Revue Internationale DAMBE

ISSN :1987-1996

Volume 2 – Numéro 2 - Juin 2026

Valorisation des Savoirs Endogènes et Promotion de la Recherche Scientifique

Revue semestrielle multidimensionnelle du CERFDES
Bamako - Mali
https://revuedambe.cerfdesconsulting.com/

CC BY

Revue Internationale DAMBE

Valorisation des savoirs endogènes et promotion de la recherche scientifique.

ISSN :1987-1996

PRESENTATION

Tirant son nom du mot bambara « **Dambé** », qui signifie la dignité, la revue Internationale « **Dambé** » vise à promouvoir la recherche scientifique en mettant en valeur les savoirs endogènes en Afrique et ailleurs. C'est une revue semestrielle adossée au Centre d'études, de Recherche et de Formation sur les Dynamiques Économiques, Environnementales et Sociales (CERFDES). À l'exception des numéros spéciaux dont la publication est conjoncturelle, la revue publie deux numéros par an (Juin et Décembre).

Ayant un intérêt particulier pour les sciences sociales, elle reçoit des contributions de doctrine livrant des réflexions sur toutes les questions ou problématiques actuelles dans des domaines tels que, la géographie, l'économie, le droit, la santé et tout autre sujet concernant les sciences sociales, humaines et environnementales.

Les articles soumis à la revue Dambé sont évalués de façon rigoureuse par un comité scientifique et de lecture composés de chercheurs et d'enseignants-chercheurs de diverses nationalités et de spécialités variées. Tous les articles publiés restent accessibles librement par les auteurs ainsi que par les lecteurs sur le site de la revue.

COMITE EDITORIAL

Président du Comité Scientifique

Pr Balla DIARRA, Professeur titulaire en Géographie, École Nationale d'Administration

Coordinateur Scientifique

Dr Issa DIALLO, Maître de conférences en sociologie de la santé, INFTS

Rédacteur en Chef

Dr Idrissa DEMBELE, Maître assistant en droit, USJPB

Rédacteur en Chef Adjoint

Dr Adama Koné, Géographe, CERFDES

Coordonnateur des Rubriques Sciences de la Santé

Dr Abdoul Salam DIARRA, Maître assistant en Santé Publique, CNRST, Bamako, Mali

Directeur de publication

Dr Malick TIMBINE, Maître assistant en Géographie, environnement et santé, ISH

COMITE SCIENTIFIQUE

Pr Balla DIARRA, Géographie, Ecole Nationale d'Administration, Mali

Pr Flatie OUATTARA, philosophie, Université Joseph K. Zerbo, Burkina Faso

Pr Seydou MARIKO, Géographie, Ensup de Bamako, Mali

Pr Cheich Hamala TOURE, Professeur titulaire, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (USJPB), Mali

Pr Brema Ely DICKO, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Pr Aboubacar Sidiki COULIBALY, littérature anglaise, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Pr Belco OUOLOGUEM, Philosophie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Bazoumana DIARRASSOUBA, Géographie, Maître de conférences, CAMES, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

Dr Nouhoum TANDINA, Maitre de Conférences CAMES, USJPB

Dr Amadou TRAORE, Maître de conférences CAMES en sociologie, Université de Ségou.

Dr Fodié TANDJIGORA, Sociologie, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Ibrahima TRAORE, Sciences de l'Education, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Boureima TOURE, Anthropologie, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Seydou LOUA, Sciences de l'Education, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Abdoulaye GUINDO, Anthropologie médicale, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Kawélé TOGOLA, Anthropologie, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Almamy SYLLA, Anthropologie, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Arouna DEMBELE, Géographie, Maître de conférences, USSGB Mali

Dr Amadou BAMBA, Maître de conférences en Économie, USSGB, Mali

Dr Baba COULIBALY, Géographie Maître de Recherche à l'ISH. Mali

Dr Aimé Assué YAO, Géographie, Maître de conférences CAMES, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte D'ivoire.

Dr Tuo PEGA, Géographie de la santé, Maître de conférences CAMES, Université Félix Houphouët Boigny.

Dr Papa Fara DIALLO, Maitre de conférences en sciences politiques, Université Gaston Berger de saint Louis, Sénégal

Dr Boubacar dit Dédé TRAORE, Archéologie, Maître de conférences à l'ISH.

Dr N'Gna TRAORE, anthropologie, Maître de conférences à l'ISH.

Dr Issa DIALLO, Maitre de conférences en sociologie de la santé, INFTS.

Dr Souleymane KEITA, Maître de conférences, philosophe, USLHB.

Dr Moctar SIDIBE, Maitre-assistant CAMES, Maitre de conférences, sciences de l'éducation, USLHB.

Dr Mory DIALLO, Maitre-assistant CAMES, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Allaye NIANGALY, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Abdoul SOGODOGO, Maitre-assistant CAMES, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Oumar Toumaly DIALLO, Maitre de conférences, USJPB

Dr Samba SOGOBA, Maître de Conférences, USJPB

Dr Yamadou CAMARA, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Ahmed SAMAKE, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Mariam SIDIBE, Maitre-assistant CAMES, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Fousseyni DOUMBIA, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Sounko SISSOKO, Maitre de Conférences, Université de Ségou

Dr Lamine SANDY, Sociologie, Maitre de recherche, INFTS, Mali

COMITE DE LECTURE

Dr Bazoumana DIARRASSOUBA, Géographie, Maître de conférences, CAMES, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

Dr Arouna DEMBELE, Géographie, Maître de conférences, USSGB Mali

Dr Issa DIALLO, Maître de conférences des Universités du CAMES en sociologie de la santé, INFTS

Dr Souleymane KEITA, Maître de conférences, philosophe, USLHB.

Dr Moctar SIDIBE, Maitre-assistant CAMES, Maitre de conférences, sciences de l'éducation, USLHB

Dr Tuo PEGA, Géographie de la santé, Maître de conférences CAMES, Université Félix Houphouët Boigny.

Dr Ibrahima TRAORE, Sciences de l'Éducation, Maitre de conférences CAMES, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

Dr Mory DIALLO, Maitre-assistant CAMES, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Mariam SIDIBE, Maitre-assistant CAMES, Maitre de Conférences, USJPB

Dr Yacouba TENGUERI, Maître-assistant CAMES Sociologie, Université de Dédougou, Burkina Faso.

Dr Amadou BAMBA, Maitre-assistant CAMES, Maître de conférences en Économie, USSGB, Mali

Dr Yéo LANZENI, Maître-assistant CAMES en Géographie, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan.

Dr Mesmer Luther GUEUYOU, Centre d'études de droit international de l'université Paris Ouest, Enseignant chercheur à l'université de Nantes.

Dr Solim ALEKA, Docteur en Droit public, Ministère de la Santé du TOGO.

Dr Hamidou NAPARE, Sciences de l'éducation, Chargé de Recherches à l'INFSS.

Dr Bakaye TOGOLA, Anglais, études africaines et postcoloniales, UCAD

Dr Issa TOGOLA, Maître assistant en Géographie, Institut de sciences humaines, Bamako.

Dr Soufiana Souleymane MAIGA, didactique des langues université de touba Arabe.

Dr Drissa TRAORE, Maître assistant CAMES, Université de Daloa, RCI.

Dr Tiecoura Hamed COULIBALY, Université Péléforo Gon Coulibaly de Korhogo.

Dr Siaka DOUMBIA, Maître assistant en Géographie, Université de Ségou.

Dr Francis Birama Daba SARR, philosophe, Université cheikh Anta Diop de Dakar.

Dr Falingué KEITA, Économie, USSGB.

Dr Harouna BAGAYOKO, Géographie, USSGB.

Dr Adama KONÉ, Géographie, Université de gestion et de développement durable de Bamako.

Dr Amadou SOW, Droit, Centre d'Etudes, de Recherche et de Prospective en Afrique – CERPA (Mali).

Dr Ibrahima BAMBA, Droit, Institut de pédagogie universitaire de Bamako (IPU)

Dr Lassine DIARRA, Maître-Assistant USJPB.

Dr Adama KONE, Géologie, Maître-Assistant à la FST

Dr Issa OUATTARA, Maître assistant en Géographie, INFTS de Bamako.

Dr Oumar DEMBELE, Géographie, point SUD.

Dr Oumar KONÉ, philosophie, USLHB.

Dr Abdou Bougoury TRAORE, Économie de l'environnement, USSGB.

Dr Lassina TOGOLA, logisticien, USSGB.

Dr Ousmane DOUMBIA, Marketing communication, USSGB.

Dr Toumani KANTE, sciences agronomiques, IER.

Dr Youssouf GUINDO, Géographie de l'environnement, ENSUP.

Dr YAO Koffi Bertrand, Maître assistant CAMES en Géographie, Université Félix Houphouet Boigny d'Abidjan.

Dr Abdoulaye MAIGA, Économie politique, USSGB.

Dr Abdoul wahab Issiaka MAIGA, Administration Éducative et planification. Université privée Attaoune (UPA), BAMAKO

Dr Ousmane Famagan KONATE, Droit public.

Dr Malick TIMBINE, Géographie, environnement et Santé, Maître-Assistant à l'ISH.

Dr Moussa FOFANA, anthropologie de la santé, Maître-Assistant à L'ISH.

Dr Lala Aïché TRAORE, Lettre Moderne, Maître- Assistant à l'ISH.

Dr Yaya SIDIBE, Économie, Maître Assistant à l'USSGB.

Dr Mamoutou BERTHE, Philosophie à l'ENSup.

Dr Abdoulaye N'Tigui KONARE, économiste, Maître- Assistant à l'USSGB.

Dr Boubacar KONATE, Maître-Assistant à l'INFTS.

Dr Ousmane SY, Maître de recherche, Epidémiologiste, Direction Générale de la Santé et de l'Hygiène Publique, Bamako, Mali.

Dr Abdoul Salam Diarra, Maître assistant en Santé Publique, CNRST, Bamako, Mali.

Dr Idrissa DEMBELE, droit, Maitre-Assistant, USJPB

Dr Bengaly GUINDO, Science politique, Maitre-Assistant USJPB

Dr Sory Ibrahim Maiga, Science politique, Maitre-Assistant USJPB

Dr Mohamed BERTHE, droit Maitre-Assistant, École supérieur de journalisme et des sciences de la communication, Bamako

Dr Seydou MALLET, droit, USJPB

Dr Oumar CAMARA, droit, Maitre-Assistant en droit USJPB

Dr Bakary KONE, Maitre-Assistant à l'Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako.

Dr Lamine Boua COULIBALY, Géographie, Maitre-Assistant à l'Université de Ségou.

Dr Soumaila COULIBALY, Psychologie, Enseignant chercheur à l'université des sciences sociales et de gestion de Bamako.

Dr Seydou Soungalo COULIBALY, Sciences de l'éducation, à l'IPU de Bamako.

Dr Ibrahim Amara DIALLO, Philosophie politique et morale, ULSHB.

Dr Ibrahim KONE, relations internationales, FSAP, Bamako

Dr Moïse Jean, Docteur en droit public à l'Université de Nanterre, Chercheur postdoctoral à l'Université de Genève.

SOMMAIRE

Diakaridia SIDIBE, Yaya DOGONI, Bakary DAGNO

ANALYSE DE L'EFFETS DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES SUR LA DENSITE, LA STRUCTURE ET LA PRODUCTION LIGNEUSE DANS LA FORET CLASSEE DES MONTS MANDINGUES AU MALI 1

ANALYSIS OF THE EFFECT OF CLIMATE CHANGE ON THE DENSITY, STRUCTURE AND WOOD PRODUCTION IN THE CLASSIFIED FOREST OF THE MANDINGUE MOUNTAINS IN MALI..... 1

ADJAWOUTO Kossi Tozo, DANDONOUGBO Iléri, HETCHELI Follygan

MAUVAIS ETAT DU RESEAU ROUTIER ET LA PRODUCTION DU SODABI (BOISSON LOCALE) DANS LES MILIEUX RURAUX DE LA PREFECTURE DU MOYEN-MONO AU TOGO 13

POOR CONDITION OF THE ROAD NETWORK AND THE PRODUCTION OF SODABI (LOCAL DRINK) IN RURAL AREAS OF THE MOYEN-MONO PREFECTURE IN TOGO..... 13

Komi DOSSE, Koudzo SOKEMAWU

LES DÉTERMINANTS DE LA CONSOMMATION DU LAPIN D'ÉLEVAGE DANS LA DISTRICT AUTONOME DU GRAND LOMÉ AU SUD-TOGO..... 32

DETERMINANTS OF FARMED RABBIT MEAT CONSUMPTION IN THE GREATER LOMÉ AUTONOMOUS DISTRICT, SOUTHERN TOGO..... 32

Bakary BERTHE, Boubacar SY, Abdoulaye KEITA, Houdou Attikou DIALLO, Bokary DIALLO

ANALYSE DU PROCESSUS D'ORGANISATION ET DE GESTION DES ÉVACUATIONS SANITAIRES AUX SERVICES D'ACCUEIL DES URGENCES (SAU): CAS DU CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE (CHU) DE GABRIEL TOURE 43

ANALYSIS OF THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT PROCESS OF MEDICAL EVACUATIONS IN EMERGENCY DEPARTMENTS (EDS) : CASE OF THE GABRIEL TOURE UNIVERSITY HOSPITAL CENTER (CHU) 43

Tantely Aro Tafika Notahina Anjarasoa RAKOTONINDRINA, Tantely Ny Andry Nomena Anjarasoa RAKOTONINDRINA, Tantely Oliva RAKOTONINDRINA, Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA

IMPACT DE L'USAGE DES LEARNING LABS SUR L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : CAS DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE L'UNIVERSITÉ DE FIANARANTSOA, MADAGASCAR) 58

IMPACT OF LEARNING LAB USE ON PEDAGOGICAL INNOVATION IN HIGHER EDUCATION: CASE OF THE ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE OF THE UNIVERSITY OF FIANARANTSOA, MADAGASCAR 58

KOUAKOU Amenan Ester, DAGNOGO Gnéré Laeticia Blama

PETITES ÉPARGNES, GRANDES VICTOIRES »: POUR UNE ANALYSE COMMUNICATIONNELLE DU PROGRAMME FILETS SOCIAUX PRODUCTIFS DANS LA COMMUNE DE SOUBRÉ EN CÔTE D'IVOIRE 70

SMALL SAVING, BIG VICTORIES »: A COMMUNICATION ANALYSIS OF THE PRODUCTIVE SOCIAL SAFETY NET PROGRAMM IN THE COMMUNE OF SOUBRÉ IN IVORY COAST 70

Tantely Ny Andry Nomena Anjarasoa RAKOTONINDRINA, Tantely Aro Tafika Notahina Anjarasoa RAKOTONINDRINA, RATSIMBAZAFY, Tantely Oliva RAKOTONINDRINA

MODERNITÉ, ÉDUCATION FAMILIALE ET RÉSULTATS SCOLAIRES : LE CAS DE LA RÉGION DIANA À MADAGASCAR 85

MODERNITY, FAMILY EDUCATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: THE CASE OF THE DIANA REGION IN MADAGASCAR 85

Djibril Abdoulaye SABANE, Boubacar SY

EFFETS DES POLITIQUES DE SUBVENTIONS AGRICOLES SUR LA CROISSANCE ECONOMIQUE AU MALI 102

EFFECTS OF AGRICULTURAL SUBSIDY POLICIES ON ECONOMIC GROWTH IN MALI 102

NGBANGA MOSALA CLAUDE

ANALYSE DES BESOINS DU PEUPLE BUDJA À TRAVERS LE VÉCU DES PHÉNOMÈNES ‘’PSI ‘’ 110

ANALYSIS OF THE NEEDS OF THE BUDJA PEOPLE THROUGH THEIR EXPERIENCE OF PSI PHENOMENA 110

TSHIKAMA KALAMBA Alfred

ENTREPRENEURIAT CULTUREL À KINSHASA: ENJEUX ET PERSPECTIVES DE CRÉATION D'UNE INDUSTRIE CRÉATIVE (CAS DE L'ATELIER ALTSHIK. C.A.F) 124

CULTURAL ENTREPRENEURSHIP IN KINSHASA: ISSUES AND PROSPECTS FOR CREATING A CREATIVE INDUSTRY (CASE OF THE ALTSHIK WORKSHOP. C.A.F) 124

IPOBA MENAKUNTIMA Léonard, LONGI MASALA Rachel, MATAND TUILWENG Alphonse, KIPALA ESANGO Nestor

EVOLUTION DE L'HABITAT DANS L'AIRE URBAINE DE KINSHASA : ETAT DE LIEUX ET PERSPECTIVES 132

HOUSING TRENDS IN THE KINSHASA URBAN AREA : CURRENT SITUATION AND OUTLOOK 132

Issoufou COULIBALY

APPORTS DES TECHNOLOGIES INTELLIGENTES ET NUMÉRIQUES DANS L'AGRICULTURE MALIENNE 145

EMERGING ECOLOGICAL TRANSITION: CONTRIBUTIONS OF INTELLIGENT AND DIGITAL TECHNOLOGIES TO MALIAN AGRICULTURE 145

LUKUBAMA MUMBELA Reddy, BAKUMBA MANGITUKULU Guy

DE LA PRÉCARITÉ À L'AUTOFINANCEMENT DU FONCIER : LE REMEMBREMENT FONCIER COMME LEVIER DE TRANSFORMATION DES QUARTIERS SPONTANÉS À KINSHASA 158

FROM PRECARITY TO LAND SELF-FINANCING: LAND READJUSTMENT AS A LEVER FOR TRANSFORMING INFORMAL SETTLEMENTS IN KINSHASA 158

Issa Koné

CARBONE POREUX HIÉRARCHIQUE DOPÉ AVEC DU FER, DE L'AZOTE ET DU SOUFRE (FENS/HPC) POUR LA RÉACTION DE RÉDUCTION DE L'OXYGÈNE (ORR) 179

HIERARCHICAL POROUS CARBON DOPED WITH IRON, NITROGEN, AND SULFUR (FENS/HPC) FOR THE OXYGEN REDUCTION REACTION (ORR) 179

CAMARA Soumaila, COULIBALY Souleymane

ÉVALUATION DES PERFORMANCES D'UN SYSTÈME DE REFROIDISSEMENT À ABSORPTION À SIMPLE EFFET ENTRAÎNÉ PAR UN CAPTEUR SOLAIRE À DOUBLE ACTION EN CLIMAT CHAUD 193

PERFORMANCE EVALUATION OF A SINGLE-EFFECT ABSORPTION COOLING SYSTEM DRIVEN BY A DUAL-ACTION SOLAR COLLECTOR IN A HOT CLIMATE 193

Natié COULIBALY

RÉSILIENCE ÉDUCATIVE AU MALI: QUELLES STRATÉGIES DES ACTEURS DE L'ÉCOLE EN CONTEXTE D'INSÉCURITÉ? 210

EDUCATIONAL RESILIENCE IN MALI: WHAT STRATEGIES DO SCHOOL ACTORS ADOPT IN A CONTEXT OF INSECURITY?.....210

Darcy LUTUMBA NKANGA

ARBRE DE DÉCISION: FONCTIONNEMENT ET IMPACT DANS LE DOMAINE DE LA SANTÉ.....220

DECISION TREE: HOW IT WORKS AND ITS IMPACT IN THE HEALTHCARE SECTOR.....220

KONAN Kouakou Gildas

L'IMAGINATION MATÉRIELLE CHEZ JOSUÉ GUÉBO : UN PROCÈS EN COURS DANS SONGE À LAMPEDUSA.....229

MATERIAL IMAGINATION IN JOSHUA GUEBO : A TRIAL IN PROGRESS IN A DREAM IN LAMPEDUSA.....229

Darcy LUTUMBA NKANGA, Richard KITONDUA LUBANZADIO, Cédric KABEYA TSHISEBA, Pierre KAFUNDA KATALAY, Josué NZUZI TSASA, Tommy BUKASA MUTOMBO, Merveil LUMBALA KATUMBA

OPTICS: FONCTIONNEMENT ET IMPACT DANS LE DOMAINE DE LA SANTÉ.....240

OPTICS: HOW IT WORKS AND ITS IMPACT IN THE HEALTHCARE SECTOR.....240

Oumar DEMBELE, Issa OUATTARA, Adama KONE, Mounérou DJIRE

EMIGRATION ET CHANGEMENTS SOCIOÉCONOMIQUES DE LA VILLE DE KITA - MALI.....250

EMIGRATION AND SOCIO-ECONOMIC CHANGES IN THE CITY OF KITA-MALI.....250

Dabiré Der, Fayama Tionyélé, Ouiminga Idrissa, Sondé T Larissa, Berre David, Toé Patrice

TYPOLOGIE DES INTERACTIONS EN JEU DANS LA GOUVERNANCE DES RESSOURCES PASTORALES POUR S'ADAPTER AUX EFFETS DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES DANS LA COMMUNE RURALE DE KOUMBIA AU BURKINA FASO: ENTRE HIÉRARCHIE, MÉDIATION, COOPÉRATION ET CONFLIT.....264

A TYPOLOGY OF INTERACTIONS INVOLVED IN THE GOVERNANCE OF PASTORAL RESOURCES TO ADAPT TO THE EFFECTS OF CLIMATE CHANGE IN THE RURAL COMMUNE OF KOUMBIA, BURKINA FASO: BETWEEN HIERARCHY, MEDIATION, COOPERATION, AND CONFLICT.....264

Mahmoud Ag ALY, Cheick Kader M'BAYE, Falingué KEITA

INVESTISSEMENTS EN INFRASTRUCTURES ÉNERGÉTIQUES ET CROISSANCE ÉCONOMIQUE AU MALI 274

INVESTMENT IN ENERGY INFRASTRUCTURE AND ECONOMIC GROWTH IN MALI 274

Sékou Dit Karamoko KEITA, Boubacar SY

RÔLE DE LA FIXATION DU PRIX DU COTON ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE DU MALI 284

THE ROLE OF COTTON PRICING IN MALI'S ECONOMIC GROWTH 284

Oumar SK DEMBELE, ABDOUL Karim CAMARA

HÉTÉROGÉNÉİTE ÉNONCIATIVE ET CONSTRUCTION DU SENS: UNE LECTURE DISCURSIVE À LA LUMIÈRE DES TRAVAUX DE JACQUELINE AUTHIER-REVUZ..... 294

ENUNCIATIVE HETEROGENEITY AND THE CONSTRUCTION OF MEANING: A DISCURSIVE ANALYSIS IN LIGHT OF THE WORK OF JACQUELINE AUTHIER-REVUZ..... 294

Marietou Soucko, Pierre Soriba SISSOKO

LES PARADOXES DE L'INCLUSION : ANTHROPOLOGIE DU QUOTIDIEN SCOLAIRE A L'EPREUVE DU DEPLACEMENT FORCE SUR LE SITE DE SENOU BAMAKO)…… 306

THE PARADOXES OF INCLUSION: AN ANTHROPOLOGY OF EVERYDAY SCHOOL LIFE IN THE CONTEXT OF FORCED DISPLACEMENT IN SENOU (BAMAKO)……306

LES PARADOXES DE L'INCLUSION : ANTHROPOLOGIE DU QUOTIDIEN SCOLAIRE A L'EPREUVE DU DEPLACEMENT FORCE SUR LE SITE DE SENOU (BAMAKO)

THE PARADOXES OF INCLUSION: AN ANTHROPOLOGY OF EVERYDAY SCHOOL LIFE IN THE CONTEXT OF FORCED DISPLACEMENT IN SENOU (BAMAKO)

Auteurs : Marietou Soucko, mastérante, Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENsup), option : Psychopédagogie

Dr Pierre Soriba SISSOKO, Anthropologue. Email : sissokopi8@yahoo.fr

Résumé

Depuis 2012, la crise sécuritaire au Mali engendre des déplacements forcés massifs de communautés rurales vers Bamako. Le site de Senou accueille une population majoritairement peulh dont l'économie pastorale s'est effondrée, provoquant une crise de socialisation des enfants. Cette étude analyse le vécu des acteurs afin de comprendre les mécanismes d'exclusion invisible qui fragilisent les trajectoires scolaires, malgré les politiques étatiques d'inclusion. L'approche qualitative repose sur l'observation participante directe du site et dix entretiens semi-directifs croisant les regards de familles déplacées, d'acteurs éducatifs et institutionnels, traités par analyse thématique. L'analyse théorique s'appuie sur la préservation du « fil conducteur biographique » de Cesaro et Apolloni, le « dilemme désorientant » de Mezirow, le « stress toxique » de Shonkoff, la « justice curriculaire » de Connell, les « situations didactiques » de Brousseau et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. L'étude révèle qu'une phase de latence administrative initiale plonge les déplacés dans une précarité psychosociale aiguë. L'inclusion scolaire échoue face à des barrières linguistiques et un conflit entre école classique et coranique. S'y ajoutent la pénurie de kits, l'exiguïté des classes et un statut d'« école fictive » invisible administrativement. Enfin, la précarité environnementale et la maladie maternelle assignent les jeunes filles aux tâches domestiques, créant un absentéisme chronique majeur.

Mots-clés : déplacement forcé, inclusion scolaire, exclusion invisible, Peulh, Senou.

Abstract

Since 2012, the security crisis in Mali has generated massive forced displacements of rural communities toward Bamako. The Senou site hosts a predominantly Fulani population whose pastoral economy has collapsed, triggering a crisis in children's socialization. This study analyses the lived experience of the actors involved in order to understand the mechanisms of invisible exclusion that undermine school trajectories, despite state inclusion policies. The qualitative approach rests on direct participant observation of the site and ten semi-structured interviews cross-referencing the perspectives of displaced families, educational actors and institutional actors, processed through thematic analysis. The theoretical framework draws on the preservation of the "biographical thread" of Cesaro and Apolloni, Mezirow's "disorienting dilemma," Shonkoff's "toxic stress," Connell's "curricular justice," Brousseau's "didactic situations," and Bronfenbrenner's bioecological model. The study reveals that an initial phase of administrative latency plunges displaced persons into acute psychosocial precarity. School inclusion fails in the face of linguistic barriers and a conflict between mainstream and Quranic schooling. To this are

added the shortage of school kits, the cramped classrooms, and the status of an administratively invisible “fictitious school.” Finally, environmental precarity and maternal illness assign young girls to domestic tasks, creating major chronic absenteeism.

Keywords: forced displacement, school inclusion, invisible exclusion, Fulani, Senou.

Introduction

L'analyse des crises humanitaires contemporaines au Sahel met en évidence le caractère profondément destructeur des déplacements forcés sur les structures sociales, économiques et éducatives des populations affectées (Dembélé 2021; Dembele et Adama 2021; Kassambara 2022). Au Mali, la détérioration de la situation sécuritaire depuis 2012 a engendré des mouvements massifs de communautés rurales vers les centres urbains, érigeant le district de Bamako en zone de refuge (A. Dembélé, 2021). Si l'accès à l'instruction est théoriquement garanti par le Programme Décennal de Développement de l’Éducation (PRODEC II 2019-2028), la réalité du terrain révèle un décalage structurel entre les ambitions d'inclusivité de l'État et le vécu des personnes déplacées internes (PDI) (Dembélé 2021).

Le site de Senou offre une illustration heuristique de cette rupture systémique(Lorgerie 2019; Mali: Rapport National,2023). Majoritairement occupé par des populations issues de la communauté Peulh, ce site concentre des ménages dont l'identité et l'économie reposaient historiquement sur l'élevage pastoral. Le déplacement forcé vers le milieu périurbain de la capitale provoque non seulement un effondrement des moyens de subsistance, mais également une crise de socialisation majeure pour les enfants. L'interruption prolongée de la scolarité y est exacerbée par la précarité environnementale et les lourdeurs administratives liées à l'implantation des structures d'accueil.

Dès lors, la question centrale de cette étude s'énonce ainsi : Comment les contraintes matérielles, les vulnérabilités de genre et les dynamiques institutionnelles sur le site de Senou façonnent-elles et fragilisent-elles les trajectoires scolaires des enfants déplacés internes ?

Pour appréhender l'épaisseur du vécu des personnes déplacées internes sur le site de Senou et restituer la complexité de leurs trajectoires scolaires, cette étude mobilise un cadre conceptuel pluridisciplinaire. L'analyse des ruptures et des tentatives de résilience s'appuie d'abord sur la notion de préservation du « fil conducteur biographique » de Cesaro et Apolloni(Cesaro et Apolloni 2020), couplée au « dilemme désorientant » de Mezirow, afin d'éclairer la paralysie de la fonction parentale face au choc du déracinement (Mezirow 2003). Du côté des apprenants, les apports des neurosciences éducatives sur le « stress toxique » de Shonkoff permettent de décoder les blocages cognitifs liés à l'environnement de crise (Shonkoff et al. 2012). Enfin, l'articulation entre la théorie de la « justice curriculaire » de Connell, les « situations didactiques » de Brousseau et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner offre une grille de lecture systémique pour déconstruire les barrières matérielles, spatiales et institutionnelles qui transforment l'école en un espace d'exclusion invisible (Connell 1993; Graglia 2107).

L'objectif de cette section est d'analyser l'épaisseur du vécu des acteurs afin de comprendre les mécanismes d'exclusion invisible qui transforment l'école en un privilège inaccessible, en dépit des cadres politiques d'inclusion.

1.Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, privilégiant la compréhension des phénomènes sociaux à travers le prisme des expériences vécues par les acteurs directs de la crise (parents, enfants, acteurs éducatifs et institutionnels).

1.1. Terrain d'étude et observations

L'enquête a été menée sur le site de déplacés internes de Senou, dans le district de Bamako. La collecte de données repose en premier lieu sur une méthode d'observation directe et participante, avec une attention particulière portée aux routines quotidiennes et à l'occupation spatio-temporelle du site. Des sessions d'observation ciblées ont été réalisées durant la tranche horaire critique de 10 heures à 12 heures afin de documenter l'usage des espaces informels situés entre les tentes et les blocs de toilettes.

1.2. Échantillonnage et acteurs clés

La constitution de l'échantillon s'appuie sur un choix raisonné afin de croiser les regards des différents maillons de la chaîne humanitaire et éducative :

Les familles déplacées : Entretiens menés auprès de parents d'élèves (à l'instar de la parente A.B.) pour saisir la déstructuration de la fonction parentale et l'impact de la déscolarisation sur le vivre-ensemble familial.

Les acteurs éducatifs : Entretiens semi-directifs réalisés auprès de la Direction de l'École (D.E.) d'accueil du site pour évaluer la régularité des élèves et les barrières à l'apprentissage.

Les acteurs institutionnels : Entretiens avec un agent du Service du Développement Social de Bamako pour analyser le déploiement de l'aide et les contraintes foncières.

Tableau des acteurs :

N°	Acteurs institutionnels	Quantité
1	Responsable chargé des questions d'urgence (Académie de la Rive Gauche)	1
2	Directeur Adjoint du CAP de Senou	1
3	Conseillers Pédagogiques au CAP de Senou	2
Niveau Scolaire et Terrain Opérationnel		
5	Directrice de l'école du site de Senou et enseignants	4
6	Agents du Développement Social	2
	Total	10

(Source :enquête de terrain)

1.3. Traitement des données

L'ensemble des matériaux empiriques (notes de terrain et verbatims d'entretiens retranscrits) a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique.

2.Résultats

2.1Le choc de la rupture

Un déplacement forcé n'est jamais un simple changement géographique ; il s'agit d'une rupture systémique radicale qui ébranle simultanément les structures économiques, culturelles et éducatives d'une communauté. Au Mali, les vécus des personnes déplacées internes (PDI) témoignent d'une transition violente où la perte des moyens de subsistance précède et aggrave la rupture scolaire. Le site de Senou offre une illustration particulièrement heuristique de cette dynamique. Constitué en grande majorité de déplacés issus de la communauté Peulh, ce site concentre des ménages dont l'activité principale et identitaire demeure l'élevage. L'élevage pastoral est une activité structurellement dynamique dans son développement, mais intrinsèquement vulnérable face aux catastrophes, aux conflits armés et aux déplacements soudains.

Le lien culturel viscéral qui unit la communauté peulh à son bétail est tel que, malgré la précarité extrême et jusqu'au déguerpissement du site, des tentatives de maintien d'activités d'élevage restaient visibles chez certains ménages. Ce maintien symbolique et matériel de l'élevage, au milieu d'un espace périurbain d'accueil inadéquat, traduit ce que Cesaro et Apolloni nomme une tentative de préservation du « fil conducteur biographique »(Cesaro et Apolloni 2020). Face à l'effondrement de leur monde, s'accrocher au bétail représente pour ces adultes une stratégie de résistance identitaire, un moyen de sauvegarder un capital d'expériences et de compétences informelles alors que toutes leurs autres certitudes ont été balayées par la fuite.

Dans ce contexte de survie, la question éducative se complexifie. Au Mali, la scolarisation des enfants s'inscrit déjà dans un paysage dual et pluriel, où les familles naviguent continuellement entre l'école coranique (foyer traditionnel de socialisation et de transmission de valeurs) et l'école classique occidentale. Le déplacement forcé vient briser ce fragile équilibre. À leur arrivée sur le site de Senou, les enfants et leurs parents ont été confrontés à une absence totale de structures éducatives adaptées, inaugurant une période de déscolarisation prolongée de plusieurs mois. C'est dans ce vide institutionnel initial que s'est joué le drame psychosocial des sinistrés. Si les structures étatiques et les organisations de la société civile ont fini par se déployer sur le terrain, il convient d'analyser cliniquement l'impact du traumatisme subi avant cette institutionnalisation de l'aide.

L'analyse de ce terrain spécifique montre que l'accès final à l'éducation n'a pas suivi un canal administratif linéaire, mais a nécessité une forme de diplomatie humanitaire d'urgence, comme l'explique cet acteur clé du site :

> *Merci pour la question et l'intérêt que vous portez à la question des déplacés internes. L'école du site de Senou est une exception, aujourd'hui la question du terrain est tellement délicate, trouver une parcelle où il n'y a pas de charge dessus est très difficile. Le général a pris contact avec les personnes ressources nécessaires pour mettre les déplacés internes dans leurs droits. Ce qui a pris des mois d'attente pour les PDI de Senou.* (Extrait d'entretien, Acteur institutionnel).

Ce témoignage met en exergue l'existence d'une phase critique de latence. Les « mois d'attente » évoqués pour résoudre le problème foncier et administratif de l'école ont plongé la communauté dans une précarité psychosociale aiguë. Précisons ici un point fondamental pour notre posture de chercheur : pointer du doigt ces difficultés initiales ne signifie pas que le développement social ou l'État ont failli à leur mission ou sont restés inactifs. Au contraire, les services étatiques, notamment le Service du Développement Social de Bamako, ainsi que des organisations non gouvernementales majeures telles que l'AJCAD (Association des Jeunes pour la Citoyenneté et le Développement), ont déployé par la suite des efforts considérables pour stabiliser le site, offrir des appuis multiformes et structurer la prise en charge des sinistrés. Cependant, l'objet de notre analyse scientifique en Sciences de l'Éducation est de comprendre l'épaisseur du vécu des PDI pendant ce temps suspendu, c'est-à-dire l'impact des traumatismes cumulés avant que l'intervention de l'AJCAD et du Développement Social ne devienne effective.

Pendant cette période de vacuité, le quotidien des familles s'est détérioré, affectant directement les micro-processus de socialisation interne. Une mère de famille du site résume cette détresse quotidienne avec acuité :

« *Avant de trouver une école pour les enfants, c'était vraiment difficile. On passait tous les jours avec les enfants, ce qui n'est pas sans impact négatif sur le vivre-ensemble.* » (A.B., parente d'élève, site de Senou).

L'affirmation d'A.B. selon laquelle « vivre avec les enfants sans activités ni pour les parents ni pour les enfants a des conséquences immédiates et longues » constitue le cœur de notre interprétation théorique. En éducation, la socialisation et la construction identitaire de l'enfant reposent sur des temporalités rythmées et des routines structurantes (l'école, les travaux pastoraux, les rites communautaires). L'inoccupation forcée et prolongée détruit ces repères. Elle confronte les parents à une impuissance éducative et expose les enfants à une errance spatiale et mentale.

Pour donner tout son sens scientifique à ce matériel empirique, trois grilles de lecture théoriques s'imposent :

Le « dilemme désorientant » et la paralysie de la fonction parentale ((Mezirow 2003)

Le vécu des parents avant l'arrivée de l'Association des jeunes pour la citoyenneté active et de la démocratie (l'AJCAD) et du Développement Social correspond précisément au concept de dilemme désorientant théorisé par Jack Mezirow (Mezirow 2003). Face au choc de la fuite et à l'installation dans l'indigence de Senou, les schèmes de référence des adultes s'effondrent. Un père Peulh, dont l'autorité et le rôle éducatif reposaient traditionnellement sur la transmission des savoirs pastoraux ou la guidance économique, se retrouve subitement désœuvré, incapable de nourrir ses enfants ou de leur garantir un avenir scolaire. Ce vide d'activité génère une anxiété permanente qui altère le « vivre-ensemble » familial. L'absence de perspectives immédiates crée des tensions intra-familiales, car le foyer, lieu de protection, devient un espace de promiscuité et de confrontation avec le manque absolu.

Le stress toxique et la saturation cognitive des apprenants (Shonkoff et al. 2012)

Du côté des enfants, ces mois de déscolarisation et d'errance avant la prise en charge humanitaire ne constituent pas une simple « pause » dans leur cursus, mais une agression neurodéveloppementale. Les neurosciences éducatives, à travers les travaux de Shonkoff (Shonkoff et al. 2012), démontrent que l'exposition prolongée à une insécurité totale (manque de premières nécessités, peur du lendemain, absence de cadre protecteur) déclenche un stress toxique.

Ce stress sature la mémoire de travail des enfants et altère le développement de leurs fonctions exécutives. Ainsi, avant même que l'AJCAD ou les autorités scolaires ne réussissent à ouvrir des classes passerelles ou des espaces d'apprentissage, le cerveau des enfants est physiologiquement conditionné par la survie. Cela explique pourquoi, lors de la réintégration scolaire effective, les enseignants font face à des élèves manifestant des troubles de l'attention, de l'hyperactivité ou une grande apathie cognitive.

Le droit à l'éducation face au temps bureaucratique (Normes Minimales de l'INEE, 2010)

Enfin, l'analyse de la transition vers l'école grâce à l'intervention d'une figure d'autorité (le Général) illustre la tension entre le temps de la détresse humaine et le temps des procédures administratives (recherche de parcelles non litigieuses). Les Normes Minimales pour l'Éducation de l'INEE (UNICEF 2010) postulent que l'éducation en situation d'urgence est une mesure de protection vitale, au même titre que la nourriture ou la santé. Elle doit intervenir dès les premiers jours de la crise pour restaurer un sentiment de normalité. À Senou, le retard de cette réponse éducative formelle – malgré la bonne volonté ultérieure du Service du Développement Social – a créé un préjudice éducatif majeur. L'intervention tardive, bien que salutaire et efficace grâce aux efforts conjoints de l'État et de l'AJCAD, intervient sur un terrain déjà fortement marqué par les traumatismes de la déscolarisation.

En somme, l'histoire de l'école du site de Senou montre une résilience institutionnelle remarquable a posteriori, portée par des acteurs étatiques et associatifs déterminés. Cependant, la mémoire collective des PDI reste profondément marquée par la violence psychologique et cognitive de la période de latence initiale, démontrant que dans l'urgence humanitaire, chaque jour passé sans protection éducative et sans activités structurantes hypothèque l'avenir psychosocial des générations déplacées.

2.2 Les barrières à l'inclusion sur le site de Senou

L'analyse de l'inclusion éducative des Personnes Déplacées Internes (PDI) sur le site de Senou révèle un décalage structurel entre les intentions des politiques humanitaires et la réalité du terrain. L'accès physique à l'école, matérialisé par la construction de salles de classe, ne garantit pas automatiquement l'accès cognitif et social à l'apprentissage. L'inclusion des enfants déplacés se heurte à une triple barrière interconnectée : un obstacle linguistique majeur, une inadéquation culturelle des programmes scolaires, et l'absence de prise en charge des traumatismes psychologiques et des discriminations perçues.

2.2.1.La barrière linguistique et la rupture du continuum pédagogique

L'enseignement fondamental classique repose sur un principe pédagogique essentiel : l'adéquation linguistique entre le corps professoral, les outils didactiques et la langue maternelle des apprenants. Au Mali, les premières années du cycle fondamental privilégient souvent l'usage de la langue locale dominante de la zone géographique pour faciliter l'ancrage des compétences de base avant la transition vers le français.

Sur le site de Senou, cette logique s'est brisée. La population déplacée est majoritairement d'ethnie Peulh et s'exprime exclusivement en fulfulde. Or, le site d'accueil se situe dans une zone à dominance linguistique bamanan. Les enseignants affectés et les infrastructures de secours ont immédiatement mobilisé le bambara et le français comme langues d'instruction.

Cette rupture linguistique produit plusieurs conséquences critiques :

Une exclusion cognitive immédiate : Les enfants se sont retrouvés face à des contenus de cours totalement inaccessibles. L'incapacité à comprendre l'enseignant a transformé l'espace de la classe en un lieu d'incompréhension et de frustration.

Une surcharge pour les acteurs locaux : Les autorités scolaires locales et les agents des services du développement social ont identifié ce facteur comme le premier point de blocage. Le témoignage du Directeur de l'École (D.E.) du site illustre parfaitement cette réalité :

« À ta question sur les difficultés d'enseignements et maintien des enfants des élèves, il faut dire que les enfants ne comprenaient pas la langue Bambara. Le système éducatif de base permettant d'enseigner au fondamental dans la langue locale dont la langue peulh était leur langue d'enseignement, les enfants avaient du mal au début. »

Bien que l'appui des partenaires humanitaires ait permis d'atténuer cette fracture au fil du temps (notamment par l'introduction de médiateurs culturels ou de cours de mise à niveau), le traumatisme de l'échec initial a durablement marqué la scolarité de ces enfants.

2.2.2. Le conflit des représentations éducatives : École classique vs École coranique

Au-delà de la langue, l'échec du maintien des enfants de PDI à l'école de Senou s'explique par une inadéquation profonde entre l'offre éducative d'urgence et les aspirations socioculturelles des familles déplacées.

Avant la crise et leur déplacement forcé, les communautés peulhs de Senou s'inscrivaient dans un modèle social où l'école coranique (médersa ou foyer traditionnel) occupait une place centrale. Ce choix éducatif n'est pas un simple rejet de la modernité ; il répond à un processus historique de développement social, éthique et économique. L'éducation religieuse structure l'identité de ces déplacés internes et prépare les enfants à s'intégrer dans l'économie communautaire traditionnelle.

L'offre scolaire humanitaire, exclusivement calquée sur le modèle classique occidental, n'a pas respecté ce continuum identitaire. En imposant une école laïque et classique, les acteurs humanitaires ont créé une rupture. L'absence de passerelles ou d'intégration de l'enseignement coranique a provoqué un désengagement progressif des parents. Ce phénomène est résumé par le témoignage direct de M.M., un acteur du site :

« Vous savez le problème réel est que ces gens-là préfèrent l'école coranique. Mais puisque les bienfaiteurs ont choisi à leur place, la conséquence est visible aujourd'hui. » M.M

Cette observation met en lumière le concept de « violence symbolique » ou de paternalisme humanitaire. En choisissant à la place des populations cibles sans co-construire les projets éducatifs, les bienfaiteurs ont suscité une résistance passive : l'absentéisme, puis l'abandon scolaire des enfants au profit de circuits éducatifs informels plus conformes aux valeurs familiales.

2.2.3. Discriminations perçues et traumatismes psychologiques non pris en charge

L'inclusion ne se limite pas aux performances scolaires ; elle englobe la sécurité psychosociale de l'élève. Sur le site de Senou, deux facteurs invisibles mais dévastateurs freinent la rétention des élèves :

La discrimination perçue

Les enfants déplacés internes portent le stigmate de la vulnérabilité. Au sein de l'espace scolaire partagé ou à la périphérie du site, ils font face à des préjugés liés à leur statut de déplacés, à leur ethnie ou à leur précarité économique. Cette discrimination, qu'elle soit ouverte (moqueries, rejets)

ou systémique (mise à l'écart dans les activités), détruit le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. L'enfant perçoit l'école non pas comme un refuge, mais comme un espace de stigmatisation supplémentaire.

Les traumatismes psychologiques non pris en charge

Les enfants de PDI ont fui des zones de conflit armé, subissant des pertes matérielles, des ruptures familiales et parfois des scènes de violence extrême. Ces traumatismes non verbalisés se manifestent en classe par :

Des troubles de la concentration et de l'hyperactivité, un repli sur soi pathologique ou des comportements agressifs, un sentiment permanent d'insécurité.

Le personnel enseignant, déjà démuni face à la barrière linguistique, n'est pas formé pour repérer et gérer ces troubles de stress post-traumatique (TSPT). L'école classique exige une stabilité émotionnelle que ces enfants n'ont pas. Sans une prise en charge psychosociale spécialisée et intégrée à la routine scolaire, l'environnement de la classe devient anxiogène, poussant inévitablement l'apprenant vers l'évitement et l'abandon définitif.

2.3. Les obstacles matérielles et administratifs

L'analyse de l'inclusion scolaire sur le site de Senou met en relief un paradoxe structurel. Bien que ce site ait bénéficié, contrairement à d'autres campements de Personnes Déplacées Internes (PDI), d'une dotation en infrastructures scolaires physiques, la pérennisation de l'action éducative s'est heurtée à des contraintes matérielles et administratives persistantes. De la genèse de l'école jusqu'à la fermeture définitive du site, ces obstacles ont agi comme des facteurs d'exclusion indirecte. En confrontant les réalités du terrain aux théories de la pédagogie contemporaine, il apparaît que l'environnement physique et l'architecture administrative conditionnent de manière intrinsèque la réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

2.3.1. La crise des kits scolaires : Analyse par la théorie de la justice curriculaire et des capabilités

Le premier point d'achoppement matériel concerne la disponibilité et le renouvellement des kits scolaires (cahiers, stylos, manuels, ardoises). Au début de la crise, l'action conjointe des Organisations Non Gouvernementales (ONG) telles que l'AJCAD et World Vision, appuyée par le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Senou, garantissait une dotation initiale. Néanmoins, l'essoufflement de l'aide humanitaire, exacerbé par la crise sécuritaire nationale et les mutations géopolitiques régionales, a provoqué un désengagement progressif des bailleurs de fonds.

Sur le plan pédagogique, l'impact de cette pénurie peut être analysé à travers le prisme de la théorie de la justice curriculaire (Connell 1993) et de l'approche par les capabilités(Dubois 2008) . Pour qu'un enfant puisse s'approprier les savoirs, il doit disposer des "convertisseurs matériels" de l'apprentissage. Un kit scolaire n'est pas un simple outil logistique ; il est le support de la trace écrite, de la mémorisation et de l'exercice autonome.

Lorsque les kits scolaires des enfants se sont détériorés sans possibilité de remplacement, une rupture de l'équité pédagogique s'est produite. L'enfant privé de cahier ou de manuel subit une double exclusion : il ne peut plus participer activement aux tâches scolaires et se retrouve marginalisé au sein du groupe-classe. Le témoignage de la Directrice et d'un conseiller du CAP de Senou corrobore cette transition critique : « *L'approvisionnement en kit n'est pas comme les trois premières années.* » Cette baisse de l'aide matérielle se traduit directement par l'abandon scolaire.

En pédagogie institutionnelle, le manque d'outils de travail brise le statut d'élève. L'enfant, démuni face aux exigences de la classe, développe un sentiment d'incompétence acquise qui le pousse à quitter définitivement le système scolaire.

2.3.2. De l'espace précaire à l'espace restreint : La configuration matérielle sous l'angle de la Didactique et de la Charge Cognitive

L'évolution architecturale de l'école de Senou est hautement symbolique des dynamiques de l'éducation d'urgence. Le site est passé, selon les données de terrain, d'une infrastructure de fortune s'apparentant à un « poulailler pour poulets » à un établissement scolaire disposant de salles de classe jugées « acceptables pour le fondamental ». Si cet effort de normalisation matérielle est indéniable, les conditions spatiales internes sont demeurées un frein majeur à l'innovation pédagogique.

L'aménagement spatial et la Théorie des Situations Didactiques(Brousseau 2012)

Selon la Théorie des Situations Didactiques de Guy Brousseau, l'espace de la classe constitue le « milieu » dans lequel l'élève interagit pour construire ses savoirs(Brousseau 2012). Pour qu'une situation d'apprentissage soit efficace, l'enseignant doit pouvoir moduler ce milieu (travail en îlots, travaux de groupe, différenciation pédagogique). Or, à Senou, l'exiguïté des salles de classe en rapport avec l'effectif des élèves a sédentarisé la pédagogie. Dans une classe trop restreinte, l'enseignant est contraint d'adopter une posture exclusivement magistrale et frontale, annihilant toute possibilité de pédagogie active ou d'interactions socio-constructivistes (VYGOTSKY 2000).

La théorie de la charge cognitive (Sweller)

De plus, la promiscuité physique au sein de salles de classe surpeuplées et étroites sature la charge cognitive des apprenants. La théorie de la charge cognitive de John Sweller démontre que les stimuli environnementaux négatifs (chaleur, manque d'espace, bruits de proximité dus à la promiscuité) génèrent une « charge cognitive essentielle ou extrinsèque » élevée(Chanquoy, Tricot, et Sweller 2007). Au lieu de concentrer leurs ressources attentionnelles sur le message didactique de l'enseignant, les enfants de PDI – déjà fragilisés psychologiquement – s'épuisent à tolérer l'inconfort physique de leur environnement immédiat. Les observations de terrain confirment que, malgré des murs en dur, la configuration spatiale rendait le déroulement d'un cours de qualité presque impossible.

2.3.3. Le statut d'« école fictive » et la déshumanisation administrative du parcours de l'élève

L'obstacle le plus complexe mis en lumière par l'enquête de terrain réside dans le statut juridique et administratif de la structure scolaire du site. Définie par un conseiller pédagogique comme une « école fictive », l'école de Senou fonctionnait hors des cadres réglementaires classiques du système éducatif malien.

L'invisibilisation statistique et le modèle bioécologique (Graglia 2107)

Bien que l'école possédât une existence physique (des salles, des maîtres, des élèves), elle n'avait pas d'existence légale propre dans la cartographie scolaire officielle. Chaque année, pour des raisons de conformité réglementaire, les élèves du site étaient artificiellement intégrés dans les statistiques d'autres établissements publics environnants. Un conseiller du CAP explique la genèse de cette dérogation :

> *Le site de Senou est une situation exceptionnelle, malgré des salles de classes, des enseignants et des élèves, chaque année dans les statistiques*

les élèves sont intégrés dans d'autres établissements publics. C'est un haut responsable de l'État... nous avons répondu à sa demande.

Pour analyser cet obstacle, on peut mobiliser le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Ce modèle stipule que le développement de l'enfant est influencé par plusieurs systèmes, allant du microsystème (la classe) au macrosystème (les lois et politiques de l'État), en passant par l'exosystème (l'administration scolaire).

Ici, la défaillance se situe au niveau de l'exosystème administratif. En externalisant informellement les élèves du site dans d'autres écoles pour les besoins de la statistique officielle, l'administration crée une rupture de traçabilité pédagogique. L'élève PDI est administrativement invisible sur son lieu d'apprentissage réel. Cette situation d'exceptionnalité administrative fragilise la pérennité des dotations de l'État : n'existant pas officiellement, l'école ne peut prétendre à un budget de fonctionnement standard, à des dotations de l'État en manuels ou à la création de postes budgétaires fixes.

2.3.4. La gestion du personnel enseignant et la crise du leadership pédagogique

Le dernier obstacle est d'ordre managérial et organisationnel. Le terrain met en évidence une rupture de charge administrative au niveau de la direction de l'école. La Directrice du site s'est vu confier la gestion simultanée des deux cycles de l'enseignement fondamental (1er et 2ème cycles), une charge colossale dans un contexte d'urgence humanitaire.

La théorie du climat organisationnel et du leadership pédagogique

En gestion de l'éducation, les théories du leadership pédagogique établissent un lien direct entre l'efficacité de la direction d'école et la régularité des pratiques enseignantes. Une direction d'école ne doit pas seulement gérer les flux administratifs ; elle doit assurer l'encadrement pédagogique, le suivi de l'assiduité et le soutien professionnel des enseignants. Un agent du développement social souligne la complexité de cette tâche sur le terrain :

« *La Directrice chargée de gérer les affaires de l'école, administrativement, gérer les deux cycles fondamentaux pose des difficultés dans la gestion du personnel.* »

Cette surcharge de travail a directement impacté la régularité et l'assiduité des enseignants affectés sur le site. Bien que le personnel ait affiché un enthousiasme apparent lors des visites de recherche, le manque de mécanismes de contrôle, de régulation administrative et d'incitations managériales a entraîné des dysfonctionnements dans la permanence des cours.

En pédagogie, la discontinuité des apprentissages causée par l'absentéisme des enseignants est l'un des facteurs les plus prédictifs de l'échec scolaire. L'apprenant en situation de vulnérabilité a un besoin impérieux de repères temporels et de régularité. Lorsque le cadre administratif ne permet pas de garantir cette présence continue, la motivation des élèves s'effondre, consolidant la dynamique d'abandon constatée jusqu'à la fermeture du site.

En définitive, l'expérience du site de Senou démontre que l'inclusion scolaire ne se décrète pas par la seule édification de murs protecteurs. Les barrières matérielles et administratives analysées ici forment un système d'exclusion invisible mais redoutable. L'érosion de l'aide humanitaire a privé les élèves des outils de base de la cognition écrite ; l'exiguïté des locaux a contraint les enseignants à des pratiques didactiques archaïques ; et l'invisibilisation administrative de la structure sous le statut d'école « fictive » a empêché toute gouvernance scolaire pérenne. Cette étude de cas prouve que pour être inclusive, l'école d'urgence doit articuler la logistique humanitaire avec une

ingénierie administrative solide, capable d'offrir un statut légal et protecteur aux structures d'accueil des élèves déplacés.

2.3.5 La précarité environnementale du site de Senou : entre infrastructures partielles et réalités insalubres

L'analyse des conditions de vie sur le site de déplacés internes de Senou met en lumière un contraste saisissant entre les interventions humanitaires standardisées et la réalité vécue par les populations déplacées. Dans le cadre de la gestion des crises humanitaires à Bamako, les efforts initiaux de l'État malien et de ses partenaires se concentrent prioritairement sur la fourniture d'infrastructures de première nécessité, notamment dans les domaines de l'eau, de l'hygiène et de l'assainissement (WASH). Cependant, nos observations directes sur le terrain révèlent que l'installation de blocs de latrines et de points d'eau ne suffit pas à prémunir le site des crises sanitaires et d'assainissement qui caractérisent plus globalement le district de Bamako.

Le site de Sénou souffre d'un déficit structurel d'aménagements secondaires capables de canaliser l'utilisation quotidienne de l'eau. En dehors du cadre général de la capitale, qui fait déjà face à des défis majeurs de gestion des déchets, le micro-climat du site de déplacés aggrave ces dynamiques. L'absence de systèmes de drainage modernes, de canaux d'évacuation des eaux usées et de pavage des espaces inter-tentes transforme les zones de vie en espaces d'insalubrité chronique. Les infrastructures d'hygiène existantes se retrouvent ainsi isolées au milieu de zones de boue ou de poussière, limitant fortement leur impact réel sur la qualité de vie des déplacés.

Cette précarité environnementale ne constitue pas seulement un risque sanitaire épidémiologique ; elle redéfinit entièrement l'organisation spatiale et temporelle des familles, en exacerbant la charge de travail domestique qui pèse sur les membres les plus vulnérables de la communauté.

2.3.6 L'espace inter-tentes comme zone de travail domestique et exclusion invisible

Nos observations de terrain, menées de manière répétée, révèlent une routine quotidienne particulièrement révélatrice des dysfonctionnements du site. Entre 10 heures et 12 heures, un phénomène crucial s'observe au cœur du camp : une forte concentration de jeunes filles investit l'espace restreint et informel situé précisément entre les blocs de toilettes et les tentes familiales. Cet espace intermédiaire, non aménagé et dépourvu de toute mesure d'assainissement moderne, devient le théâtre d'activités domestiques lourdes et continues.

Les jeunes filles s'y regroupent pour faire la vaisselle, laver les ustensiles de cuisine et faire la lessive de l'ensemble de la maisonnée. En l'absence de lavoirs publics ou d'aménagements modernes pour cadrer ces activités, les eaux usées et savonneuses se déversent directement sur le sol nu, stagnent entre les habitations de fortune et accentuent l'insalubrité du site. Cette tranche horaire (10h-12h) correspond pourtant au cœur de la matinée scolaire.

Le fait que ces jeunes filles se retrouvent assignées à ces tâches à ce moment précis de la journée met en évidence une rupture temporelle majeure. L'organisation de la survie quotidienne au sein du camp entre en concurrence directe avec le temps de l'instruction. Cet espace physique entre les toilettes et les tentes devient ainsi une zone d'exclusion scolaire invisible, où les exigences matérielles de la vie de déplacé confinent les jeunes filles à des rôles de reproductrices domestiques au détriment de leur statut d'élèves.

2.3.7 Absentéisme chronique et vulnérabilités de genre : l'impact de la maladie maternelle

L'analyse approfondie du statut de ces jeunes filles révèle une situation encore plus alarmante : une part importante d'entre elles est officiellement inscrite à l'école publique ou communautaire adossée au site de Sénou. Pourtant, leur présence sur le terrain d'assainissement informel pendant les heures de cours atteste d'une non-régularité scolaire systémique. Les trajectoires scolaires de ces filles ne sont pas rompues de manière définitive par un abandon total, mais s'effritent à travers un absentéisme chronique qui compromet gravement leurs chances de réussite et d'apprentissage réel.

Pour comprendre les déterminants profonds de cet absentéisme, nous avons croisé nos observations avec des entretiens auprès des acteurs clés du site. Le cas d'une jeune fille, observée en pleine tâche ménagère, illustre parfaitement cette dynamique de vulnérabilité. Cette dernière n'était pas en classe car elle devait suppléer sa maman, gravement malade et incapable d'assurer la gestion de la tente. Cette situation d'urgence familiale a été formellement attestée et documentée lors de nos échanges avec un agent du développement social affecté au site, ainsi qu'avec la Directrice de l'école d'accueil.

En contexte de déplacement forcé, la cellule familiale est souvent déstructurée, et la perte des réseaux de solidarité élargie (grands-parents, tantes restées au Nord ou au Centre) fait reposer la charge des soins en cas de maladie uniquement sur les enfants, et plus particulièrement sur les filles ainées. L'enfant déplacée devient alors une variable d'ajustement économique et sociale pour le ménage en crise.

2.3.8. La perception des acteurs éducatifs et sociaux : le primat de la survie sur le PRODEC II

Le témoignage des acteurs institutionnels confirme le caractère structurel de ce phénomène. La Directrice de l'école de Senou exprime cette réalité avec une lucidité désarmante, qui résume à elle seule la contradiction entre les théories de l'inclusion scolaire et la pratique du terrain :

« *Elles ne viennent pas à l'école si leur maman est malade.* » (D.E, Senou)

Cette déclaration met en lumière le fait que pour les familles déplacées du site de Senou, l'éducation formelle est perçue comme une activité subsidiaire face aux impératifs absolus de la survie et de la gestion de la santé familiale. Lorsqu'une mère de famille tombe malade dans l'environnement insalubre du camp, la priorité absolue est réallouée à la maintenance du foyer, au soin des enfants plus jeunes et à la gestion des tâches d'eau et d'hygiène.

L'agent du développement social corrobore cette analyse en soulignant le manque de structures de relais ou d'assistance psychosociale et médicale intégrée pour les parents malades sur le site. En conséquence, l'école devient un privilège inaccessible, non pas par manque de volonté des enfants ou par absence de structures scolaires construites par l'État, mais parce que le coût social et domestique de la fréquentation scolaire est trop élevé pour une famille en situation de détresse médicale.

Ce mécanisme démontre les limites des ambitions d'inclusivité du PRODEC II (2019-2028). Bien que le programme prévoie d'adapter la politique enseignante et l'offre éducative aux contextes locaux et de préparer les maîtres à accueillir les PDI, il reste impuissant face aux barrières extra-scolaires. La politique éducative malienne pense l'inclusion à travers l'accès à la classe, mais les vécus des acteurs de Sénou prouvent que l'inclusion réelle exige une prise en charge holistique, articulant la santé des parents, l'assainissement moderne des camps et l'allègement de la charge domestique des jeunes filles déplacées.

3. DISCUSSION

Les résultats de cette étude mettent en lumière trois niveaux de tension qui structurent la rupture de la trajectoire scolaire des enfants déplacés à Senou.

3.1. Résistance identitaire et préservation biographique

Le maintien d'activités d'élevage résiduelles par la communauté Peulh de Senou, malgré l'inadéquation de l'espace périurbain, illustre parfaitement le concept de Cesaro et Apolloni (Cesaro et Apolloni 2020) relatif à la préservation du « fil conducteur biographique ». Face au choc du déplacement, s'accrocher au bétail constitue une stratégie de résistance identitaire pour les adultes. Cependant, cette économie de survie, combinée à l'insalubrité du site, engendre une redistribution des rôles qui pénalise directement les enfants. Les observations menées entre 10h et 12h montrent que les jeunes filles sont confinées à des tâches domestiques lourdes (lessive, vaisselle) dans des espaces dépourvus de mesures d'assainissement modernes. L'environnement physique du camp redéfinit ainsi les priorités : le temps de la survie matérielle supplante le temps de l'apprentissage scolaire.

3.2. Le temps bureaucratique face au dilemme désorientant

Le témoignage de l'acteur institutionnel concernant l'intervention d'une figure d'autorité (le Général) pour résoudre les litiges fonciers et mettre les PDI dans leurs droits met en exergue une phase critique de latence. Ces « mois d'attente » nécessaires à l'implantation de l'école ont plongé les familles dans un vide institutionnel total. Cette période correspond au « dilemme désorientant » théorisé par Jack Mezirow(Mezirow 2003). Privés de leurs repères économiques et de leur autorité traditionnelle, les parents font face à une paralysie éducative. Comme l'indique la parente A.B., l'inoccupation forcée des enfants détériore le « vivre-ensemble » familial. L'errance mentale et spatiale durant cette phase de vacuité brise les routines structurantes indispensables à la socialisation primaire de l'enfant.

3.3. Vulnérabilités de genre, maladie et stress toxique

L'absentéisme chronique des filles inscrites à l'école du site révèle une vulnérabilité de genre aiguë, confirmée par la Directrice de l'école : « *elles ne viennent pas à l'école si leur maman est malade* ». En contexte de déplacement, la déstructuration de la cellule familiale élargie fait reposer le soin des parents malades uniquement sur la jeune fille. Ce phénomène transforme l'enfant en une variable d'ajustement économique. Sur le plan neuro-éducatif, cette exposition continue à l'insécurité, au manque d'hygiène et à la charge parentale inversée déclenche un « stress toxique » (Shonkoff et al. 2012). Ce stress sature la mémoire de travail des élèves, ce qui explique l'apathie cognitive ou les troubles de l'attention constatés par les enseignants lors de la réintégration effective.

Enfin, bien que l'action tardive de l'État, du Service du Développement Social et de l'AJCAD ait permis de stabiliser le site et d'offrir des appuis multiformes, le retard de la réponse éducative initiale entre en contradiction avec les Normes Minimales de l'INEE (UNICEF 2010). Ces normes postulent que l'éducation en situation d'urgence est un outil de protection immédiat. La phase de latence bureaucratique a favorisé des ruptures scolaires précoces, basculant les enfants vers le travail informel urbain (Bamako.com 2025.).

CONCLUSION

En conclusion, ce travail démontre que la trajectoire scolaire des enfants déplacés internes sur le site de Senou est le produit d'une négociation permanente entre les traumatismes du déracinement, les contraintes économiques des ménages et les temporalités des institutions administratives. La rupture subie par la communauté pastorale peulhe ne s'arrête pas à la fuite géographique ; elle se prolonge dans l'espace d'accueil à travers une crise de la parentalité et une surcharge domestique invisible qui frappe prioritairement les jeunes filles.

L'étude met en relief les limites des politiques d'inclusion purement scolaires comme le PRODEC II. L'accès à la classe s'avère inefficace si l'environnement extra-scolaire reste marqué par l'insalubrité, la précarité sanitaire et l'absence de relais sociaux pour soulager les familles en détresse médicale.

Pour rompre ce cercle vicieux qui pousse les enfants déplacés vers la mendicité et la précarité urbaine dans le district de Bamako, les interventions humanitaires et étatiques doivent impérativement adopter une approche holistique. L'inclusion éducative ne pourra se concrétiser qu'en articulant la construction de classes avec un aménagement rigoureux des infrastructures d'hygiène, une prise en charge psychosociale des élèves traumatisés, et un soutien socio-économique ciblé aux mères de famille, garantissant ainsi le droit inaliénable de chaque enfant à un apprentissage protecteur et sécurisé.

Bibliographie :

Bamako.com. s. d. « Camp des déplacés à Senou : Le calvaire au quotidien ! » Consulté 4 juillet 2026. http://news.abamako.com/h/240490.html.

Brousseau, Guy. 2012. « Des dispositifs Piagétiens… aux situations didactiques ». *Éducation et didactique* (2):28. doi:10.4000/educationdidactique.1475.

Cesaro, Jean-Daniel, et Andrea Apolloni. 2020. « Élevage et urbanité, dans les villes développées ou en développement, quelles oppositions et quelles complémentarités ? » *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning* (44-45):21. doi:10.4000/tem.6131.

Chanquoy, Lucile, André Tricot, et John Sweller. 2007. « Chapitre 3. La théorie de la charge cognitive ». P. 57 in *Collection U*. Armand Colin.

Connell, RW. 1993. *Écoles et justice sociale*. Temple University Press.

Dembele, Idrissa, et Kone Adama. 2021. « CONDITIONS DE VIE ET INTENTION DE RETOURS DES PERSONNES DEPLACEES INTERNES AU MALI CAS DU CAMP DE FALADIE DANS LE DISTRICT DE BAMAKO ». 15.

Dembélé, Moriké. 2021. « La scolarisation empêchée, face cachée des déplacements de populations : l'exemple du Mali ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (87):23-27. doi:10.4000/ries.10740.

Dubois, Jean-Luc. 2008. « Approche par les capabilités et développement durable : la transmission intergénérationnelle des capabilités ». *Amartya Sen*.

Graglia, Caroline. 2107. « L'apport du modèle écosystémique de Bronfenbrenner dans l'accompagnement des enfants présentant un TSA et de leur famille ». 109. doi:dumas-01647146.

Kassambara, Mariam. 2022. *Intégration sociale des Personnes Déplacées Internes (PDI) à Bamako et accès à l'éducation des enfants déplacés vivant dans les sites du centre Mabilé de Sogoniko et de Faladiè.* Bamako: Ecole Normale Supérieure de Bamako.

Lorgerie, Paul, réal. 2019. « Les déplacés du centre du Mali et le général [Reportage vidéo]. DW Français. »

Mali: Rapport National de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » 2022-2023 - Mali | ReliefWeb. 2023. https://reliefweb.int/report/mali/mali-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation-pour-les-enfants-en-situation-de-deplacement-force-dans-la-region-du-sahel-central-2022-2023.

Mezirow, Jack. 2003. « Transformative Learning as Discourse ». *Journal of Transformative Education* 1(1):5. doi:10.1177/1541344603252172.

Shonkoff, Jack P., Andrew S. Garner, THE COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, COMMITTEE ON EARLY CHILDHOOD, ADOPTION, AND DEPENDENT CARE, AND SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Andrew S. Garner, Laura McGuinn, John Pascoe, et David L. Wood. 2012. « The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress ». *Pediatrics* 129(1):e232-46. doi:10.1542/peds.2011-2663.

UNICEF. 2010. *NORMES MINIMALES POUR L'ÉDUCATION*. New York.

VYGOTSKY, LEV S. 2000. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* 4:21.