



MARIE-FRANCE LANGE ET SÉKOU OUMAR DIARRA

## ÉCOLE ET DÉMOCRATIE

L'« EXPLOSION » SCOLAIRE SOUS LA III<sup>e</sup> RÉPUBLIQUE AU MALI

DEPUIS LES RÉVOLTES DE 1991, LE RAPPORT À L'ÉCOLE S'EST PROFONDÉMENT TRANSFORMÉ AU MALI. LES ANNÉES 90 CONSTITUENT EN CELA UN CHANGEMENT RADICAL, LES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT PLUS QUE DOUBLÉ EN MOINS DE HUIT ANS. CETTE « EXPLOSION » S'EST ACCOMPAGNÉE D'UNE FLORAISON DE NOUVEAUX TYPES D'ÉCOLES. EN SOULIGNANT L'AMPLEUR DES MUTATIONS SOCIALES QUE CONNAÎT ACTUELLEMENT LE MALI, CET ARTICLE S'INTERROGE SUR LE RAPPORT QUI SEMBLE EXISTER ENTRE L'EXPÉRIMENTATION DE LA DÉMOCRATIE ET L'APPROPRIATION DE L'ÉCOLE.

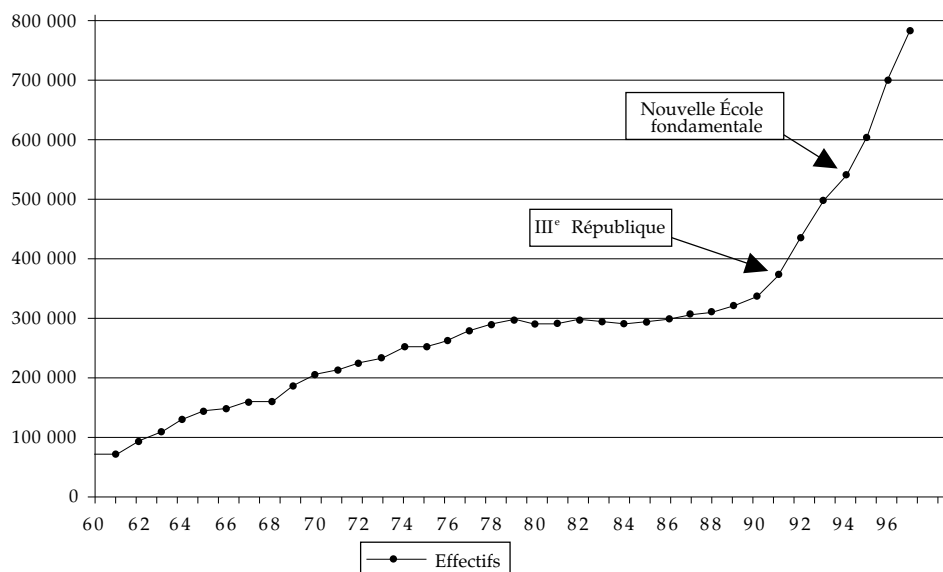
Le Mali apparaît aujourd'hui comme l'un des pays africains ayant le mieux réussi la transition démocratique : aux révoltes de 1991 ont succédé les élections de 1992, puis celles de 1997<sup>1</sup>. Jusqu'au début des années 90, le développement du système scolaire n'avait guère connu de période faste, ni durant la période coloniale, ni au cours des trois premières décennies qui ont suivi l'indépendance. Un *modus vivendi* semble s'être imposé entre des dirigeants peu enclins à développer la scolarisation et des populations qui ont surtout formulé des stratégies défensives face aux pouvoirs étatiques<sup>2</sup>. L'avènement de la démocratie s'est exprimé dans le domaine scolaire par une forte volonté de placer l'éducation comme priorité, tant de la part de la société civile que de celle de l'État. Aussi, au lendemain des « événements » de mars 1991, les autorités de la transition, puis celles de la III<sup>e</sup> République, profitant à la fois d'une très forte demande scolaire et de l'afflux des aides des bailleurs de fonds, s'engagent-elles dans une dynamique

de développement du système scolaire. Les années 90 constituent en cela un changement radical : les effectifs du premier cycle de l'enseignement fondamental<sup>3</sup> (enseignement primaire), qui étaient de 336 000 élèves en 1989-1990, s'élèvent à 785 500 élèves en 1997-1998, démontrant l'effort considérable qui a été fourni en quelques années.

### LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU MALI

De l'indépendance à nos jours, nous pouvons identifier quatre grandes périodes caractérisant l'évolution de l'enseignement primaire au Mali. La première (1960-1979) connaît une croissance continue des effectifs scolaires, la deuxième (1980-1985) correspond à la période de déscolarisation, la troisième (1986-1990) enregistre une reprise de la scolarisation qui annonce l'explosion des effectifs scolaires de la quatrième période (1991-1997), concomitante de l'avènement de la III<sup>e</sup> République (voir graphique ci-dessous).

### Évolution des effectifs du premier cycle de l'enseignement fondamental, tous ordres, de 1960-1961 à 1997-1998



N.B. Les effectifs des médersas (écoles coraniques) ne sont pas inclus dans ces statistiques.

Les années 1960-1979, qui forment la première période, sont marquées par une progression continue de la scolarisation. Le taux moyen d'accroissement annuel des effectifs de l'enseignement fondamental du premier cycle se situe à 6 %, ce qui est légèrement inférieur à ce que l'on a pu observer dans les autres pays africains<sup>4</sup>. Cependant, ce taux, supérieur à la croissance démographique, a permis l'accroissement régulier du taux de scolarisation.

La seconde période inclut les années du recul de la scolarisation (1980-1985). Ce phénomène de *déscolarisation*<sup>5</sup> est dû, d'une part à la diminution des inscrits (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire), d'autre part à l'augmentation du nombre d'abandons (retrait des enfants en cours d'étude). Il est

donc différent de celui de la *déperdition scolaire* qui, bien que très important en Afrique, n'a jamais remis en cause le développement de la scolarisation. En fait, la déperdition scolaire est structurelle, tandis que la déscolarisation est conjoncturelle<sup>6</sup> et s'exprime crûment par la chute du taux de scolarisation, que l'on a pu observer dans un grand nombre de pays africains au début des années 80. La baisse des effectifs de l'enseignement primaire malien a été relativement faible et de courte durée, mais elle a cependant provoqué une chute des taux de scolarisation entre 1980 et 1985. On observe que la déscolarisation apparaît sensiblement de même intensité dans le secteur privé que dans le public : cela indique clairement que la demande scolaire a joué au



Mali un rôle déterminant dans le phénomène de déscolarisation. De fait, durant cette période, l'offre en éducation s'est légèrement améliorée (augmentation du nombre de classes et du nombre d'enseignants), tandis que les effectifs des élèves stagnaient ou diminuaient. À l'instar de ce qui a pu être observé ailleurs en Afrique, le phénomène de déscolarisation trouve sa source dans le refus des mesures de rigueur imposées au début des années 80 et est l'expression de la révolte des parents d'élèves contre un système économique et politique qui ne permet plus la promotion sociale par l'école.

Cette période de déscolarisation est suivie par une période de hausse des effectifs entre 1986 et 1990. Ceux-ci, qui étaient de 298 900 élèves en 1986, atteignent 340 600 en 1990. Même si cette progression demeure faible, compte tenu de la forte croissance démographique, cette période de reprise scolaire annonce déjà l'explosion des effectifs de l'enseignement primaire que l'on observe au cours des années 1991-1997.

Aux cinq années de reprise succède une période d'explosion scolaire (1991-1997), dont l'avènement s'avère concomitant des « événements » politiques qui ont permis la chute de la dictature militaire et le changement des structures politiques avec la naissance de la III<sup>e</sup> République. Les raisons de la reprise sont donc dues autant au contexte sociopolitique global (confiance dans le nouveau régime politique, perspectives plus ouvertes du fait de l'instauration de la démocratie...) qu'au contexte proprement scolaire, même si le nouveau régime, issu des premières élections libres, a très tôt posé le développement de la scolarisation comme l'une de ses priorités. La volonté de l'État malien s'est en effet très vite

concrétisée par la *refondation* du système scolaire et la mise en place de la Nouvelle École fondamentale (NEF). Cependant, il est évident qu'en l'absence de changement des représentations de l'école qu'élabore la société civile, la réforme scolaire eût été vaine ; et, de fait, on constate qu'un consensus s'est globalement instauré entre l'État et les parents qui souhaitaient respectivement le développement de la scolarisation. On note d'ailleurs que le décollage scolaire se situe dès l'avènement de la démocratie et que l'adhésion à l'école a précédé la réforme scolaire (voir graphique). Aussi est-on en droit de supposer que la réforme est plutôt venue accompagner et diriger un mouvement social qui, au départ, fut l'émanation de la société malienne.

La hausse spectaculaire des effectifs (on compte 340 600 élèves en 1990 et 784 500 en 1997, soit une augmentation de 443 900 élèves) dissimule cependant les très fortes disparités régionales qui continuent de s'accroître. En effet, ce sont les trois régions les moins scolarisées du pays qui ont connu les plus faibles progressions (Mopti, Tombouctou, Gao/Kidal<sup>7</sup>), alors que le district de Bamako, déjà très en avance sur les régions, a connu la plus forte progression. Plusieurs causes ont concouru à l'accroissement des inégalités régionales. La première réside dans l'attitude des bailleurs de fonds qui ont préféré investir dans des régions déjà favorisées du point de vue scolaire (régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso et district de Bamako), offrant des garanties de réussite plus grandes. Ainsi, le IV<sup>e</sup> Projet de développement de l'éducation de base (PDEB), financé notamment par l'USAID, la Banque mondiale, la Norvège, la France et le Canada, a drainé la plus grande partie des ressources financières destinées au secteur

scolaire vers les régions du sud du Mali. La fuite des populations des zones touchées par les combats vers les camps de réfugiés de Mauritanie, d'Algérie et du Burkina-Faso explique la baisse des effectifs scolaires en 1994-1995 dans les régions de Tombouctou et Gao. Enfin, les populations du Nord, traditionnellement hostiles à l'école, n'ont guère eu la possibilité, compte tenu des conditions politiques et économiques en vigueur jusqu'à ces dernières années, de participer au mouvement national d'adhésion à l'école.

#### **TRANSITION DÉMOCRATIQUE ET STRATÉGIES SCOLAIRES**

La chute du régime dictatorial et l'avènement d'un système démocratique ont permis l'expression de nouvelles stratégies scolaires de la part des différents acteurs sociaux : trois principaux acteurs, à savoir les populations, l'État et les bailleurs de fonds<sup>8</sup>, ont joué un rôle déterminant dans le développement du secteur scolaire. En premier, nous retenons l'adhésion à l'école d'une grande partie de la population malienne. Or, jusqu'au début des années 90, les populations qui composent la nation malienne étaient volontiers décrites comme opposées à l'école. Cette adhésion brutale est d'autant plus remarquable qu'elle se situe à une période où le rendement externe de l'école est particulièrement faible et où les conditions d'inscription et d'enseignement se sont dégradées. La plupart des parents sont dorénavant convaincus que l'école et le diplôme ne sont plus garants d'un emploi dans la fonction publique, tout en constatant qu'il devient de plus en plus difficile de trouver une place pour inscrire son enfant à l'école et que les conditions de transmission des savoirs scolaires (du fait des effectifs pléthoriques,

de la double vacation, des grèves à répétition...) deviennent de plus en plus mauvaises, alors que le coût de la scolarisation augmente sans cesse (frais d'inscription, participation accrue des parents aux frais de fonctionnement de l'école...). Bien plus que les conditions économiques, qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne semble guère se résorber), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants.

Si cette adhésion à l'école se manifeste sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes du pays (en dépit de la double vacation et de la création de nombreuses écoles privées ou d'écoles de base [EDB], on y refuse souvent l'inscription d'enfants âgés de sept ans, voire de huit ans, faute de places disponibles<sup>9</sup>), elle atteint de plus en plus le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques est comblé par la création d'écoles du village (EDV), de centres d'éducation pour le développement (CED) ou d'écoles communautaires (ECOM), le plus souvent à la charge des populations.

Or, jusqu'à une date récente, l'école était considérée comme la chose de l'État. Il incombe à ce dernier de construire les bâtiments scolaires, de les équiper en mobilier, de recruter les enseignants, d'assurer leur salaire et de doter l'école en matériel didactique. Les fournitures scolaires des écoliers (cahiers, stylos, ardoise, craies...) étaient le plus souvent distribuées gratuitement par les Associations de parents d'élèves (APE), grâce au versement d'une part des taxes locales qu'elles recevaient des autorités locales. Malgré cela, les parents inscrivaient le plus souvent leurs enfants à l'école par obligation (ou sous la contrainte



des recrutements forcés) ou parvenaient à contourner ces recrutements en soudoyant les maîtres. Aujourd'hui, la plupart des avantages autrefois accordés sont remis en cause, tandis que la demande d'éducation ne cesse d'augmenter et qu'un nombre important d'enfants ne peut être scolarisé, faute de places. Le droit à l'école publique gratuite, garanti par la constitution de la III<sup>e</sup> République, est ainsi bafoué du fait que l'État n'est plus en mesure de répondre à la demande sociale.

L'action de l'État en faveur du développement de la scolarisation est cependant loin d'être négligeable, et le rôle des différents gouvernements de la III<sup>e</sup> République est indéniable, même s'il est difficile d'identifier le poids des interventions étrangères dans l'élaboration et la mise en place des politiques scolaires en faveur d'une plus grande fréquentation scolaire et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. Les années 90 sont marquées par l'effort important réalisé grâce à l'appui des partenaires de l'État malien à travers le IV<sup>e</sup> PPDEB. Sur le plan des infrastructures, on peut citer pour exemple la construction de plus de 4 000 salles de classe au cours de la seule année 1994. Au plan qualitatif, en 1988, près de 30 % des écoles n'avaient aucun manuel et le ratio moyen élèves/livre était de un livre pour huit élèves : ce ratio a été ramené à un livre pour trois dans la zone du PDEB. Enfin, sur le plan de la formation, toujours dans le cadre du PDEB, 100 % des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des directeurs régionaux de l'éducation ont été formés aux méthodes d'enseignement par objectifs et à de nouvelles didactiques d'enseignement du français et des mathématiques.

Si l'époque des « Projets de développement

de l'éducation » est dorénavant révolue, l'interventionnisme des bailleurs de fonds continue de s'accroître. On assiste ainsi depuis deux ans à la mise en place des Programmes décennaux de développement de l'éducation (PRODEC) dans plusieurs pays d'Afrique francophone, sous l'impulsion de consortiums de bailleurs de fonds. Si les études ou débats préalables à l'élaboration des PRODEC peuvent laisser à penser qu'ils émanent d'une volonté à la fois gouvernementale et sociétale, l'uniformisation des différents PRODEC africains et le degré accru de dépendance financière des États africains semblent indiquer l'extériorité des réformes mises en place.

Ainsi, à la suite des Projets de développement de l'éducation, on a assisté à la refondation des systèmes éducatifs africains, et à la mise en place de mesures ou de réformes élaborées le plus souvent par des experts étrangers. La volonté d'accroître la participation de tous les acteurs sociaux (parents d'élèves, associations, collectivités territoriales...) et de développer l'enseignement privé constitue l'un des piliers des politiques en cours et correspond à la volonté d'imposer le dogme du retrait de l'État au profit de l'initiative locale, privée ou associative. Partant du double constat de la faiblesse des moyens financiers de l'État et de la forte pression démographique, ces politiques posent comme hypothèse qu'il n'est dorénavant plus possible à l'État de financer seul le secteur éducatif. Il est certain que la forte pression démographique, ayant comme corollaire le nombre sans cesse grandissant d'enfants en âge de scolarisation (de six à huit ans) qui frappe chaque année à la porte de l'école, rend dérisoire les slogans relatifs à la scolarisation primaire universelle. Une grande partie de ces enfants n'ont aucune

chance d'y accéder, en raison principalement de l'insuffisance des infrastructures et des moyens mis par l'État à la disposition des populations. Et, de fait, sous la double pression d'une demande sociale de plus en plus forte (tout particulièrement en milieu urbain) et d'une démographie galopante, on assiste à un retrait progressif de l'État dans la prise en charge de l'institution scolaire au profit (ou aux dépens) des communautés, des parents ou de l'initiative privée.

#### L'EXPRESSION DE LA DEMANDE SCOLAIRE : LES NOUVELLES ÉCOLES

Ce désengagement progressif de l'État s'est traduit depuis quelques années par la volonté d'accroître la participation de tous les acteurs et partenaires de l'école à la question scolaire. On observe depuis lors la mise en place d'une politique d'éducation qui fait appel à tous ces acteurs pour qu'ils s'impliquent davantage dans la gestion et la prise en charge des problèmes d'éducation de leurs localités. Or, cette politique a entraîné une explosion d'initiatives privées et/ou communautaires en matière de création d'écoles formelles ou non formelles (voir tableaux en fin d'article)<sup>10</sup>. Des communautés, des ONG, des groupes de personnes ou des individus isolés ont décidé de prendre le relais de l'État en créant des écoles afin, d'une part, d'offrir aux enfants une école de proximité (culturelle, sociale ou géographique), d'autre part d'augmenter le nombre d'enfants bénéficiant de la scolarisation. De nombreux bailleurs de fonds participent au financement de ces écoles (ACODEP, Banque mondiale, Coopération française, USAID...). Cependant, face à l'explosion des initiatives privées (associations, ONG nationales ou internationales, coopérations bilatérales), les

autorités commencent à percevoir les dangers que constitue un tel mouvement centrifuge incontrôlé et tentent de recenser, d'organiser et d'uniformiser les différentes initiatives dans un mouvement centripète qui, pour l'instant et en l'absence de moyens financiers adéquats, ne semble pas pouvoir opposer une force suffisante.

Il est évident que l'avènement de la démocratie a permis de libérer les initiatives privées ou communautaires, et que la dynamique sociale observée précède le plus souvent les décisions ou décrets gouvernementaux<sup>11</sup>. Aujourd'hui, non seulement la demande sociale d'éducation peut s'exprimer, mais elle est aussi en mesure d'impulser et même de gérer l'offre scolaire. Cependant, il devient nécessaire de mesurer l'impact réel de ces écoles, en termes d'effectifs, de réussite scolaire et de satisfaction de la demande des parents, ce qui, actuellement, n'a guère été envisagé<sup>12</sup>. De même, les problèmes rencontrés, tant au plan de la gestion de ces *nouvelles écoles* que de celui du devenir social des enfants qui les fréquentent, n'ont pas été identifiés. La principale question reste celle de l'évaluation des limites ou des entraves au développement de ces écoles et de leur pérennité.

Répondre à cette question, et à celles qui suivent, consiste aussi d'une certaine façon à mesurer la validité du discours dominant sur les bienfaits supposés du retrait de l'État dans le secteur éducatif. Peut-on augmenter le taux de scolarisation de façon substantielle grâce à la création de ces écoles? Celles-ci répondent-elles à la demande de scolarisation des parents? À quel type de recrutement se livrent ces différentes écoles et, de fait, ne favorisent-elles pas une ségrégation scolaire? Enfin, dans quelles limites un État peut-il « impunément »



se désengager du secteur éducatif, base idéologique de l'État-nation ?

Aujourd'hui encore le Mali se situe parmi les pays les moins scolarisés d'Afrique. Comme nous l'avons vu, le développement du système scolaire n'a guère connu de période faste jusqu'à l'avènement de la démocratie. Dans l'histoire scolaire du pays, les années 90 constituent une rupture. Pour mémoire, on peut rappeler que les effectifs de l'enseignement primaire ont plus que doublé entre 1990-1991 et 1997-1998. Mais cette « explosion » ne s'est pas manifestée sur le seul plan quantitatif : la multiplication des initiatives en matière de création d'écoles nouvelles indique aussi l'ampleur de la mutation sociale que connaît actuellement le Mali, à travers l'expérience de la démocratie et de l'appropriation de l'école.

Le démarrage prochain du PRODEC saura-t-il profiter de la dynamique en cours ? Les limites au développement de l'enseignement primaire se profilent déjà à l'horizon. En effet, la progression spectaculaire des effectifs scolarisés a pu se réaliser ces dernières années grâce à la mise en place de la double vacation (près de la moitié de la progression peut lui être imputée) ; en 1998, plus de 54 % des écoliers subissent ce système, qui est dorénavant appliqué de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Dans les années à venir, la double vacation ne pourra donc plus continuer à assurer une grande part de la progression des effectifs, tout particulièrement dans les régions défavorisées du point de vue scolaire, comme Kidal et Kayes, où plus de 70 % des enfants du primaire sont déjà en double vacation.

Les problèmes les plus cruciaux demeurent le manque d'enseignants dû à la faiblesse des recrutements et le déficit ou l'absence de structures d'accueil dans de nombreuses

zones rurales ou dans les zones périphériques des villes. Il serait illusoire de penser que les initiatives locales, privées ou communautaires pourront seules répondre à ces problèmes. En dépit de ces initiatives, et en tenant compte des effectifs des médersas, en 1998, plus de 80 % des enfants sont encore scolarisés dans des écoles publiques, ce qui indique la permanence du poids de l'État<sup>13</sup>. De plus, l'école publique est seule en mesure de garantir un accès égalitaire à l'instruction, car même si les écoles du village et les écoles communautaires permettent aux populations oubliées des instances étatiques de scolariser leurs enfants, les conditions d'enseignement y sont le plus souvent moins bonnes que dans les écoles publiques et le coût de la scolarisation pour les parents y est supérieur. La multiplication des écoles du village et des écoles communautaires revient en quelque sorte à faire payer plus cher la scolarisation primaire aux plus démunis. De même, seule une politique volontariste de l'État permettra de mettre fin à l'accroissement des disparités régionales. À ce sujet, on peut se demander quelle va être l'influence du processus de la décentralisation sur le développement de l'enseignement primaire. Tous ces problèmes risquent de se poser de manière crue dans les années à venir.

**Marie-France Lange**

IRD, BONDY

**Sékou Oumar Diarra**

ISFRA, BAMAKO

1. M.-F. Lange, « Elections in Mali (1992-1997) : civil society confronted with the rules of democracy » in J. Abbink, G. Hesselink, *Chasing a Mirage? Observing elections and democratization in Africa*, London-Basingstoke, Macmillan & New York, St Martin's Press, à paraître.

2. É. Gérard, *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 1997.
3. Nous ne prenons en compte dans cet article que le premier cycle de l'enseignement fondamental (enseignement primaire). Pour des données relatives à la progression du second cycle (collège) et des lycées, se reporter à M-F. Lange et O. Gisselbrecht, « L'évolution de la scolarisation », in P. Bocquier et T. Diarra (dir.), *La Population au Mali*, à paraître.
4. M.-F. Lange, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, oct. 1991, pp. 105-121.
5. M.-F. Lange, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? » *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct. 1987, pp. 74-86.
6. M.-F. Lange, *L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998.
7. La région de Kidal n'a obtenu son autonomie au plan de l'administration scolaire qu'à compter de 1993-1994.
8. Sous cette expression, nous incluons l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...). Au Mali, on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'École ».
9. L'entrée en 1<sup>ère</sup> année du premier cycle de l'enseignement fondamental se fait théoriquement à l'âge de sept ans. Lorsque les demandes d'inscription dépassent les places disponibles, les directeurs d'école donnent la priorité aux enfants âgés de huit ans, voire de neuf ans, car passé l'âge de huit ans pour les garçons et de neuf ans pour les filles, les enfants ne sont normalement plus autorisés à s'inscrire en 1<sup>ère</sup> année d'école. C'est dire que lorsqu'un enfant ayant atteint la limite d'âge est refusé à l'école, faute de place, il est en fait condamné à ne jamais être scolarisé. Les directeurs font cependant parfois abstraction de ce règlement sous la pression des parents ou pour permettre aux enfants ayant fréquenté les médersas d'intégrer l'école publique. Les parents, de leur côté, tentent aussi de s'opposer à cette exclusion scolaire, en changeant la date de naissance de leurs enfants.
10. Les écoles formelles dépendent du ministère de l'Éducation de base (MEB). Les élèves de 6<sup>e</sup> année passent le Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental, soit en langue française (écoles publiques et privées), soit en langue arabe (médersas), soit dans deux langues – en français et dans une langue nationale – (pédagogie convergente). Les écoles non formelles ne sont ni reconnues, ni recensées par le MEB. Les élèves de ces écoles ne sont pas soumis aux examens.
11. Ainsi, la majorité des ECOM ont été créées avant l'adoption de la loi de 1994 portant statut sur l'enseignement privé et du décret de la même année fixant les modalités d'organisation et de fonctionnement des ECOM.
12. Les premiers résultats d'une recherche collective sur ces nouvelles écoles seront publiés in M.-F. Lange (dir.), *Les Ecoles de la III<sup>e</sup> République au Mali*, à paraître aux éditions Karthala.
13. Sur la base de 862 200 élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement fondamental (effectifs des médersas inclus), environ 5 % des enfants sont scolarisés dans les ECOM et 5 % dans les écoles privées laïques ou catholiques. La part des élèves scolarisés dans les médersas ne cesse de diminuer depuis l'avènement de la démocratie. Avec 76 700 élèves inscrits en 1997-1998, les médersas représentent aujourd'hui moins de 9 % des effectifs scolarisés.



## La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali

### Les écoles formelles

Écoles formelles	Ordre d'enseignement	Date de création ou de reconnaissance	Langues d'enseignement	Principal financement	Autres financements
<i>L'école publique classique</i>	public	époque coloniale	français	État	parents
<i>L'école expérimentale en langue nationale</i>	public	1979	langue nationale et français	État	parents
<i>La pédagogie convergente</i>	public	1987 (1) 1994 (2)	langue nationale et français	État	parents
<i>L'école catholique</i>	privé	époque coloniale	français	en majorité État	parents
<i>L'école privée laïque</i>	privé	(années 80) loi de 1994	français	parents	
<i>L'école de base</i>	privé	1983	français	parents	aides Fonds d'éducation
<i>La médersa (3)</i>	privé	décret du 21 avril 1982	arabe	parents	aides pays arabes
<i>L'école communautaire</i>	privé	décret de 1994 arrêté de 1994	le plus souvent français (4)	parents	aides ONG ou coopération bilatérale

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

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

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

(4) Le choix de la langue d'enseignement est à la discrétion de la communauté.

## La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali

### Les écoles non formelles

Écoles non formelles	Dates de création	Langues d'enseignement	Durée des études	Principal financement	Autres financements
<i>L'école du village</i>	1992	langue nationale et initiation au français	4 ans (1)	parents	ONG
<i>Le centre d'éducation pour le développement</i>	1994	langue nationale et initiation au français	4 ans	parents	ONG et programmes internationaux

(1) Depuis deux ans, à la demande des parents, la durée des études est portée à six ans au sein des premières écoles créées.