PROJET
« MON ÉDUCATION / MON FUTUR »

Enquête SCORE: Fonctionnalité des écoles et logiques de scolarisation dans les régions de Tombouctou, de Gao et de Mopti.

SeeD
CENTRE FOR SUSTAINABLE PEACE AND DEMOCRATIC DEVELOPMENT

SEARCH FOR COMMON GROUND

unicef

Table des **matières**

Remerciements	5
Résumé exécutif	7
INTRODUCTION	11
Contexte	11
Méthodologie	13
Questions de recherche et organisation du rapport	16
SECTION 1. LES FORMES DE VIOLENCES ET CONFLITS DANS LES ZONES ÉTUDIÉES	18
Un environnement enclin aux adversités : conflits conjoncturels, insécurité et expériences violentes.	18
Des niveaux de sécurité faibles	25
Menaces et conflits perturbant le fonctionnement des écoles	27
SECTION 2. LES CONDITIONS DE FONCTIONNALITÉ DES ÉCOLES	32
Des situations de fonctionnalité disparates	32
Facteurs de résilience : pourquoi certaines écoles en situation de conflit fonctionnent-elles ?	37
Facteur de résilience 1 : l'importance de la sécurité	38
Facteur de résilience 2 : l'importance de l'éducation pour la communauté	40
Comment améliorer la fonctionnalité des écoles ?	45
SECTION 3. LES DÉTERMINANTS DES CHOIX DE SCOLARISATION	49
Les situations de scolarisation observées	49
Facteurs de résilience : pourquoi certains parents maintiennent-ils leurs enfants à l'école ?	55
Facteurs de résilience 1 : le rapport à l'éducation des parents	58
Facteurs de résilience 2 : la situation socio-économique des ménages	62
SECTION 4. LA GOUVERNANCE DES ÉCOLES	66
Pourquoi certains enfants sont-ils attachés à l'école ?	66
Le regard des enseignants sur l'environnement scolaire	76
MESSAGES CLÉS ET RECOMMANDATIONS	82
BIBLIOGRAPHIE	93

REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

Ce rapport est le résultat d'une étude menée par SeeD – Centre for Sustainable Peace and Democratic Development en collaboration avec Search for Common Ground Mali **(SFCG)** dans le cadre du projet « Mon éducation, mon futur » grâce au soutien financier de l'**UNICEF**. Nous tenons particulièrement à remercier l'ensemble des personnes qui ont rendu possible cette enquête : directeurs d'écoles, **DCAP, DAE**, leaders communautaires et religieux des régions de Mopti, Gao et Tombouctou.

Le contenu de ce rapport ne reflète pas l'opinion officielle de l'UNICEF. La responsabilité des informations et points de vue exprimés dans ce dernier incombe entièrement aux personnes consultées et aux auteurs. L'enquête quantitative a été menée par les chercheurs de SFCG et l'analyse des données a été prise en charge par l'équipe de statisticiens de SeeD. La conception de ce rapport a été menée par SeeD avec l'appui des chercheurs de SFCG.

Équipes de recherche et publication

SeeD – Center for Sustainable Peace and Democratic Development

Auteurs principaux : **Bertrand BALDET** (Senior Researcher) et **Abdon Dominique KOKO** (Programme Specialist and Analyst).
Avec l'appui de : **Kando Serge GBAGBEU** (Data Analyst), **Sonia Lébri DASSE** (Data Analyst), **Christopher LOUISE** (Policy Advisor and Programme Lead for Africa) et **Maria SYMEOU** (Youth Policy Specialist).

Search for Common Ground Mali

Issa DIARRA (Project Manager), **Seydina Aly CISSE** (Project Officer), **Yoro DIALLO** (Assistant DM&E), **Adeline NERON** (Research and Learning Specialist, Sahel-West Africa, Institutional Learning Team), **Moussa LEWA** (Coordinateur DM&E), **Mohamed LAH** (Assistant DM&E).

UNICEF Mali
Contributrice: Cécilia Meynet-Diakité, PhD, Spécialiste Education Urgence, UNICEF MALI

© CONDITIONS PARTICULIÈRES

Tous les droits de propriété intellectuelle sur le travail à exécuter en vertu du présent accord sont dévolus à l'UNICEF, y compris, sans limitation, le droit d'utiliser, de publier, de traduire, de vendre ou de distribuer, à titre privé ou public, tout élément ou partie de celui-ci. L'UNICEF accorde par la présente au Contractant une licence non exclusive libre de redevances pour utiliser, publier, traduire et distribuer, à titre privé ou public, tout élément ou partie du travail à exécuter en vertu du présent accord à des fins non commerciales. Ni le contractant ni son personnel ne doivent communiquer à toute autre personne ou entité les informations confidentielles qui lui sont communiquées par l'UNICEF dans le cadre de l'exécution de ses obligations en vertu du présent Accord, et ils ne doivent pas utiliser ces informations à l'avantage d'une entreprise privée. Cette disposition survivra à l'expiration ou à la résiliation du présent Contrat.

RÉSUMÉ **EXÉCUTIF**

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Les taux de scolarisation faibles au Mali résultent d'une multitude de logiques relativement interdépendantes : insécurités variées, fonctionnement irrégulier des écoles, valeur sociale de l'éducation scolaire malmenée, difficultés économiques de nombreux ménages sont autant de dynamiques qui contraignent les stratégies de scolarisation.

1. Un premier constat est l'existence d'une série de conflits et de risques conjoncturels interconnectés. En effet, conflits fonciers ou liés aux ressources naturelles, conflits intergroupes, rivalités politiques, risques dits exogènes de type COVID-19 ou groupes armés sont statistiquement corrélés. Ceux-ci se manifestent avec plus ou moins d'intensité en fonction des localités mais ils sont systématiquement présents pour tous. Certains conflits sont jugés plus prégnants que d'autres en fonction des répondants mais la grande majorité des répondants se considère simultanément exposée à toutes ces menaces. A ces menaces s'ajoutent des formes d'insécurités liées à la vie de la communauté (e.g. vols, cambriolages, vandalisme, ...) particulièrement dans la région de Gao. La pandémie de Covid-19 compte également comme un facteur de détérioration des conditions de vie dans les zones étudiées. De manière générale, les niveaux de sécurité personnelle sont particulièrement faibles. Il faut ici porter une attention particulière aux populations rurales qui voient leur sécurité alimentaire dramatiquement affectée par les conflits.

2. Les conflits conjoncturels et les types d'insécurités au sein de la communauté ont un effet direct sur la capacité des écoles à fonctionner sans interruption[1].Il apparaît que les niveaux de fonctionnalité relativement faibles dans les zones étudiées sont principalement dus à l'existence de conflits répétés et au sentiment d'insécurité des populations. L'analyse statistique a permis néanmoins de mettre à jour les facteurs de résilience qui permettent à certaines écoles de fonctionner malgré ces dynamiques disruptives. Ils se structurent autour de deux dimensions : l'expérience communautaire de la sécurité et la valeur de l'éducation pour la communauté. En d'autres termes, ce sont les écoles localisées dans les communautés où le sentiment de sécurité est élevé et où l'éducation est valorisée qui ont le fonctionnement le moins interrompu. L'expérience communautaire de la sécurité peut être définie comme la situation dans laquelle les individus de la localité sont peu exposés aux différents conflits, se sentent en sécurité et ont tendance à faire confiance au réseau institutionnel pour assurer leur protection. Il n'y est pas uniquement question de sécurité physique mais plutôt d'un environnement au sein duquel les populations ont accès aux services de l'Etat et se sentent protégées.

Par-delà la seule dimension sécuritaire, la fonctionnalité des écoles est également particulièrement indexée à la façon dont l'éducation est considérée au sein de la communauté. Le fonctionnement de l'école a tendance à se stabiliser au sein

[1]En 2021, 120 attaques contre les écoles ont été reportées par le MRM (Monitoring and Reporting Mechanism, qui assure le suivi et réponse face aux 6 violations graves contre les enfants en situation de conflits); au mois de décembre 2021, 1,632 écoles étaient fermées à cause de l'insécurité.

d'un environnement dans lequel l'éducation scolaire est valorisée et encouragée. Il s'agit d'une localité au sein de laquelle les parents incitent les enfants à aller à l'école et la considèrent comme un levier d'intégration crucial. Au sein de ce type de localité existe également une mobilisation communautaire qui permet aux jeunes de se sentir écoutés et où ils peuvent avoir accès à des formes d'éducation en dehors de l'école. En résumé, une école localisée dans une communauté plus sûre et plus équipée pour la diffusion du savoir scolaire et le confort des jeunes aura moins de chance de voir son fonctionnement interrompu.

3. Un troisième pan de l'analyse consistait à identifier les logiques de scolarisation. Le fonctionnement irrégulier des écoles apparaît certainement comme une dynamique malmenant la stabilité du taux de scolarisation au Mali. Néanmoins, même lorsque les écoles fonctionnent, les parents ne scolarisent pas systématiquement leurs enfants. Les raisons explicatives de la non-scolarité sont multiples et complexes. Les facteurs explicatifs peuvent varier en fonction du genre de l'enfant, de son âge ou encore de la situation socioéconomique du ménage. De plus, rarement une seule raison justifie le retrait de l'école. Il s'agit davantage d'un faisceau de facteurs qui, cumulés et interconnectés, poussent à la non-scolarisation ou à la déscolarisation de l'enfant. Insécurités perçues au sein de la communauté, situation financière, conflits ou encore fonctionnement irrégulier des écoles sont des éléments régulièrement évoqués pour expliquer les faibles taux de scolarisation.

L'analyse a cherché à identifier les ressources et les déterminants qui prédisposent les parents à scolariser leurs enfants malgré l'existence d'une série d'adversités qui seraient susceptibles de contraindre à la déscolarisation. Les résultats de la modélisation permettent de dégager une idée majeure : les stratégies de scolarisation dépendent largement du rapport à l'éducation entretenu par les parents. Face à un même niveau d'adversité, les parents qui maintiennent leurs enfants à l'école sont ceux qui accordent de l'importance à l'éducation. Ce résultat est assez intuitif: plus les parents valorisent l'éducation scolaire, plus ils vont avoir tendance à scolariser leurs enfants. Néanmoins, la principale leçon ne réside pas tant dans l'identification des éléments qui encouragent la scolarisation mais plutôt dans l'absence des phénomènes qui devraient au contraire freiner et décourager la scolarisation. Si le rapport positif à l'éducation encourage la scolarisation des enfants, l'exposition aux conflits et aux diverses menaces ou encore la dysfonctionnalité des écoles n'apparaissent pas réellement comme des obstacles à celle-ci. En d'autres termes, les adversités conjoncturelles n'ont que peu d'influence sur les décisions de scolarisation des parents. Il faut également noter que l'accès aux services et la situation socio-économique sont également déterminants dans le nombre d'enfants scolarisés au sein du foyer.

Le rapport à l'éducation apparaît comme un ensemble de valeurs intériorisées spécifiques stabilisées au sein du ménage tandis que les menaces sont davantage contextuelles et prennent place dans l'environnement communautaire du ménage. Pour résumer, valeurs (rapport à l'éducation du ménage) et capacité d'action (situation socio-économique du ménage) structurent les décisions de scolarisation indépendamment des menaces conjoncturelles. Ces deux déterminants constituent les principaux leviers explicatifs du niveau de scolarisation dans les trois régions étudiées.

4. Le non-intérêt de l'enfant pour l'école apparaît comme un moteur de la déscolarisation. Souvent, l'adolescent non-intéressé par l'école parvient à convaincre ses parents de la nécessité de mettre fin à la fréquentation scolaire. On estime ici que plus l'individu est sensible aux interactions sociales à l'école et satisfait de sa situation, moins il aura tendance à envisager sa déscolarisation. En d'autres termes, plus l'attachement aux sociabilités de l'école croit, moins le non-intérêt pour l'école devient un facteur explicatif du choix de déscolarisation. L'attachement de l'adolescent aux sociabilités liées à l'environnement scolaire doit être compris comme la situation dans laquelle l'élève se sent proche de ses camarades de classe, entretient une relation positive avec le personnel de l'école et finalement s'estime personnellement heureux de se trouver dans cet environnement. Cet indicateur cumule donc trois dimensions : la relation avec les autres élèves, la relation avec les enseignants et enfin le niveau de satisfaction individuel. L'analyse montre que ce niveau d'attachement est principalement influencé par trois déterminants : une gouvernance inclusive à l'école, une instruction scolaire qui place le développement personnel et l'apprentissage par compétences (ApC) au cœur de l'expérience scolaire et enfin un environnement éducatif au sein de la communauté.

5. Les résultats de l'analyse SCORE permettent de dessiner un cadrage général de l'approche programmatique : les interventions et programmes d'action publique visant l'amélioration du fonctionnement des écoles et du taux de scolarisation au Mali pourraient être conçues à travers le prisme de la relation école-famille-communauté (EFC)[2]. Ce type d'approche, dite écosystémique, consiste à prendre en considération les différents environnements dans lesquels baignent les enfants et adolescents et à admettre leur interdépendance et leurs influences réciproques[3].

Les résultats des diverses analyses statistiques menées dans le cadre de ce projet tendent à suggérer que des interventions programmatiques orientées par l'approche EFC pourraient se présenter particulièrement performatives. Les recommandations suggérées ici s'appuient systématiquement sur les résultats observés. Trois grandes pistes d'actions peuvent être développées : des interventions doivent être menées afin de renforcer l'attachement des enfants à l'école (1), afin de familiariser les parents à l'école (2) et enfin d'encourager l'attachement de la communauté à l'éducation scolaire (3)[4]. Chacun de ces grands axes peut être ensuite divisé en série d'orientations complémentaires et interdépendantes.

Compte tenu des conditions conflictuelles et de la crise multidimensionnelle qui frappe le pays, une série d'actions pourraient être développées. Le renforcement de l'attachement des enfants à l'école peut s'appuyer sur des interventions programmatiques concentrées sur la dimension pratique (sécurité et conditions logistiques au sein des établissements), sur la dimension pédagogique (approche par compétences, confort et intérêt éducatifs) et sur la dimension citoyenne (renforcement des modalités de participation des élèves à la gouvernance de l'école).

[2]Boulanger D., Larose F., Larivée S.J., Minier P., Couturier Y., Kalubi-Lukusa J-C. and Cusson V., (2011), « Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle », Service Social, Volume 57, Issue 2, p. 74–95.
https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2011-v57-n2-ss5004227/1006294ar/

[3]Epstein, J. (1997). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (1st ed.). Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.R.

[4]Chacun de ces axes fait l'objet d'une analyse détaillée dans sa section respective.

La familiarisation des parents à l'école peut passer par le canal communicationnel (campagnes de sensibilisation et autres activités) et par un travail d'intégration des parents à « l'univers scolaire » (e.g. interventions des parents au sein des écoles, amélioration de l'inclusivité des structures de représentation au sein de l'école, stratégies d'intermédiation entre les parents et l'école,...). Il pourrait par ailleurs être envisagé de mettre en place des modalités de transfert monétaire afin de soutenir l'accès à l'éducation et ainsi limiter les effets de la situation socio-économique sur les décisions de scolarisation. Enfin, le renforcement de l'attachement de la communauté à l'éducation scolaire passe par la promotion d'un discours valorisant l'école qui pourrait être pris en charge par les leaders communautaires par exemple, par le développement d'activités pratiques mettant en relation l'école et la communauté (e.g. activités des associations locales au sein de l'école ou en collaboration avec l'institution, mise à disposition d'espaces par la communauté pour assurer l'intermédiation entre enseignants inoccupés et enfants déscolarisés)[5].

[5] L'ensemble de ces recommandations fait l'objet d'une description plus détaillée dans la dernière partie de ce rapport.

INTRODUCTION

1. Contexte

Soumis à des dynamiques conflictuelles et à des perturbations récurrentes depuis l'insurrection conjointement initiée par le Mouvement national de libération de l'Azawad et le groupe salafiste Ansar Dine en 2012 puis par le coup d'État mené par une partie de l'armée, l'État malien peine à stabiliser l'administration de son territoire. Malgré l'Accord pour la paix issu des pourparlers d'Alger (signé en juin 2015 à Bamako), la paix reste fragile et la cohésion sociale peine à être pérennisée au sein d'espaces parfois considérés comme « non gouvernés »[6]. Selon un rapport d'ACLED, l'année 2020 a été l'une des plus meurtrière pour le pays, l'insécurité grandissante prenant ses racines dans la faiblesse de l'Etat[7].

Les difficultés de l'Etat à imposer une gouvernance soutenable repose sur une série de faiblesses conjoncturelles et structurelles. Bien évidemment la présence de groupes armés et leurs tentatives d'infiltration « par le bas » sape l'autorité de l'Etat régalien[8]. Son incapacité à traiter les conflits intercommunautaires latents et à privilégier des résolutions justes et équitables pour tous, son incapacité à assurer la sécurité de groupes marginalisés et son inclination à parfois même encourager la répression des formes de rébellion sont autant d'éléments qui fragilisent le bon fonctionnement des institutions étatiques et pénalisent le développement soutenable du pays[9]. Fragilisé par des problèmes de sécurité, l'Etat malien peine à assurer les services publics de base[10].

Certes l'Etat malien est souvent perçu comme un agent lointain, il n'en reste pas moins majoritairement considéré comme le seul acteur légitime capable de fournir les services essentiels à la population[11].

---

[6] Lloyd(2016), R. B., « Ungoverned Spaces and Regional Insecurity: The Case of Mali », SAIS Review of International Affairs, vol. 36, no. 1 (2016), pp. 133–41.
[7] ACLED (2020), Pour plus de précisions, voir le rapport rédigé par le Point Focal Sécurité Mali de Search For Common Ground (SFCG) faisant état de plus d'une centaine d'incidents dans les trois régions étudiées dans le cadre de ce projet entre février et août 2021.
[8] Guichaoua, Y., « Comment le djihad armé se diffuse au Sahel ? », The Conversation, 2019.
[9] Early Warning Project, (2018), Country Report. Regions at Risk: Preventing mass atrocities in Mali, Simon-Skjodt Center
[10] Search For Common Ground, 2020, «ANWKOHÊRÊ!» (PEACENOW!) Strengthen the resilience of communities in central Mali, Mali: Baseline Study.
[11] Tobie, A. et Chauzal, G., « State Services in an Insecure Environment, Perceptions among Civil Society in Mali », SIPRI, 2018.

C'est dans ces conditions qu'il faut étudier les dynamiques sociales liées à la scolarité au Mali. Les logiques de scolarisation se développent au cœur d'un environnement hautement disruptif soumis à des menaces conjoncturelles instables où l'Etat, même fragilisé, est le principal acteur légitime. Les détériorations de la vie scolaire liées aux conflits, le sentiment d'insécurité grandissant et ses conséquences sur la fonctionnalité des écoles ou sur la fréquentation scolaire des enfants avaient déjà été mis à jour au Mali par Search for Common Ground en 2018[12]. En novembre 2021, le cluster Education faisait état de 1664 écoles toujours fermées dans le pays affectant près d'un demi-million d'enfants et près de 10 000 enseignants[13]. La fermeture des écoles, le départ des enseignants, la désertion des élèves, le désengagement des parents ou encore les conflits internes liés à la gouvernance des écoles sont autant de dynamiques néfastes qui grèvent toujours la capacité de l'Etat malien à assurer le droit universel à l'éducation pour tous garant d'une société pacifiée.

[12] Search For Common Ground, (2018).

[13] https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/mali/education

2. Méthodologie

L'indice Score

L'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette étude repose simultanément sur une méthodologie qualitative développée par Search for Common Ground dans le cadre de Conflict Scan et un outil statistique dit l'indice SCORE (Social Cohesion and Reconciliation), instrument d'évaluation et d'aide à la décision développé par SeeD. SCORE est un outil statistique participatif qui vise à quantifier des phénomènes psychologiques et sociaux, en vue de contribuer à l'amélioration de la cohésion sociale, de la résilience, de la réconciliation et de la consolidation de la paix. C'est un outil polyvalent qui intègre les informations contextuelles fournies par la phase qualitative, et qui se reflète dans le questionnaire utilisé pour la collecte des données.

L'indice SCORE vise à quantifier des niveaux de manifestation d'un phénomène social et ainsi renseigner quantitativement et avec précision des attitudes et comportements (e.g. « engagement civique »), des perceptions (e.g. « sentiment de marginalisation ») ou encore des opinions (e.g. « rapport à l'autorité »). Les indicateurs créés reposent sur une agrégation de plusieurs items (entre 3 et 10, en général)[14]. La combinaison de ces items permet de mesurer les différentes perspectives d'un même phénomène. L'indice Score suggère ainsi une mesure standardisée des phénomènes sociaux (scores de 0 à 10). Un score de 0 correspondant à l'absence totale du phénomène au niveau individuel, régional ou sur l'ensemble de l'échantillon, tandis qu'un score de 10 signifie une présence totale de ce phénomène.

Sur la base des variables obtenues à l'issue du traitement primaire des données quantitatives collectées, ces variables peuvent être présentées sous diverses formes :

- "Heatmaps" ou cartes de chaleur : elles illustrent le niveau de manifestation des phénomènes dans les différentes zones géographiques étudiées. Ce qui permet d'entrevoir, de façon intuitive, les zones géographiques de forte prévalence (ou de déficit) de chaque phénomène étudié[15].
- Analyse causale (modèles prédictifs) : elle permet de représenter les relations existantes entre les différents indicateurs (variables). Les modèles prédictifs révèlent les corrélations existantes entre les phénomènes et montrent l'ampleur et la direction de l'influence que certains phénomènes ont sur d'autres. Dans ce cas, ces indicateurs (phénomènes) peuvent être qualifiés de « moteurs », parce qu'ils prédisent positivement ou négativement les autres phénomènes (variables) auxquels ils sont liés.

[14] Systématiquement, la construction d'un indicateur (i.e. l'agrégation de plusieurs items) répond à un processus de vérification statistique qui permet de s'assurer de la cohérence interne du phénomène mesuré (coefficient alpha de Cronbach).

[15] Les scores rapportés sur les heatmaps montrent les scores par cercle, par région ainsi que le score moyen pour l'ensemble de l'échantillon.

Terrain et échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, les enquêtes de terrain ont été menées par une équipe de chercheurs de Search for Common Ground, appuyés par SeeD. Les données recueillies de ce travail ont fait l'objet d'analyses conformément à la méthodologie SCORE. Après la finalisation du questionnaire, la formation des enquêteurs recrutés pour la phase de collecte de données, a précédé la collecte des données qui s'est déroulée en mai et juin 2021 dans les trois régions sélectionnées (Gao, Mopti et Tombouctou).

La réalisation de la collecte des données quantitatives s'est faite avec le logiciel Kobo Collect, et a suivi un modèle d'enquête aléatoire[16]. Au total, les données analysées reposent sur l'administration de 1424 questionnaires auprès de trois échantillons différents. 611 parents et 611 adolescents ont été interrogés (âgés entre 13 et 15 ans)[17]. La troisième série de questionnaire a été administrée à 202 enseignants. L'échantillonnage a été calibré en fonction de la répartition géographique au sein de chacun des cercles. Il se présente comme suit :

Region	Cercle	Parents	Adolescents	Enseignants	Total
Mopti	Mopti	154	154	51	359
	Bandiagara	130	130	43	303
Gao	Gao	100	100	33	233
	Ansongo	55	55	18	128
Tombouctou	Tombouctou	53	53	18	124
	Gourma Rharous	46	46	15	107
	Niafunké	73	73	24	170
	Total	611	611	202	1424

[16] Cette méthodologie a ainsi permis de s'assurer que chaque individu interrogé avait les mêmes chances qu'un autre d'être choisi.
[17] Chacun des adolescents interrogés est le fils ou la fille d'un des parents interrogés.

Trois niveaux d'analyse et complémentarité avec Conflict Scan

Ce rapport s'appuie sur un design méthodologique relativement innovant pour deux raisons principales. D'abord, les résultats présentés sont issus d'une articulation conceptuelle et analytique entre deux outils d'analyse : Conflict Scan et SCORE. L'opérationnalisation de ces deux outils s'est construite de manière conjointe et simultanée depuis leur confection au début de l'enquête (i.e. élaboration des questions de recherche, revue documentaire, etc.) jusqu'à son issue (i.e. restitutions des résultats sous diverses formes : ateliers, rapports, policy briefs). Les équipes de SFCG et de SeeD ont veillé depuis le départ à assurer une forme de cohérence dans la manière d'aborder l'enquête et ont travaillé ensemble dans l'interprétation et le partage des résultats issus des deux outils. Le présent rapport repose donc sur les résultats SCORE alimentés par les données contextuelles générées par Conflict Scan[18].

Ensuite, les données quantitatives collectées répondent à une approche méthodologique multi-niveaux. Les informations contenues dans ce rapport sont issues de résultats croisés entre trois types de répondants : les parents, leurs enfants et les enseignants. Les résultats sont donc riches puisqu'ils compilent les points de vue de trois types d'informateurs commentant la même réalité sociale. Le questionnaire soumis à chacun de ces répondants n'est pas strictement identique, certaines questions ont été spécialement développées pour un type de répondant (e.g. questions sur la vie en classe posées uniquement aux élèves). Néanmoins, un tronc commun aux trois questionnaires a été développé ce qui permet de recueillir et de comparer trois points de vue différents sur des phénomènes particuliers (e.g. sécurité personnelle, confiance dans les institutions,...).

[18] Les observations de Conflict Scan sont synthétisées et présentées à chaque fin de section. L'objectif de l'encadré étant de pouvoir mettre en perspective les résultats promus par les deux instruments d'analyse.

3. Questions de recherche et organisation du rapport

Chacune des sections de ce rapport vise à traiter d'une dimension particulière du projet « Mon éducation, mon futur ». La complémentarité des parties du rapport permet de proposer une analyse détaillée et compréhensive des logiques de scolarisation au Mali. La première partie abordera les dynamiques conflictuelles et les sources de tensions observées dans les trois régions étudiées – ces dynamiques étant considérées comme des adversités au bon fonctionnement des écoles et à la scolarisation des enfants. La deuxième section rend compte des facteurs de résilience des écoles face à ces adversités. L'analyse statistique a permis d'identifier les déterminants spécifiques qui contribuent à la fonctionnalité des écoles en dépit des adversités conjoncturelles. La troisième section présente les facteurs qui structurent les choix de scolarisation. Il s'agit ici de revenir sur les facteurs de résilience qui encouragent certains parents à scolariser leurs enfants alors même qu'ils font face à un même niveau d'adversité que d'autres parents ayant opté pour la déscolarisation. Enfin la quatrième section s'intéresse à la vie scolaire à travers les points de vue de ses principaux acteurs : les élèves et leurs enseignants. Cette section décrit principalement les facteurs et conditions qui renforcent l'attachement des élèves à l'école.

Pour résumer, chacune des sections apporte des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

Section 1 : Quels sont les conflits en jeu dans les régions étudiées ?

Section 2 : Quels sont les facteurs de résilience qui permettent à certaines écoles de fonctionner malgré la persistance de dynamiques conflictuelles dans leur localité ?

Section 3 : Quels sont les facteurs de résilience qui encouragent les parents à scolariser leurs enfants malgré les diverses formes d'insécurité ?

Section 4 : Quels sont les déterminants qui tendent à rendre la vie scolaire appréciable par ses principaux acteurs ?

SECTION **1**: Les formes de violences et conflits dans les zones étudiées

SECTION 1. LES FORMES DE VIOLENCES ET CONFLITS DANS LES ZONES ÉTUDIÉES

1.1. Un environnement enclin aux adversités: conflits conjoncturels, insécurité et expériences violentes

Cette première section vise à décrire le niveau des types d'adversités dans les trois régions étudiées et en présente les spécificités. Y sont distingués les conflits conjoncturels (e.g. conflits fonciers et liés aux ressources naturelles, conflits intergroupes, rivalités politiques, menaces dites exogènes de type Covid-19 ou groupes armés[19], les formes d'insécurités liés à la vie de la communauté (e.g. vols, cambriolages, vandalisme,...), le niveau d'exposition à la violence (i.e. expériences violentes vécues) et enfin l'impact des conflits sur le quotidien des individus (i.e. conséquences des conflits sur la sécurité alimentaire ou sur l'accès aux services publics par exemple). Ces adversités ne sont pour l'instant pas encore directement mises en relation avec les questions de scolarisation. Il s'agit pour l'instant de rendre compte du « décor » contextuel au sein duquel elles se déploient, et ensuite des dynamiques liées à l'éducation. La mise en relation entre les conflits et la fonctionnalité des écoles ou encore avec les logiques de scolarisation sera développée dans les sections suivantes.

Quels types de conflits ?

Une série de menaces a été identifiée. Elles doivent être comprises comme des phénomènes ou des dynamiques susceptibles de fragiliser la cohésion sociale. Les scores rapportés sur le tableau 1 rendent compte du degré de saillance de ces phénomènes selon les personnes interrogées. Les conflits liés aux ressources naturelles et aux questions foncières sont par exemple considérés comme étant les plus menaçants pour la stabilité et la paix dans le pays. Les menaces structurelles exogènes regroupent des dynamiques qui sont dans une certaine mesure externe aux communautés. Cet indicateur concentre des phénomènes comme les craintes liées à l'immigration économique, à l'influence étrangère, aux pandémies et aux attaques armées. Ces menaces sont beaucoup moins craintes que ne le sont les disputes foncières.

[19] Les effets liés à la pandémie Covid-19 font l'objet d'une attention spécifique plus loin.

Tableau 1 : scores moyens relatifs aux types de menaces en fonction des cercles (échantillon parents)

	Mopti	Ban-diagara	Gao	Ansongo	Tombouc-tou	Gourma Rharous	Niafunké
Menaces liées à des ressources foncières ou naturelles	7.63	7.83	6.94	8.91	6.74	7.50	6.54
Menaces liées à des rivalités politiques	5.78	6.54	4.67	7.30	4.93	8.06	6.54
Menaces liées à des conflits intergroupes	4.31	6.30	5.94	7.28	4.73	6.76	3.63
Menaces structurelles exogènes	4.75	5.01	4.49	5.34	4.50	6.04	4.00

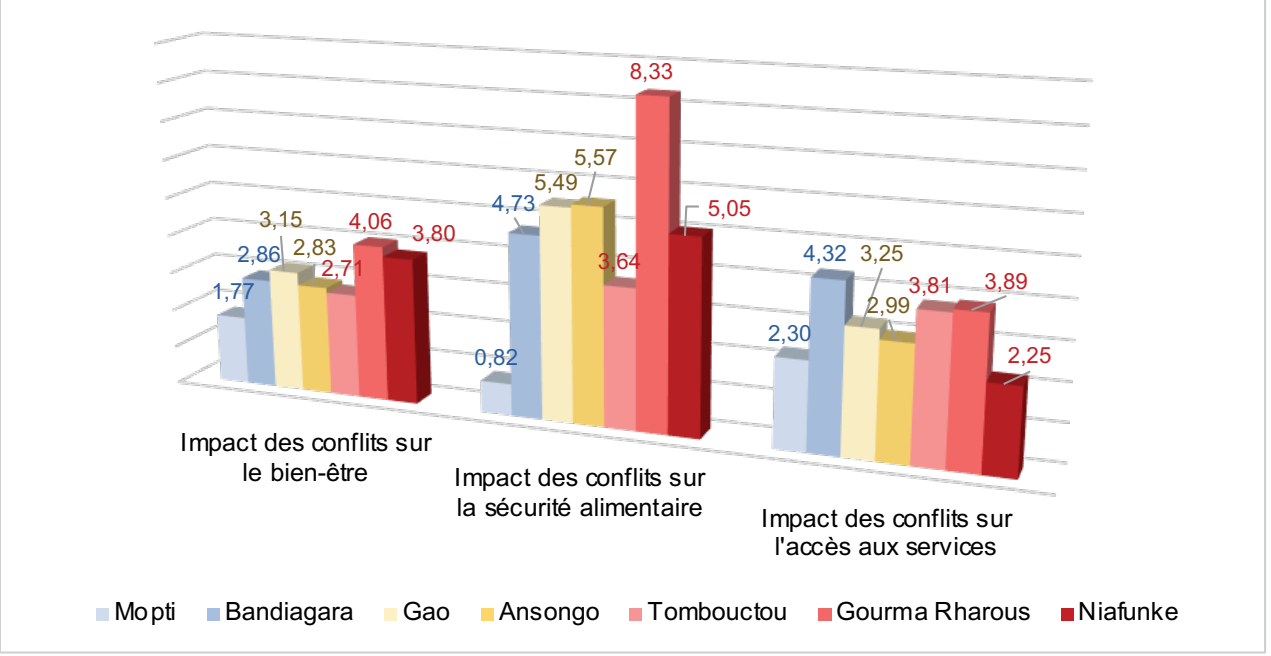
La prégnance de ces conflits répond à des logiques localisées : le niveau de saillance d'une menace varie logiquement en fonction des cercles. C'est par exemple à Ansongo que les conflits liés au foncier et aux ressources naturelles semblent les plus menaçants. En revanche, les rivalités politiques sont considérées plus dangereuses à Gourma Rharous qu'ailleurs. Le cercle de Gourma-Rharous semble cumuler des niveaux élevés pour plusieurs types de menaces. Par-delà les rivalités politiques, les populations locales craignent également les conflits intergroupes et les menaces externes à la communauté. Les habitants des cercles de Niafunké et de Tombouctou se sentent en revanche moins exposés à ces dynamiques disruptives.

Il est par ailleurs important de signaler que ces quatre types de menaces sont statistiquement corrélés. Ce résultat signifie que **les populations locales font face à un réseau de menaces interconnectées. Celles-ci se manifestent avec plus ou moins d'intensité en fonction des localités mais toutes sont systématiquement présentes pour tous.** En d'autres termes, il est rare qu'un individu se dise exposé uniquement à un ou deux types de conflits. Certains conflits sont jugés plus prégnants que d'autres en fonction des répondants mais la grande majorité des répondants se considère simultanément exposée à toutes ces menaces.

Impact sur le quotidien des populations

L'exposition à ces menaces perturbe différemment le quotidien des individus. Afin de mesurer l'impact des conflits, une série d'éléments a été mentionnée dans le questionnaire. Pour une lecture simplifiée et pour des raisons de modélisation statistique, ces éléments ont ensuite été groupés en trois indicateurs. Le premier mesure l'impact des conflits sur le bien-être : destruction de la maison, des récoltes, vol ou abattage du troupeau, blessure grave ou handicap résultant d'une attaque ou d'un combat, … Le second indicateur mesure l'impact des conflits sur l'accès aux services : difficile accès au marché, à l'école ou à un centre de soins. Enfin le troisième indicateur mesure l'impact des conflits sur la sécurité alimentaire : pénurie alimentaire ou pénurie d'eau.

Figure 1 : scores liés aux impacts des conflits en fonction des cercles (échantillon parents).



En général, les conflits semblent principalement menacer la capacité des ménages à accéder à l'eau et à la nourriture (« impact sur la sécurité alimentaire»). Gourma Rharous est particulièrement vulnérable ici. C'est à Mopti que les situations de conflits semblent avoir le moins d'impact sur le quotidien des individus. L'écart enregistré entre le score de Mopti et celui de Gourma Rharous est extrêmement important dans le domaine de la sécurité alimentaire (0.82 versus 8.33). Il illustre un profond contraste de situations : **peu de personnes à Mopti considèrent que les conflits menacent leur sécurité alimentaire tandis qu'une large majorité des habitants de Gourma Rharous s'estime grandement affectée dans ce domaine-là.** Il est également à noter qu'il existe de fortes disparités en fonction de la zone rurale/urbaine. Les habitants des zones rurales sont bien plus affectés par les conflits dans leur quotidien que ne le sont les habitants des zones urbaines. L'impact sur l'accès à l'eau est de 5.72 en zone rurale tandis qu'il est de 2.07 en zone urbaine.

Incivilités et insécurités

Parallèlement aux menaces liées aux conflits évoqués plus haut, l'analyse a également tenu compte des formes d'incivilités et des phénomènes d'insécurité perçus au sein des communautés.

Tableau 2 : problèmes observés au sein de la communauté (échantillon parents et enfants en fonction du genre)

	PARENTS		ADOLESCENTS	
	Hommes	Femmes	Garçons	Filles
Cambriolages et braquages	29%	29%	29%	25%
Vols	39%	39%	39%	37%
Agressions	21%	19%	19%	18%
Gangs, groupes de bandits	26%	25%	23%	23%
Vandalisme	12%	12%	9%	9%
Disputes violentes	11%	13%	10%	10%
Alcoolisme	26%	21%	22%	20%
Drogues	24%	16%	21%	17%
Armes à feu, fusillades	29%	31%	27%	28%
Milices	32%	32%	30%	33%
Grossesses précoces	19%	15%	16%	13%
Violence domestique	39%	6%	7%	6%
Maltraitance d'enfants	9%	8%	11%	8%
Prostitution	17%	8%	13%	9%
Viols	10%	8%	10%	10%
Vol de bétail	54%	50%	53%	52%

Lecture : 29% des parents interrogés considèrent qu'il y a « beaucoup » de cambriolages et braquages au sein de leur communauté.

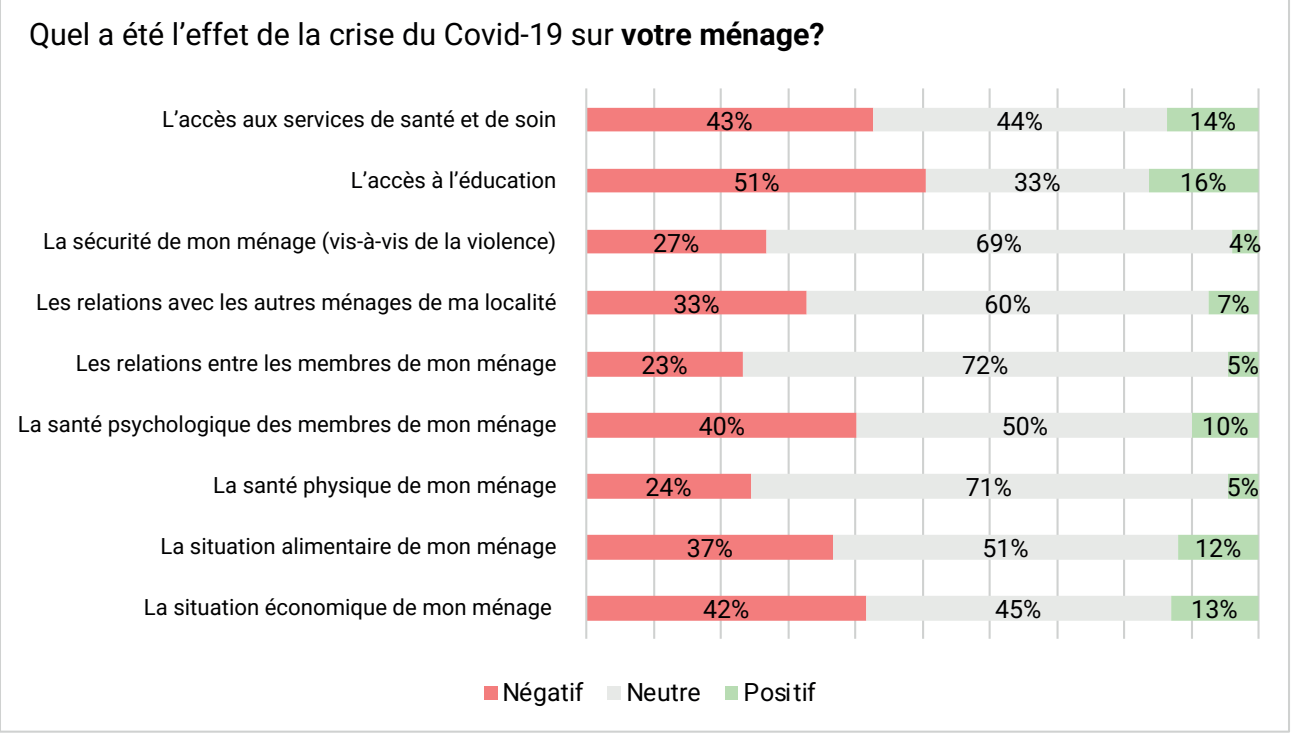
Les perceptions des parents et de leurs enfants sont relativement homogènes. Le vol de bétail est la forme d'insécurité la plus répandue. Ce sont ensuite les violences domestiques et les vols qui paraissent les plus récurrents. Si le vol de bétail est le phénomène le plus fréquent dans les trois régions, les types d'insécurité sont relativement distincts en fonction des régions. La situation à Mopti semble davantage épargnée que dans les régions de Gao et de Tombouctou. C'est à Gao que les répondants rapportent être le plus exposés aux diverses formes d'insécurité. Cette région est particulièrement encline aux cambriolages et aux braquages.

Le cercle d'Ansongo enregistre des scores de 8.05 pour les cambriolages et de 8.74 pour les vols (alors que le score moyen est respectivement de 5.78 et de 6.59). Le vol de bétail est par ailleurs bien plus élevé dans cette région. En résumé, **une attention particulière doit être portée à la région de Gao qui paraît particulièrement propice au développement de diverses formes d'insécurité.**

Covid-19

Fait social total, la pandémie de Covid-19 a considérablement bouleversé les sociétés sur l'ensemble de la planète. Néanmoins, si ses effets sont mondiaux et relativement transversaux, les conséquences sanitaires, économiques ou sociales sont bien évidemment hétérogènes. Les restrictions et les bouleversements opérés touchent diverses dimensions de la vie quotidienne et toutes les catégories de la population ne sont pas affectées de la même manière. La figure 2 montre dans quelle mesure la crise de Covid-19 a particulièrement affecté l'accès à l'éducation. En effet, parmi la liste des dégâts potentiels engendrés par la pandémie, il semble que le domaine de l'éducation en ait été la principale victime. **Plus d'un ménage sur deux confie avoir subi une détérioration de son accès à l'éducation due à la pandémie.** Ce sont les parents résidant dans les cercles de Gao et d'Ansongo qui semblent avoir le plus été perturbés dans ce domaine.

Figure 2 : effets de la pandémie Covid-19 sur les ménages (échantillon parents)[20]



[20] Les données en vert sur le graphique signifient que pour certains ménages, la situation s'est améliorée sous l'effet de la pandémie. Par exemple, 14% des ménages affirment qu'ils ont un meilleur accès aux services de soin et de santé et 16% affirment que l'accès à l'éducation s'est amélioré depuis la crise de la Covid-19.

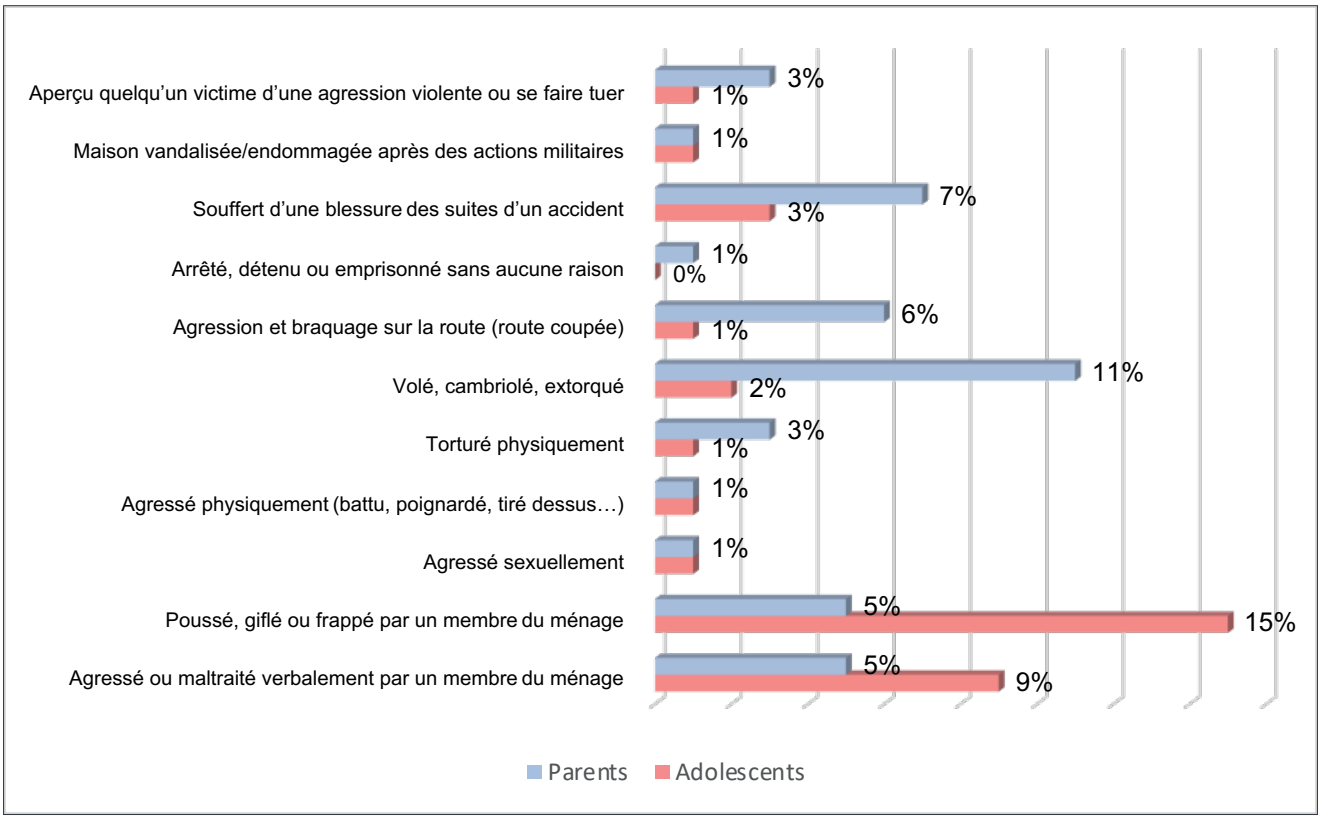
Accès aux services de santé, situation économique et alimentaire ont également été ébranlés par la crise de Covid-19. La situation économique et alimentaire des parents interrogés dans le cercle de Bandiagara a notablement été affaiblie. Sans conteste, la pandémie de Covid constitue une « nouvelle » adversité perturbant le bien-être des individus, brouillant leurs repères traditionnels, dérangeant l'accès aux services essentiels et menaçant leurs capacités à stabiliser le quotidien du ménage. 67% des ménages interrogés considèrent que l'impact fut de manière générale négatif (ils sont 66% chez les adolescents interrogés et 74% au sein de l'échantillon enseignant).

Exposition à la violence quotidienne

Les résultats présentés jusqu'ici rendent compte des perceptions des répondants quant aux phénomènes d'insécurité et à la dynamique des conflits. Ils informent sur la façon dont les populations locales évaluent l'importance des conflits fonciers, des disputes interethniques ou encore de la fréquence des cambriolages dans leur communauté. Les répondants sont considérés comme des observateurs qui rendent compte de la façon dont ils perçoivent l'évolution de certains phénomènes. La figure suivante place les répondants non plus en situation d'observateurs mais en position « d'acteurs ». Elle illustre le degré d'exposition à la violence des individus et rend compte des expériences violentes vécues par les répondants. Cette dimension est particulièrement importante car elle apparaît statistiquement liée aux problématiques d'accès à l'éducation. Comme le montrera la section suivante, il existe un niveau de corrélation assez élevé entre la violence quotidienne rapportée au sein d'une localité et le niveau de fonctionnalité des écoles de cette localité. En d'autres termes, **un niveau de violence élevé au sein de la communauté est associé à un fonctionnement défaillant de l'école**[21].

[21] Voir section 2, figure 8.

Figure 3 : types d'exposition à la violence (échantillons parents et enfants)



Lecture : 11% des parents affirment avoir été victimes d'un vol ou d'un cambriolage.

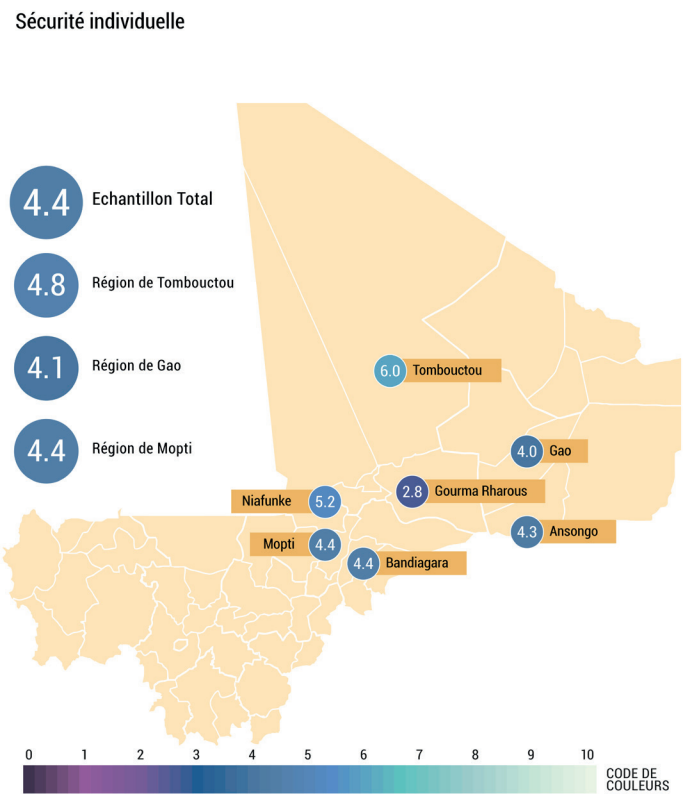
Les adolescents sont bien davantage victimes des violences domestiques: 15% d'entre eux reconnaissent avoir été poussés, giflés ou frappés par un membre du ménage. Logiquement les parents reconnaissent davantage avoir été victimes de vols, de cambriolages ou d'agression sur la route. La distribution de ces phénomènes varie sensiblement en fonction des localités. Un indicateur « d'exposition aux attaques physiques » a été créé permettant de regrouper plusieurs des items apparaissant sur la figure 5[22].
C'est à Ansongo que le score est le plus élevé : les répondants résidant dans ce cercle ont été davantage victimes d'agressions physiques qu'ailleurs. Les cercles de Mopti et de Bandiagara sont en revanche les moins soumis aux formes de violences quotidiennes recensées.

[22]Cet item se compose des items suivants : « Torturé physiquement » / « Volé, cambriolé, extorqué » / « Agression et braquage sur la route (route coupée) » / « Arrêté, détenu ou emprisonné sans aucune raison ».

1.2. Des niveaux de sécurité faibles

Les résultats montrent que la sécurité individuelle est bien plus faible dans les zones rurales et semi-rurales que dans les zones urbaines. Il est à noter que sécurité individuelle doit être entendue ici comme sécurité physique[23]. L'indicateur SCORE décrit une situation de sécurité personnelle dans laquelle l'individu se sent à l'abri de la violence dans son quotidien. Cet individu est confiant dans la capacité des forces de sécurité à le protéger, il ne craint pas de marcher seul le soir ou d'accompagner son enfant à l'école le matin.

Heatmap 1 : scores relatifs à la sécurité individuelle (échantillon parents)[24]



Le sentiment de sécurité individuelle est inégalement partagé selon les cercles. C'est à Tombouctou que les répondants se sentent le plus protégés. L'écart avec la situation des habitants du cercle de Gourma Rharous est particulièrement abrupt.

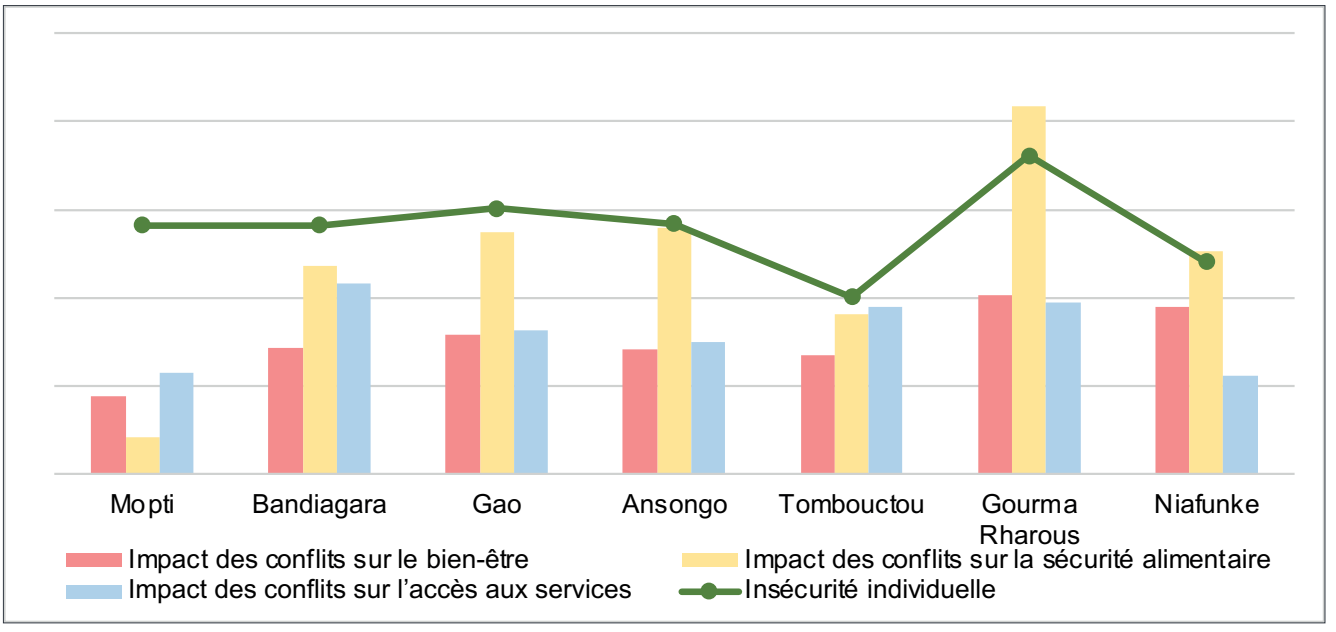
Le sentiment de sécurité s'appuie sur une multitude de facteurs subjectifs et objectifs. La façon de s'informer, les expériences passées, les valeurs et les perceptions sont autant de déterminants structurants la façon dont les individus considèrent leur niveau de sécurité. La perception d'être sujet à la violence dans son quotidien n'est pas systématiquement liée au risque objectif d'en être victime. Certains individus peuvent se sentir en sécurité dans un environnement pourtant objectivement dangereux tandis que d'autres se considèrent menacés dans des contextes apaisés.

[23] Le Rapport Mondial sur le Développement Humain du PNUD publié en 1994 suggère une approche multidimensionnelle de la sécurité humaine. Celle-ci couvre les dimensions liées à la sécurité économique, religieuse, alimentaire, communautaire, politique et sanitaire. Certaines de ces dimensions ont été couvertes au cours de l'enquête par le biais d'autres indicateurs.

[24] L'échelle des scores les situe entre 0 et 10. Plus le score se rapproche de 10, plus les individus d'une région donnée se sentent en sécurité (i.e. ils ne craignent pas de marcher seuls la nuit, ils sont confiants dans la capacité de la police à les protéger, etc.). Par conséquent, un score moyen de 4.4 témoigne d'un sentiment partagé d'insécurité au sein de la population.

La présente étude n'envisage pas de comprendre les écarts entre sécurité perçue et sécurité vécue. Certaines pistes de réflexions peuvent néanmoins être mises à contribution pour expliquer la variation des niveaux de sécurité en fonction des localités. Par exemple, les éléments statistiquement corrélés à l'indicateur « sécurité individuelle » peuvent en partie expliquer d'où vient le sentiment d'insécurité. Les 3 indicateurs visant à évaluer l'impact des conflits sur le quotidien des individus (figure 1) sont particulièrement liés à la sécurité individuelle. En d'autres termes, le niveau d'insécurité grandit avec les conséquences engendrées par ces conflits. Le sentiment d'insécurité est directement associé aux effets pervers générés par les adversités. Ce n'est pas automatiquement le conflit en tant que tel qui menace la sécurité des populations locales mais le sentiment que ces phénomènes disruptifs vont affecter les conditions quotidiennes de survie. Le sentiment de crainte est le résultat des conséquences que les conflits engendrent sur la sécurité alimentaire, sur l'accès aux services publics ou encore sur le bien-être en général.

Figure 4 : relation entre niveau d'insécurité et exposition aux conflits (échantillon parents)



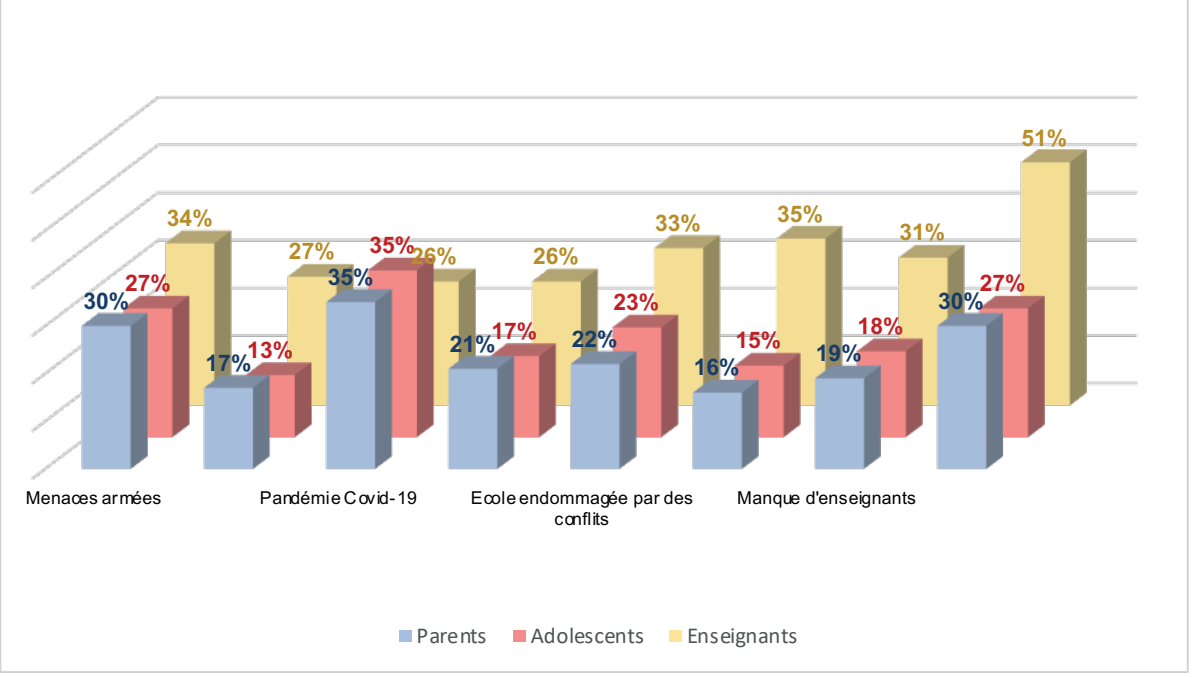
La figure 4 met en relation le sentiment d'insécurité avec les types de conséquences engendrés par les conflits sur les populations. Le niveau d'insécurité est le plus élevé à Gourma Rharous où les conséquences sur la sécurité alimentaire et sur le bien-être sont les plus destructrices. A l'inverse, le sentiment d'insécurité est le plus faible à Tombouctou où les impacts liés aux conflits semblent sensiblement plus mitigés qu'ailleurs. Néanmoins, la situation de Mopti est révélatrice de la complexité du sentiment de sécurité puisque les impacts des conflits y sont les plus faibles parmi les cercles étudiés alors que la population locale ne paraît pas particulièrement plus

rassurée qu'ailleurs. Les conséquences de l'exposition aux conflits sont en ce sens un facteur explicatif du sentiment de sécurité individuelle mais celui-ci réagit à de nombreux autres déterminants. La confiance dans les forces de sécurité, les expériences traumatisantes passées, la position socioéconomique de l'individu sont quelques-unes des variables qui devraient être prises en compte pour une analyse plus fine du sentiment de sécurité individuelle.

1.3. Menaces et conflits perturbent le fonctionnement des écoles

L'environnement conflictuel, les formes d'insécurité et les diverses menaces pesant sur la société malienne sont autant de dynamiques disruptives qui déstabilisent le fonctionnement des écoles. Une série de phénomènes a été suggérée aux répondants et il leur a été demandé dans quelle mesure ces dynamiques affectent le fonctionnement de l'école selon eux. La figure 5 reproduit les résultats pour les trois échantillons enquêtés.

Figure 5 : répartition des menaces pesant sur le fonctionnement des écoles (trois échantillons)

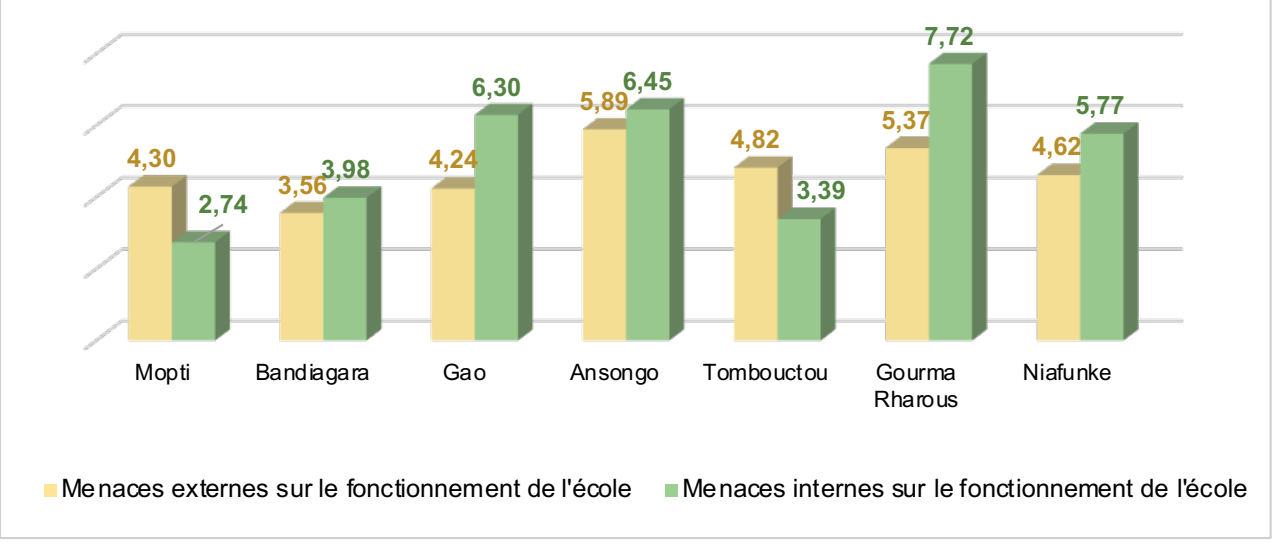


Lecture : 30% des parents sont « totalement d'accord » avec l'idée que le fonctionnement de l'école a été affecté par des menaces armées.

Dans un premier temps, il est à remarquer que les enseignants « surévaluent » davantage les menaces pesant sur le fonctionnement des écoles que les enfants ou leurs parents. Cette dynamique est particulièrement vérifiée pour des raisons relevant du fonctionnement interne de l'école. Logiquement, les enseignants sont impliqués au cœur de la gouvernance de l'école. Ils ont par conséquent tendance à expérimenter au quotidien les problèmes relevant du fonctionnement interne de l'école. Un enseignant sur deux est totalement d'accord avec l'idée selon laquelle les problèmes financiers déstabilisent le fonctionnement de l'école. Par nature, l'enseignant est « mieux placé » que l'élève ou son parent pour évaluer le degré d'importance du facteur financier dans le bon fonctionnement de l'école.

Pour les parents comme pour leurs enfants, la pandémie de Covid-19, les problèmes financiers de l'école et les menaces armées constituent les trois principales raisons perturbant le fonctionnement des écoles. Ces raisons peuvent être groupées en deux catégories : l'analyse a distingué des menaces externes (i.e. des dynamiques qui prennent place dans l'environnement de l'école) et des menaces internes (i.e. des phénomènes directement liés à la gouvernance de l'école)[25]. La figure 6 décrit l'importance des menaces internes et externes sur le fonctionnement des écoles dans chacun des cercles.

Figure 6 : scores pour les menaces internes et externes par cercle (échantillon parents)



[25] Menaces externes : menaces armées, conflits interethniques, pandémie Covid-19, école endommagée par des conflits et disputes liées aux ressources naturelles et aux questions foncières. Menaces internes : manque d'élèves, manque d'enseignants et problèmes financiers.

Les menaces affectant le fonctionnement des écoles sont inégalement distribuées. Dans la plupart des cercles, ce sont les problèmes liés à la gouvernance des écoles (en vert) qui paraissent principalement handicaper le bon fonctionnement des écoles. Dans la plupart des cercles (selon les parents), ce ne sont pas les groupes armés, le Covid-19 ou les autres menaces conjoncturelles qui affectent la stabilité des écoles mais plutôt les problèmes de gouvernance de ces établissements. **Selon les données recueillies auprès des enseignants, ce sont dans les cercles de Gourma Rharous (8.54), de Gao (7.65) et de Bandiagara (7.06) que les écoles souffrent principalement de dysfonctionnements internes (score moyen de 5.88).**

Ce type de menace est particulièrement vif à Gourma Rharous où il semble y avoir un consensus parents/enfants/enseignants. En revanche, dans les cercles de Mopti et de Tombouctou, les parents ont davantage tendance à considérer que ce sont les menaces externes qui perturbent le fonctionnement des écoles. L'influence des menaces externes est la plus élevée dans le cercle d'Ansongo. Plus qu'ailleurs, les parents et les enfants estiment que les menaces conjoncturelles perturbent le fonctionnement des écoles. C'est au contraire à Bandiagara que ce type de menace est le moins important selon les parents et les enfants.

La question des adversités selon Conflict Scan

Les résultats avancés par les trois Conflict Scan menés dans les différentes régions tendent à confirmer la transversalité des menaces. En effet, les rapports de Gao, de Tombouctou et de Mopti insistent tous les trois sur l'existence de formes d'insécurités liées aux conflits religieux, ethniques, intercommunautaires mais également associés aux phénomènes de banditisme. Ces dynamiques externes affectent l'accès à l'école.

Conflit Scan revient également sur les menaces internes perturbant le fonctionnement des écoles. Celles-ci surviennent entre les acteurs de l'éducation, à savoir : les Académies d'Enseignement (AE), les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), les Comités de Gestion Scolaire (CGS), les Associations de Parents d'Élève (APE), les Associations des Mères d'Élèves (AME), les directeurs d'écoles et les enseignants.

Parmi ces conflits, le conflit externe à l'école qui affecte particulièrement l'accès à l'éducation est le conflit religieux. Il est lié à l'application de la loi islamique et affecte considérablement l'éducation classique puisqu'il vise à imposer la charia et l'école coranique. Les écoles sont attaquées et détruites, provoquant la fermeture des écoles et donc l'arrêt des cours par les enseignants et élèves. Conflict Scan tend à expliquer les niveaux d'insécurité observés dans les cercles de Gourma Rharous et de Niafunké. Ce sont ici les phénomènes de banditisme qui affectent considérablement ces deux cercles.

Les conflits recensés par Conflict Scan affectant potentiellement l'accès à l'école sont présentés ci-dessous. Ils correspondent aux adversités détaillées dans la première section de ce rapport.

SECTION **2**: Les conditions de fonctionnalité des écoles

SECTION 2. LES CONDITIONS DE FONCTIONNALITÉ DES ÉCOLES

2.1. Des situations de fonctionnalité disparates

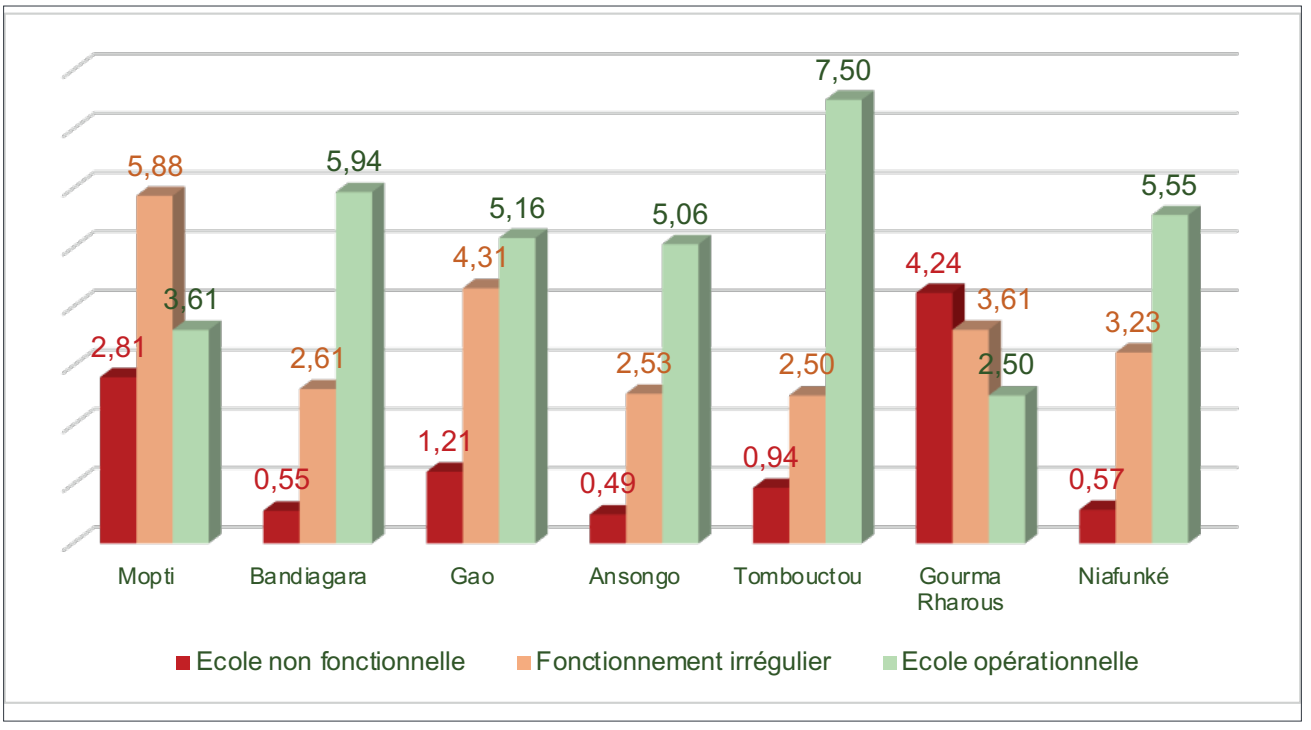
Le niveau de fonctionnalité des écoles est ici catégorisé en fonction de trois situations : (i) une école opérationnelle, (ii) une école non-fonctionnelle, et (iii) une école au fonctionnement irrégulier. Cette troisième catégorie a été créée afin de capturer la situation des écoles qui ne sont ni ouvertes ni totalement fermées. Il s'agit ici des écoles qui ont un fonctionnement intermittent. Cette catégorie prend en charge un continuum de situations où l'école peut au minimum être fermée quelques jours par mois et au maximum avoir été fermée depuis un an. Les parents ayant participé à l'enquête ont confirmé à 49% que l'école de leur enfant était opérationnelle, tandis que pour 14%, l'école est non-fonctionnelle. De nettes différences apparaissent en fonction des localités. Les écoles de Tombouctou sont, par exemple, bien plus fonctionnelles que celles de Gourma-Rharous. Les écoles au fonctionnement irrégulier semblent être particulièrement localisées dans le cercle de Mopti.

Ces données peuvent être mises en perspective avec les données régulièrement collectées par le Cluster Education[26]. En mai 2021[27], ce dernier rapportait que le taux de fermeture dans la région de Gao était de 22% (127 écoles fermées sur 565 au total), le cercle de Gao semblant davantage affecté que celui d'Ansongo (respectivement 30% et 21% de taux de fermeture). Les données du Cluster confirment par ailleurs que peu d'écoles localisées dans le cercle de Tombouctou sont fermées (2%). En revanche, le rapport de mai 2021 indique que le cercle de Niafunké semble davantage touché que celui de Gourma Rharous (respectivement 38% et 21% de taux de fermeture).

Enfin, les taux de fermeture dans les cercles de Mopti et de Bandiagara sont sensiblement identiques (28% et 30%). Si les observations du Cluster Education et de la présente analyse rendent compte de tendances générales relativement similaires, les quelques disparités sont explicables par la nature même du décompte. Tandis que le Cluster enregistre le nombre d'écoles fermées à un instant précis (ici mai 2021) en proposant un décompte entre écoles ouvertes et écoles fermées, l'enquête SCORE envisage le niveau de fonctionnement des écoles sur le temps long et en intégrant une troisième catégorie qui est « l'école au fonctionnement irrégulier ». En d'autres termes, il est tout à fait envisageable qu'en mai 2021 certaines écoles soient enregistrées comme fermées par le Cluster Education tandis qu'elles apparaissent ici dans la catégorie « fonctionnement irrégulier » si tant est qu'elles aient été opérationnelles trois mois plus tôt par exemple.

[26] https://www.educationcluster.net/Mali
[27] Date de la collecte de données pour la présente étude SCORE

Figure 7 : différents niveaux de fonctionnalité de l'école (échantillon parents)



Les données de la figure 7 indiquent que dans la majorité des cercles il y a davantage d'écoles opérationnelles que d'écoles fermées ou au fonctionnement irrégulier. Comme confirmé par le Cluster Éducation, c'est bien dans le cercle de Tombouctou que les écoles semblent le mieux fonctionner. Le fonctionnement des écoles dans le cercle de Gourma Rharous est particulièrement défaillant puisque le nombre d'écoles non-fonctionnelles est supérieur aux deux autres catégories. Le cercle de Mopti est lui particulièrement marqué par un fonctionnement intermittent des écoles.

L'agrégation des 3 niveaux de fonctionnement (non-fonctionnel/irrégulier/opérationnel) permet de déterminer un niveau de fonctionnalité général par cercle et par région. Un score de 10 signifie que tous les parents interrogés dans la localité confirment que l'école de leur enfant est opérationnelle (toutes les écoles fonctionnent sans interruption). Plus le nombre de parents rapportant que l'école opère de façon intermittente, plus le score de la localité baisse - la situation de non-fonctionnalité de l'école aggravant encore davantage le score de la localité.

Heatmap 2 : scores relatifs à la fonctionnalité des écoles (échantillon parents)

Comme observé précédemment sur la figure 7, la différence entre le fonctionnement des écoles du cercle de Gourma-Rharous et celles de Tombouctou est extrêmement élevé. Il traduit deux situations locales – deux cercles appartenant pourtant à la même région – aux conditions diamétralement opposées.

Pour expliquer ces niveaux de fonctionnalité différents, l'analyse statistique a tenté d'identifier les éléments négativement associés à la fonctionnalité des écoles et ainsi tenter de comprendre pourquoi le fonctionnement des écoles de certaines localités était davantage perturbé que dans d'autres. La figure 8 montre les facteurs présentant des niveaux de corrélations significatifs et négatifs avec la fonctionnalité des écoles. Les phénomènes mentionnés en rouge doivent donc être considérés comme des dynamiques qui agissent négativement sur la capacité de l'école à opérer normalement[28]. Une première piste d'explication consiste donc à considérer que les scores faibles obtenus dans certaines localités sont dus à une exposition particulièrement sévère des écoles à ces dynamiques disruptives.

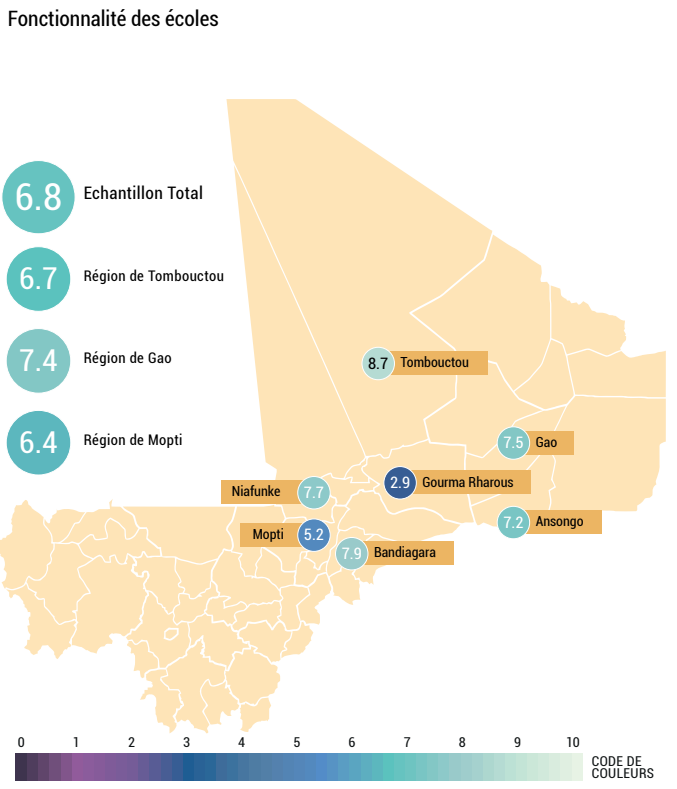
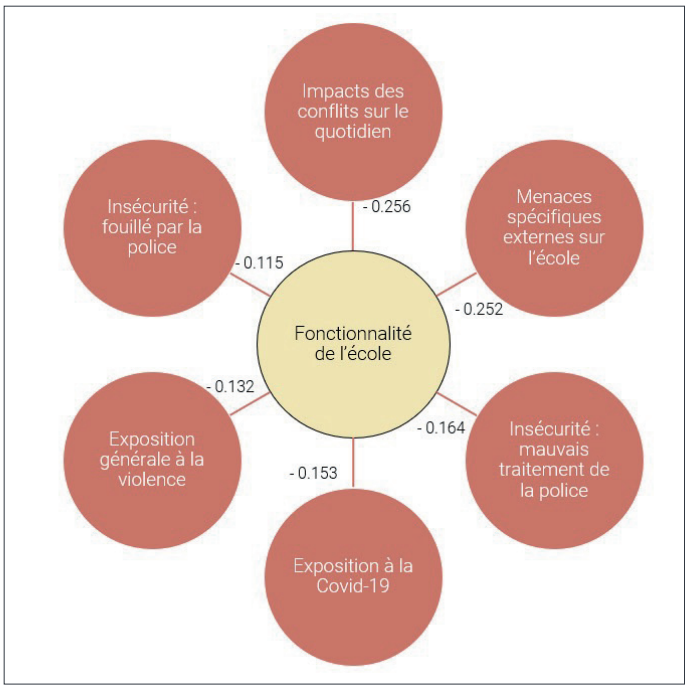


Figure 8 : dynamiques disruptives et fonctionnalité de l'école (échantillon parents)



La fonctionnalité des écoles semble être principalement affectée par 6 tendances – qui toutes relèvent de l'environnement sécuritaire dans laquelle évolue l'école. Impacts de conflits sur le quotidien, menaces pesant sur l'école, exposition à la violence, peur des forces de sécurité sont autant d'indicateurs témoignant d'un environnement en proie à des insécurités diverses. **Le fonctionnement irrégulier des écoles dans les régions étudiées est principalement le résultat d'une incapacité à assurer la sécurité des populations face aux diverses menaces.**

L'impact des conflits reste généralement l'adversité la plus importante dans l'ensemble des localités.

[28] Les nombres mentionnés décrivent le niveau de corrélation entre la variable et la fonctionnalité de l'école.

L'interprétation de ce résultat doit être fait comme suit : l'impact des conflits sur le bien-être des individus, sur leur accès aux services et sur leur sécurité alimentaire se répercute sur le fonctionnement des écoles. En d'autres termes, les conflits perturbent grandement les conditions de vie des individus comme les conditions de fonctionnement des écoles. De manière générale, l'ensemble des menaces dites externes contribuent à la perturbation du système scolaire.

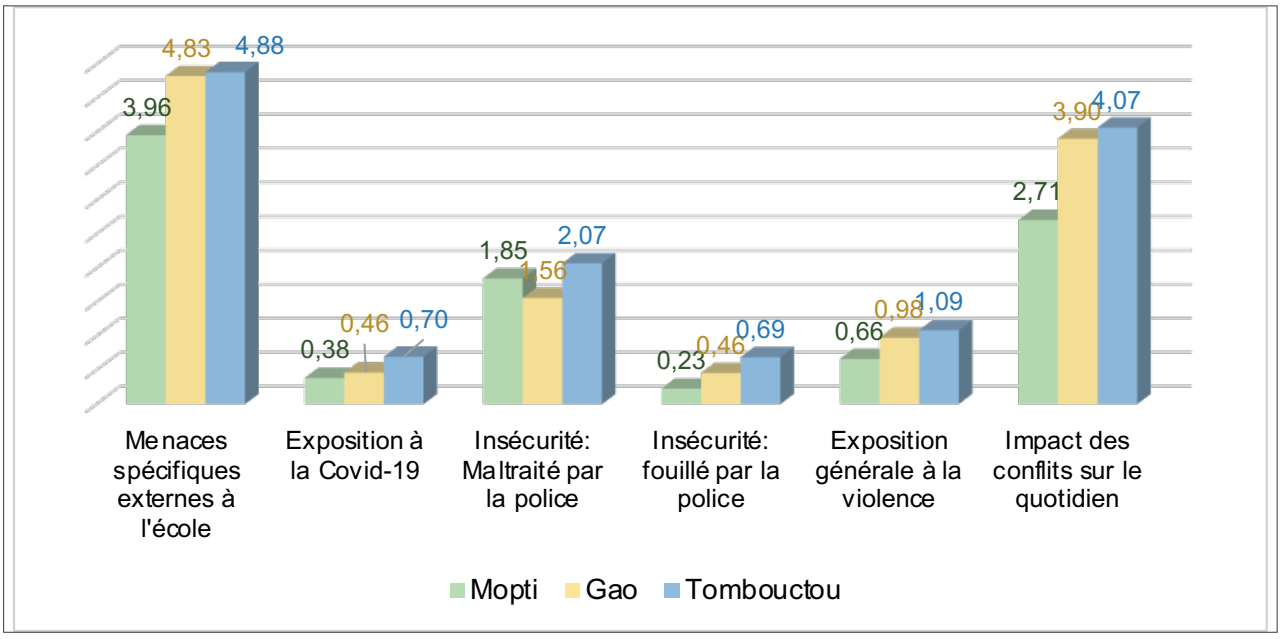
Par-delà les menaces et les conflits dits conjoncturels, les relations avec la police paraissent particulièrement influentes. Il peut paraître surprenant d'assimiler ici comportement de la police et fonctionnement de l'institution scolaire mais il se trouve que ce sont dans les localités où l'institution policière se montre la plus brutale envers la population que l'école est la moins fonctionnelle. Il faudrait ici interroger ces données à l'aune de la confiance envers les forces de sécurité plus généralement. L'existence d'un environnement en proie à des niveaux élevés d'insécurité associés à l'existence d'une action discutée des forces policières rend la situation instable au sein de la communauté et contribuerait à affecter le mode de fonctionnement des écoles de la localité.

La pandémie de Covid est également un phénomène négativement corrélé au fonctionnement des écoles[29]. Comme observé lors de la première section, si les mesures et les conséquences relatives à la diffusion du virus de la maladie à coronavirus ont clairement perturbé le quotidien des individus, la pandémie de Covid-19 continue d'influencer le niveau de fonctionnalité des écoles lors de l'enquête en mai 2021.

La figure 9 permet d'indiquer les scores obtenus par région pour chacun des facteurs identifiés comme perturbateurs pour le fonctionnement des écoles. Les menaces spécifiques externes à l'école[30] et l'impact des conflits sur le quotidien sont les indicateurs les plus élevés (ils sont particulièrement saillants dans les cercles de Gourma Rharous et d'Ansongo).

[29] Lors de la crise sanitaire liée à la COVID-19, le Gouvernement Malien a pris, le 19 mars 2020, la décision de fermer toutes les écoles y compris les centres d'apprentissage communautaires, les espaces d'apprentissage temporaires de même que les centres de Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA/P). Après deux prorogations, il a été décidé de rouvrir le 02 juin 2020, les classes devant passer les examens de fin d'année et la réouverture de toutes les écoles à partir du 14 Septembre 2020 (suite à la fin de grève des enseignants).
[30] Voir figure 6

Figure 9 : scores relatifs aux dynamiques disruptives associées à l'école (échantillon parents)



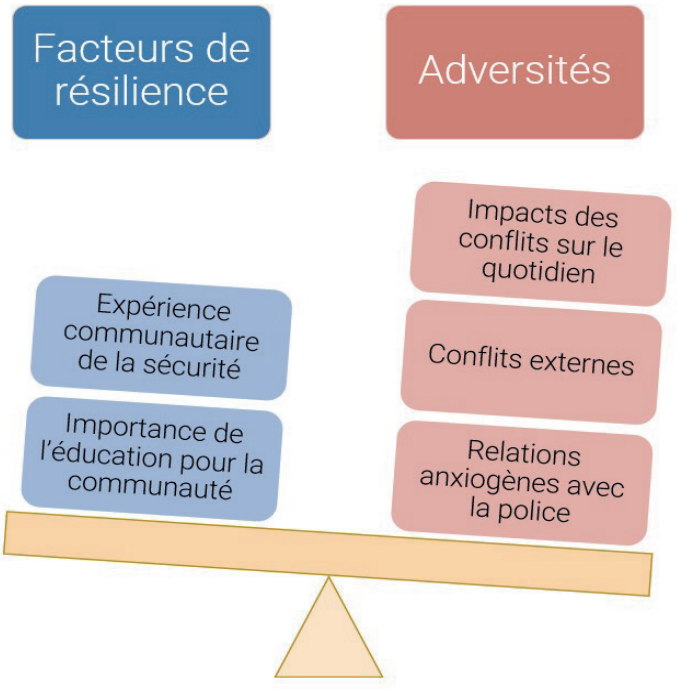
2.2. Les facteurs de résilience : pourquoi certaines écoles en situation de conflits fonctionnent-elles ?

Malgré l'existence de dynamiques disruptives sur l'ensemble du territoire, certaines localités affichent un niveau de fonctionnalité que d'autres arrivent difficilement à atteindre. Cette situation sous-entend que malgré l'exposition à ces facteurs perturbateurs (identifiés dans la figure 8), certaines localités trouvent un moyen de « résister ».

Dans notre étude, ces communautés sont considérées comme résilientes. **L'analyse statistique de résilience consiste à comprendre comment certaines écoles parviennent à fonctionner malgré l'existence des dynamiques disruptives décrites plus haut alors que d'autres écoles faisant face au même niveau d'adversité sont contraintes à l'arrêt temporaire ou définitif.**

L'analyse est alors parvenue à identifier des facteurs communs aux écoles fonctionnelles. Ces facteurs de résilience se structurent autour de deux dimensions : (i) l'expérience communautaire de la sécurité et (ii) la valeur de l'éducation pour la communauté. En d'autres termes, **ce sont les écoles localisées dans les communautés où le sentiment de sécurité est élevé et où l'éducation est valorisée qui ont le fonctionnement le moins interrompu.**

Figure 10 : modèle de résilience représentant les adversités et les facteurs de résilience

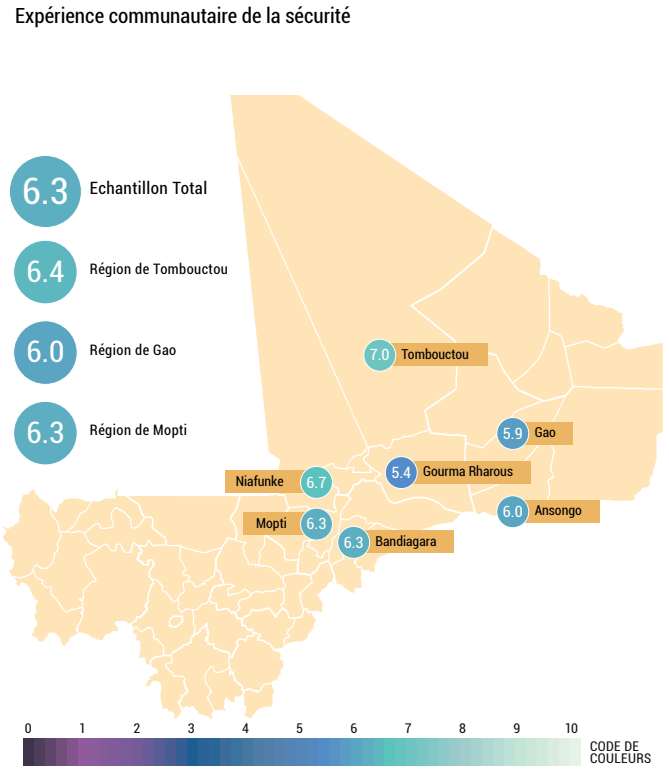


Facteur de résilience 1 : l'importance de la sécurité

L'expérience communautaire de la sécurité représente la première dimension des facteurs contribuant à la résilience éducative de la communauté. Cette expérience communautaire de la sécurité peut être définie comme la situation dans laquelle les individus de la localité sont peu exposés aux adversités, se sentent en sécurité et ont tendance à faire confiance au réseau institutionnel pour assurer leur protection. La localité est considérée comme étant en situation de sécurité communautaire dès lors que les populations ont accès aux services de l'Etat et se sentent protégées. Pour plus de précisions, la figure 11 revient sur les éléments qui composent le phénomène décrit comme expérience communautaire de la sécurité.

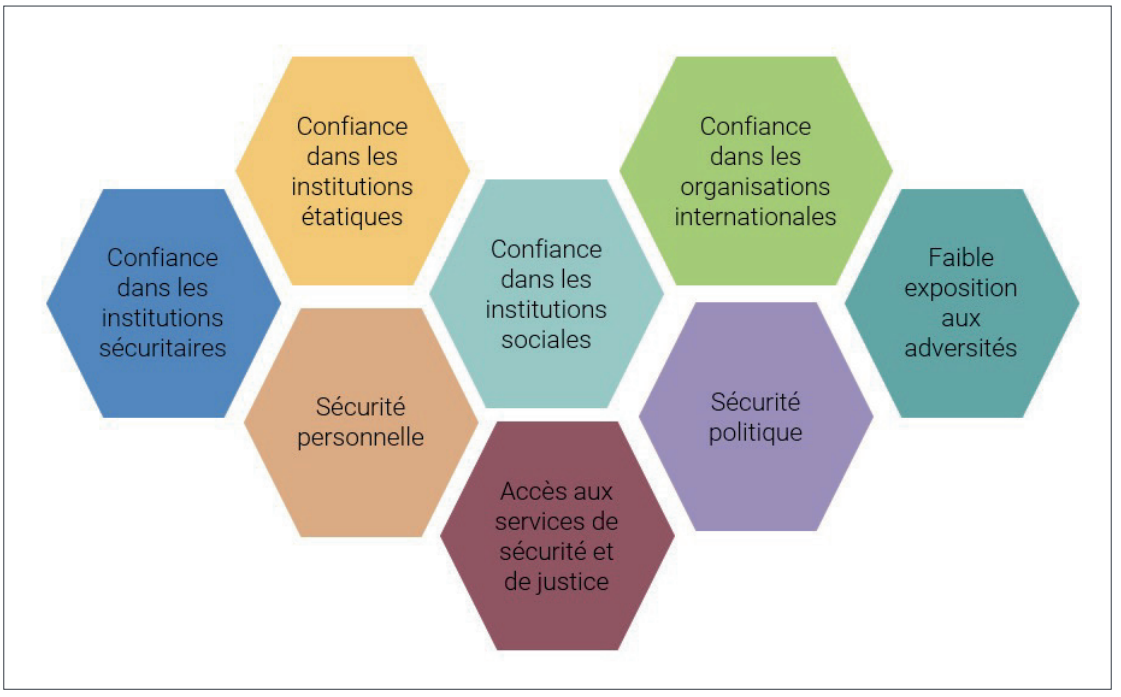
Le phénomène observé est plus important dans le cercle de Tombouctou. De manière générale, il ressort de la carte ci-contre que l'expérience communautaire de la sécurité est relativement moyenne pour la majorité des localités étudiées. Seul Tombouctou, en tant que région ou cercle, présente une expérience communautaire de la sécurité nettement au-dessus de la moyenne.

Heatmap 3 : scores relatifs à l'expérience communautaire de la sécurité (échantillon parents)



Cette expérience communautaire de la sécurité croît lorsque les individus ont confiance dans les institutions sécuritaires (i), se sentent davantage en sécurité personnelle (ii), ont confiance dans les institutions étatiques et dans les institutions sociales (iii), confirment un niveau satisfaisant d'accès aux services de sécurité et de justice (iv), ont confiance dans les organisations internationales (v), sont en situation de sécurité politique (vi) et sont faiblement exposées aux adversités (vii).

Figure 11 : composantes de l'expérience communautaire de la sécurité (échantillon parents)

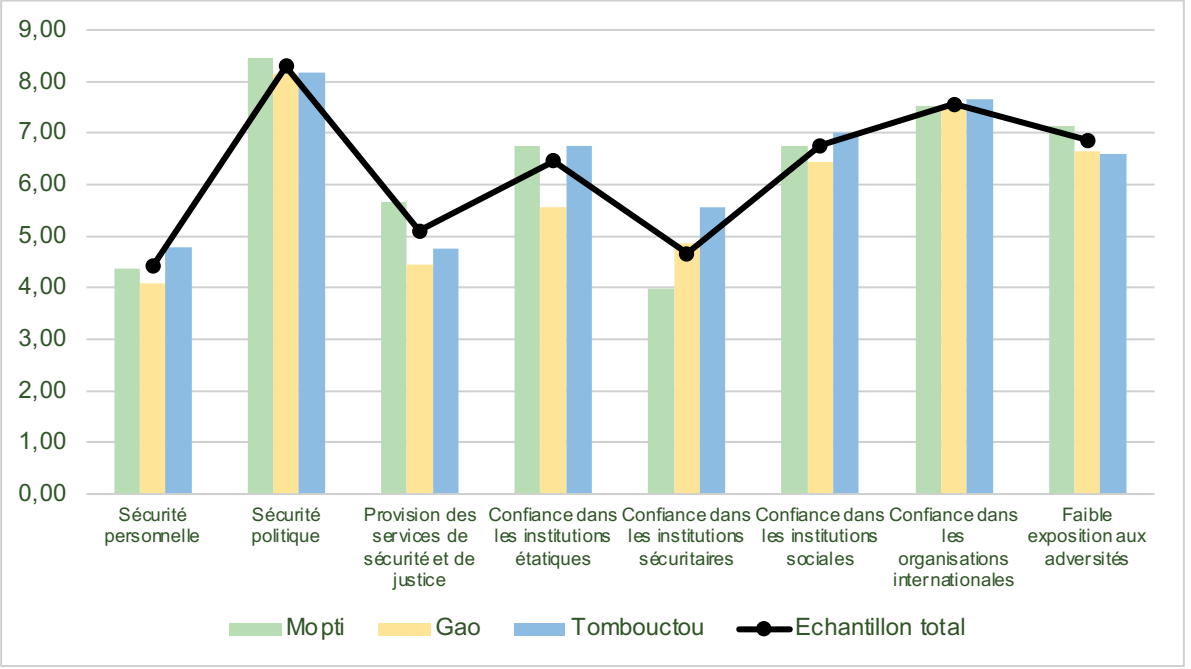


L'indicateur expérience communautaire de la sécurité est le résultat de la combinaison entre ces différentes variables. Celles-ci sont statistiquement corrélées entre elles. Leur combinaison permet de rendre compte du niveau de sécurité ressenti par les populations au sein de leur localité. En cumulant ces dimensions, ce méta-indicateur rend compte de manière plus complexe de l'expérience sécuritaire vécue par les individus au sein de leur communauté.

Cette expérience communautaire de la sécurité agit comme un facteur de résilience fondamental. Plus l'expérience communautaire de la sécurité est élevée, moins les écoles de la localité ont de chances de voir leur fonctionnement affecté. Il s'agit ici d'un réseau de facteurs interdépendants pouvant être considérés comme des leviers permettant de rendre les écoles davantage résistantes aux dynamiques perturbatrices.

Analysées indépendamment, chacune de ces composantes présente des niveaux variés en fonction du cercle retenu. La figure 12 montre que trois indicateurs sont particulièrement faibles : la sécurité personnelle, la confiance dans les institutions sécuritaires et l'accès aux services de sécurité et de justice. Les scores de ces 3 indicateurs sont particulièrement différents entre les cercles de Tombouctou et de Gourma Rharous. Renforcer particulièrement ces trois dimensions devrait permettre d'améliorer l'expérience sécuritaire au niveau de la communauté et par conséquent protéger les écoles des risques d'interruption ou de fermeture.

Figure 12 : expérience communautaire de la sécurité (échantillon parents)

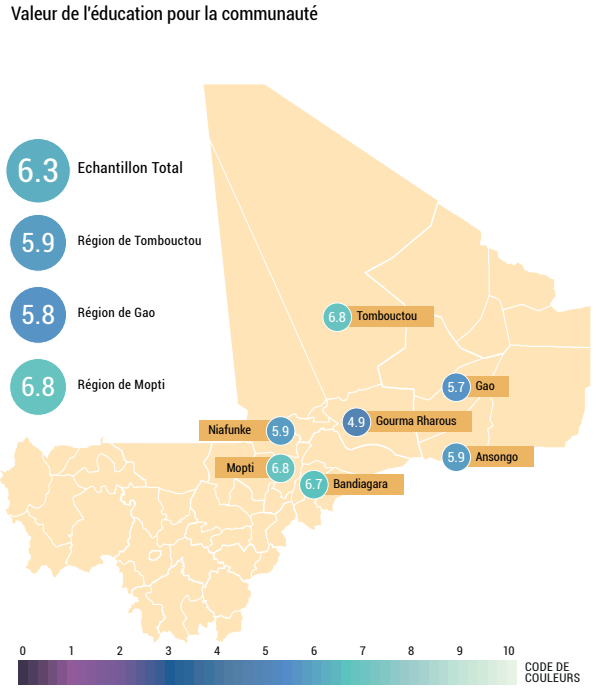


Facteur de résilience 2 : l'importance de l'éducation pour la communauté

L'importance de l'éducation pour la communauté est le deuxième facteur de résilience permettant de maintenir la fonctionnalité des écoles (voir figure 10). Cet indicateur repose sur la prise en compte de deux dimensions : (i) la valeur de l'éducation pour le ménage[31] qui décrit la façon dont les parents considèrent l'éducation scolaire et ensuite (ii) l'environnement communautaire propice à l'éducation qui porte sur l'existence de dynamiques communautaires pouvant favoriser l'éducation au sein de la communauté. Ce deuxième facteur de résilience articule donc deux niveaux : la façon dont l'éducation est valorisée à l'échelle des ménages et à l'échelle de la communauté. Au-delà de la question de la sécurité, la valorisation de l'éducation au niveau du ménage et au niveau de la communauté garantit un fonctionnement moins interrompu de l'école qu'ailleurs.

[31] La section 3 s'attarde davantage sur cet indicateur et en précise la portée sur les stratégies de scolarisation.

Heatmap 4 : scores relatifs à la valeur de l'éducation pour la communauté (échantillon parents)

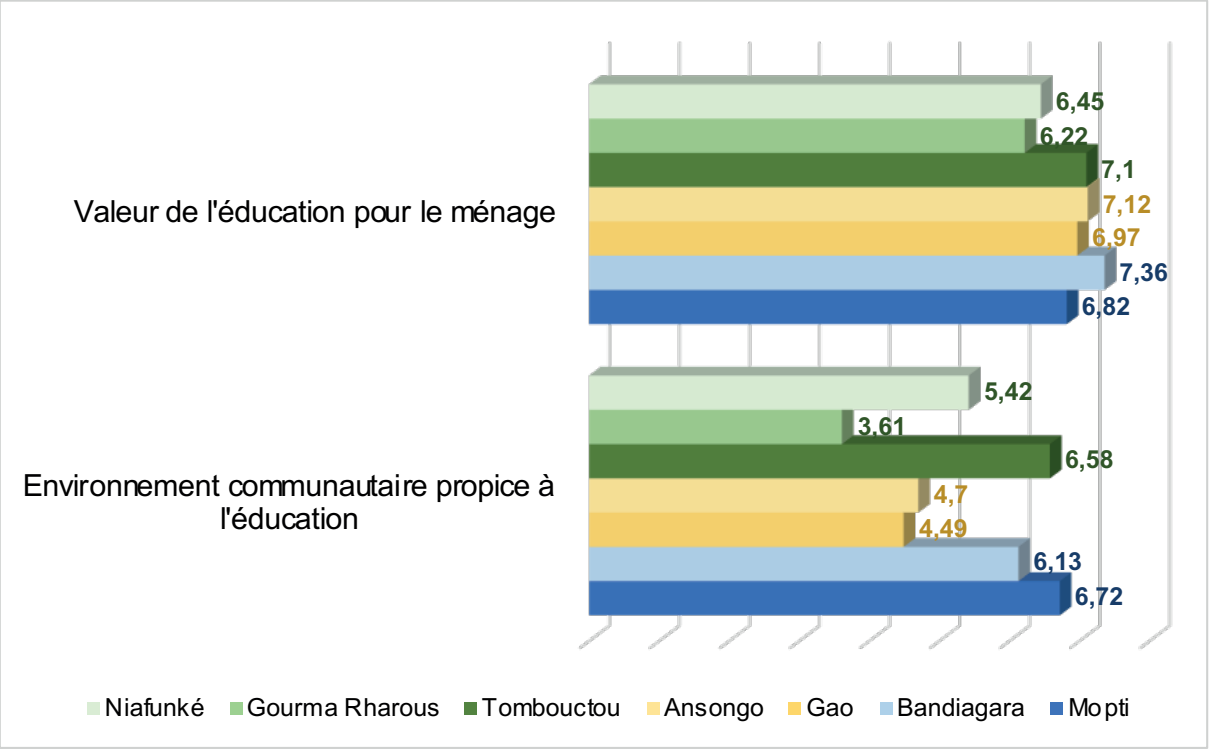


Deux groupes de localités se distinguent. Le premier groupe de localités est celui affichant des valeurs relativement élevées pour cet indicateur. Il s'agit des cercles de Mopti, de Bandiagara et de Tombouctou. Le deuxième groupe est celui des localités ayant des scores relativement faibles. Ce sont les cercles de Niafunké, Ansongo, Gao et Gourma Rharous. L'étude confirme qu'il existe une différence statistiquement significative entre les participants de l'enquête selon le cercle, la région, la zone habitée (i.e. rural/urbain) et le niveau éducatif.

Si l'on prête attention aux deux composantes de l'indicateur (figure 13), on s'aperçoit que la relation à l'éducation est homogène entre les ménages des diverses localités. La façon dont les parents valorisent l'éducation scolaire est en moyenne plus ou moins similaire à travers les cercles[32]. A l'inverse, la façon dont les communautés créent des conditions propices à l'éducation présente des différences significatives. Les cercles de Gourma Rharous, Ansongo et Gao affichent ici de faibles scores. La faiblesse des scores pour ce composant dans ces localités pourrait expliquer la faiblesse de leurs performances pour l'indicateur général « valeur de l'éducation pour la communauté ».

[32] Les différences significatives opérant pour cet indicateur ne se manifestent pas en fonction des localités mais en fonction d'autres niveaux de désagrégation tels que le niveau d'éducation du parent, son accès aux services, etc. (voir section 3). De manière générale, une attention particulière sera portée au premier composant (valeur de l'éducation pour le ménage) lors de la troisième section. Nous allons ici nous attarder davantage sur la valorisation de l'éducation à l'échelle communautaire.

Figure 13 : composants de la valeur de l'éducation pour la communauté (échantillon parents)

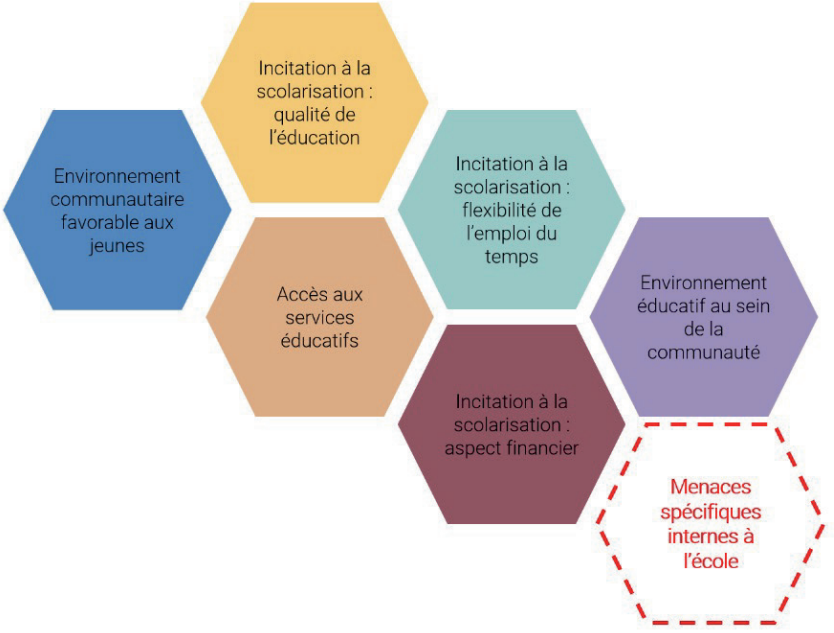


Qu'est-ce qu'un environnement communautaire propice à l'éducation ?

La figure suivante indique les dimensions prises en compte pour mesurer la façon dont une communauté valorise l'éducation. Il s'agit ici de comprendre ce qui distingue les communautés sur le terrain de l'éducation : quelles sont les caractéristiques propres à chaque localité qui tendent à faciliter la transmission de l'éducation scolaire ? Il est possible de classer les indicateurs identifiés en quatre catégories. La première catégorie est négative (menaces spécifiques internes à l'école). Il s'agit d'une caractéristique qui réduit la diffusion de l'éducation scolaire : ensemble des situations qui perturbent le fonctionnement de l'école (i.e. manque d'élèves et manque d'enseignants).

La seconde catégorie relève davantage de la dimension communautaire (environnement communautaire favorable aux jeunes + environnement éducatif au sein de la communauté). Il s'agit ici de la capacité de la communauté à encadrer les jeunes scolairement (e.g. organiser des cours de soutien, ...) et plus généralement à veiller à l'intégration des jeunes. La troisième catégorie est liée à l'action de l'Etat (accès aux services éducatifs) : disponibilité d'écoles au sein de la localité. Enfin, la dernière catégorie est liée aux motivations des parents (incitations à la scolarisation). Il est question ici des éléments spécifiques qui tendent à encourager les parents à scolariser leurs enfants : école locale jugée de qualité, abordable financièrement et offrant une certaine flexibilité dans son emploi du temps.

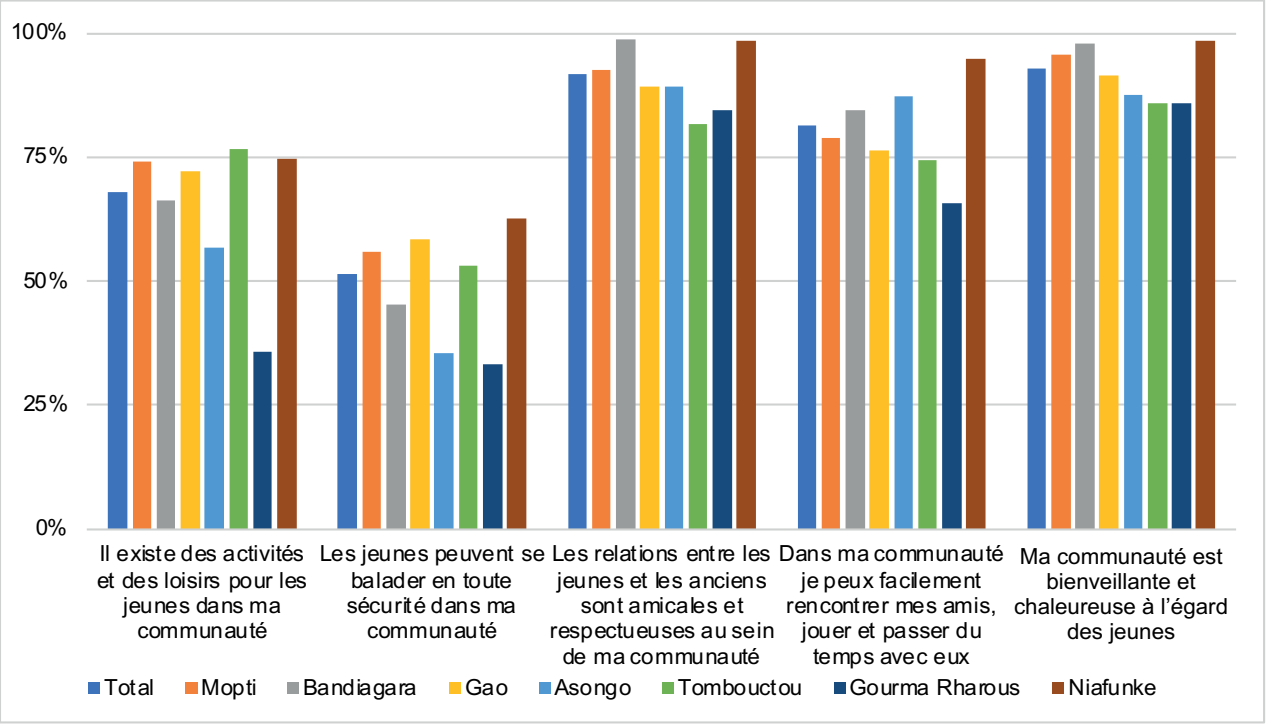
Figure 14 : composantes de l'environnement communautaire propice à l'éducation (échantillon parents)



Pour résumer, les communautés qui ont tendance à valoriser l'éducation adoptent le profil visualisé par la figure 14 – celui-ci rendant les écoles de la localité davantage résistantes à la menace d'interruption.

L'environnement communautaire favorable aux jeunes est une dimension cruciale dans la dynamique de valorisation de l'éducation au sein de la communauté. Cet indicateur est mesuré à travers des questions concernant la dynamique communautaire (relation intergénérationnelle, attitude communautaire envers les jeunes et des relations amicales au sein de la communauté) et des questions pratiques de sécurité et de loisirs pour les jeunes (voir figure 15). Il faut comprendre ici que l'existence de conditions matérielles favorables à l'épanouissement des jeunes – des espaces dans lesquels ils sont en sécurité, où ils ont accès à des activités et au sein desquels les relations sociales sont apaisées– favorise la diffusion de l'éducation au sein de la communauté.

Figure 15 : environnement communautaire favorable aux jeunes (échantillon parents)

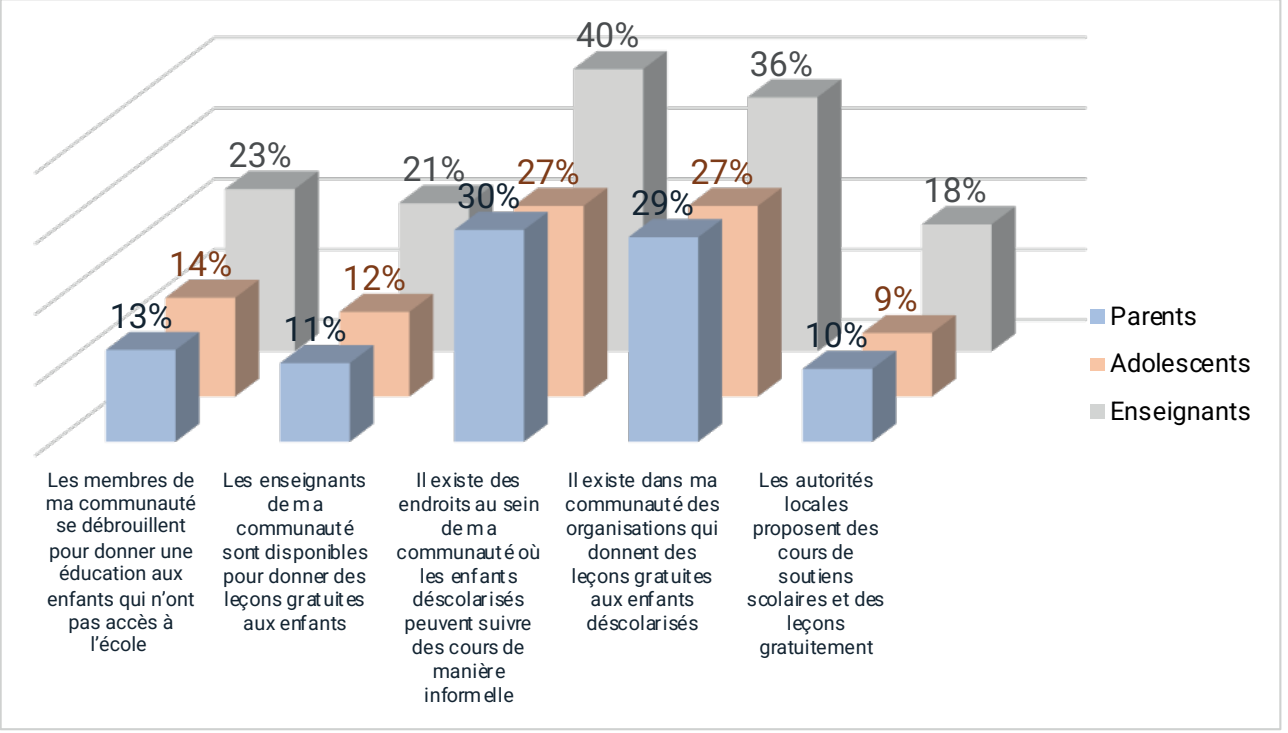


Lecture : 74% des parents de Mopti considère qu'il existe des loisirs et des activités pour les jeunes dans la communauté.

L'attention aux phénomènes qui composent l'environnement communautaire favorable aux jeunes montrent certaines disparités. C'est à Gourma Rharous par exemple que les communautés semblent les moins enclines à développer des conditions confortables pour l'épanouissement des jeunes. Pour compléter la description de la façon dont la communauté se comporte envers sa jeunesse, un deuxième indicateur s'intéresse concrètement aux modalités mises en place par la communauté en termes de soutien à l'éducation. La figure 16 revient sur ces éléments.

A ce niveau, la valorisation de l'éducation au sein de la communauté à travers la mise en place d'actions concrètes doit être considérée comme un levier indirect permettant de réduire la non-fonctionnalité des écoles et donc un moyen de renforcer sur le long terme l'accès à l'éducation scolaire.

Figure 16 : pourcentage de répondants « totalement d'accord » avec les affirmations suivantes



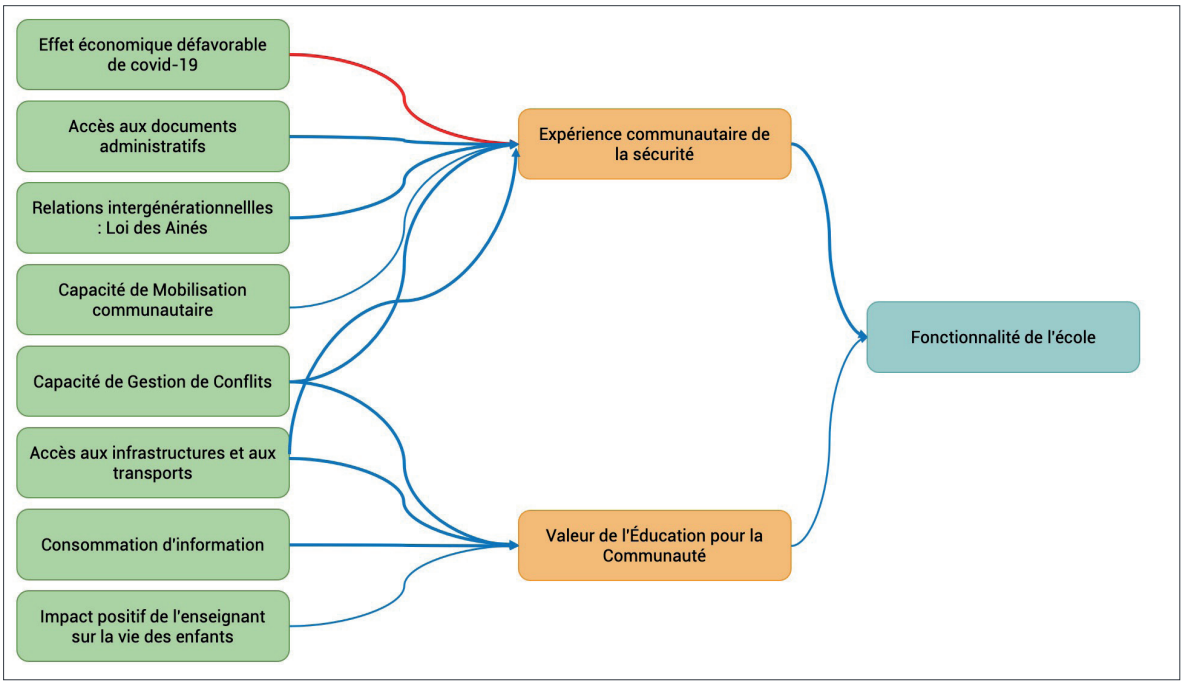
2.3. Comment améliorer la fonctionnalité des écoles

La fonctionnalité de l'école est associée à un environnement sûr et au sein duquel les parents et la communauté prêtent attention aux jeunes et valorisent l'éducation scolaire. Ces deux dimensions représentent des axes privilégiés d'intervention programmatique. Si l'on veut renforcer la résilience des communautés et assurer le fonctionnement ininterrompu des écoles, il faut alors intervenir sur ces deux aspects. **Une école localisée dans une communauté plus sûre et plus encline à favoriser la diffusion du savoir scolaire que les autres aura moins de chance de voir son fonctionnement interrompu.**

La figure 17 rend compte des leviers actionnables parmi les plus importants pour définir des axes d'intervention.

Cette batterie de déterminants peut être regroupée en deux catégories :
- **Les déterminants associés à la gouvernance étatique :** accès aux documents, accès aux infrastructures et aux transports, effet économique défavorable du covid-19.
- **Les déterminants associés à la dynamique communautaire :** gouvernance des aînés, capacité de gestion de conflits, capacité de mobilisation communautaire, consommation de l'information et impact positif de l'enseignant sur la vie de l'enfant.

Figure 17 : modèle prédictif de la fonctionnalité de l'école dans les localités étudiées



Identifiés comme des leviers potentiels (figure 17), la **capacité de gestion de conflits** et la **capacité de mobilisation communautaire** doivent être appréhendées comme des indicateurs d'un intérêt programmatique particulier et doivent pouvoir être actionnées dans une certaine direction. La capacité de mobilisation communautaire désigne la disponibilité et l'habitude qu'ont des membres à se mobiliser autour d'initiatives collectives. Dans une communauté active, il serait aisé de rediriger cette capacité de mobilisation collective vers l'amélioration de l'accès à l'école pour les jeunes de la communauté.

Quant à la capacité de gestion de conflits, elle se réfère aux aptitudes, existant au sein de la communauté qui pourraient être mobilisées pour créer un environnement apaisé favorable à une bonne fonctionnalité de l'école (absence de conflits entre les acteurs de l'école, habitude du recours aux médiateurs communautaires en cas de conflits, rôle de médiateur joué par les organisations non-étatiques). Agir sur ces deux indicateurs en les orientant sur la dimension éducative permettrait d'établir un climat favorable à la fonctionnalité des écoles. En d'autres termes, les capacités de mobilisation communautaire et de gestion des conflits doivent être mises au service de la mission éducative au sein de la communauté.

La question des niveaux de fonctionnalité selon Conflict Scan.

Comme le confirme l'analyse Conflict Scan, c'est dans les cercles de Gourma Rharous et de Mopti que le fonctionnement des écoles est le plus perturbé (selon le Cluster Education, la région de Mopti compte 60% d'écoles fermées). Les raisons énumérées contraignant l'accès à l'éducation sont l'insécurité grandissante, le déplacement des populations, l'exode rural, le manque et/ou le non fonctionnement des cantines scolaires et la pandémie de Covid-19.

Plus précisément, les rapports Conflict Scan pointent la problématique liée à la distribution urbain/rural. Le travail des chercheurs de SFCG montre en effet que la fermeture des écoles est particulièrement saillante dans les zones rurales et éloignées des centres urbains. Ces résultats sont confirmés par l'analyse SCORE puisque le niveau de fonctionnalité dans les zones rurales (indépendamment des régions ou cercles) est de 6.54 tandis que celui des zones urbaines est de 8.21.

Les perturbations internes y sont également évoquées et constituent une raison explicative des dysfonctionnements. Sont notamment évoquées les difficultés de collaboration entre les membres du CGS et les parents d'élèves. Ces difficultés de collaboration sont souvent liées à la cotisation scolaire que les parents d'élèves doivent honorer. Les raisons financières doivent indéniablement être convoquées pour expliquer les stratégies de scolarisation, que celles-ci soient responsables de conflits internes ou directement génératrices de choix de déscolarisation. La dimension financière, et plus généralement la situation socio-économique des ménages, fera l'objet d'une attention détaillée dans la troisième section de ce rapport.

Les enquêtes Conflict Scan ont tenté d'identifier localement le développement de stratégies de résilience au sein des communautés qui pourraient permettre d'atténuer l'effet néfaste des conflits. Il en ressort qu'il existe assez peu de dispositions et de modalités permettant de limiter les dynamiques délétères affectant le fonctionnement des écoles. Les communautés de Gao et de Mopti semblent néanmoins se distinguer des autres. Dans la région de Gao, plusieurs types d'initiatives ont été recensées. Elles concernent l'organisation de sessions de concertation entre tous les acteurs de l'éducation, la sensibilisation de la communauté sur l'importance de l'école et le recrutement d'enseignants et volontaires issus de la communauté.

Sont aussi développées au sein de cette localité des séances de sensibilisation auprès des parents concernant l'insertion socio-professionnelle des enfants. Dans la région de Mopti, ces stratégies portent sur la mise en place de centres d'apprentissage et de formation pour la réinsertion des enfants non scolarisés et déscolarisés, et de comité de suivi de la scolarisation (enfants en âge d'être scolarisés) sous la coordination du CGS. Par ailleurs, des cours de remédiation sont organisés où les parents sont sensibilisés sur l'inscription et le maintien des enfants à l'école.

SECTION **3: Les déterminants des choix de scolarisation**

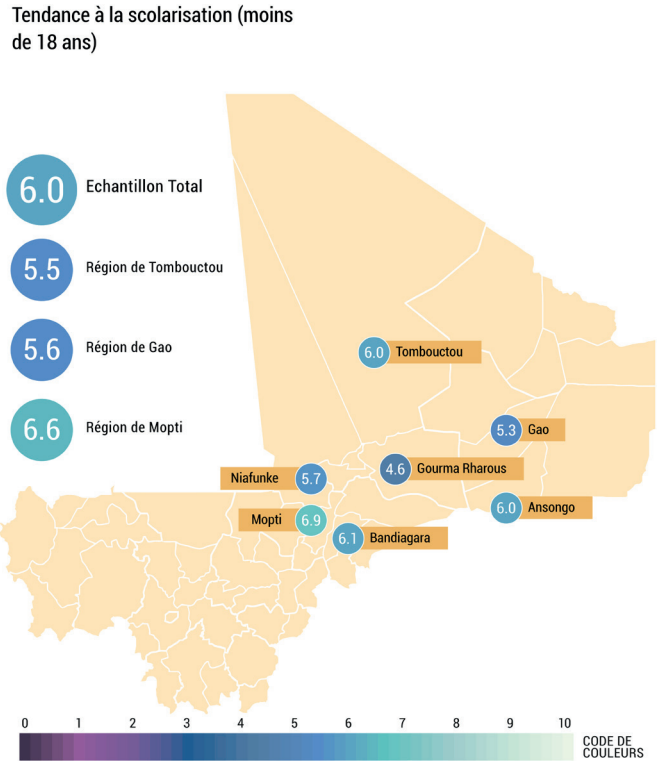
SECTION 3. LES DÉTERMINANTS DES CHOIX DE SCOLARISATION

La section suivante décrit les dynamiques et les déterminants qui expliquent les tendances à la scolarisation. Il s'agit de comprendre quels sont les éléments qui encouragent certains parents à scolariser leurs enfants plus longtemps que d'autres. **La tendance à la scolarisation mesure deux phénomènes simultanément : le nombre d'enfants du ménage scolarisés et la durée de scolarisation de ces derniers.** Un score faible signifie que peu d'enfants au sein du ménage sont scolarisés et que ceux qui l'ont été ont quitté l'école de manière précoce. Au contraire, un score élevé signifie que la plupart des enfants du ménage sont scolarisés durablement.

3.1. Les situations de scolarisation observées

Les niveaux de scolarisation selon les parents.

Heatmap 5 : tendance à la scolarisation des ménages pour les enfants de moins de 18 ans (échantillon parents)



Les parents résidant dans le cercle de Mopti ont davantage tendance à inscrire et à maintenir leurs enfants à l'école que dans les autres cercles (score de 6.9). Si les résultats sont relativement homogènes à travers la plupart des cercles étudiés, **les enfants sont bien moins scolarisés à Gourma Rharous qu'ailleurs.**

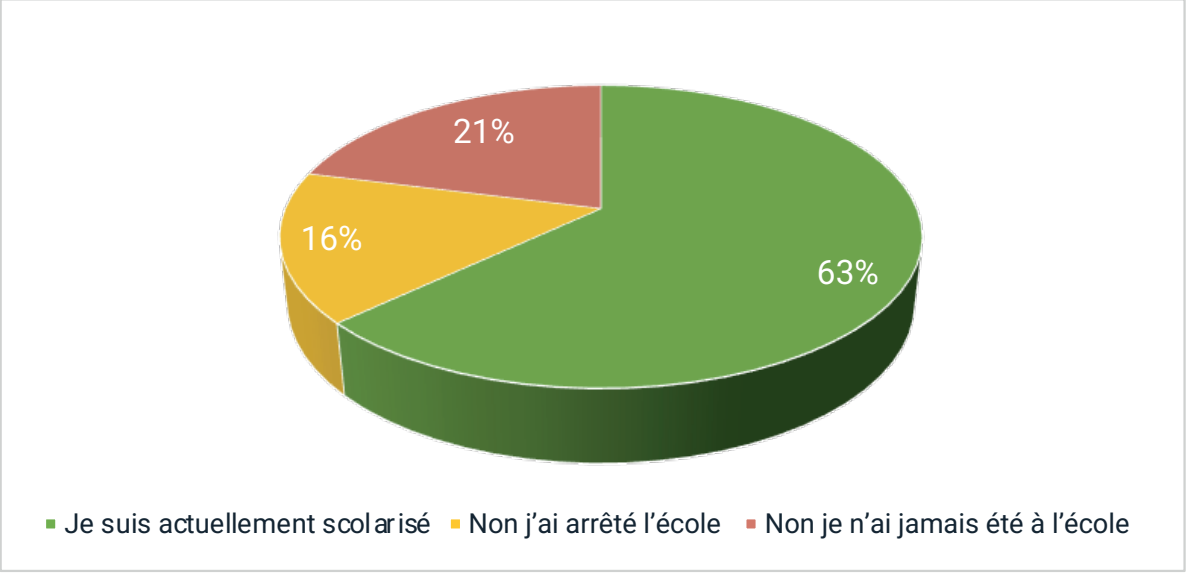
Les données par localités nous renseignent sur les phénomènes de scolarisation d'un point de vue géographique. Elles ne permettent néanmoins pas de mettre à jour des différences significatives entre certaines catégories de la population. Une attention particulière portée sur le niveau d'éducation des parents permet de dévoiler des écarts manifestes entre les ménages. Plus les parents ont un niveau d'éducation élevé, plus ils ont tendance à maintenir leurs enfants à l'école. L'écart est particulièrement prégnant entre les parents n'ayant jamais été scolarisés (score de 4.71) et ceux qui l'ont été au moins au primaire (score de 6.66).

Situations de scolarisation et de déscolarisation selon les adolescents.

Avant d'aborder les déterminants des tendances à la scolarisation, le graphique suivant rend compte de la situation scolaire des enfants interrogés[33]. Ainsi parmi les 611 adolescents étudiés, 63% d'entre eux sont actuellement scolarisés et 16% ont arrêté l'école. Un enfant sur cinq n'a jamais été scolarisé de sa vie.

[33] Il est important de préciser ici que les données de cette section se distinguent des données abordées précédemment. En effet, la tendance à la scolarisation décrite plus haut rend compte de la situation scolaire de tous les enfants du ménage tandis que la figure 18 décrit uniquement la situation scolaire des adolescents interrogés. En d'autres termes, ce graphique ne donne pas une vue générale de la scolarisation au sein du foyer (i.e. nous ne connaissons pas la situation des frères et sœurs des enfants interrogés) mais uniquement des adolescents sondés.

Figure 18 : situation scolaire des enfants interrogés



Les raisons explicatives de la non-scolarité sont multiples et complexes. Celles qui mènent à l'arrêt de la scolarisation à 14 ans peuvent être différentes de celles qui justifient la fin de la scolarité à 18 ans. Les facteurs explicatifs peuvent aussi varier en fonction du genre de l'enfant ou encore de la situation socioéconomique du ménage. De plus, rarement une seule raison justifie le retrait de l'école. Il s'agit davantage d'un faisceau de facteurs qui, cumulés et interconnectés, poussent à la déscolarisation de l'enfant. Le questionnaire soumis aux parents a permis d'identifier les raisons qui semblent influencer le plus souvent la décision de déscolarisation ou de non-scolarité.

Tableau 3 : comparaison des facteurs explicatifs de la non-scolarisation en fonction de l'âge de l'enfant

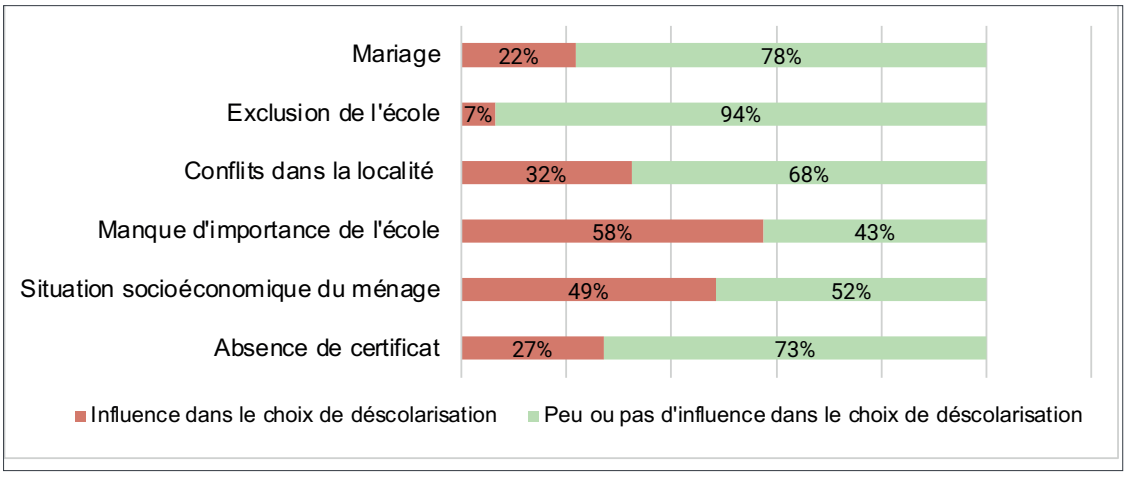
	Déscolarisation pour les enfants de moins de 10 ans	Déscolarisation pour les enfants de moins de 14 ans	Déscolarisation pour les enfants de moins de 18 ans
Mes enfants n'ont pas d'acte de naissance	27%	24%	25%
J'ai dû quitter mon village	9%	15%	11%
Les conflits dans ma localité m'ont poussé à ne plus envoyer mon/mes enfants à l'école	34%	32%	22%
Je n'avais plus assez d'argent pour envoyer mon/mes enfants à l'école	39%	38%	39%
Je pense que quelques années d'école étaient suffisantes même s'ils n'ont pas été jusqu'au diplôme	9%	9%	11%
Mon/Mes enfants ont été exclus de l'école pour des raisons disciplinaires	6%	4%	7%
Mon/Mes enfants n'aimaient pas l'école	30%	36%	39%
Je ne pense pas que l'école soit rentable (elle me coutait plus que ce qu'elle va nous rapporter)	19%	16%	19%
J'ai réalisé qu'il était plus important que mon/mes enfants travaillent plutôt que d'aller à l'école	24%	25%	32%
Mon foyer a fait face à une situation de crise qui m'a empêché de pouvoir continuer d'envoyer mon/mes enfants à l'école (e.g. problèmes de santé, perte d'un emploi, ...)	26%	28%	23%
Mon fils a dû se marier	3%	0%	8%
Ma fille a dû se marier	13%	13%	27%
L'école a fermé	18%	9%	12%

Lecture : 27% des parents considèrent que l'absence de certificat de naissance est dans une certaine mesure une raison de la non-scolarisation de leur(s) enfant(s) de moins de 10 ans.

Un premier constat est celui de la stabilité des résultats en fonction de l'âge de l'enfant : le niveau d'influence d'une raison particulière est sensiblement le même quel que soit l'âge de l'enfant. En d'autres termes, les raisons qui légitiment le retrait de l'école pour les enfants de moins de 10 ans ont en général la même influence pour les enfants de moins de 18 ans. Le pouvoir explicatif de la plupart de ces raisons se maintient dans le temps et détermine les choix de scolarisation des enfants indépendamment de leur âge. La principale différence notable concerne les explications liées au mariage. En effet, le mariage de la fille (et dans une moindre mesure de celui du fils) devient une raison davantage importante pour expliquer la non-scolarisation de l'enfant entre 15 et 18 ans[34]. Il est par ailleurs à noter que l'influence des conflits dans la décision de non-scolarisation diminue avec l'âge. Cela semble être une raison influente pour les enfants de moins de 15 ans mais elle l'est beaucoup moins pour les adolescents de moins de 18 ans.

Ensuite, certaines raisons semblent prédominer. Pour les enfants de moins de 10 ans et de moins de 14 ans, les trois explications décisives sont l'existence de conflits dans la localité (1), la situation financière (2) et le désintérêt de l'enfant pour l'école (3). Comme évoqué plus haut, pour les adolescents entre 15 et 18 ans, la question des conflits ne devient plus aussi cruciale et se trouve « remplacée » par la nécessité d'aller travailler. La figure suivante regroupe la série des raisons explicatives en quelques catégories.

Figure 19 : catégories des raisons explicatives de la non-scolarité des enfants

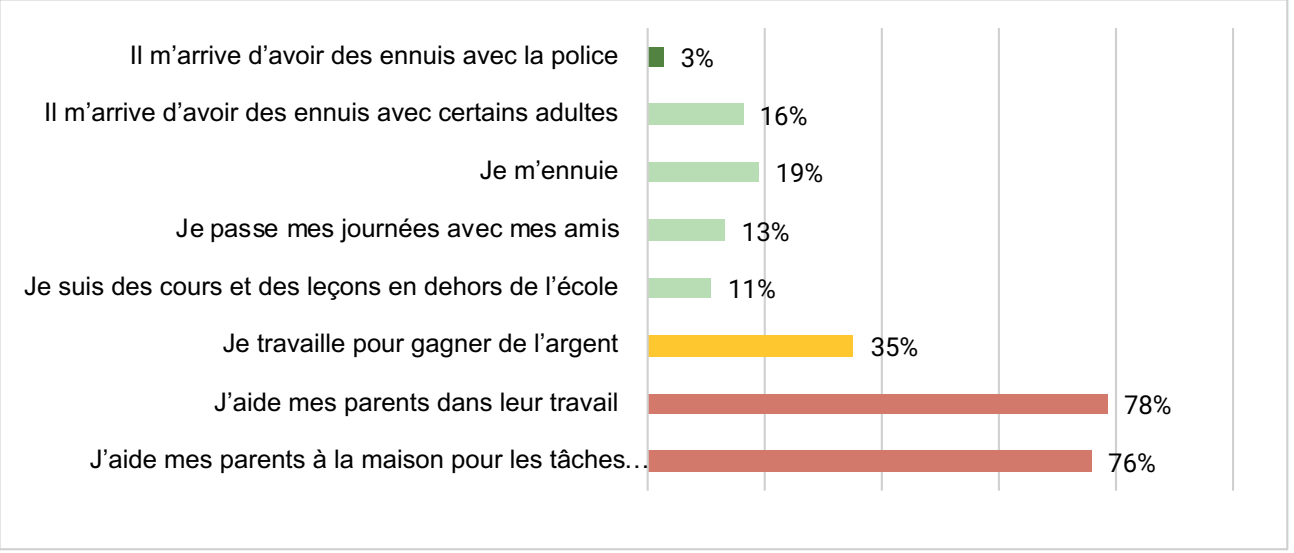


La catégorisation des résultats (indépendamment de l'âge) permet de dévoiler deux raisons particulièrement prégnantes : le défaut de crédit accordé à l'éducation scolaire et la situation socioéconomique du ménage. La dimension

[34] Il doit être noté ici que des actions ont été développées par UNICEF au Mali contre les pratiques de mariages précoces. Voir https://www.unicef.org/wca/fr/node/3256

économique fait particulièrement sens dès lors que l'on s'intéresse aux occupations des enfants non-scolarisés. Il a en effet été demandé aux adolescents n'étant plus à l'école quelles étaient leurs principales occupations quotidiennes.

Figure 20 : occupations quotidiennes des enfants non-scolarisés (échantillon enfant)



Lecture : 76% des adolescents non-scolarisés interrogés disent occuper souvent leurs journées en aidant leurs parents à la maison pour les tâches domestiques.

Les résultats ci-dessus tendent à prouver que la situation socioéconomique spécifique du ménage joue un rôle structurant. Incontestablement, les enfants non scolarisés agissent pour l'équilibre du ménage en participant aux tâches domestiques ou aux activités professionnelles des parents. Le temps « libéré » par la non-scolarisation est mis au service de la stabilité socioéconomique du ménage. Bien évidemment, il n'est pas possible ici d'évaluer l'ampleur des tâches domestiques confiées aux enfants ni le type d'aide apportée aux parents dans leur travail. De nombreuses recherches abordent ces questions.

Elles s'intéressent aux rapports sociaux au sein du ménage, au partage des travaux légers[35] entre les membres du foyer et à la dimension contraignante de ces tâches qui parce qu'elles sont accomplies pour le compte des parents ne peuvent être identifiées comme travail[36]. Comme le confirme la figure 20, un parent sur 4 considère ici qu'il est plus important que son enfant travaille – ce rapport s'élève à un parent sur 3 dès lors qu'il s'agit d'expliquer la non-scolarisation des adolescents entre 15 et 18 ans.

[35] Selon la convention n° 138 de l'OIT, les travaux « légers » doivent être sans danger pour la santé et le développement de l'enfant et ne doivent pas l'empêcher d'aller à l'école ou de « bénéficier de sa formation ».
[36] Bernard Schlemmer (2012), « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], Hors-série n° 1 | 2005, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 07 septembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/cres/1978

3.2. Les facteurs de résilience : pourquoi certains parents maintiennent-ils leurs enfants à l'école ?

Les dynamiques de scolarisation dépendent principalement du rapport à l'éducation.

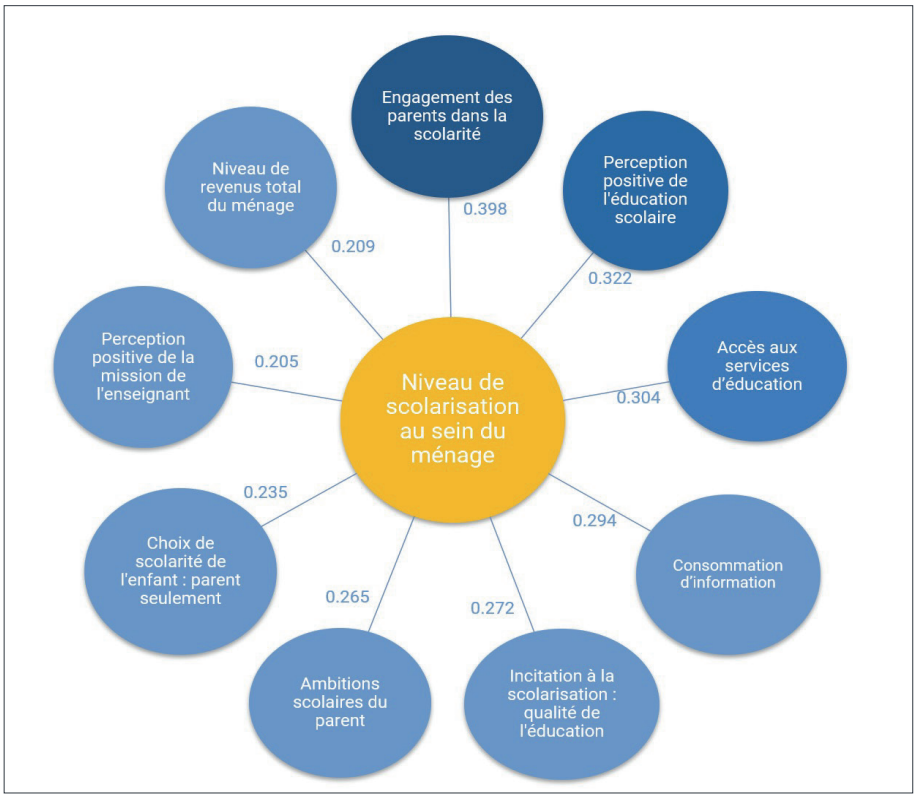
Une analyse a été développée consistant à identifier les déterminants menant à un niveau de scolarisation élevé au sein du ménage. Dans un contexte particulièrement affecté par une variété de conflits et de menaces, les décisions de scolarisation se trouvent contraintes. Cette analyse a été contextualisée dans la mesure où elle a pris soin d'intégrer une série d'adversités "locales" qui pourraient menacer les décisions de scolarisation des parents interrogés[37].

L'analyse développée ici cherche à comprendre quelles sont les ressources et les déterminants qui prédisposent les parents à scolariser leurs enfants. En d'autres termes, il **s'agit d'une approche visant à identifier les facteurs de résilience des ménages qui maintiennent un niveau de scolarisation élevé malgré l'existence d'une série d'adversités qui seraient susceptibles de contraindre les parents à la déscolarisation de leurs enfants.** Concrètement, le modèle répond à la question suivante : pourquoi face à un même niveau d'exposition aux conflits et à la violence quotidienne certains parents maintiennent leurs enfants à l'école et d'autres non?

Dans la mesure où il est possible d'évaluer le niveau de scolarisation au sein du ménage (i.e. nombre d'enfants scolarisés et durée de leur scolarisation), il devient statistiquement envisageable de distinguer les facteurs qui déterminent un niveau de scolarisation élevé et ceux qui au contraire agissent comme des obstacles. La figure suivante présente les déterminants positifs qui poussent les parents à scolariser leurs enfants[38].

[37] Voir section 1 pour une analyse détaillée des types d'adversités.
[38] L'analyse n'a fait apparaitre aucun indicateur négatif significatif. Le chiffre associé à chaque indicateur décrit le degré d'influence qu'entretient cet indicateur avec la variable dépendante (niveau de scolarisation du ménage). Autrement dit, plus ce chiffre est élevé, plus le rôle du phénomène décrit par l'indicateur est déterminant dans le niveau de scolarisation au sein du ménage.

Figure 21 : facteurs de résilience associés à la tendance à la scolarisation[39]



Les résultats de la modélisation permettent de dégager une idée majeure: l**es stratégies de scolarisation dépendent largement du rapport à l'éducation entretenu par les parents**. Engagement parental dans la scolarité, perception positive de la mission de l'enseignant, perception positive de l'éducation, qualité de l'éducation, ambitions scolaires,..., tous agissent comme des déterminants du niveau de scolarisation du ménage et tous relèvent exclusivement de la façon dont les parents considèrent l'éducation scolaire. Ici, face à un même niveau d'adversité, les parent qui maintiennent leurs enfants à l'école sont ceux qui accordent de l'importance à l'éducation.

Ce résultat est assez intuitif : plus les parents valorisent l'éducation scolaire plus ils vont avoir tendance à scolariser leurs enfants. Néanmoins, la principale leçon ne réside pas tant dans l'identification des éléments qui encouragent la scolarisation mais plutôt dans l'absence des phénomènes qui devraient au contraire freiner et décourager la scolarisation. **Si le rapport positif à l'éducation encourage la scolarisation des enfants, l'exposition aux conflits et aux diverses menaces ou encore la dysfonctionnalité des écoles n'apparaissent pas réellement comme des obstacles à celle-ci.** Le niveau de relation entre les adversités et le niveau de scolarisation du ménage n'est pas significatif. Statistiquement, elles ont un lien avec le niveau de scolarisation mais celui-ci est faible et son impact négligeable. **En d'autres termes, les adversités conjoncturelles (évoquées dans la première section) n'ont que peu d'influence sur les décisions de scolarisation des parents.**

[39] Le chiffre associé à chaque indicateur décrit le degré d'influence qu'entretient cet indicateur avec la variable dépendante (niveau de scolarisation du ménage). Autrement dit, plus ce chiffre est élevé, plus le rôle du phénomène décrit par l'indicateur est déterminant dans le niveau de scolarisation au sein du ménage.

Il faut également noter que la situation financière et l'accès aux services d'éducation agissent comme facteurs de résilience. Plus le salaire du ménage est élevé, plus celui-ci aura tendance à maintenir ses enfants à l'école. Il existe une forte corrélation entre la situation socioéconomique du ménage et l'accès aux services en général. La stabilité financière du ménage semble prémunir contre les adversités et permet aux parents de maintenir leurs enfants à l'école.

Pour résumer, la conclusion statistique est que le rapport à l'éducation constitue la principale dimension explicative du niveau de scolarisation dans les trois régions observées. L'accès aux services et la situation socioéconomique est également importante dans le nombre d'enfants scolarisés au sein du foyer. En revanche, l'exposition aux conflits et aux menaces comme le dysfonctionnement de l'école ne constituent pas des facteurs explicatifs des décisions de non-scolarisation.

Est-ce que **le fonctionnement de l'école** affecte la tendance à la scolarisation ?	NON PAS DU TOUT	⊗ ⊗
Est-ce que **la sécurité** affecte la tendance à la scolarisation ?	NON PAS VRAIMENT	⊗
Est-ce que **la situation financière** affecte la tendance à la scolarisation ?	OUI DANS UNE CERTAINE MESURE	⊕
Est-ce que **le rapport à l'éducation** affecte la tendance à la scolarisation ?	OUI PRINCIPALEMENT	⊕ ⊕

Le rapport à l'éducation est un ensemble de valeurs intériorisées spécifiques au ménage. Les menaces sont davantage contextuelles et prennent place dans l'environnement communautaire du ménage. Les éléments qui encouragent les parents à valoriser l'éducation scolaire sont, eux, stabilisés au cœur du foyer. Ils déterminent la décision de scolarisation bien davantage que les contraintes et adversités ponctuelles. Pour résumer, **valeurs (rapport à l'éducation du ménage) et capacité d'action (situation socioéconomique du ménage) structurent les décisions de scolarisation indépendamment des menaces conjoncturelles**. Ces deux déterminants constituent les principaux leviers explicatifs du niveau de scolarisation dans les trois régions étudiées.

Facteur de résilience 1 : le rapport à l'éducation scolaire

De manière générale, les parents interrogés ont une image positive de l'éducation scolaire (figure 22). Ils ont en majorité plutôt tendance à considérer que l'éducation scolaire est un outil d'intégration sociale : près de 4 parents sur 5 considèrent que l'école est le meilleur moyen de réussir socialement et financièrement et qu'elle constitue un tremplin vers l'intégration sur le marché du travail. Les avis sont en revanche moins résolus dès lorsqu'il s'agit de récuser les affirmations négatives sur l'éducation scolaire (figure 23). En d'autres termes, il est plus facile de faire consensus autour des bienfaits de l'éducation scolaire que dans la remise en cause des critiques adressées à l'école. En effet, la figure 23 montre que près d'un parent sur trois met en doute l'efficacité de l'école au regard du niveau de chômage dans le pays. De plus, la dernière proposition de la figure 23 donne quelques indications sur les parcours scolaires courts puisqu'ici près d'un parent sur quatre considère que seules quelques connaissances basiques sont nécessaires pour pouvoir travailler et que l'enseignement scolaire peut dans une certaine mesure s'apparenter à une perte de temps.

Figure 22 : rapport positif scolaire à l'éducation

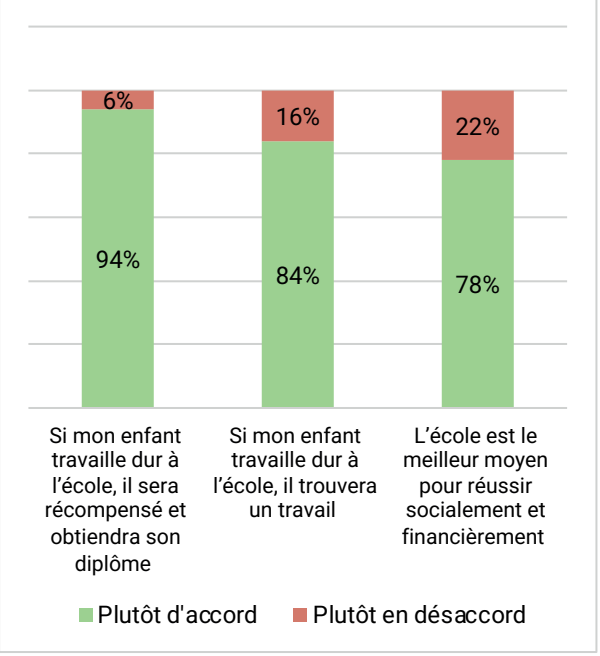
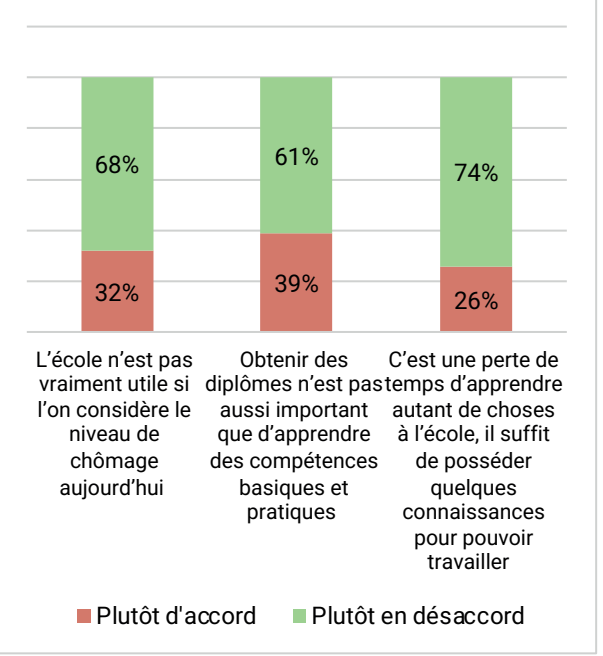


Figure 23 : rapport négatif scolaire à l'éducation

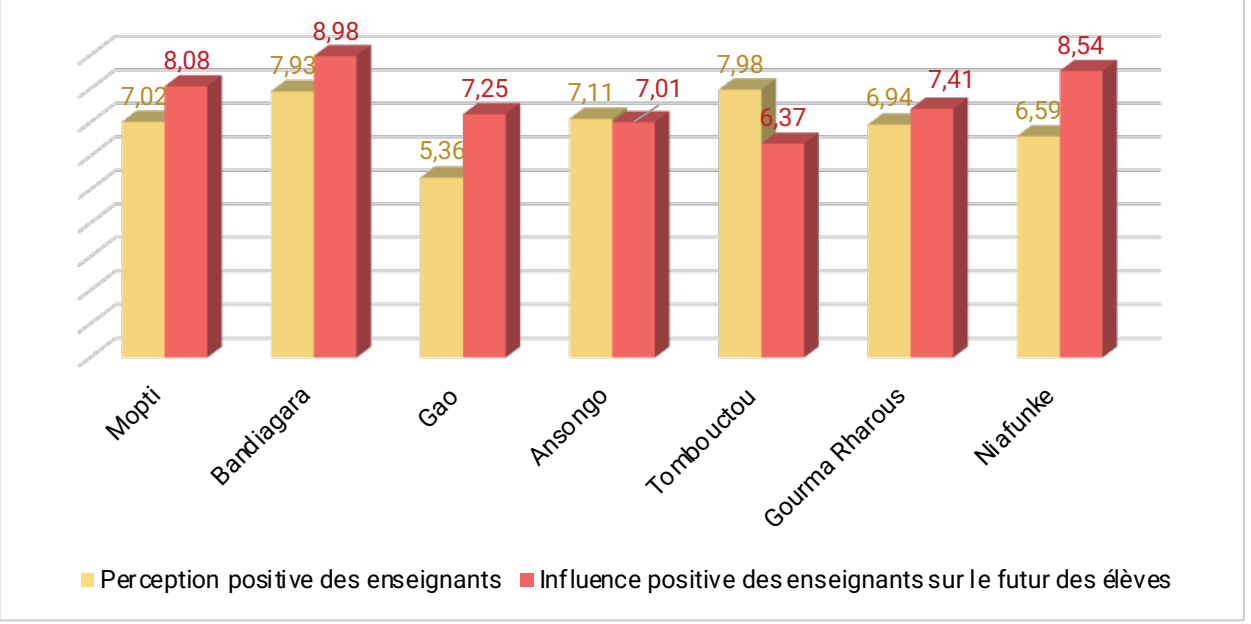


Si les avis positifs semblent faire consensus, quelques disparités géographiques sont à signaler. Il est par exemple notable que les parents localisés dans le cercle de Gourma Rharous semblent moins convaincus que la moyenne quant aux bienfaits de l'éducation scolaire. Il doit également être signalé que ce type de rapport à l'école évolue avec le niveau d'éducation des parents (i.e. plus les parents ont été scolarisés, plus ils ont tendance à avoir une perception positive de l'enseignement scolaire).

Analyser le rapport à l'éducation scolaire passe également par une évaluation des opinions relatives au rôle des enseignants. Pour ce faire, deux indicateurs ont été développés (figure 24). Le premier indicateur (en jaune) relève davantage de la pratique éducative : il est ici question de discipline en classe, du caractère strict des professeurs, de respect commun, etc.

L'indicateur renseigne sur la façon dont les parents considèrent l'exercice de la pratique pédagogique. Le deuxième indicateur (en rouge) juge davantage la capacité de l'enseignant à remplir sa mission à savoir former de bons citoyens et préparer les enfants à intégrer le marché du travail. Il est alors question de l'aptitude de l'école, et plus spécifiquement des enseignants, à jouer le rôle d'agent de socialisation et à offrir aux élèves les savoirs et compétences nécessaires supposés faciliter leur intégration sociale.

Figure 24 : perceptions des parents sur les enseignants

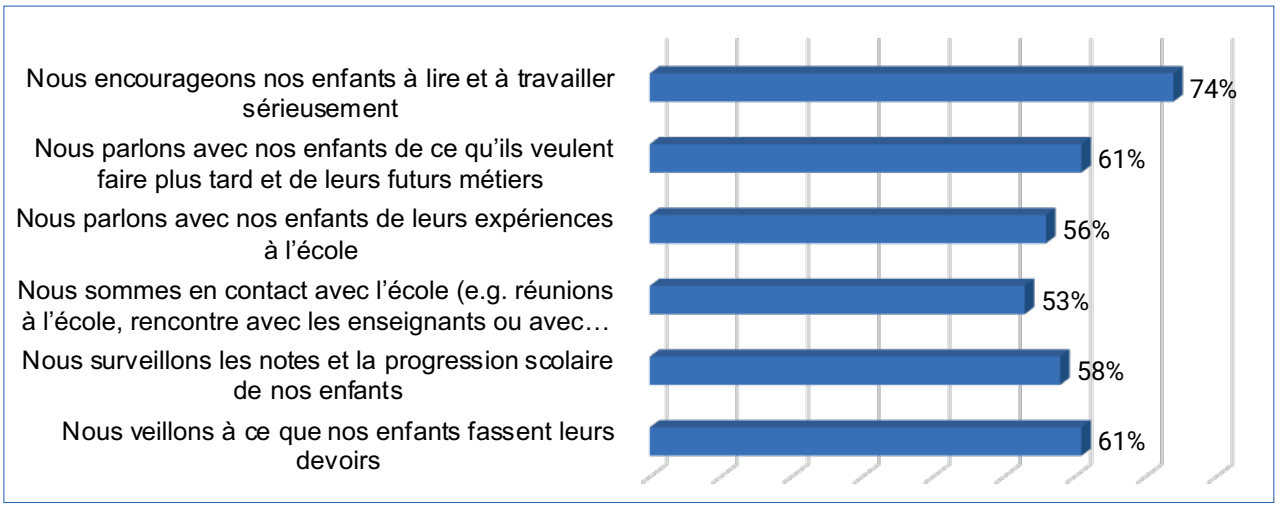


C'est à Gao que les parents semblent le moins convaincus par l'attitude éducative des enseignants. Le score (en jaune) y est bien plus faible qu'ailleurs. Au-delà du seul cercle de Gao, c'est dans toute la région que les parents paraissent le plus remettre en question la pratique des enseignants. Le score pour la région de Gao est de 6.0 tandis que les régions de Mopti et de Tombouctou enregistrent respectivement des scores de 7.41 et 7.09. En tant que déterminant de la tendance à la scolarisation, la perception positive des enseignants constitue un enjeu crucial dans les choix de scolarisation des parents. **Restaurer la confiance des parents accordée à la pratique éducative des enseignants, particulièrement dans la région de Gao, devrait encourager la scolarisation des enfants.**

L'importance de l'engagement parental dans la scolarité

L'engagement parental intègre l'intérêt des parents pour la vie scolaire de leurs enfants ainsi que leur investissement en termes de suivi et d'encadrement de la trajectoire scolaire. Il rend compte du modèle et du style éducatifs des parents comme de leur relation à l'espace scolaire et à la communauté éducative[40]. L'engagement parental ne traduit pas uniquement la propension des parents à superviser le travail de l'enfant, il intègre des dimensions socio-affectives telles que des encouragements, des formes de communication autour de la vie scolaire et du futur de l'enfant[41]. En ce sens, l'engagement scolaire des parents ne peut être réduit à un simple encadrement des devoirs à domicile. Cela passe aussi par un investissement auprès des acteurs scolaires et par une attention particulière portée sur la vie à l'école.

Figure 25 : composants de l'indicateur « engagement parental dans la scolarité » (proportion de parents ayant répondu « souvent » et « toujours » aux affirmations suivantes)



[40] Poncelet, D., & Francis, V., (2010), « L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux», La revue internationale de l'éducation familiale, n°28, pp. 9-20.
[41] Deslandes R, & Cloutier R., (2005), « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents », Revue française de pédagogie, vol. 151, pp. 61-74.

Les liens entre inégalités socioéconomiques et trajectoires scolaires sont explorés depuis plusieurs décennies maintenant. Bourdieu et Passeron ont montré dès les années 60 le rôle des capitaux culturel, social et économique dans la réussite scolaire[42]. Ces analyses ont donné lieu à des nombreuses recherches qui ont notamment tenté d'observer les inégalités liées à l'engagement parental dans la scolarité ou encore la relation entre engagement parental et réussite scolaire. Une recherche menée par l'UNESCO au Mali en 2003 évoquait l'importance du "confort scolaire" pour le maintien des enfants à l'école. L'existence d'un capital scolaire au sein du foyer constitue un déterminant important pour la scolarisation des enfants. Celui-ci repose sur des éléments matériels comme la présence d'une lampe ou d'une table de travail à la maison, sur des éléments pédagogiques comme la capacité des parents à aider ou encore sur des logiques internes au ménage comme la non-obligation des enfants de participer aux travaux domestiques après l'école ou d'effectuer un travail rémunéré en parallèle de l'école[43].

La présente modélisation a dans un premier temps permis de mettre à jour le rôle déterminant joué par l'engagement scolaire des parents. **Plus les parents se mobilisent dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, plus les enfants sont scolarisés au sein du foyer. L'influence de cet indicateur étant supérieure à n'importe quel autre, il est donc un déterminant crucial pour l'amélioration du niveau de scolarisation au Mali.**

Dans un second temps, l'analyse permet de dévoiler les éléments corrélés à l'engagement parental. Logiquement, le niveau d'engagement des parents croît avec leur niveau d'éducation. Plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus ces derniers auront tendance à se mobiliser dans le suivi de la scolarité de leur enfant (et donc plus celui-ci aura de chances d'être scolarisé longtemps). Le niveau d'éducation des parents est bien entendu lié à ce que l'on a appelé leur niveau d'instruction c'est-à-dire l'ensemble des compétences détenues par les parents (e.g. maîtrise du français, maîtrise d'une langue étrangère, compétences mathématiques et informatiques,...). Ce niveau d'instruction est ensuite particulièrement corrélé à l'engagement des parents.

L'intérêt des parents manifesté à l'égard de la trajectoire scolaire et leur engagement dépend d'une série de conditions et d'obstacles. La question des compétences parentales est évidemment fondamentale. Les différences linguistiques, le rapport à l'écrit, la non-connaissance de la vie scolaire, le sentiment subjectif de compétences sont autant d'éléments qui distinguent les parents et déterminent leur capacité à assurer le suivi scolaire de leur enfant. Une attention particulière portée aux indicateurs corrélés avec l'engagement parental permet de dresser une forme d'idéal-type du parent engagé dans le suivi scolaire de son enfant.

[42] Bourdieu P. et Passeron J.C.(1964,1970) Les Héritiers, Éditions de Minuit, Paris, 1964 & Bourdieu P., Passeron J.C., La Reproduction, Éditions de Minuit, Paris, 1970.
[43] Onaté M.K, Guèye M. & Nseka Vita T., (2003), Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école, UNESCO

Trois dimensions peuvent être mises en avant. D'abord, ce parent entretient un rapport positif à l'éducation. Il considère que les enseignants sont capables de réussir leur mission éducative, que l'école est le moyen légitime d'intégration sociale et il est particulièrement attentif à la qualité de l'enseignement au sein de l'école. Ensuite, ce parent cumule certaines dispositions individuelles comme un niveau d'instruction élevé et un comportement civique engagé. Enfin ce parent confirme que l'accès à l'éducation est aisé et disponible dans sa localité.

Ambitions parentales pour l'enfant et consultation de l'enfant lors de la prise de décision au sein du ménage

Il apparaît que lorsque le parent est le seul décisionnaire dans les choix de scolarisation, les enfants du ménage sont davantage scolarisés. Ce résultat peut être mis en relation et interprété au regard des raisons évoquées pour justifier l'arrêt de la scolarité. Plus d'un parent sur trois considère que le fait que l'enfant n'aime pas l'école avait été une raison du choix de déscolarisation. Les parents qui ne consultent pas leurs enfants lorsqu'il s'agit de décider s'ils doivent rester ou non à l'école ont par conséquent davantage tendance à maintenir les enfants à l'école. Le simple fait que l'enfant n'aime pas l'école ne peut en ce sens être un motif de justification de l'arrêt de la scolarité : que celui-ci apprécie ou non l'école, seul le parent décide.

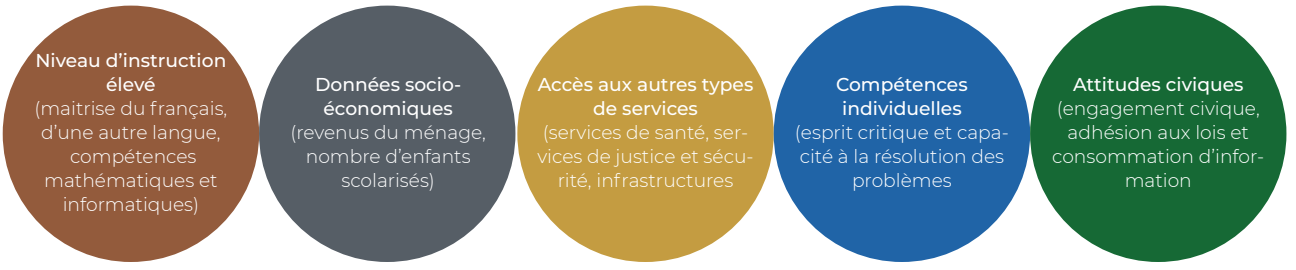
Il a également été demandé aux parents quelle devrait être la trajectoire scolaire de leurs enfants. Seulement un parent sur deux estime que tous ses enfants devraient aller à l'école jusqu'à 18 ans. **23% des parents considèrent que leurs enfants ne devraient pas être scolarisés au-delà de 10 ans**. Logiquement dès lors que les ambitions scolaires des parents sont élevées, le niveau de scolarisation au sein du ménage se maintient malgré l'existence de contraintes diverses. La scolarisation des enfants devient une priorité qui doit être satisfaite en dépit des obstacles. En revanche, dès lors que les ambitions scolaires sont faibles, la décision de déscolarisation devient plus aisée lorsque le ménage fait face à des perturbations.

Facteur de résilience 2 : la situation socio-économique du ménage.

Les résultats de l'analyse montrent que la situation économique du ménage influence les choix de scolarisation : des revenus élevés permettent aux ménages de mieux résister aux adversités et les encouragent à maintenir leurs enfants scolarisés. Par-delà le simple lien salaire/scolarisation des enfants, un nœud de relations entre divers éléments socio-économiques a pu être identifié qui dessine un **continuum éducation/intégration socio-économique**.
En effet, niveau d'instruction des parents, situation économique du ménage (salaire et pouvoir d'achat), accès aux services d'éducation (et autres services) et scolarisation des enfants apparaissent comme tous corrélés et structurent un réseau stabilisé où "confort" économique et éducation se renforcent.

De fortes disparités socio-économiques sont observées en fonction de la zone de résidence (i.e. les ménages habitant en ville ont en général davantage de pouvoir d'achat et des revenus supérieurs aux ménages vivant à la campagne). Logiquement, la situation financière du ménage augmente avec le niveau de l'éducation reçue et le niveau de scolarisation au sein du ménage évolue avec le niveau d'éducation des parents. Il se dessine ainsi un réseau interconnecté où le niveau de scolarisation au sein du ménage est étroitement lié au niveau d'éducation des parents et à la stabilité financière du ménage. A ces dimensions s'ajoute une dimension fondamentale : l'accès aux services et plus particulièrement aux services d'éducation. Il apparaît en effet que l'accès aux services s'intègre au sein d'un réseau de dimensions interconnectées. Celles-ci constituent une forme de continuum éducation/intégration socio-économique. La figure suivante rend compte des dimensions corrélées avec l'accès aux services d'éducation.

Figure 26 : indicateurs corrélés à l'accès aux services d'éducation



Statistiquement, l'accès aux services d'éducation est relié à un faisceau de données socio-démographiques. Celles-ci dessinent un environnement socio-économique particulier où s'agrègent compétences individuelles, niveau d'instruction et d'éducation, situation économique, attitudes civiques et accès aux services de l'Etat. L'éducation est ici au cœur du réseau où niveau d'éducation des parents et niveau de scolarisation des enfants sont liés, où ce niveau d'éducation influence la qualité de la situation socio-économique du ménage qui facilite, elle, un meilleur accès aux services publics (particulièrement les services d'éducation).

Ce continuum éducation/intégration socio-économique doit faire l'objet d'une attention particulière : l'éducation doit être pensée et promue comme un outil pour aider les individus à échapper à la pauvreté. Cette dynamique crée alors un enchaînement vertueux où les stratégies négatives d'adaptation à la pauvreté pourront être évitées (e.g. travail des enfants, mariages précoces,...) – l'éducation agit au cœur de ce nexus comme un levier de développement résilient. Ici le développement de politiques promouvant l'enseignement pré-primaire notamment auprès des populations vulnérables peut se révéler être un levier stratégique pour renforcer les niveaux de scolarisation au Mali[44].

[44] UNICEF, (2019), Rapport « Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité, UNICEF, New York, avril 2019. » https://www.unicef.org/media/57956/file/Un-monde-pret-a-apprendre-2019.pdf

Les tendances à la scolarisation selon Conflict Scan

Comme montré dans cette troisième section, le rapport à l'enseignement scolaire et les valeurs attachées à l'éducation conditionnent considérablement les stratégies de scolarisation. L'outil Conflict Scan rend compte de la façon dont sont construites les représentations associées à la notion d'éducation à travers différents niveaux d'analyse : celui de la communauté, celui des parents et des enfants. Selon la communauté, l'éducation est l'ensemble des actions et moyens mis en œuvre pour transmettre des connaissances à l'enfant. Elle fait référence non seulement à la transmission des connaissances morales et culturelles mais aussi au développement des facultés intellectuelles des enfants.

Pour ces communautés, l'éducation ne se résume pas uniquement à l'école formelle et à l'éducation classique mais concerne également le transfert de connaissances et de valeurs morales aux enfants qui facilitent son intégration à la communauté. Pour les enfants, l'éducation est synonyme d'acquisition de connaissances concrètes telles que l'apprentissage de la lecture, savoir compter, écrire, etc. Un type de savoir dont la transmission est plutôt l'apanage de l'école. Pour les enfants non-scolarisés, l'éducation consiste à l'acquisition de codes de conduite et de valeurs permettant de protéger contre les comportements déviants et facilitant la socialisation avec les proches. Enfin, pour les parents, l'éducation est une combinaison de savoirs : il s'agit d'acquérir des connaissances pratiques qui facilitent l'intégration au sein de la communauté et sur le marché du travail.

Parmi les raisons évoquées permettant d'expliquer les faibles niveaux de scolarisation, Conflict Scan mentionne les éléments associés à la situation socio-économique des parents. Les faibles revenus des parents comme la nécessité d'utiliser les enfants pour les travaux champêtres (filles et garçons) ou domestiques (filles) afin de subvenir aux besoins de la famille apparaissent comme des moteurs de la déscolarisation. Comme observé dans le tableau 3, le mariage précoce des filles est également mentionné par les chercheurs de SFCG.

Enfin, le manque d'engagement scolaire des parents a également été considéré comme un facteur explicatif. Le manque de suivi de la présence effective des enfants à l'école par leurs parents ou encore la faible attention accordée aux résultats scolaires sont à considérer par exemple. Plus généralement, Conflict Scan envisage la méconnaissance de l'importance de l'école par les parents et les enfants comme un moteur majeur des faibles niveaux de scolarisation.

Ces conclusions se superposent aux résultats de l'analyse SCORE qui elle aussi constate que l'éloignement des parents de l'institution scolaire est le levier principal permettant d'expliquer les logiques de déscolarisation. C'est notamment cette méconnaissance du monde scolaire qui peut porter les parents à remettre en question la compétence ou le professionnalisme des enseignants. Conflict Scan rapporte par exemple que les polémiques autour des résultats scolaires des enfants menacent le niveau de scolarisation. Ils sont sources de craintes ou de déceptions chez des parents alors tentés par la déscolarisation précoce.
A ceci s'ajoute souvent l'idée que le marché de l'emploi est perçu comme particulièrement fermé. Le manque de perspectives d'employabilité après l'école agit également comme un levier vers la déscolarisation.

SECTION **4:** Gouvernance de l'école et vie scolaire selon les adolescents et les enseignants

SECTION 4. GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE ET VIE SCOLAIRE SELON LES ADOLESCENTS ET LES ENSEIGNANTS

L'analyse qui va suivre s'intéresse maintenant au point de vue de l'enfant : elle cherche à identifier **les caractéristiques qui favorisent l'attachement de l'adolescent à l'école.** Le fait que l'enfant n'apprécie pas l'école constitue une raison récurrente des parents justifiant la déscolarisation de l'enfant. Souvent, l'adolescent non-intéressé par l'école parvient à convaincre ses parents de la nécessité de mettre fin à l'expérience scolaire.

Le résultat de l'analyse présentée en section 3 (figure 21) montre aussi que la décision unilatérale du parent constitue un facteur de résilience qui tend à maintenir l'enfant à l'école. En d'autres termes, lorsque les parents sont attachés à l'école, l'opinion de leur enfant n'a que peu d'influence sur sa trajectoire scolaire. L'école est une priorité indiscutable pour laquelle le pouvoir décisionnaire de l'enfant est nul. En revanche, pour beaucoup de parents ne partageant pas ce système de valeurs (i.e. attachement à l'éducation scolaire, perception positive des enseignants, ...), l'avis de l'enfant peut influencer le choix de scolarisation[45].

Son non-intérêt pour l'école devient un moteur de la déscolarisation. La présente analyse vise à dévoiler les déterminants qui encouragent à renforcer l'intérêt des enfants et à restreindre ainsi les chances de déscolarisation.

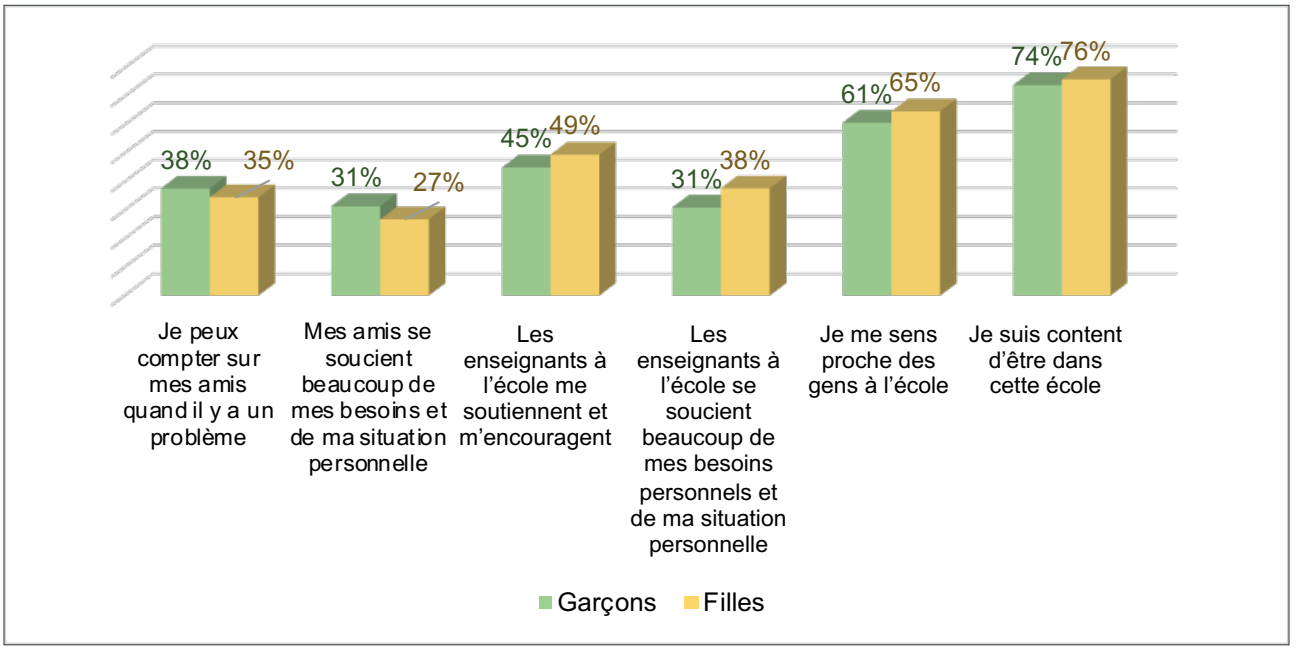
4.1. Pourquoi les enfants sont-ils attachés à l'école ?

L'attachement de l'adolescent aux sociabilités liées à l'environnement scolaire doit être compris comme la situation dans laquelle l'élève se sent proche de ses camarades de classe, entretient une relation positive avec le personnel de l'école et finalement s'estime personnellement heureux de se trouver dans cet environnement. Cet indicateur cumule donc trois dimensions : la relation aux autres élèves, la relation aux enseignants et enfin le niveau de satisfaction individuel.

La figure 27 présente la série d'éléments qui ont été utilisés pour mesurer ce phénomène. On estime ici que plus l'individu est sensible aux interactions sociales à l'école et satisfait de sa situation, moins il aura tendance à envisager sa déscolarisation.

[45] 39% des parents justifient les choix de déscolarisation de leur enfant (âgé entre 15 et 18 ans) par le manque d'intérêt de celui-ci pour l'école.

Figure 27 : éléments mesurant l'attachement aux sociabilités de l'école[46]



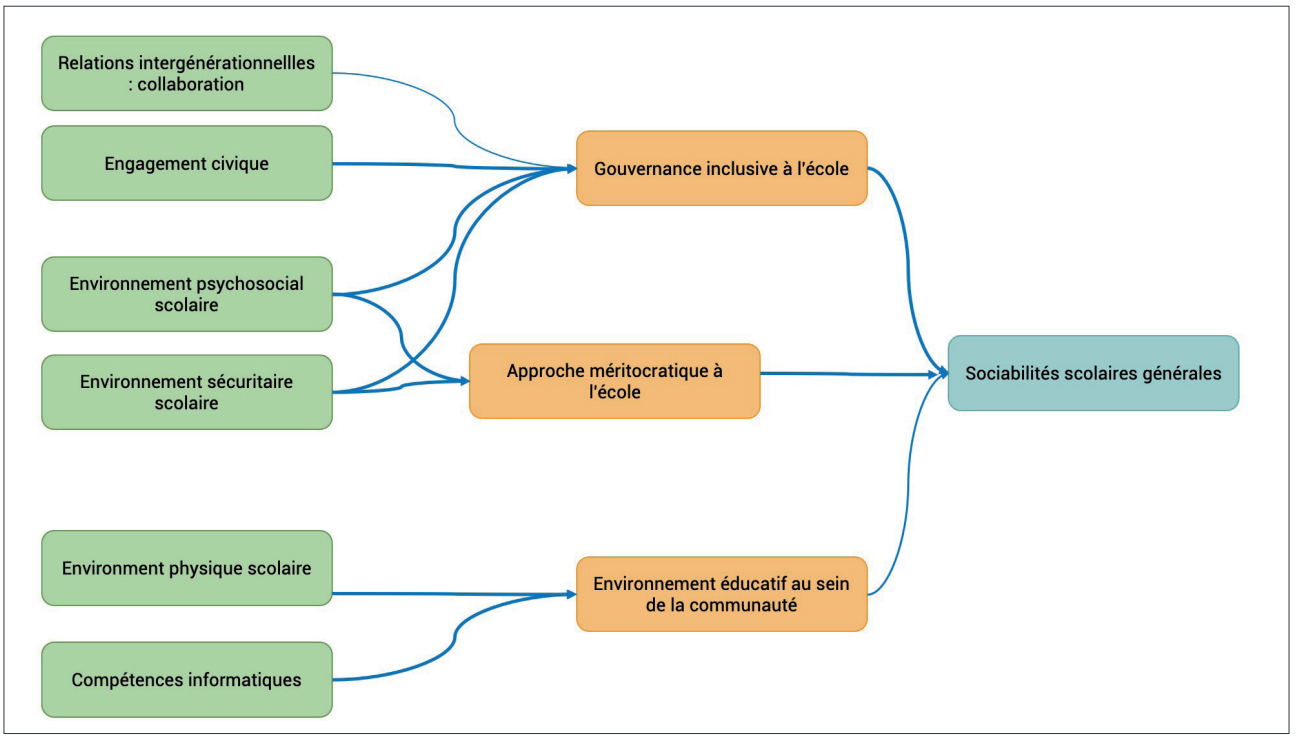
Lecture : 74% des garçons interrogés sont « totalement » contents d'être à l'école[47].

Les résultats sont relativement similaires en fonction des genres. Les scores pour cet indicateur sont également relativement homogènes pour l'ensemble des cercles (score moyen de 5.5). Néanmoins les adolescents de Bandiagara sont légèrement davantage attachés aux interactions à l'école qu'ailleurs (score de 6.2). Si les résultats relatifs au niveau de satisfaction personnel sont relativement positifs (les deux dernières barres du graphique), les adolescents se montrent en revanche moins satisfaits quant à leurs interactions avec le personnel enseignant ou avec les autres élèves. Il est à noter ici que les enseignants ont eux-mêmes admis que la situation sécuritaire était un facteur de dégradation des conditions d'enseignement : 84% d'entre eux considèrent que les conflits ont eu un effet dévastateur sur l'éducation des enfants.

Ce sentiment de satisfaction n'est pas figé et absolu, il évolue en fonction d'une variété de facteurs que l'analyse causale a permis d'identifier.

[46] Seuls les enfants encore scolarisés ou ayant été scolarisés ont répondu aux questions relevant de la vie scolaire.
[47] Pour chacune des affirmations présentes dans le graphique, il a été demandé aux adolescents de choisir entre 3 options : totalement d'accord, plus ou moins d'accord et pas du tout d'accord.

Figure 28 : leviers renforçant l'attachement de l'enfant à l'école

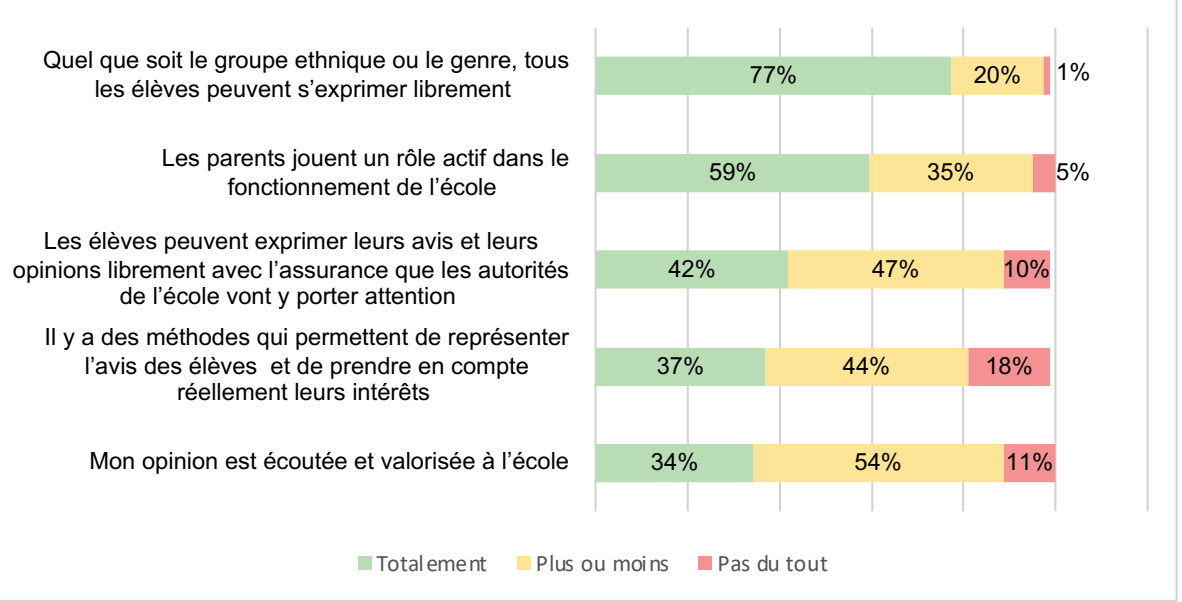


Il est à remarquer que l'attachement des enfants à l'école ne semble pas particulièrement influencé par le niveau de sécurité et le contexte conflictuel (seul l'indicateur « environnement sécuritaire à l'école » apparaît dans l'analyse causale). L'analyse montre que ce niveau d'attachement est principalement déterminé par trois facteurs : une gouvernance inclusive à l'école (1), une instruction scolaire qui place le développement personnel et l'apprentissage par compétences (ApC) au cœur de l'expérience scolaire (2) et enfin un environnement éducatif au sein de la communauté (3). Chacun de ces trois déterminants sont eux-mêmes influencés par d'autres variables (en vert sur la figure 28).

Gouvernance inclusive de l'école

L'attachement des élèves à l'école grandit dès lors qu'ils ont le sentiment d'évoluer dans un environnement inclusif, soucieux de prendre en compte leurs intérêts et à l'écoute de leurs opinions. Cet environnement doit par ailleurs être ouvert sur l'extérieur (i.e. les parents doivent être impliqués dans une certaine mesure) et être hermétique à toute forme de discrimination.

Figure 29 : éléments mesurant le type de gouvernance à l'école



Lecture : 77% des élèves considèrent que tous les élèves (quel que soit leur groupe ethnique ou leur genre) peuvent « totalement » s'exprimer librement.

Certaines améliorations peuvent être envisagées ici. Par exemple, seulement 37% des élèves rapportent pouvoir s'appuyer sur des procédures qui permettent de représenter l'avis des élèves dans le fonctionnement de l'école. **Le développement de modalités de représentation des élèves au sein de l'école du type conseils de classe ou représentants d'élèves sont autant de leviers qui permettraient d'améliorer le sentiment d'implication des adolescents et alors faciliter leur attachement à l'école.**

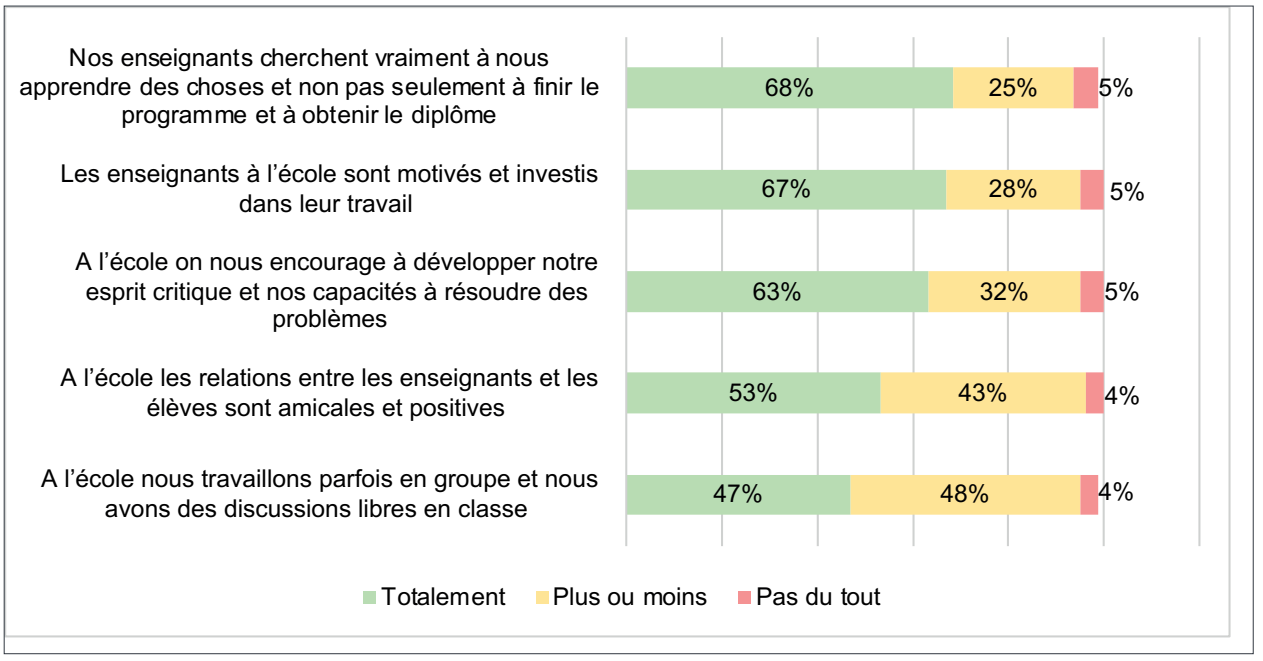
Objectif de développement personnel et apprentissage par compétences à l'école

Le deuxième facteur identifié est davantage associé à l'approche pédagogique développée par l'école. L'indicateur « objectif de développement personnel et éducatif » évalue un type précis de méthode éducative : un modèle d'éducation privilégiant le développement de l'esprit critique, la pensée autonome et inspiré par l'apprentissage par compétences[48]. La mission première de l'école n'étant pas fondamentalement la délivrance de diplômes mais davantage la formation de l'esprit, de la culture et de la curiosité des élèves. Cette mission repose alors sur une relation enseignants-élèves davantage basée sur l'écoute et la discussion et non sur un modèle d'autorité visant avant tout à imposer respect et discipline au sein de la classe[49].

[48] L'approche par compétences est un processus actif, constructif, cumulatif et dynamique sous la gouverne des étudiants (et non pas un processus d'accumulation passive des savoirs dispensés par les enseignants). Les compétences sont conçues comme des savoir-agir complexes et intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/

[49] SeeD/Interpeace/Indigo Côte d'Ivoire (2021), Les déterminants de la demande sociale d'éducation islamique en Côte d'Ivoire, UNICEF

Figure 30 : éléments mesurant le rapport à l'éducation au sein de l'école



La majorité des élèves interrogés a tendance à considérer que l'approche éducative promue par l'école va dans le bon sens. Deux élèves sur trois considèrent que leurs enseignants cherchent véritablement à les instruire et qu'ils sont motivés et investis dans leur mission. Le travail de groupe et les opportunités de discussions en classe pourraient néanmoins être développés pour permettre aux élèves de se sentir davantage investis dans leur expérience scolaire[50].

Environnement éducatif au sein de la communauté[51]

L'environnement communautaire – en dehors de l'école donc – participe à l'attachement de l'élève à l'école. En effet, il a été montré qu'un environnement éducatif communautaire renforce l'attrait de l'adolescent pour l'expérience scolaire. En d'autres termes, plus l'élève baigne dans une communauté soucieuse de développer l'éducation, plus celui-ci aura tendance à apprécier l'école.

Les recherches sur les inégalités à l'école ont souvent privilégié une approche centrée sur la cellule familiale, plaçant au cœur de l'analyse les savoirs parentaux, leur capital culturel et leur appétence et capacité à transmettre des connaissances susceptibles de faciliter la réussite scolaire de leurs enfants. Il existe néanmoins aujourd'hui une littérature abondante soulignant le rôle de la relation enfant-famille-communauté dans le développement personnel des jeunes[52]. Les écoles sont placées au cœur des communautés. Par conséquent, elles jouent un rôle clé dans la socialisation des enfants : la communauté impose des normes

[50] Evidemment les approches pédagogiques et leur impact dépendent du ratio élève/enseignant. Les situations de classe en sureffectif rendent toujours plus difficile le développement de pratiques interactives et centrées sur les échanges entre les élèves et leur enseignant.
[51] Une description détaillée de cet indicateur a été proposée dans la section 2 du rapport.
[52] Deslandes (2010), « Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté », Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

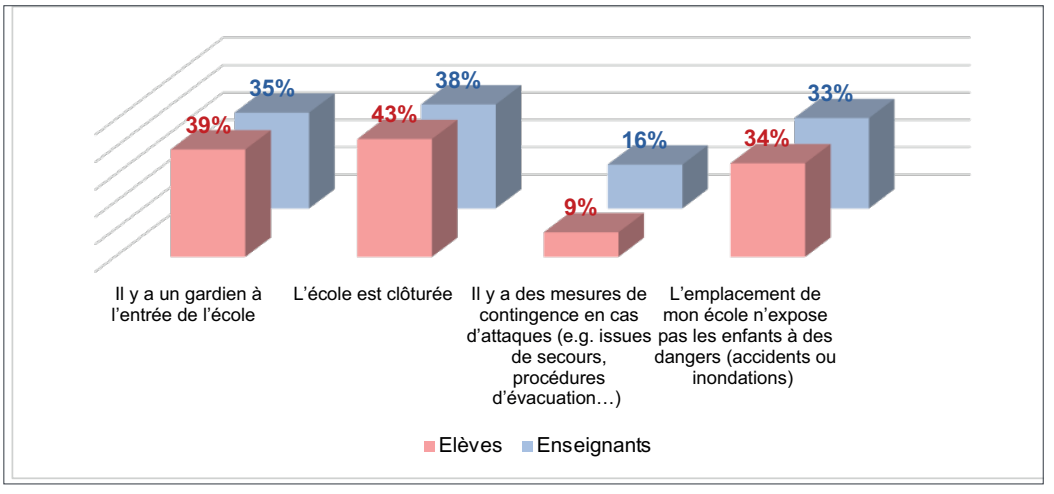
et des valeurs, elle structure les croyances et par conséquent cadre et organise le rapport de l'enfant au monde qui l'entoure. La relation à l'école et à son mode de fonctionnement n'échappe pas au cadrage promu par la communauté. La persévérance, la légitimité accordée au cursus scolaire ou encore le respect accordé aux enseignants sont autant de conceptions de l'enfant qui sont aussi médiatisées par la communauté.

La promotion par la communauté de modalités éducatives constitue clairement un moyen d'encourager les élèves à apprécier l'univers scolaire. L'existence de services parascolaires de type aide aux devoirs, de camps de jour pendant les périodes de vacances ou autres types de programme de soutien à l'éducation au sein de la communauté sont des leviers cruciaux pour la réussite scolaire des élèves. L'accès à l'éducation en dehors de l'école est un moteur de réussite, la communauté a ici un rôle à jouer surtout lorsque le capital scolaire des parents peine à assurer cette mission.

L'environnement sécuritaire à l'école

Comme observé dans la seconde section, la question de la sécurité au sein de la communauté est une condition essentielle pour la fonctionnalité des écoles. L'enjeu sécuritaire se présente également au cœur de l'école. Les établissements doivent « vivre avec » les risques d'attaques et proposer des politiques de sécurité et des mesures de prévention des risques.

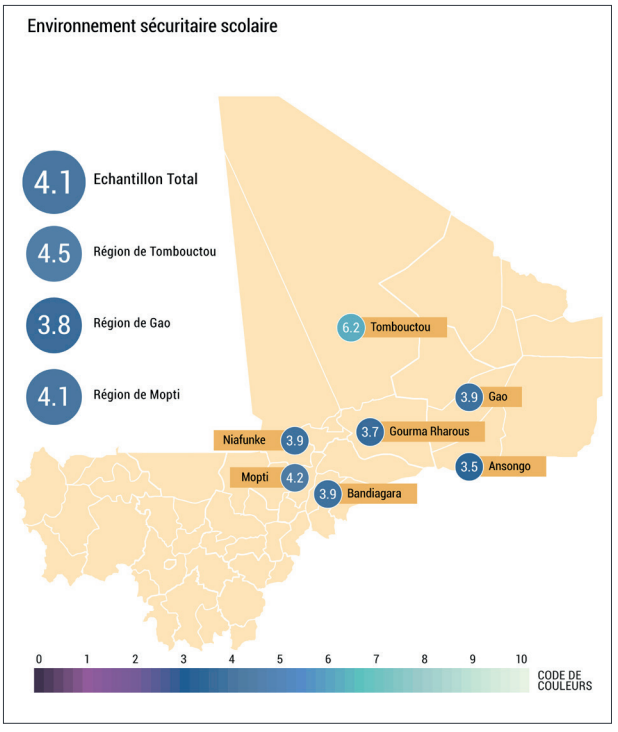
Figure 31 : mesures de sécurité existantes à l'école selon les enseignants et les élèves



Lecture : 39% des élèves affirment qu'il y a un gardien à l'entrée de l'école.

Comme le montre la figure 31, des efforts doivent être effectués dans le domaine de la sécurité à l'école. Les données recueillies auprès des élèves et des enseignants sont assez homogènes. Toutes témoignent d'un défaut de mesures de sécurité au sein des écoles. Moins d'un enfant sur deux reconnaît avoir une école clôturée et ils ne sont que 39% à affirmer qu'un gardien surveille l'entrée de l'école. Très peu d'écoles semblent avoir mis en place des mesures de contingence : seul 16% des enseignants rapportent avoir connaissance de telles mesures. On peut imaginer que les élèves sont moins renseignés que les enseignants quant à l'existence de tels types de mesures (ce qui pourrait expliquer le résultat de 9%). Néanmoins, trop peu de répondants rapportent avoir connaissance de mesures de contingence. Celles-ci doivent être développées.

Heatmap 6 : environnement sécuritaire à l'école (échantillon enfants)



La préparation des écoles en termes de sécurité varie selon les régions. La heatmap ci-contre rend compte de l'environnement sécuritaire à l'école (indicateur basé sur l'agrégation des items mentionnés dans la figure 31). C'est particulièrement dans le cercle de Tombouctou que les écoles semblent être le mieux préparées en matière de sécurité. Le score dans ce cercle est nettement au-dessus du score moyen. C'est à Ansongo que les élèves rapportent le plus faible score.

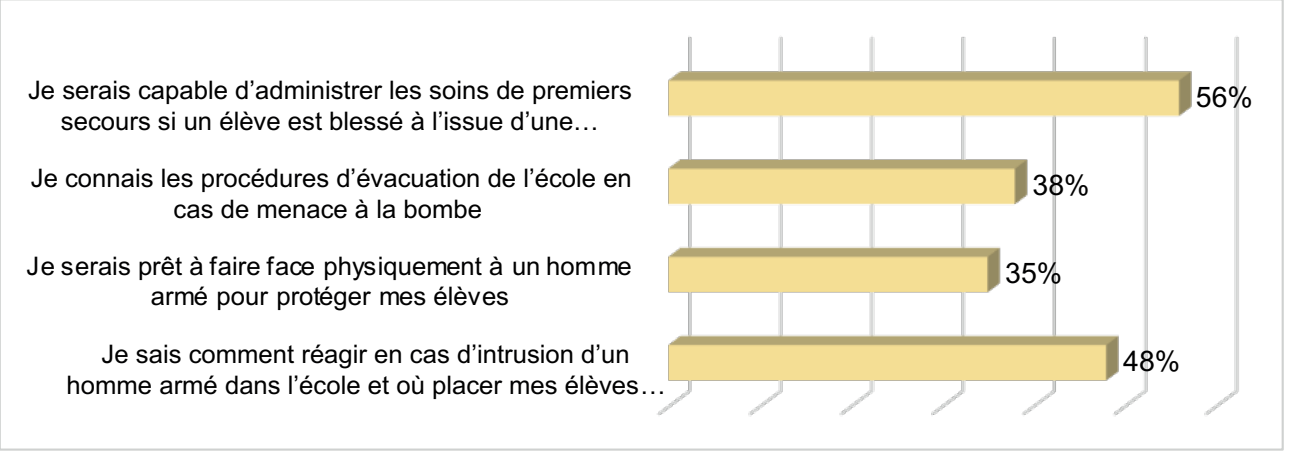
Par ailleurs, selon les données « enseignants » les scores sont particulièrement disparates lorsque l'on compare les écoles localisées en zone urbaine (score de 5.50) et celles localisées en zone rurale (score de 2.91).

Par conséquent, des **mesures de sécurité et de prévention des risques doivent être opérationnalisées afin de renforcer la sécurité au sein de l'école – ces politiques doivent particulièrement être développées dans les zones rurales.**

Par-delà les conditions logistiques de sécurité, les connaissances et les aptitudes du personnel enseignant peuvent jouer un rôle dans la sécurisation de l'environnement scolaire. La figure 32 illustre la distribution des compétences des enseignants en matière de protection des élèves. Ici, des efforts pourraient également être effectués pour améliorer les capacités d'action des enseignants. Seul un enseignant sur deux maitrise les connaissances liées aux premiers secours.

Ici aussi des écarts sont observés en fonction des cercles. Les enseignants de Tombouctou semblent être les mieux préparés aux éventuelles menaces (score de 6.00). C'est en revanche à Ansongo (score de 2.29) que les enseignants reconnaissent davantage leurs lacunes en matière de sécurité[53]. **De manière générale, le score moyen de cet indicateur est relativement faible (score de 4.35) illustrant un besoin de formation et de préparation des enseignants aux risques.**

Figure 32 : compétences en matière de sécurité (échantillon enseignant)



Dans cette perspective, des ateliers de formation ont été développés par les équipes de SFCG et de l'UNICEF sur le terrain autour de la thématique de « Réduction/Réponses aux risques de conflits, catastrophes et la prévention/contrôle COVID-19 » (C/DRR). Au total 290 enseignants (dont 78 femmes) ont été formés et les 3 capitales régionales ont abrité les ateliers de formation de deux jours chacune (11 centres d'animation pédagogique (CAP) ont été concernés par le projet).

Ces formations ont été majoritairement appréciés par les professeurs et ont répondu aux attentes[54]. Les résultats de l'analyse montrent ainsi que ce type de formation est bénéfique pour renforcer les logiques d'accès à l'éducation. Elles doivent par conséquent être développées davantage.

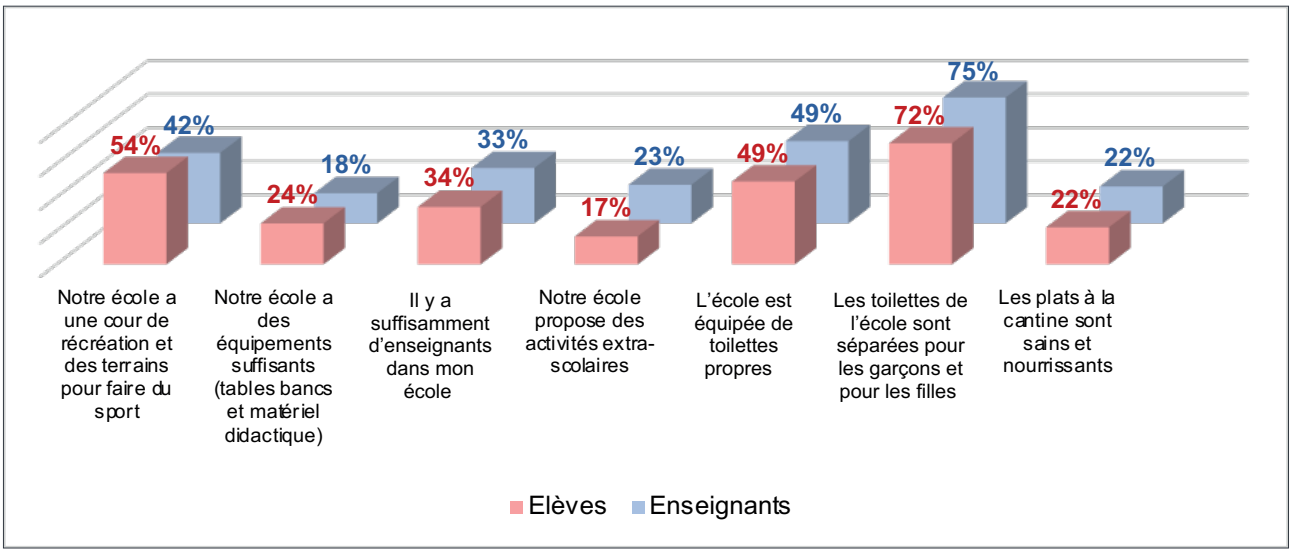
[53] L'indicateur « capacité à protéger les élèves » a été construit en agrégeant les items apparaissant dans la figure 32.

[54] Un enseignant de Gourma Rharous rapportait ainsi : « Aujourd'hui, je sens un changement de comportement à mon niveau. Je me sens beaucoup plus enclin à faire face aux conflits et catastrophes. Cette formation est vraiment formidable puisqu'elle change la personne qui la suit et l'emmène à prendre des dispositions pour les catastrophes à venir. »

L'environnement physique et logistique à l'école

Une série de questions relatives aux conditions d'enseignement ainsi qu'à l'environnement matériel de l'école a été soumise aux enseignants et aux élèves. Les quatre premières colonnes de la figure 33 visent à comprendre les conditions d'enseignement. Il y a un écart notable entre les réponses des enseignants et celles des élèves sur les questions relatives aux installations et équipements. Au manque de matériel et d'équipement s'ajoute un défaut de personnel puisque seulement un tiers des élèves et des enseignants considèrent qu'il y a suffisamment de professeurs à l'école.

Figure 33 : conditions d'enseignement et environnement physique à l'école



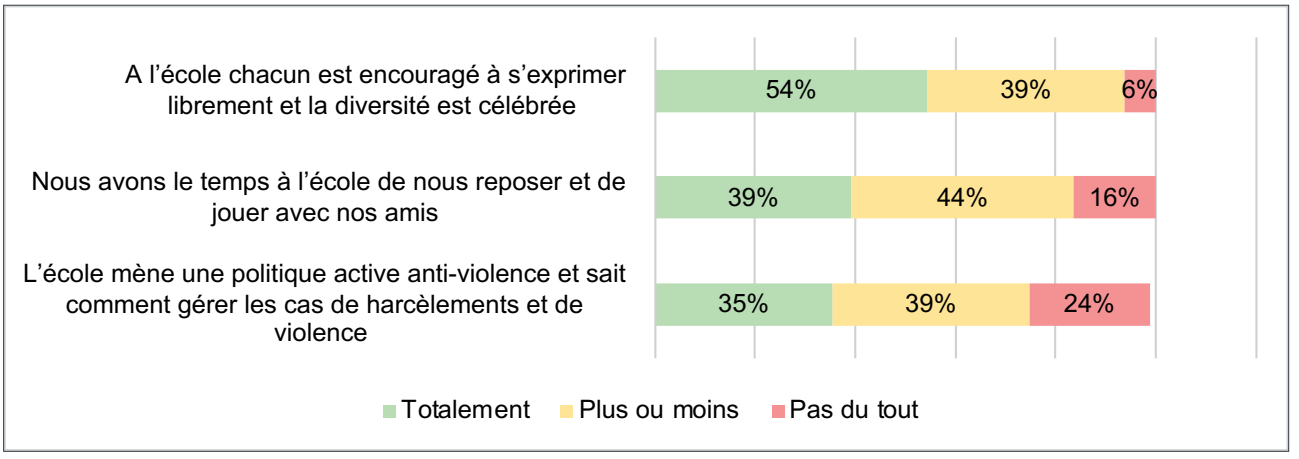
Lecture : 54% des élèves rapportent qu'il y a une cour de récréation et des terrains de sport dans leur école.

La question de l'accès aux toilettes et à leur séparation garçons/filles fait l'objet d'une attention précise dans le cadre du travail mené par SFCG. Les analyses situationnelles montrent que la plupart des écoles disposent de toilettes (certaines sont néanmoins en mauvais état). Il est cependant notable que seulement 62% des toilettes sont séparées dans la région de Gao. Aussi, la question des cantines pose particulièrement problème puisqu'il existe une certaine disparité en fonction des régions : 48% des écoles de Tombouctou en sont dépourvues, 58% dans la région de Mopti et la quasi-totalité dans la région de Gao.

Enfin, l'indicateur « environnement psychosocial » est davantage lié à l'univers social au sein de l'école. Il y est question ici d'inclusivité dans le management de l'école. Cependant, il s'agit moins d'une question de modalités de représentation et de fonctionnement « démocratique » de l'école mais davantage d'une question de mise en confort des élèves.

Cet indicateur évalue dans quelle mesure les élèves se « sentent à l'aise » à l'école : protégés des phénomènes de harcèlement, de marginalisation et disposés à pouvoir profiter des amis et trouver des sources d'amusements.

Figure 34 : environnement psycho social



Il est important que des conditions d'apprentissage confortables soient mises en œuvre pour le fonctionnement de l'école. Celles-ci passent par la mise en place d'un lieu sûr et protégé des menaces extérieures, d'un espace où les conditions matérielles sont suffisantes pour permettre à tous d'étudier et enfin par un règlement intérieur qui rendent la vie scolaire confortable (dans le sens où les élèves se sentent protégés du harcèlement et où ils ont le sentiment que l'école est également un espace dans lequel la distraction est permise et encadrée). Ce sont ces conditions matérielles et psychosociales qui vont permettre le développement d'une approche éducative basée sur l'inclusivité et le développement personnel de l'élève. Si à ces deux dynamiques s'ajoute un environnement communautaire propice à l'épanouissement éducatif, les élèves auront davantage tendance à apprécier les sociabilités à l'école et à se sentir attachés à l'expérience scolaire réduisant ainsi les chances de déscolarisation.

4.2. Le regard des enseignants sur l'environnement scolaire

Situations des enseignants

La grande majorité des enseignants interrogés a suivi la formation nécessaire et détient le diplôme requis pour exercer le métier. Plus de quatre enseignants sur cinq disposent du diplôme, 12% d'entre eux ont débuté mais n'ont pas terminé la formation et 5% exercent aujourd'hui le métier d'enseignant sans avoir suivi de formation spécifique. Il s'agit donc ici d'enseignants volontaires.

Figure 35 : niveau de qualification des enseignants

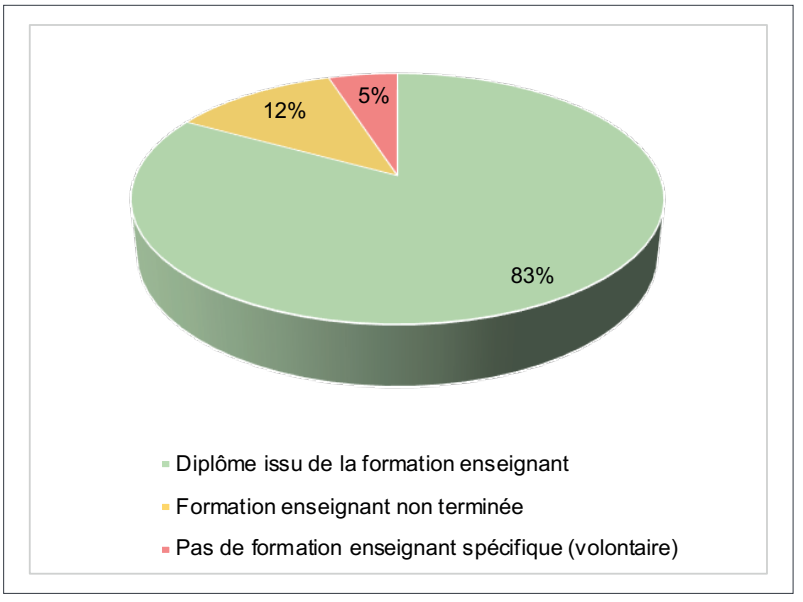
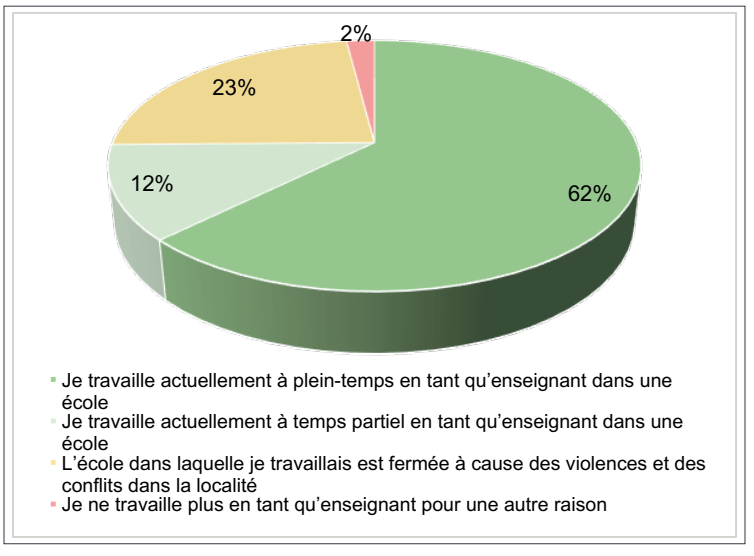


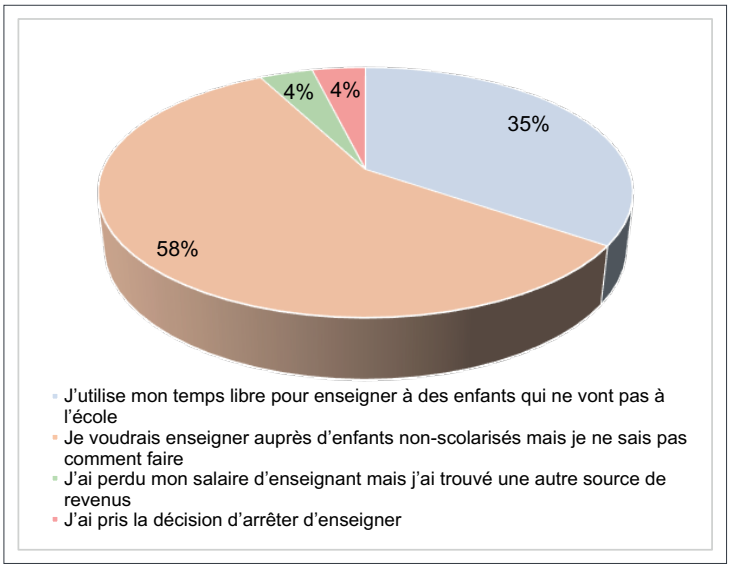
Figure 36 : taux d'activité des enseignants



Environ deux-tiers des enseignants interrogés travaillent actuellement à plein-temps, 12% officient à temps partiel tandis que **près d'un enseignant sur quatre est aujourd'hui inoccupé du fait de la fermeture de l'école dans laquelle il officiait**[55].

La figure 37 permet d'informer sur les occupations des enseignants ayant vu leur école fermer. 35% d'entre eux affirment qu'ils consacrent leur temps libre à l'enseignement auprès d'enfants déscolarisés. Il est également à noter ici que 58% d'entre eux souhaiteraient enseigner mais ne le peuvent pas. Si effectivement **près de trois enseignants sur cinq se disent prêts à partager leurs connaissances auprès des jeunes de leur communautés**, il convient de mettre en place des modalités qui permettraient d'exploiter cette opportunité.

Figure 37 : situations des enseignants inoccupés



En effet, la présence d'enseignants disposés à enseigner à des enfants non-scolarisés au sein de la communauté constitue un atout qui devrait être utilisé localement afin de minimiser les dégâts sociaux causés par les taux élevés de déscolarisation. Des mécanismes d'intermédiation pourraient être mis en place localement.

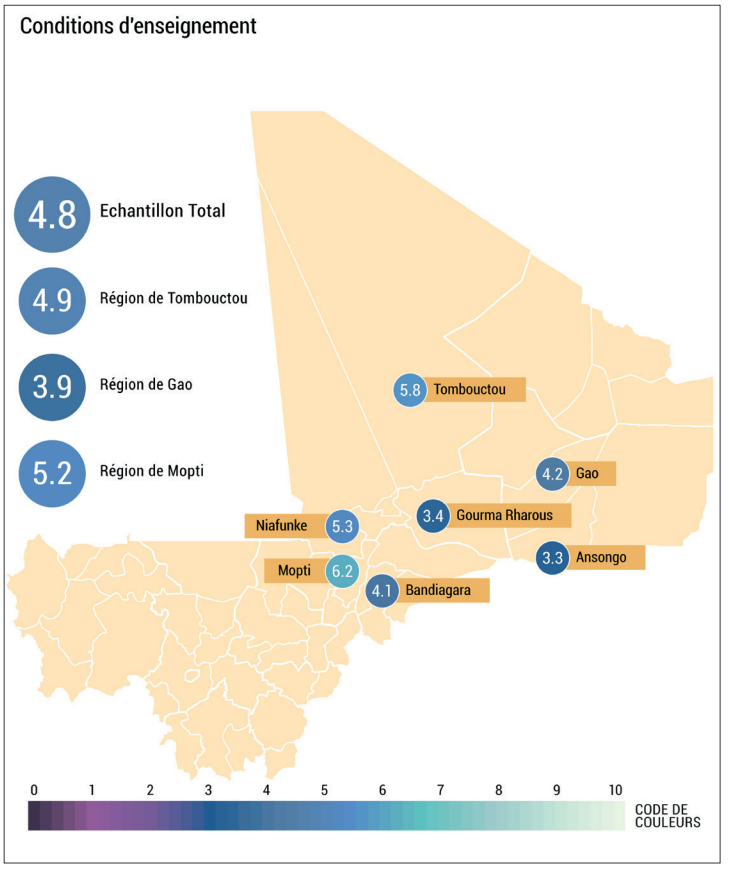
Les autorités locales et communautaires ont tout à gagner à développer des modalités permettant d'assurer l'intermédiaire entre les enfants déscolarisés de la communauté et **les professeurs inoccupés disposés à enseigner dans la localité**. Il s'agit ici de restaurer le nexus famille-enfant-communauté en s'appuyant sur la disponibilité des enseignants au sein de la communauté.

[55] La question de l'absence et de la fuite des enseignants des zones où ils ont été affectés est un enjeu majeur des conditions de fonctionnement des écoles. Malheureusement, ici, les données collectées ne permettent pas d'identifier parmi les enseignants inoccupés lesquels sont restés sur place après la fermeture de l'école et lesquels sont rentrés dans leur localité d'origine.

La vie scolaire selon les enseignants

Une série d'indicateurs a été développée afin de capturer le sentiment général des enseignants sur leurs conditions de travail et sur la vie scolaire en général. La heatmap 7 rend compte des conditions d'enseignement selon les professeurs interrogés. Il semblerait que ce soit à Mopti que les enseignants soient le plus satisfaits et à Ansongo et Gourma Rharous que les conditions soient les moins praticables. De manière générale, un score moyen de 4.8 témoigne d'un sentiment mitigé des enseignants, le niveau de satisfaction est relativement négatif (en-dessous de 5). Les enseignants ont en majorité tendance à considérer que les conditions ne sont pas confortables que ce soit pour des raisons de défaut d'équipement ou de manque d'effectifs[56].

Heatmap 7 : les conditions d'enseignement (échantillon enseignants)

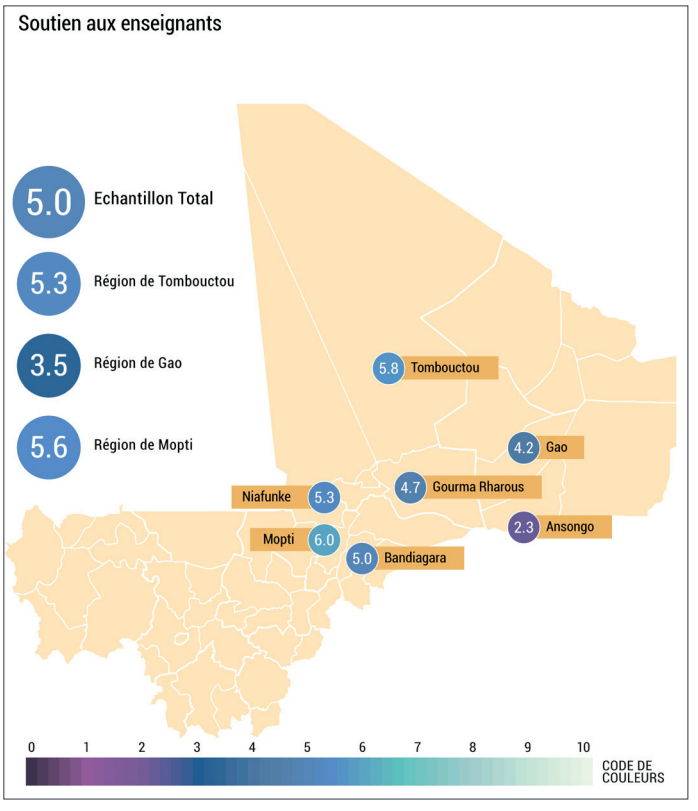


[56] Pour une analyse plus détaillée des conditions matérielles d'enseignement, voir les analyses situationnelles produites par SFCG dans le cadre de ce projet pour chacune des régions.

Par-delà les conditions matérielles d'enseignement, l'enquête a également veillé à mesurer la façon dont les enseignants se sentaient soutenus dans leur mission éducative quotidienne. L'indicateur présenté sur la heatmap 8 décrit dans quelle mesure les enseignants ont le sentiment d'être aidés par leurs autorités de tutelle. Par exemple, 53% d'entre eux considèrent que l'Etat malien n'a pas fait de l'éducation une priorité. Plus de trois enseignants sur cinq considèrent que le gouvernement les a abandonnés. En revanche 64% des enseignants estiment que les autorités locales font de leur mieux pour aider les écoles.

Les situations de conflits et les menaces telles que la Covid-19 affectent bien sûr l'action éducative des enseignants. Ils sont par exemple 65% à penser que les mesures prises par le gouvernement ont eu des effets nocifs sur les conditions d'éducation. L'urgence et la sévérité des impacts des conflits et des menaces telles que la Covid-19 sur les pratiques éducatives nécessitent en ce sens un soutien renouvelé des autorités compétentes auprès de leurs enseignants.

Heatmap 8 : le soutien aux enseignants (échantillon enseignants)



La vie scolaire selon Conflict Scan

Une attention particulière est portée aux conflits liés à la gouvernance de l'école. Les principaux conflits identifiés concernent les conflits entre les enseignants et l'Etat et/ou les collectivités territoriales, les conflits entre les enseignants et les parents d'élèves, et enfin les conflits entre le personnel de l'école et le CGS.

Selon Conflict Scan, les conflits entre les enseignants et l'Etat et/ou les collectivités territoriales sont principalement des conflits de leadership. Ces crises de leadership sont particulièrement liées à la question du transfert de compétences de l'Etat aux collectivités territoriales plaçant simultanément l'école sous deux formes de tutelle.

Parmi les perturbations internes, les grèves des enseignants sont également mentionnées. Elles semblent être principalement motivées par les problèmes de paiement de salaire. Le sentiment d'abandon décrit plus haut dans la section (trois enseignants sur cinq se sentent « abandonnés par l'Etat ») peut être interprété à l'aune de ces observations. Le sentiment d'isolement et d'absence de soutien observé chez les professeurs s'explique en partie par les salaires impayés.

Les tensions entre les enseignants et les parents d'élèves sont liées selon Conflict Scan principalement aux absences non justifiées des enseignants et aux punitions physiques infligées aux enfants. Les conflits entre le personnel de l'école et le CGS sont de deux ordres. Il s'agit d'abord de conflits d'intérêts entre les CGS et le personnel de l'école dûs à la méconnaissance des rôles et responsabilités des CGS. Ensuite, ces conflits sont relatifs à la non-implication du personnel dans la gestion des cantines scolaires.

Les conditions quotidiennes de vie scolaire sont également évoquées dans Conflict Scan. Il y est également observé que des conditions d'apprentissage difficiles favorisent les choix de déscolarisation. Chez les enfants, les raisons indiquées sont le stress, l'ennui à l'école, l'hostilité de certains élèves et la peur d'être châtiés à l'école par les enseignants.

MESSAGES CLÉS ET **RECOMMANDATIONS**

MESSAGES CLÉS ET RECOMMANDATIONS

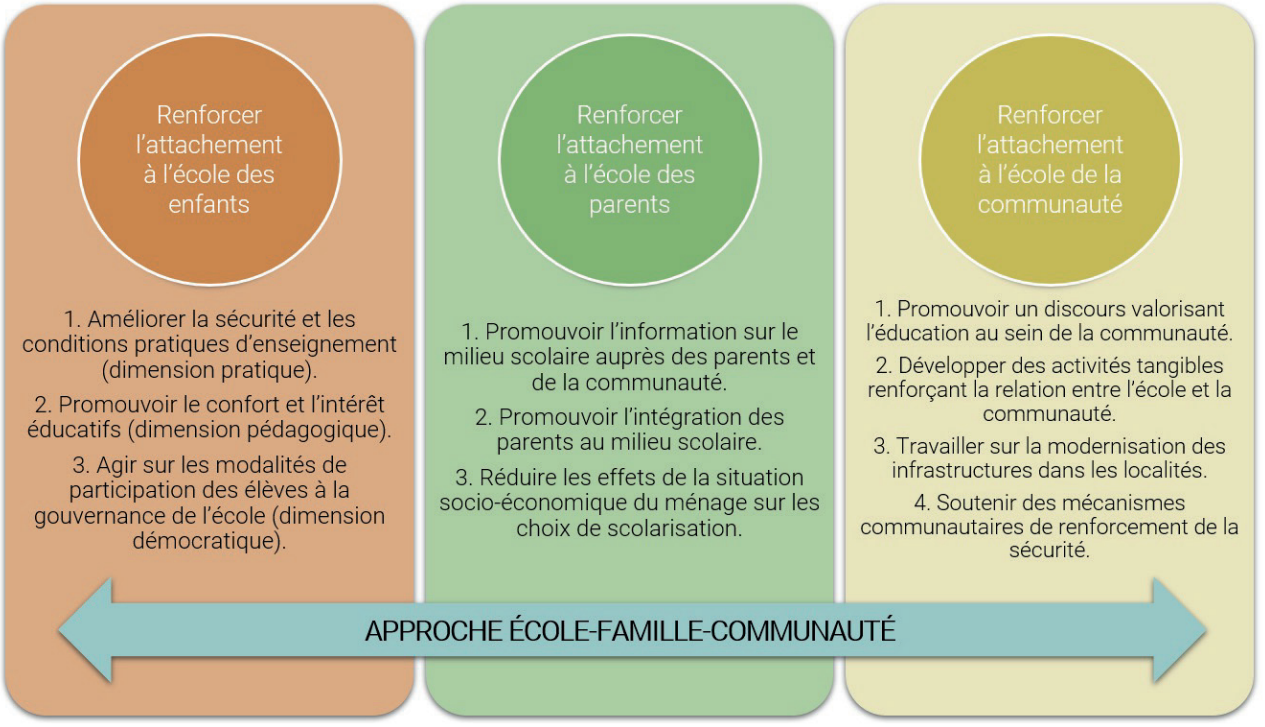
Les résultats de l'analyse SCORE permettent de dessiner un cadrage général de l'approche programmatique : les interventions et programmes d'action publique visant l'amélioration du fonctionnement des écoles et du taux de scolarisation au Mali pourraient être conçus à travers le prisme de la relation école-famille-communauté (EFC).

Ce type d'approche, dite écosystémique, consiste à prendre en considération les différents environnements dans lesquels baignent les enfants et adolescents et à admettre leur interdépendance et leurs influences réciproques. De nombreuses recherches ont été développées en ce sens et ont permis de mettre à jour des résultats positifs à plusieurs niveaux et donné lieu à l'élaboration de différents outils facilitant l'opérationnalisation de cette approche écosystémique[57].

Le développement de la relation EFC présente des avantages pour les enfants (assiduité scolaire, meilleures connaissances et résultats scolaires, meilleur développement personnel de l'enfant, ...), pour les parents (meilleure connaissance de l'univers scolaire, amélioration des capacités à suivre la scolarité et à intervenir dans l'expérience scolaire, proactivité au sein de la communauté, meilleur accès aux services, ...), pour les enseignants (meilleure connaissance des parents, attitude plus positive envers les parents, intégration à la communauté, valorisation de l'expérience professionnelle, ...) ou encore pour les communautés (jeunes de la communauté plus facilement joignables et identifiables, meilleur accès, profit pour le bien-être de la communauté et développement plus harmonieux, ...).

Ici, les résultats des diverses analyses statistiques menées dans le cadre de ce projet tendent à suggérer que des interventions programmatiques orientées par l'approche EFC pourraient se présenter particulièrement performatives. Les recommandations suggérées ici s'appuient systématiquement sur les résultats observés. Trois grandes pistes d'actions peuvent être développées : des interventions doivent être menées afin de renforcer l'attachement des enfants à l'école (1), de familiariser les parents à l'école (2) et enfin d'encourager l'attachement de la communauté à l'éducation scolaire (3). Chacun de ces grands axes peut être ensuite divisé en série d'orientations complémentaires et interdépendantes.

[57] Il ne s'agit pas ici de promouvoir strictement le format d'action et le type de programmation tels qu'ils sont développés dans le cadre des recherches (principalement menées au Québec) mais plutôt d'insister sur la relation école-famille-communauté comme cadre général de programmation des interventions ambitionnant l'amélioration du niveau de scolarisation dans le pays.


Renforcer l'attachement à l'école des enfants
1. Améliorer la sécurité et les conditions pratiques d'enseignement (dimension pratique).
2. Promouvoir le confort et l'intérêt éducatifs (dimension pédagogique).
3. Agir sur les modalités de participation des élèves à la gouvernance de l'école (dimension démocratique).
Renforcer l'attachement à l'école des parents
1. Promouvoir l'information sur le milieu scolaire auprès des parents et de la communauté.
2. Promouvoir l'intégration des parents au milieu scolaire.
3. Réduire les effets de la situation socio-économique du ménage sur les choix de scolarisation.
Renforcer l'attachement à l'école de la communauté
1. Promouvoir un discours valorisant l'éducation au sein de la communauté.
2. Développer des activités tangibles renforçant la relation entre l'école et la communauté.
3. Travailler sur la modernisation des infrastructures dans les localités.
4. Soutenir des mécanismes communautaires de renforcement de la sécurité.
APPROCHE ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Axe 1. Renforcer l'attachement à l'école chez les enfants

Justification de l'action

Le fait que les enfants n'aiment pas l'école est une des principales raisons de leur déscolarisation. En effet, pour plus d'un tiers des parents, le non-intérêt de leur enfant pour l'école est une raison justifiant le choix de déscolarisation. Par conséquent, améliorer l'attachement des enfants à l'école constitue un levier d'action : plus les enfants apprécieront l'école, moins ils auront tendance à convaincre leur parent du bien-fondé d'une décision de déscolarisation.

Trois sous-axes d'intervention

1. La dimension matérielle pourrait être considérée dans un premier temps. Nous faisons référence ici aux questions liées à la sécurité des élèves et aux conditions logistiques d'enseignement. L'existence d'un environnement sûr au sein de l'école apparaît comme un facteur encourageant l'attachement de l'élève à l'école. Cette sécurité peut être assurée par plusieurs relais. Les acteurs impliqués dans la gouvernance et le financement du fonctionnement de l'école devraient assumer un rôle moteur ici afin de mettre en place des infrastructures plus sûres (e.g. installation d'une clôture, présence systématique d'un gardien, application de mesures de contingence…). Les enseignants pourraient être également impliqués dans les opérations de réduction, de prévention et de réponse aux risques (e.g. formations et stages relatifs aux premiers secours et aux mesures et solutions de contingence). Enfin, la communauté et les parents pourraient « prendre en charge » certaines mesures et dispositifs visant à assurer la sécurité au sein de la localité « en dehors » de l'école. **Le développement d'un environnement sûr au sein et en dehors de l'école doit résulter d'un effort collectif entretenu par tous les acteurs (EFC) et doit être mis au service des élèves et de la qualité des conditions d'enseignement.** En effet, l'amélioration des conditions sécuritaires doit s'accompagner d'un effort sur les conditions logistiques d'enseignement (e.g. tables, chaises, terrains de sport, etc.).

2. La dimension pédagogique compte également comme moteur potentiel de l'attachement de l'élève à l'école. Il pourrait être envisagé de développer des stratégies de tutorat visant à restaurer la confiance des élèves en situation d'échec scolaire. Il s'agit ici de cultiver l'attachement émotionnel de l'enfant à l'école. Des cours de soutien contribueraient à améliorer le niveau scolaire des élèves en difficulté et ainsi faciliter leur intégration à la vie scolaire. Ce type d'intervention permettrait par ailleurs de prendre le relais des parents peu engagés dans la scolarité de leurs enfants. Il pourrait également être envisagé de développer une approche par compétences (ApC) promouvant des formes d'éducation centrées sur les compétences et qualités personnelles importantes pour le futur de l'enfant. Ce type d'enseignement basé sur le développement de l'esprit critique, l'autonomie, et davantage orienté vers les compétences pratiques et à l'écoute des élèves pourrait favoriser l'attrait des enfants pour l'école.

3. Enfin la dimension démocratique, plus précisément la **question de la participation des élèves à la gouvernance de l'école apparaît comme un facteur fondamental dans l'attachement à l'école et les performances scolaires**[58].

Renforcer l'intégration des élèves aux procédures de gouvernance peut prendre plusieurs formes. La mise en place ou le renforcement de structures de représentation de type conseil d'élèves et leur participation active aux procédures décisionnelles relatives à la vie scolaire constituerait par exemple un moyen d'encourager l'intégration de tous. Ces types de modalités pourraient dans une certaine mesure déléguer des compétences particulières et offrir des formes de leadership aux élèves sur des sujets spécifiques.

Des responsabilités pourraient être octroyées à différents niveaux : l'organisation d'activités sportives et culturelles, des formats d'action visant la mise en relations avec acteurs communautaires et/ou avec les parents, la mise en place de campagne de sensibilisation contre le harcèlement et la violence à l'école, la participation à la rédaction du règlement intérieur, … De manière générale, la participation à la vie scolaire, le sentiment de représentation et l'engagement décisionnel des élèves permettent de développer la dimension civique. Ils sont autant de dynamiques qui facilitent l'intégration par le biais citoyen et prédisposent au renforcement d'une citoyenneté positive.

58 https://www.stir.ac.uk/news/2015/02/pupil-participation-in-school-life-is-key-to-doing-well/

Axe 2. Renforcer l'attachement des parents à l'école : améliorer le niveau de scolarisation

Justification de l'action

Les choix de déscolarisation ne sont pas véritablement liés aux conflits et à la sécurité ponctuelle au sein de la localité mais davantage au rapport à l'éducation des parents (i.e. système de valeurs stabilisés versus perturbation conjoncturelles) et à leur situation socio-économique. Les pistes d'action à développer doivent alors veiller à valoriser l'image de l'éducation scolaire auprès des parents et à limiter les effets des situations socioéconomiques dans le choix de scolarisation.

Trois sous-axes d'intervention

1. Un premier type d'intervention visant à renforcer l'attrait des parents pour l'école doit se fonder sur le canal communicationnel et prendre la forme d'une campagne d'information sur « l'univers scolaire ». **Le travail de sensibilisation auprès des parents peut se construire autour du continuum éducation/intégration socioéconomique :** déploiement d'un cercle vertueux où éducation des parents, confort financier, accès à la gouvernance et éducation des enfants s'auto-entretiennent. Le discours doit être construit autour de la relation entre éducation scolaire et future intégration économique de l'élève. Ce type de campagne peut également s'appuyer sur la participation des enseignants issus de la communauté.

2. Un deuxième type d'intervention pourrait viser **l'intégration des parents à « l'univers scolaire ».**
Comme observé, l'engagement des parents est une condition majeure du maintien des enfants à l'école et de manière générale l'absence de connaissances sur le milieu scolaire est un frein à la scolarisation. Diverses modalités permettant l'intégration des parents à l'école peuvent être imaginées : l'organisation d'activités nécessitant la participation des parents et faisant appel à leurs connaissances ou expériences, la diffusion régulière d'informations sur la vie à l'école (e.g. journal de l'école…), le renforcement et une meilleure inclusivité des structures de représentations, l'organisation de rencontres régulières avec les enseignants (dans un cadre pédagogique et formel ou dans un cadre davantage informel et ludique), etc.

Ces interventions devraient avoir pour mission d'encourager l'engagement des parents : les rassurer et les décomplexer si nécessaire sur leur manque de connaissances scolaires et faciliter les échanges d'informations entre l'école et le ménage. En ce sens, des programmes peuvent être développés afin de partager les ressources scolaires par exemple ou développer des stratégies de tutorat. Renforcer les liens entre école et parents peut s'appuyer sur l'intervention d'un troisième acteur.

De nombreuses recherches ont par exemple montré le rôle d'intermédiation essentiel joué par les travailleurs sociaux[59]. Des positions d'éducateurs peuvent être ici créées et financées dont le rôle serait principalement calibré sur cette mission d'intermédiation entre parents et école.

3. La situation socio-économique des ménages – leurs dispositions financières comme l'accès aux services de l'Etat dont ils bénéficient -apparaît être un facteur influençant les choix de scolarisation. Il convient de développer des politiques éducatives garantissant que le niveau de revenus du ménage n'est pas un obstacle pour la scolarisation des enfants. Il pourrait être mis en place des modalités de soutien financier indexé aux revenus des ménages – les familles en-dessous d'un certain seuil auraient accès à des revenus de transfert permettant de couvrir les différents frais associés à la scolarité de leurs enfants. Ensuite, bien évidemment il conviendrait de renforcer l'accès aux services dans certaines localités et veiller au fonctionnement ininterrompu des écoles à travers le renforcement des capacités éducatives communautaires.

[59] Bowen (1999), "A Role for School Social Workers in Promoting Student Success through School-Family

Axe 3. Renforcer l'attachement de la communauté à l'école

Justification de l'action

La fonctionnalité des écoles est principalement déterminée par deux dynamiques: la manière dont l'éducation est encouragée au sein de la communauté et un sentiment de sécurité à l'échelle communautaire. Les interventions devraient se concentrer sur le renforcement de ces deux dimensions.

Quatre sous-axes d'interventions

1. La première piste d'action consisterait à promouvoir un discours valorisant l'éducation au sein de la communauté. Il s'agirait de développer une stratégie de mobilisation collective de la communauté pour la promotion d'une image positive de l'éducation scolaire. Le discours pourrait être axé sur l'idée que l'éducation scolaire est une ressource nécessaire pour l'amélioration des conditions de vie et du quotidien des enfants, de leur famille, de leur communauté et de la société en général. Le développement de ce type de campagne doit reposer sur **l'implication des leaders communautaires, ces derniers doivent devenir des « ambassadeurs de l'école**[60]». Enseignants et éducateurs doivent également être décrits positivement par les leaders d'opinion pour renforcer leur crédibilité. Il est également possible d'imaginer la mise en place d'évènements qui permettent de célébrer les réussites éducatives des élèves et la création d'opportunités permettant de reconnaître et valoriser le travail des enseignants au sein de la communauté (e.g. mise en place modalités permettant le partage des expériences personnelles, ...).

2. Par-delà les discours et campagnes de sensibilisation au sein de la communauté, des programmes devraient être développés facilitant l'organisation d'activités tangibles établissant une relation entre l'école et la communauté. L'objectif serait ici la mise en place d'activités « vitrines » permettant de nouer des relations de réciprocité entre école et communauté: montrer comment l'école pourrait supporter la communauté et vice-versa comment des moyens pourraient être mobilisés au niveau communautaire pour supporter le développement d'activités et de médiums éducatifs au sein de la localité.

Ce type d'intervention peut se structurer autour de la création d'activités de collaboration pédagogiques : **mise à disposition d'espaces à vocation éducative au sein de la communauté et ateliers de partage de savoirs spécifiques de certains parents** (e.g. journée d'information et d'orientation où les parents viendraient informer les élèves sur leurs métiers respectifs par exemple).

La communauté pourrait également prendre en charge l'**organisation de modalités d'intermédiation entre enseignants inoccupés et élèves déscolarisés**. Comme observé, de nombreux enseignants inoccupés souhaite-

[60] Il est à noter que des actions développées par UNICEF et ses partenaires reposent sur ce type d'intervention. Ici ce sont de jeunes élèves qui sont désignés ambassadeurs pour apporter une réponse au phénomène de non-scolarisation ou de déscolarisation. Les jeunes ambassadeurs de la rentrée scolaire contribuent depuis 2017 à renforcer le dialogue dans leurs communautés sur l'importance de l'éducation grâce à des activités de porte-à-porte, des émissions radiophoniques et des séances de dialogue communautaire.
https://www.unicef.org/mali/communiqu%C3%A9s-de-presse/adaptation-des-offres-%C3%A9ducatives-pour-un-retour-l%C3%A9cole-dans-un-environnement
La présente recommandation invite à désigner non pas les élèves mais les leaders d'opinions et les leaders communautaires comme ambassadeurs afin de capitaliser sur le niveau de confiance dont ils sont crédités par les populations locales.

raient pouvoir enseigner mais ne savent pas comment faire. La mise en place au sein de la communauté de réseaux et d'espaces de mise en relation entre ces enseignants et les enfants pourrait limiter les situations d'échec scolaire et initier un élan éducatif au sein de la communauté. Il s'agirait ici de multiplier et de renforcer des initiatives de type centre de stratégie de scolarisation accélérée passerelle (SSA/P)[61] ou Espace d'Apprentissage Temporaire (EAT)[62] qui permettent d'encourager les élèves déscolarisés à réintégrer le cursus scolaire formel.

Des activités de collaboration extra-pédagogiques pourraient également être mises en place. Des collaborations et des partenariats entre les écoles et les associations de la communauté pourraient voir le jour. Il est possible d'imaginer ici l'organisation d'activités extrascolaires initiées par les acteurs de la communauté en partenariat avec les écoles : activités sportives ou culturelles mises en place au sein de l'enceinte scolaire après la journée de cours (e.g. cours de dessin, de sport, ...).

Ce type de collaboration permettrait de restaurer concrètement les liens entre école et membres de la communauté. Elles encourageraient le vivre ensemble en nouant des relations précises et pratiques avec l'institution scolaire et son environnement communautaire.

3. La modernisation des infrastructures dans les localités pourrait également être un espace d'opportunités. La logique de l'intervention consisterait à identifier des initiatives de coopération au sein de la communauté autour des écoles et de l'éducation scolaire. Ce type d'intervention devrait être calibrée de manière à renforcer l'esprit civique et la responsabilité citoyenne basée sur le volontariat. Des mini-projets participant à la restauration ou à la maintenance des écoles pouvant impliquer parents, enseignants et acteurs communautaires pourraient être initiés. Dans la même perspective, il pourrait être développé des actions impliquant des enfants volontaires pour aider et aménager les espaces de la localité ou encore d'autres formes d'actions permettant de mettre à contribution des compétences apprises à l'école pour améliorer le quotidien de la communauté.

4. Le renforcement de la sécurité au niveau communautaire est par ailleurs un axe prioritaire à développer si l'on souhaite améliorer la fonctionnalité des écoles. A cet égard, la situation du cercle de Tombouctou se distingue des autres cercles observés. Une attention particulière portée au quotidien des communautés locales et l'organisation d'échanges et de retours d'expérience pourrait permettre d'informer sur les améliorations sécuritaires envisageables dans les autres cercles. Dans ce cadre, des activités de réduction des risques de conflits et de catastrophes C/DRR en milieu scolaire pourraient être développées en étroite collaboration avec les parents et la communauté contribuant ainsi à renforcer le lien mais également à développer des approches davantage écosystémiques incluant les points de vue de chacun.

[61] https://www.unicef.org/mali/recits/une-classe-passerelle-pour-retourner-%C3%A0-l%C3%A9cole
[62] https://www.unicef.org/mali/recits/dun-centre-dapprentissage-temporaire-vers-une-%C3%A9cole-formelle

Éléments pour des interventions localisées

La série de recommandations évoquée plus haut a été élaborée en fonction de l'interprétation des résultats statistiques. En ce sens, les interventions suggérées sont transversales – elles prennent appui sur l'agrégation des données collectées dans les trois régions. Néanmoins, bien que les dynamiques soient dans l'ensemble relativement similaires en fonction des régions, certaines particularités locales ont pu être identifiées. Le tableau ci-dessous vise à suggérer une planification localisée des interventions proposées. Chacun des sous-axes d'intervention est ici plus ou moins encouragé en fonction des réalités locales respectives[63].

[63] Un nombre élevé de « + » signifie que le type d'intervention proposé est particulièrement approprié pour la région.

Axes d'interventions	*Formes d'interventions*	*Indicateurs concernés*	*Tombouctou*	*Gao*	*Mopti*
Axe 1. Renforcer l'attachement à l'école chez les enfants	Dimension matérielle : améliorer la sécurité et les conditions pratiques d'enseignement	*Sécurité à l'école, environnement physique, …*	++	+++	+
	Dimension pédagogique : promouvoir le confort et l'intérêt éducatifs	*Approche par compétences, environnement psychosocial, …*	++	+++	+
	Dimension démocratique : agir sur les modalités de participation des élèves	*Gouvernance inclusive, relations avec le personnel éducatif, …*	++	+++	++
Axe 2. Renforcer l'attachement à l'école des parents	Promouvoir l'information sur le milieu scolaire auprès des parents et de la communauté	*Perception positive de l'éducation, perception des enseignants, confiance dans les acteurs scolaires, …*	++	++	+
	Promouvoir l'intégration des parents au milieu scolaire	*Niveau éducatif des parents, engagement scolaire des parents, …*	+	++	+
	Réduire les effets de la situation socio-économique du ménage sur les choix de scolarisation	*Accès aux services, revenus, pouvoir d'achat, …*	++	+++	++
Axe 3. Renforcer l'attachement à l'école de la communauté	Promouvoir un discours valorisant l'éducation au sein de la communauté	*Environnement éducatif au sein de la communauté, soutien aux leaders communautaires, …*	++	+++	+
	Développer des activités tangibles renforçant la relation entre l'école et la communauté	*Valeur communautaire de l'éducation, environnement accueillant pour les jeunes, …*	+	+++	++
	Travailler sur la modernisation des infrastructures dans les localités	*Accès aux services, accès aux infrastructures…*	++	+++	+
	Soutenir des mécanismes communautaires de renforcement de la sécurité	*Sécurité personnelle, menaces et adversités, sécurité à l'école, …*	+	+++	++

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ACLED (2020). Mali: Any End to the Storm?
https://acleddata.com/2020/12/17/maliany-end-to-the-storm/

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J., & Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans Le contexte du partenariat école-famille-communauté : Mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. Service social, 57(2), 74-95. https://doi.org/10.7202/1006294ar.

Bourdieu P., & Passeron, J.C. (1964). Les Héritiers, Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., & Passeron, J.C. (1970). La Reproduction, Éditions de Minuit, Paris.

Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. Children & Schools, 21(1), 34-47.
https://doi.org/10.1093/cs/21.1.34

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. Revue française de pédagogie, 151(1), 61-74. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275.

Deslandres, R. (2010). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. Québec, Québec : Center de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Early Warning Project (2018). Regions at Risk: Preventing mass atrocities in Mali. Simon-Skjodt Center.

Guichaoua, Y. (2019). Comment le djihad armé se diffuse au Sahel ? »,
The Conversation. https://theconversation.com/comment-le-djihad-arme-se-diffuse-au-sahel-112244.

Lloyd, R. B. (2016). Ungoverned Spaces and Regional Insecurity: The Case of Mali. SAIS Review of International Affairs 36(1), 133-141. doi:10.1353/sais.2016.0012.

Onaté, M. K., Guèye, M., & Nseka Vita, T. (2003). Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146798.

Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. La revue internationale de l'éducation familiale, n°28, pp. 9-20.

Search For Common Ground (2020). «ANWKOHÊRÊ!» (PEACENOW!) Strengthen the resilience of communities in central Mali. Mali: Baseline Study.

Search For Common Ground (2018). Ensemble, semons les grains de la paix. UNICEF.

Search For Common Ground (2021). Analyse situationnelle des écoles. Mon éducation, mon futur. UNICEF.

Search For Common Ground (2021). Conflict Scan. Mon éducation, mon futur. UNICEF.

Schlemmer, B. (2005). Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], Hors-série n° 1. http://journals.openedition.org/cres/1978.

SeeD-Interpeace-Indigo (2021). Les déterminants de la demande sociale d'éducation islamique en Côte d'Ivoire, UNICEF. https://scoreforpeace.org/files/publication/pub_file//Talibes-3-Demande-sociale-deducation-islamique-Web-v4.pdf.

Tobie, A., & Chauzal, G. (2018). State Services in an Insecure Environment, Perceptions among Civil Society in Mali. SIPRI Insights on Peace and Security, no 2018/7, Stockholm.

UNICEF (2019). Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité. UNICEF, New York.

© CONDITIONS PARTICULIÈRES

Tous les droits de propriété intellectuelle sur le travail à exécuter en vertu du présent accord sont dévolus à l'UNICEF, y compris, sans limitation, le droit d'utiliser, de publier, de traduire, de vendre ou de distribuer, à titre privé ou public, tout élément ou partie de celui-ci. L'UNICEF accorde par la présente au Contractant une licence non exclusive libre de redevances pour utiliser, publier, traduire et distribuer, à titre privé ou public, tout élément ou partie du travail à exécuter en vertu du présent accord à des fins non commerciales. Ni le contractant ni son personnel ne doivent communiquer à toute autre personne ou entité les informations confidentielles qui lui sont communiquées par l'UNICEF dans le cadre de l'exécution de ses obligations en vertu du présent Accord, et ils ne doivent pas utiliser ces informations à l'avantage d'une entreprise privée. Cette disposition survivra à l'expiration ou à la résiliation du présent Contrat.

SeeD
Headquarters
14, Michalakopoulou Street,1075,
Nicosia, Cyprus
info@seedsofpeace.eu
+357 97 868 673
West Africa Office
283 Rue du Lac, Cité "Les Versants",
Cocody II-Plateaux, Abidjan, Cote d'Ivoire
+225 0566431598

Search For Common Ground - Mali
Hamdallaye ACI 2000
Bamako-Mali
Tel: +223 20 29 12 80
WWW.sfcg.org

UNICEF Mali
Niamakoro, route de l'aéroport
BP 96 – Bamako République du Mali
Ligne directe : + 223 44 97 70 00
Email : bamako@unicef.org