Au Mali, le châtement corporel à l'école est interdit par la loi, mais se pratique couramment.

Tableau 1. Répartition par sexe à Dougoukouna en 1996/97



On voit qu'en 3^e année il n'y avait déjà plus que 7 filles sur 25 élèves. Mais c'est avant tout à partir de la 5^e année que l'abandon touche les filles : ainsi, il y avait 11 filles et 18 garçons en 4^e année, alors qu'en 5^e année, il n'y avait que 7 filles sur 34 élèves. En 6^e année, il ne restait qu'une fille parmi 33 garçons. Par ailleurs, on voit que, dès la 1^e année, moins de filles que de garçons sont inscrites à l'école. Ainsi, en 1^e année, il y avait 24 filles et 32 garçons. Cette différence est toutefois relativement modeste, car dans ce cas précis, une campagne de sensibilisation avait eu lieu l'année précédente, en vue d'augmenter le nombre de filles à l'école. A en croire les enseignants, cette campagne avait permis de recruter un certain nombre de filles dans la classe qui réunissait les 1^e et 2^e années.

Examinons maintenant les résultats des filles et des garçons pour voir s'il y a un lien entre l'abandon et les résultats scolaires des filles.

Tableau 2. Notes moyennes obtenues par les élèves de la 3^e année

	Dictée	Ecriture	Gram. m.	Conju-gaison	Lecture	Récita-tion	Calcul	Chan-t	Expr. écrite	Dessin	Moyenne totale
Filles (8)	2.5 /10	4.63 /10	3.63 /10	5 /10	5.38 /10	6.5 /10	7.5 /10	6.5 /10	3.5 /10	4.38 /10	4.95 /10
Garç. (18)	0.4 /10	3.59 /10	3.18 /10	1.41 /10	4.71 /10	6.41 /10	7 /10	6.12 /10	3.65 /10	4.12 /10	4.06 /10

Comme il ressort du tableau 2, les filles en 3^e année sont, dans l'ensemble, meilleures que les garçons dans toutes les matières. Ajoutons que dans un classement des élèves, les filles obtiennent les 1^e, 2^e, 3^e, 6^e, 8^e, 13^e, 22^e et 24^e places sur 26 élèves. Cependant, si les cinq meilleures filles parviennent à une note totale qui est au-dessus de la moyenne (73/100, 65/100, 63/100, 56/100 et 51/100), les trois dernières sont loin de le faire (43/100, 26/100 et 25/100). Les deux dernières, quasi analphabètes, risquent en fait d'être renvoyées ou d'abandonner l'école à cause de leurs résultats. Il y a donc des variations assez considérables à l'intérieur du groupe de filles. Retenons toutefois que la majorité des filles obtiennent des résultats satisfaisants.

Tableau 3. Notes moyennes obtenues par les élèves de la 4^e année

	Dictée	Quest ^o	Calcul	Français	Lecture	Dessin	Récitation ou chant	<i>Tariku</i> (histoire)	Moyenne totale
Filles (11)	3.91 /10	4.1 /10	6.45 /10	6.81 /10	4.64 /10	5.82 /10	4.45 /10	5 /10	5.15 /10
Garç. (18)	1.78 /10	1.39 /10	4.61 /10	3.94 /10	2.56 /10	4.39 /10	3.22 /10	2.72 /10	3.08 /10

Les filles de la 4^e année sont dans l'ensemble, comme celles de la 3^e, meilleures que les garçons dans toutes les matières. La différence entre les notes moyennes des filles et celles des garçons est en fait plus grande ici qu'en 3^e année. Plus précisément, les filles de la 4^e année obtiennent les 1^e, 2^e, 4^e, 5^e, 6^e, 14^e, 15^e, 15^e, 19^e, 21^e et 22^e places dans une classe de 29 élèves. Cinq filles ont des notes totales passables, c'est-à-dire qu'elles s'élèvent au-dessus de la moyenne (62/80, 60/80, 58/80, 50/80 et 43/80), alors que les six dernières ont des notes totales non-passables, c'est-à-dire qu'elles sont au-dessous de la moyenne (32/80, 30/80, 30/80, 29/80, 28/80 et 26/80). Le groupe des filles en 4^e année se caractérise donc aussi par des variations internes, mais aucune fille en 4^e année ne semble être « analphabète ». L'écart exceptionnel qu'on remarque en 3^e année entre les bonnes et les moins bonnes filles s'explique probablement par le fait que le maître de cette classe-là a divisé la classe en « bons » et « mauvais » élèves : les meilleurs élèves commencent et terminent les séances de lecture, les moins bons n'étant sollicités que pour de brefs essais avant que le maître ne leur coupe la parole. Le maître de la 4^e année ne divise pas ainsi la classe : tous les élèves sont traités plus ou moins de la même manière. Le fait de diviser la classe en bons et mauvais élèves semble donc accentuer les différences entre les performances, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Tableau 4. Notes moyennes obtenues par les élèves de la 5^e année

	Lecture	Chant	Récita- tion	Rédac- tion	Dessin	Calcul	Dictée /quest ^o	Quest ^o de cours	Techno- logie	Moyenne totale
Filles (7)	0.14 /10	6.21 /10	3.71 /10	3 /10	2.93 /10	4 /10	0 /10	3.14 /10	1.29 /10	2.71 /10
Garçons (27)	1.41 /10	4.96 /10	4.37 /10	1.43 /10	3.39 /10	2.63 /10	0.78 /10	2.85 /10	3.28 /10	2.79 /10

Comme on le voit, les notes moyennes sont très mauvaises en 5^e année, tant pour les filles que pour les garçons. Mais à l'encontre de ce qui était le cas pour les deux classes précédentes, ce sont les garçons qui réussissent le mieux : les six premiers élèves sont des garçons, alors que les filles obtiennent les 7^e, 8^e, 9^e, 12^e, 20^e, 21^e et 26^e places dans une classe de 34 élèves. Les filles sont donc parmi les moyennement bons et les moins bons élèves. Aucune d'entre elles n'a obtenu des notes totales passables, la meilleure ayant obtenu 38/90, la plus mauvaise 0/90. Ces résultats viennent confirmer mes observations de classe : les

six premiers garçons participent régulièrement en classe, les autres élèves étant passifs la plupart du temps.

En résumé, on constate qu'en 3^e et 4^e année, les filles, en tant que groupe, excellent par rapport aux garçons. Ni leur capacité intellectuelle ni les résultats obtenus ne peuvent donc expliquer leur abandon. En 5^e année, par contre, les garçons sont meilleurs que les filles. Dans cette classe, pour la première fois, on observe à la fois des notes plus faibles et un abandon plus fort de la part des filles. Il me semble que cette coïncidence s'explique par la pression formidable que la société exerce sur les filles entre l'âge de 12 et 15 ans (âge qui correspond aux 4^e et 5^e années à l'école de Dougoukouna)⁸ : avec plus de responsabilités qu'avant, elles sont plus fatiguées et moins motivées pour l'école.

Examinons donc à présent de plus près les facteurs socio-culturels et socio-économiques, pour juger de leur impact sur la scolarisation des filles.

2.3 LES FACTEURS SOCIO-CULTURELS

Les facteurs socio-culturels tels que le rôle et le statut de la femme, le mariage précoce, la religion, les valeurs familiales africaines et, enfin, les représentations stéréotypées que la société a des femmes, sont souvent avancés pour expliquer la sous-scolarisation des filles (cf. UNICEF 1989, PNUD-UNESCO 1993, Lange 1994, Odaga et Heneveld 1996, CAPES 1996). Nous verrons que ces facteurs sont vérifiés à des degrés variables à Dougoukouna.

Les rôles de la femme sont clairement définis dans les sociétés africaines au sud du Sahara : épouse, mère et ménagère. Or, l'école moderne, à l'encontre de l'éducation traditionnelle, ne prépare pas les filles à assumer ces rôles ; selon les parents, l'école est une perte de temps pour les filles, qui devraient se concentrer sur l'éducation féminine auprès de leur mère (UNICEF 1989 : 129). A Dougoukouna, la plupart des informateurs, surtout les mères, étaient d'accord pour dire qu'une fille instruite n'utilise pas les acquis scolaires dans la vie quotidienne. Selon une mère (A.D.) :

Toutes les femmes cultivent la terre, même celles qui sont scolarisées. Elles connaissent un peu de français, et elles savent lire et écrire des lettres, mais elles n'ont ni d'autres préoccupations ni plus d'argent que les autres. Toutes les femmes font le jardinage côte à côte ici.

Certains pères estiment tout de même que l'école est une « lumière » qui peut « éclairer » les filles et les aider à s'occuper de leurs familles. Même si les filles abandonnent l'école avant l'obtention du certificat d'études elles peuvent bénéficier de leurs acquis scolaires au village. Cependant, les hommes n'arrivent

⁸ Il est difficile d'être plus précis quant à l'âge des élèves, à cause des taux de redoublement. Ainsi, en 1996/97, en 1^e année, 1 élève avait 9 ans, 27 élèves avaient 8 ans, 23 élèves avaient 7 ans et 5 élèves avaient 6 ans. (On commence normalement l'école vers 7 ans.)

pas à exemplifier les bénéfices éventuels de la scolarisation pour une fille tant qu'elle reste au village. Il est donc clair que le rôle et le statut de la femme sont un frein important à la scolarisation des filles à Dougoukouna, comme l'affirme la documentation citée ci-dessus.

L'âge du mariage a également un grand impact sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Les parents choisissent souvent de ne pas scolariser leurs filles afin d'éviter des difficultés avec l'administration scolaire, en cas de retrait de l'école pour le mariage (PNUD-UNESCO 1994 : 13). S'y ajoute un autre facteur de nature plus socio-économique : la baisse de la dot (*bride price*) si la fiancée a des enfants hors mariage. Les parents qui ont accepté d'envoyer leurs filles à l'école choisissent, d'autre part, souvent de les retirer de l'école dès les premières règles par crainte des grossesses (Odaga et Heneveld 1996 : 18). A Dougoukouna, les filles se marient très jeunes, normalement aux environs de 15 ans⁹, et toutes les personnes enquêtées, y compris les enseignants, mentionnent le mariage précoce comme un frein à la scolarisation des filles. Ceci explique donc, en grande partie, pourquoi les filles abandonnent l'école surtout en 5^e année, quand elles ont de 12 à 15 ans. Or, à l'encontre des études citées ci-dessus, aucun de mes informateurs ne fait allusion à la crainte des grossesses hors mariage ni à la dot. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils n'éprouvent pas une telle crainte : comme il s'agit d'un thème un peu délicat, beaucoup ont pu se taire par pudeur. En revanche, mes informateurs soulignent d'une part que bien des jeunes filles entre 12 et 15 ans sont obligées de gagner de l'argent afin de préparer leur trousseau, et, d'autre part, qu'une fois mariées, c'est la fin des études. Comme le soupire une femme (N.M.) :

Les filles rêvent d'un fiancé depuis qu'elles sont petites. Or, une fois qu'elles sont mariées, leurs maris ne les encouragent pas à poursuivre les études.

A Dougoukouna, le mariage précoce constitue donc l'un des plus grands obstacles à la scolarisation des filles, dans la mesure où elles sont retirées de l'école quand elles sont très jeunes pour se préparer matériellement au mariage ou pour le mariage même.

La religion et les valeurs africaines jouent un rôle surtout dans les milieux musulmans : « religion, especially islam, is usually associated with low female participation in schools [...]. It is evident that some parents prefer Islamic education for their daughters, as the [sic] fear that western education promotes values and behavior which are contrary to cultural norms ». (Odaga et Heneveld 1996 : 24). Les trois études faites au Mali (UNICEF 1989, PNUD-UNESCO 1994 et CAPES 1996) citent toutes l'aspect religieux pour expliquer la sous-scolarisation des filles. Selon PNUD-UNESCO (op.cit. : 13), la religion constitue un frein à la scolarisation des filles maliennes, dans la mesure où

⁹ Au Mali, l'âge minimum du premier mariage est fixé à 18 ans pour l'homme et à 15 ans pour la femme.

« [l'école] n'assure aucune éducation religieuse, jugée prioritaire dans les milieux fortement islamisés et détourne même des devoirs religieux ». UNICEF (1989 : 129) note que bien des parents maliens craignent les effets négatifs de la scolarisation parce qu'ils considèrent l'école comme une institution qui véhicule des valeurs occidentales, engendrant des attitudes et des comportements étrangers aux valeurs traditionnelles maliennes. PNUD-UNESCO (ibid.) fait le même constat, affirmant que

les médersas répondent mieux à l'attente des parents puisqu'elles permettent à la fois de donner une instruction aux enfants et de leur apprendre les préceptes de l'islam. Les filles y apprennent les mêmes valeurs que dans la famille et sont perçues à l'inverse des filles scolarisées, comme prêtes à aider leurs mères.

A Dougoukouna aussi, la religion et les valeurs traditionnelles maliennes ont un certain impact négatif sur la scolarisation des filles. Les réponses à cette question diffèrent cependant selon l'âge et le sexe de l'enquêté : ce sont avant tout les hommes âgés qui font allusion à ce genre de facteur. Ainsi les hommes âgés estiment-ils qu'il est mieux pour une fille de fréquenter l'école coranique que de s'instruire à l'école moderne. « L'école coranique, dit-on souvent, est utile pour les filles parce qu'elles y apprennent à prier et à respecter leurs parents ». Quant à l'école moderne, elle est considérée comme une institution qui crée des attitudes et des comportements contraires aux valeurs maliennes. Une femme instruite peut, de ce fait, représenter une menace à la stabilité de la communauté :

Nous ne voulons pas envoyer nos filles à l'école parce qu'on veut éviter qu'elles deviennent trop instruites. Si elles apprennent trop de choses, elles peuvent devenir désobéissantes vis-à-vis de leurs maris (B.C.).

Un autre homme âgé (avec les mêmes initiales B.C.) soutient que l'école éloigne les filles de leurs familles :

Si une fille est inscrite à l'école, elle cessera de traiter ses parents avec respect. Elle ne les aidera plus. Elle leur dira qu'ils sont des vauriens, qu'ils se promènent en loques, qu'ils sont des gens pauvres qui ne savent rien. Dès qu'on inscrit une fille à l'école ici, elle commence à s'éloigner de sa famille. Je pense qu'une fille scolarisée peut détruire nos traditions. Elle n'acceptera pas de se marier avec un paysan, mais elle cherchera un fonctionnaire qui puisse lui donner tout ce qu'elle souhaite, et qui acceptera d'employer une bonne. Elle n'aura donc plus besoin de faire les travaux ménagers des femmes.

A l'encontre des hommes âgés, les femmes âgées, les mères et les pères ne craignent pas que la scolarisation ait des effets négatifs sur les filles. Certaines jeunes mères ont soutenu que, plutôt que de créer des problèmes, les femmes

scolarisées peuvent aider le village en cas de crise, en ce sens qu'elles peuvent donner des renseignements aux autres femmes sur la nature de la crise et sur les démarches à prendre. Cette attitude positive ne signifie pas nécessairement qu'ils préfèrent l'école moderne à l'école coranique pour leurs filles. Comme l'a dit un père (Y.C.) :

Que les filles fréquentent l'école publique ou l'école coranique, cela importe peu. Ce qui est important, c'est qu'elles apprennent quelque chose sur la vie.

Quant aux représentations négatives et stéréotypées des femmes, elles sont soulignées par Lange (1994 : 8-9) et Odaga et Heneveld (1996 : 19-20). Selon ces derniers (op.cit. : 20), les parents seraient plus disposés à scolariser leurs fils que leurs filles entre autres parce qu'ils considèrent les filles comme moins intelligentes que les garçons, ou plus exposées à la prostitution, l'infidélité, etc.. Lange (1994 : 8) argumente que « trop souvent, les filles échouent, car elles n'ont guère appris à avoir confiance en elles, à prendre confiance de [sic] leurs capacités réelles ». La valorisation de l'image des filles et des femmes doit, selon Lange, être entreprise à l'intérieur du système scolaire, « en vérifiant le contenu des livres scolaires (et en cherchant à éliminer les représentations négatives et stéréotypées des femmes) » (ibid.). Elle conclut qu'il est nécessaire d'entamer des campagnes de sensibilisation destinées aux enseignants sur le thème des possibilités scolaires des filles. Une telle campagne serait certainement utile à Dougoukouna. C'étaient les femmes qui s'exprimaient le plus clairement sur les résultats scolaires des filles. Agées ou jeunes, elles s'exclamaient souvent : « Mais les filles n'arrivent même pas à faire des progrès à l'école! ». Les résultats scolaires démentent cependant cette idée reçue : en 3^e et 4^e années, on a vu qu'il y avait plus de filles que de garçons parmi les meilleurs élèves. Ce n'est qu'en 5^e année que leurs résultats scolaires se dégradent. Tout porte donc à croire que les filles échouent à partir de la 5^e année surtout parce qu'elles sont démotivées et fatiguées par le travail domestique et agricole. Cela nous amène aux facteurs socio-économiques.

2.4 LES FACTEURS SOCIO-ECONOMIQUES

Pour les familles pauvres en Afrique au sud du Sahara, scolariser un enfant coûte souvent cher. A en croire Odaga et Heneveld (1996 : 15-16), ce sont en premier lieu les frais directs liés à l'éducation des filles qui poussent les parents à les garder à la maison ou à les sortir de l'école avant l'obtention d'un diplôme. De nombreuses familles pauvres choisissent alors de scolariser les garçons plutôt que les filles. De manière plus générale, les différentes études mettent l'accent sur le fait que la femme africaine est surchargée de responsabilités et de travail et que cela est une des entraves principales à la scolarisation des filles, qui sont obligées d'assister leurs mères dans les activités domestiques.

A Dougoukouna, rien n'indique que ce sont les *frais directs* liés à la scolarisation qui empêchent les filles d'être scolarisées, mais plutôt le deuxième type de facteur : les mères empêchent leurs filles de fréquenter l'école parce qu'elles ne peuvent pas se passer de leur aide à la maison et aux champs : « Chaque matin, explique un grand-père (A.C.), la mère va dire à ses filles qu'il vaut mieux piler le mil que d'aller à l'école ». Selon un des pères (Y.C.) :

Quand on inscrit une fille à l'école, sa mère va lui dire que l'école est inutile et qu'il vaut mieux aller à Bamako et gagner de l'argent. Elle va lui dire que ses copines sont toutes allées en ville et qu'elles vont apporter de l'argent, des ustensiles de cuisine et des vêtements au village. Même si la fille est intelligente, sa mère va lui dire de telles choses. C'est ce qui décourage les jeunes filles de s'instruire.

Les maîtres ont également tendance à accuser les mères d'envoyer leurs filles à Bamako pour y travailler comme bonnes saisonnières. Comme l'affirme l'un des maîtres (N.S.) :

C'est la raison économique qui pousse les filles d'aller à Bamako. Autrefois, dans les mariages africains, c'étaient les mamans qui payaient les ustensiles de cuisine de leurs filles. Mais maintenant, les mamans n'ont plus les moyens économiques. Les filles sont livrées à elles-mêmes. Donc, le fait d'aller à Bamako, c'est pour soutenir une partie de la famille, mais c'est aussi pour préparer le mariage futur, c'est-à-dire pour amasser des ustensiles de cuisine.

L'argumentation développée par ces hommes va donc dans le même sens que celle de la documentation mentionnée ci-dessus : les mères, qui peuvent difficilement se passer de l'aide – pratique et pécuniaire - fournie par leurs filles, font tout leur possible pour les empêcher de poursuivre une scolarisation prolongée. Les mères soutiennent cependant que ce sont les filles elles-mêmes qui souhaitent quitter l'école pour aller en ville :

Lorsque les filles ont 12 ou 13 ans, elles refusent d'aller à l'école. Elles veulent toutes aller à Bamako pour chercher de l'argent et des ustensiles de cuisine. Ma fille, qui est en 2^e année, va sûrement aller à Bamako l'année prochaine (S.D.).

La plupart des mères que j'ai rencontrées à Dougoukouna avouent qu'elles ne voient pas tellement l'utilité de l'éducation scolaire pour les filles des zones rurales. Mais si certaines mères racontent qu'elles ont personnellement sorti leurs filles de l'école, elles ne disent jamais qu'elles l'ont fait pour se faire aider à la maison ou pour que la fille rapporte de l'argent. Elles mettent plutôt l'accent sur le fait qu'il n'y a pas de réelle différence entre les activités des femmes instruites et celles des femmes non-instruites au village.

Vivant dans un milieu où il n'existe d'autre travail « intellectuel » que celui d'enseignant, les villageois savent fort bien qu'il faut s'installer en ville pour « réussir », pour vivre la promotion socio-économique tant souhaitée. Or, les femmes de Dougoukouna sont unanimes pour penser qu'il n'y a guère de possibilités pour les filles de trouver un emploi salarié en ville : « A Ségou, tu trouveras que beaucoup de femmes travaillent dans des bureaux. Mais aucune des nôtres n'y est encore allée », affirme l'une des rares femmes ayant fait six ans d'études à l'école à Dougoukouna (A.D.).

Nous constatons donc que les facteurs socio-économiques concernent, en premier lieu, les *pertes économiques* que peut entraîner la scolarisation des filles. Vu qu'il n'y a pas de différence entre les activités des femmes instruites et celles des femmes non-instruites, et qu'il n'existe aucun travail « intellectuel » au village en dehors de celui du maître, il n'est guère surprenant que les familles choisissent de sortir leurs filles de l'école à l'âge où elles commencent à préparer le mariage et d'en tirer profit en tant qu'agents économiques plutôt que de les voir « faire les bancs » pour ne rien obtenir.

3. CONCLUSION

Dans cet article, j'ai montré que les élèves à Dougoukouna sont confrontés à toute une série d'obstacles qui frappent les garçons aussi implacablement que les filles. Nous avons vu que le manque de succès des élèves décourage les parents, qui ne voient pas l'utilité d'envoyer leurs enfants à l'école, surtout s'ils n'apprennent pas vraiment le français. Pour les filles, on l'a vu, cette situation est plus difficile encore, à cause des facteurs liés à leurs rôles socio-culturels et socio-économiques : d'un côté, l'école est considérée comme une institution qui inculque aux filles des valeurs contraires à celles de la société dans laquelle elles vivent. Aux yeux des hommes âgés, les femmes scolarisées, susceptibles de ne plus obéir aux hommes, représentent une menace à la stabilité sociale. Nous avons vu aussi que le contenu de l'enseignement est considéré comme hors de propos pour les tâches des femmes dans les zones rurales, qui n'ont rien à voir avec les compétences et les aptitudes que l'on développe à l'école : il n'existe pas d'activités féminines au village qui demandent des connaissances scolaires, et l'on ne connaît aucune femme ayant trouvé un travail en ville qui exige de telles connaissances. Mais les freins les plus importants à la scolarisation des filles, surtout à la campagne, sont probablement les tâches ménagères et l'âge précoce du mariage : les filles sont obligées d'aider leur mère à la maison et de préparer leur trousseau de mariage. Vu l'ensemble de ces facteurs, il est facile de comprendre que beaucoup de parents ne souhaitent pas « gaspiller » le temps précieux des filles avec des études qui ne mènent à rien.

Soyons réalistes : il est, en fin de compte, presque impensable qu'une fille en zone rurale continue ses études jusqu'à un niveau supérieur pour devenir fonctionnaire ou femme politique par exemple : la plupart des filles sont mariées

avant qu'elles n'aient eu le temps de terminer le premier cycle de l'école fondamentale. Ce que bon nombre de parents à Dougoukouna souhaitent pour leurs filles, c'est en premier lieu qu'elles acquièrent des connaissances en français qui leur permettent de lire et écrire des lettres ou d'effectuer des voyages sans « se perdre » et sans être « trompées ». Comment faire alors pour s'assurer de ce que ces filles 1) développent des capacités à lire, écrire et parler le français au cours du temps qu'elles restent à l'école et 2) ne retournent pas à l'analphabétisme, une fois qu'elles ont quitté l'école ? A mon avis, tant que les possibilités « intellectuelles » des femmes dans les zones rurales seront aussi limitées, il faudra, si l'on veut repenser l'éducation féminine, avant tout développer les possibilités d'application des connaissances scolaires.

Il n'existe, bien sûr, pas de solution miracle à ces défis. Mais il sera ressorti de ce qui précède que les conditions d'apprentissage sont difficiles à la fois à l'école et dans la société. Le premier défi est, semble-t-il, lié aux premiers apprentissages scolaires : à mon avis, il faudrait mettre beaucoup plus l'accent sur les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture du bambara. Sans ce bagage, les élèves risquent de ne pas développer le vocabulaire et les concepts nécessaires pour passer à l'apprentissage du français. Autrement dit : si les élèves ne développent pas les compétences nécessaires en bambara avant de passer au français, l'éducation bilingue risque de nuire à leur développement cognitif et linguistique. Tel que l'éducation bilingue fonctionne à Dougoukouna et dans d'autres écoles expérimentales, les élèves de ces écoles n'ont que quatre ans à leur disposition, alors que leurs camarades des écoles classiques en ont six. Tant que la situation en est là, on ne peut pas, me semble-t-il, s'attendre à ce que les parents de Dougoukouna changent leur opinion sur l'utilité de l'école pour leurs enfants, y compris les filles.

Un autre défi est lié au manque de possibilités pour les élèves de pratiquer leurs compétences « académiques » dans la vie quotidienne (qu'il s'agisse de la langue nationale ou de la langue officielle), ce qui nuit non seulement au développement, mais aussi au maintien de ces compétences. Il est douteux que la décision politique d'introduire les langues nationales à l'école primaire puisse à elle seule créer un environnement lettré dans les villages. Il faudrait aussi développer les *fonctions* des langues nationales au sein de la société, de telle sorte qu'il devienne utile de savoir lire et écrire en langues nationales. Si, par exemple, les fonctionnaires et les hommes (et femmes) politiques commençaient à se servir de ces langues en tant que langues écrites, ils contribueraient sans doute à rehausser le statut de ces langues aux yeux des populations et peut-être même à créer l'environnement lettré tant souhaité. Il serait aussi souhaitable de créer des bibliothèques à la campagne, ce qui permettrait aux habitants d'emprunter des livres, et aux élèves d'y faire leurs devoirs. Cela dit, il serait naïf de croire que la société malienne puisse devenir une société d'« intellectuels » en peu de temps. Comme le note Gérard Dumestre (1997 : 48-49):

la culture écrite y est récente, et le passage à un taux d'analphabétisme de 50 % ne peut se faire en années, mais doit se compter en générations, la période d'achèvement supposant une longue période de diffusion de la culture écrite et de ses valeurs.

La sous-scolarisation des filles est un phénomène complexe aux déterminants variés et dépendant les uns des autres. Comme j'ai essayé de le montrer dans cet article, le « problème des filles » ne peut pas être résolu sans que l'on trouve une solution aux problèmes généraux de l'école malienne. Car, il ne sert à rien de raconter aux parents d'élèves que la scolarisation des filles peut contribuer à créer de meilleures conditions pour elles-mêmes et pour leurs familles, tant que les filles qui sortent de l'école ne savent ni lire ni écrire ni parler le français.

Cependant, s'il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'enseignement et de développer les fonctions des langues nationales, cela ne suffit pas. Il faudrait aussi mettre en œuvre des mesures destinées à encourager les filles à poursuivre la scolarité une fois qu'elles sont inscrites à l'école. Il serait en premier lieu nécessaire de rendre l'école plus attrayante pour les filles et leurs parents. On pourrait par exemple récompenser les filles qui terminent le premier cycle avec des notes passables, afin de les encourager à poursuivre les études au-delà des six premières années de l'école fondamentale. En fournissant des vêtements et des ustensiles de cuisine d'une part et des bourses d'étude d'autre part, on éviterait sans doute aussi une partie des migrations saisonnières des filles. Pour réussir, un tel arrangement devrait être conjugué avec des réunions fréquentes entre enseignants et parents, où l'on discuterait, entre autres, les possibilités de réussite des filles. Mais dans un premier temps, il faudrait, à mon avis, miser sur un petit nombre de filles qui ont montré par leur assiduité et leurs résultats scolaires qu'elles sont aptes à l'étude. Car, comme le souligne Gérard Dumestre (1997 : 47) :

non seulement le plus et le mieux ne progressent pas ensemble, mais [...] le plus est le contraire du mieux, et [...] il faut choisir le mieux contre le plus.

BIBLIOGRAPHIE

Belloncle, Guy. 1984. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala.
Centre d'assistance aux projets, entreprises et sociétés (CAPES). 1996.

Evaluation des activités de sensibilisation sur la scolarisation des filles.
Bamako.

Charmeux, Eveline. 1987. *Apprendre à lire : échec à l'échec*. s. l., Eds. Milan.

- Cummins, James. 1979. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », in *Review of Educational Research*, 49 : 222-251.
- Dumestre, Gérard. 1997. « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*, 6 (2) : 31-53.
- Lange, Marie-France. 1994. « Quelles stratégies pour la scolarisation des filles ? », La Banque Mondiale, Séminaire sur l'éducation des filles au Sahel 10-14 janvier 1994, Dakar.
- Odaga, Adhiambo et Ward Heneveld. 1996. *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa. From Analysis to Action*. Washington D.C., The World Bank.
- Opheim, Marianne. 1999. *L'éducation bilingue au Mali. Le cas de Dougoukouna, une « école expérimentale en bambara »*. Mémoire de fin d'études, Université d'Oslo.
- PNUD-UNESCO. 1994. *Mali, évaluation des besoins en matière d'éducation fondamentale des filles et des femmes*. Rapport final de l'atelier national 25-27 janvier 1994, Bamako.
- UNICEF. 1989. *Les enfants et femmes au Mali. Une analyse de situation*. Paris, L'Harmattan.
- Wong Fillmore, Lily. 1991. « Second-language Learning in Children: a Model of Language Learning in Social Context », in Bialystok, E. éd.. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, Cambridge University Press : 46-69.

ABSTRACT

Marianne Opheim : Girls' Schooling in Mali

This article deals with female primary education in Mali. Based on field work carried out in the village of Dougoukouna in 1997, it provides an analysis of the factors constraining girls' schooling in a rural context. It argues that in order to fully understand the low participation of girls in Malian education one must consider not only the factors that are directly related to female status but also those of a more general kind. The article then examines the main types of constraint that influence female participation in Malian education. The socio-linguistic factors, such as the official status of a foreign language and the absence of a written environment, affect both boys' and girls' participation in education. Some of the factors related to the school environment, like the lack of school materials and inadequate teacher training, also influence the participation of both sexes, whereas others are closely related to the lack of female education. In particular, the socio-cultural and the socio-economic factors such as early marriage, religious beliefs and the lack of labour market opportunities are closely interwoven and they constrain above all education for girls.