

Vol. 5, N°18, pp. 69– 80, Juin 2026  
Copy©right 2024 / licensed under CC BY 4.0  
Author(s) retain the copyright of this article  
ISSN : 1987-1465  
DOI : <https://www.doi.org/10.62197/FOKR8780>  
**Indexation** : Copernicus, CrossRef, Mir@bel, Sudoc,  
ASCI, Zenodo  
Email : [RevueKurukanFuga2021@gmail.com](mailto:RevueKurukanFuga2021@gmail.com)  
Site : <https://revue-kurukanfuga.net>

*La Revue Africaine des  
Lettres, des Sciences  
Humaines et Sociales*  
**KURUKAN FUGA**

**VIE CONJUGALE ET QUETE DE PROMOTION PROFESSIONNELLE :  
L'EXEMPLE DES ENSEIGNANTES EN FORMATION A L'ECOLE NORMALE  
SUPERIEURE (ENSUP) DE BAMAKO**

**Dr Kawélé TOGOLA,**

**Maître de Conférences en Anthropologie-UYOB**

**[kaweletogola@yahoo.fr](mailto:kaweletogola@yahoo.fr)**

\*\*\*\*\*

**Résumé** : Dans cet article, nous avons traité des défis et contraintes que confrontent les enseignantes du Fondamental ayant fait le choix de poursuivre leur formation à l'École Normale Supérieure de Bamako (ENSUP). L'objectif est d'appréhender, outre ces défis et contraintes, les enjeux de cette formation, ainsi que le répertoire d'actions que ces enseignantes mobilisent en vue d'obtenir l'accord de leur mari et aussi de concilier les exigences du foyer et celles de la formation. L'étude qui s'est voulue qualitative, a établi, entre autres comme défis et contraintes, les agissements de la belle-famille des enseignantes et de leur coépouse, la maternité. Les résultats indiquent que la négociation avec l'époux ainsi que le refus de cohabiter avec les parents proches apparaissent comme des éléments constitutifs des stratégies mises en œuvre par ces enseignantes.

**Mots clés** : foyer, formation, carrière, difficultés, stratégies.

\*\*\*\*\*

**Abstract**: This article explores the challenges and constraints faced by primary school female teachers who have chosen to pursue further training at the École Normale Supérieure de Bamako (ENSUP). The study aims not only to analyze these challenges but also to examine the stakes of such training and the repertoire of strategies mobilized by these women to secure their husbands' consent and to reconcile domestic responsibilities with academic demands. Based on a qualitative approach, the findings highlight several key constraints, including pressures from in-laws, tensions with co-wives in polygamous households, and the demands of motherhood. The study also shows that negotiation with spouses and the refusal to co-reside with extended family members emerge as significant strategies adopted by these teachers. These dynamics illustrate the complex interplay between conjugal norms, gender roles, and women's professional aspirations.

**Key words**: Household; training; career; challenges; strategies.

\*\*\*\*\*

## **Introduction**

Depuis quelques décennies, « la condition féminine est devenue un domaine d'intervention majeur des politiques de développement » (Boidin B 2008 :3), mais aussi et surtout des chercheurs. En se focalisant sur ce sujet, la thématique de la scolarisation des filles, au regard

de la quantité et de la qualité des travaux qui lui sont consacrés, semble avoir revêtu un intérêt particulier pour les chercheurs des divers domaines des sciences sociales en Afrique. Les sciences de l'éducation, qui en ont alors fait un champ d'investigation privilégié, constituent de ce fait une occurrence. Au demeurant, l'éducation participe des dimensions essentielles de la question consacrée aujourd'hui dans la littérature scientifique par le vocable genre ou la question genre. On peut dès lors comprendre pourquoi les chercheurs se sont employés à appréhender, entre autres, les conséquences, les expressions, les facteurs les facteurs qui limitent l'accès relativement limité des filles, ainsi que leur maintien à l'école.

Ainsi, les contraintes d'ordre socio-économique et socio-culturel (Marie-France L et al, 1998 ; Tholé, 2013), et l'inégalité quant à l'accès à l'école entre filles et garçons sont mises en évidence comme des facteurs qui freinent la scolarisation des filles ou compromettent leur au maintien à l'école.

Il en résulte des disparités de genre, qui semblent plus prononcées dans les régions de l'Afrique subsaharienne, surtout francophone qu'ailleurs dans le monde. Il importe en effet de souligner qu'« au sein du monde en développement, l'Afrique subsaharienne est la région du monde qui concentre la majeure partie des pays les moins avancés et les cas les plus graves en matière de disparités scolaires » (Jallade L & Caviocchioni V 2005 :7).

Dans le monde, 70% des pauvres sont des femmes (Rapport UNIFEM 2008 in Fofana F 2021). Ainsi, celles-ci « n'ont pas (ou peu) de revenus, et n'ont souvent pas de contrôle sur ceux-ci. Cette pauvreté s'explique par les inégalités face au travail, souvent non rémunéré, ainsi que par le manque d'opportunités lié à un accès insuffisant aux ressources et aux différentes formes de capital — humain, physique, financier et social (Fofana, 2021, p. 25). Parmi ces formes de capital, celui dont les femmes sont particulièrement dépourvues demeure le capital culturel et intellectuel.

Plus spécifiquement, dans les pays en voie de développement où « le taux de pauvreté des femmes est élevé, leur niveau de scolarisation relativement faible » (Boidin B ibidem :3), la question de la disparité scolaire de genre peut s'analyser au travers de trois dimensions assez expressives de l'inégalité scolaire, à savoir « celle de l'accès à l'école, du rendement scolaire et de la « survie au sein du système d'enseignement » (Jallade & Caviocchioni op cit : 13).

Il convient de rappeler : « au début des années 1920, 2 filles sur 100 environ vont à l'école dans toute la fédération de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Elles seront 35 sur 1000 à la veille des indépendances » (Fofana F ibidem :28).

En ce début de troisième millénaire, marqué par un regain d'intérêt général pour l'épanouissement et l'autonomisation de la gent féminine, le Mali ne semble pas débarrassé

d'un tel cliché, car « au Mali les jeunes filles sont moins scolarisées que les garçons et plus elles avancent dans les études, plus leur nombre diminue » (Traoré A 2003 : 12). Ainsi, « en 2013, le taux brut de scolarisation du Mali était de 81,5% avec 89,1% pour les garçons et 74% pour les filles. Le taux net de scolarisation était de 62,1% au niveau national avec 68% pour les garçons et 56,4% pour les filles ». (Loua S 2017 : 7). Loin d'échapper à cette disparité de genre et

« en dépit des résultats enregistrés et près d'un demi-siècle, après le début de la lutte d'émancipation des femmes, le nombre de femmes intervenant dans l'enseignement supérieur est minime par rapport à l'effectif global des enseignants. Sur les 1273 enseignants qui exercent dans les Universités publiques au Mali, 123 seulement sont des femmes le rapport de féminité est de 11 femmes pour 1000 hommes » (Fofana F ibidem :30).

Pour des raisons différentes, force est cependant de constater que celles qui parviennent à achever le cycle de l'enseignement et à obtenir un emploi, notamment dans l'enseignement fondamental et qui entreprennent de promouvoir leur carrière par une formation professionnelle ne sont pas épargnées par les résistances culturelles. Tel est le cas des enseignantes en formation à l'ENSUP de Bamako.

Tirillées entre le foyer et l'école, les enseignantes en formation à l'ENSUP sont partie prenante d'un conflit d'obligations. Epouses ou mères pour certains, étudiantes ou collègues pour d'autres, elles doivent s'employer à répondre au quotidien aux exigences de plusieurs statuts ; chaque statut étant par ailleurs assorti de rôles sociaux spécifiques.

Au demeurant, cette concomitance de statuts et d'identités apparaît comme une véritable source de défis et de contraintes pour ces enseignantes. Engagées à promouvoir leur carrière professionnelle, à améliorer leurs conditions matérielles d'existence, elles s'obligent à développer des stratégies leur permettant de concilier les exigences liées à la multiplicité de statuts et d'identités qui les caractérise. Cette conciliation doit être assortie d'un répertoire d'actions tout aussi adaptées qu'efficaces afin d'éviter que la construction de la carrière professionnelle ne triomphe de la vie conjugale ou inversement. En tout état de cause, les implications d'un tel état de fait suscitent un intérêt réel de recherche.

En effet, cette perspective s'annonce d'autant plus compromettante qu'il s'agit d'un pays où le mariage est une valeur, et où des efforts importants sont fournis à la fois par l'Etat et ses partenaires depuis plusieurs décennies afin de booster les taux de scolarisation, de maintien et d'achèvement de la formation des filles en vue de leur implication significative dans la gouvernance et la construction du développement. Tel est le problème auquel nous entendons nous attaquer dans le cadre de cette recherche.

L'objectif général de cet article est d'appréhender les défis et contraintes que confrontent les enseignantes en formation à l'ENSup. De manière plus spécifique, il vise :

- à identifier ces défis et contraintes ;
- à cerner leurs déterminants et ;
- à décrire le répertoire d'actions stratégiques individuelles adoptées pour y faire face.

Cet article s'organise, outre les appuis théorique et méthodologiques, autour des défis et contraintes liés à l'accès à l'ENSup, des défis et contraintes liés à la formation et des effets de la polygynie sur la formation.

## **1. Appuis théoriques**

Pour nous permettre de cadrer notre recherche et de faire aboutir les objectifs que nous nous sommes assignés dans le cadre de ce travail, nous avons emprunté un certain nombre d'approches théoriques et échafaudé un dispositif méthodologique.

### **1.1. Approches théoriques**

Afin de nous permettre de mieux cerner l'objet de cette recherche, à savoir les défis et contraintes liés à la formation des enseignantes à l'ENSup, nous avons recours à quelques approches théoriques qui nous sont apparues des plus pertinentes. Empruntées à la sociologie, à l'anthropologie et aux études de genre, chacune de ces approches contribue à éclairer un aspect de notre problématique de recherche. Il s'agit de l'approche compréhensive de Weber (2003), de la théorie de l'intervention sociologique de Touraine et Wiewiorka (1982) et de la théorie de l'action stratégique, telle que développée par Bosc (2013).

L'approche compréhensive nous aidera à découvrir les motivations des enseignantes à se former à l'ENSup. L'intervention sociologique nous aidera à accéder, sur la base de leurs propres interprétations, aux motivations et au sens dont les enseignantes investissent leurs actions.

La théorie de l'action stratégique fait des femmes les actrices de leur destin, des sujettes historiques. Appliquée dans le cas d'espèce, cette théorie montre comment les femmes s'emploient à surmonter les résistances sociales face à leur entrée à l'ENSup et aussi à concilier les différents rôles qu'implique leur multiplicité de statuts en vue de l'épanouissement de leur carrière professionnelle.

## **2. Appuis méthodologiques**

Cet article se veut une étude strictement qualitative portant sur les défis et contraintes qui contrarient à la fois le projet et la poursuite des études supérieures par les femmes enseignantes du fondamental à l'ENSup de Bamako. Le contexte socio-culturel, marqué fait de stéréotypes de genre se révèle un perturbateur de la mise en œuvre de l'ambition de formation que nourrissent ces enseignantes.

Ainsi, à partir de données issues d'entretiens ethnographiques, réalisés auprès d'elles, nous avons tenté d'appréhender ces défis et contraintes, ainsi que les stratégies adoptées par ces enseignantes en vue d'atteindre leurs objectifs.

Avec elles, nous avons réalisé douze (12) entretiens semi-directifs et trois (3) entretiens biographiques, soit un total de quinze (15) entretiens. Les témoignages recueillis sur les défis et contraintes liés à la formation à l'ENSup et les stratégies que ces enseignantes ont pu adopter ont fait l'objet d'une analyse de discours.

### **3. Défis et contraintes**

Bien que constituant un préalable à l'accès à des postes de responsabilité, l'accès de la jeune fille à l'école de manière générale et des enseignantes à l'ENSup en particulier est perçu comme un gâchis par la communauté. L'éducation sociale différenciée, adaptée au genre, contribue à relayer et à prolonger une telle perception dans le temps. Ce qui en fait un facteur de renforcement des stéréotypes de genre. Les enseignantes désireuses d'entamer des études universitaires se trouvent confrontées à la teneur de ces stéréotypes, faits de défis et de contraintes.

#### **3.1. Défis et contraintes liés à l'accès à l'ENSup**

En raison des attributs de genre et de statut appelant à des rôles sexospécifiques, force est de constater que le projet même d'entrée d'une enseignante à l'ENSup s'effectue parfois dans un contexte de résistances sociales de plusieurs ordres. Celles-ci sont plus généralement le fait de la belle famille ou de l'époux. Cependant, le régime matrimonial (monogamie ou polygynie), la structure du modèle familial (étendu ou nucléaire) ne sont pas toujours sans aucune influence quant à l'aboutissement du projet de formation d'une épouse. En effet, selon que le régime matrimonial du couple est la monogamie ou la polygynie, qu'il partage la cour avec les ascendants et la phratrie de l'époux, la femme peut facilement ou non obtenir l'accord de son conjoint.

Il est courant que le projet d'entrée d'une enseignante à l'ENSup soit désapprouvé par l'une des figures suivantes : belle-mère, belle-sœur ou époux ou par le chef de service. Les raisons évoquées de cette désapprobation sont multiples, de même que ses modalités d'expression.

En général, belle-mère et belle-sœur estiment généralement suffisant le parcours scolaire atteint par leur belle-sœur ou leur belle-fille et que. Aussi, aperçoivent-elles tout projet de poursuite d'étude supérieure d'une épouse comme un abandon de foyer déguisé.

Du point de vue de l'enseignante elle-même, cette désapprobation et ses justifications relèvent d'une forme de "jalousie", d'égoïsme qui la vise et de la volonté des parentes de son époux de davantage la maintenir davantage dans la sphère domestique. Ce propos de cette interlocutrice est à ce titre intéressant.

« Oui, l'on s'est opposé à ma volonté de poursuivre mes études à l'ENSup. Ce sont précisément ma belle-mère et mes belles-sœurs qui s'y sont opposées, sinon, mon mari n'a posé aucun problème. D'ailleurs, il m'a soutenue. Ma belle-mère et mes belles-sœurs n'étaient pas d'accord avec moi, parce que nous sommes deux épouses dans la famille. Si moi je pars à l'école, l'autre restera seule à la maison. Elles veulent que je fasse de même. Elles ne veulent pas que j'avance. Mais, puisque j'avais le soutien de mon mari, je me suis présentée au concours d'entrée et j'ai été admise » (T-D, 29 ans, mère de 2 enfants, étudiante en histoire-géo, cycle master).

Lorsque c'est le Directeur de l'école qui n'est pas favorable au projet de formation de son enseignante, l'argument évoqué est d'une tout autre nature, comme l'affirme cette interlocutrice :

« Je suis venue à l'ENSup pour améliorer mon niveau. J'ai enseigné pendant seize ans au premier cycle de l'enseignement fondamental à Sikasso (CAP1). Mon directeur n'était pas vraiment d'accord pour que je vienne à l'ENSup, par ce que je suis la seule enseignante qui maîtrise mieux le curriculum dans son école. A la différence des autres enseignants, j'ai suivi plusieurs formations en curriculum. Même s'il ne me l'a pas avoué, j'ai su que son intention était que je reste pour aider les autres collègues. Cette option ne m'arrange pas, déjà que j'ai passé seize années au premier cycle. Il me faut aussi progresser. » S-K, 40 ans, mère de 6 enfants, étudiante en psychopédagogie, cycle licence).

### **3.1.1. Stratégies adoptées pour obtenir l'accord du mari**

Les stratégies adoptées par les enseignantes pour vaincre les résistances sociales auxquelles elles sont confrontées dans leur projet d'inscription à l'ENSup sont multiples et varient selon les situations et relèvent d'initiatives individuelles.

En effet, pour parvenir à leurs fins, les enseignantes mobilisent un répertoire d'actions assez fourni. Ainsi, vont-elles de la sensibilisation de leur mari qu'elles arrivent à convaincre de l'avantage économique de leur entrée à l'ENSup, à l'exercice d'une pression sur leurs maris, leurs belles-mères et belles-sœurs, par l'intermédiaire de leurs parents. Lorsque rien de tout cela ne marche, elles décident de braver toutes les formes de résistance.

Autant, ces enseignantes négocient l'accord de leur mari pour postuler au concours d'entrée à l'ENSup, autant elles négocient le soutien financier de leur frère pour pouvoir s'acquitter des frais afférents à la formation. Cette interlocutrice dont le mari est monogame, nous a confié :

« Chaque fois, j'expliquais à mon mari ma motivation à m'inscrire à l'ENSup pour y poursuivre mes études supérieures. A un moment donné, il a fait preuve de compréhension et m'a autorisée à le faire. Cependant, je dois reconnaître que c'est mon frère qui prend en charge mes frais d'inscription » (T-D, 29 ans, mère de 2 enfants, étudiante en histoire-géo, cycle master).

### **3.2. Enjeux de la formation des enseignantes à l'ENSup**

Vouée à former les professeurs de l'Enseignement secondaire général et des Instituts de Formation des Maîtres (IFM), pour un enseignant du Fondamental, le diplôme de l'ENSup est frappé du double sceau d'une qualification professionnelle permettant de passer d'un ordre d'enseignement à un autre. Ce changement d'ordre d'enseignement induisant un traitement salarial plus conséquent, on peut dès lors comprendre la motivation des enseignants du Fondamental à se former dans cette Institution, devenue un passage obligé.

#### **3.2.1. « Améliorer mon niveau » ou la quête du savoir**

Au demeurant, les enseignantes professionnelles, qui sont la cible de cette recherche, mettent en avant deux arguments pour justifier leur fort attachement à la formation à l'ENSup : « *améliorer mon niveau* » et « *améliorer mes conditions de vie* ». A l'analyse, l'expression « *améliorer mon niveau* » dénote de l'engouement et de l'intérêt profond qu'attachent les enseignantes aux études supérieures en général, mais à la formation à l'ENSup en particulier. A cet effet, l'entrée à l'ENSup s'appréhende comme la perspective d'une promotion professionnelle garantie.

Nombre d'enseignantes ont longtemps nourri le projet de faire des études supérieures mais, le mariage et la maternité ont souvent freiné, freiné cette ambition. Cette interlocutrice nous édifie :

« J'ai toujours voulu faire des études supérieures. C'est le parcours que j'ai envisagé pour moi. Mais je n'ai pas eu le temps pour ça. Je me suis mariée jeune, quand je faisais la 10ème année. Avec le mariage, j'ai abandonné le lycée. Je n'ai pas pu faire le Baccalauréat. Par la suite, j'ai décidé d'aller à l'IFM. J'étais à l'IFM de Sévaré. J'ai passé quatre ans là-bas, soit de 2000 à 2004. Après l'IFM, j'ai commencé à enseigner. J'ai enseigné pendant 15 ans avant de venir à l'ENSup. J'étais au CAP de Sogoniko. » (A-G, 34 ans, mère de 3 enfants, étudiante en philosophie, cycle licence).

#### **3.2.2. « Améliorer mes conditions de vie »**

Cette deuxième expression, à savoir « *améliorer mes conditions de vie* » fait rapidement penser à un enjeu de promotion. En effet, l'acquisition du précieux sésame que constitue le diplôme de l'ENSup ouvre la voie à un processus de reclassement. Dans les faits, ce reclassement se traduit par l'accès à l'ordre d'Enseignement immédiatement supérieur, ici, le secondaire. Il en résulte une augmentation de l'indice salarial. C'est pourquoi certaines enseignantes n'hésitent

pas à tenir ce propos : je suis venue à l'ENSup pour « *mieux vivre* ». Ce bout de discours l'atteste à suffisance :

« L'ENSup est un passage obligé pour moi. Dans ma vie, je n'ai pas fait autre chose que l'enseignement. J'ai enseigné de 1998 à 2017. Je ne sais faire ni le commerce, ni d'autres activités. Donc, si je décide d'améliorer ma condition de vie. Je ne peux le faire qu'en changeant de catégorie. Ce qui implique clairement pour moi de venir à l'ENSup. » ( R O, 39 ans, mère de 5 enfants, étudiante en psychopédagogie, cycle licence).

#### **4. Défis et contraintes liés à la formation à l'ENSup et stratégies adoptées**

Les défis et contraintes liés à l'ambition des enseignantes de se former à l'ENSup ne se réduisent pas à négocier leur autorisation d'entrée auprès de leur mari, leur belle-famille ou leur Directeur d'école. Concilier les rôles de mère, de belle-fille, de belle-sœur et les tâches ménagères avec les exigences d'une formation en présentiel à l'ENSup constitue une difficulté supplémentaire.

En effet, certaines belles-mères et belles-sœurs ne renoncent pas même après notre inscription à l'ENSup. Elles déploient des stratégies pour nous compliquer la tâche. Tel est mon cas, affirme cette interlocutrice qui fait remarquer :

« Chaque fois que je prends une aide-ménagère, elles s'évertuent à la faire partir. Le même scénario s'est répété à plusieurs reprises et actuellement je n'ai pas d'aide-ménagère. Elles agissent ainsi pour m'empêcher de me concentrer sur mes études à l'ENSup. Une fois que l'aide-ménagère part, je suis obligée de faire la cuisine avant de venir à l'ENSup. J'étudie vraiment dans des conditions difficiles, les querelles sont devenues chose fréquente en famille. Par exemple, ma belle-mère dit que je prépare à des heures qui ne la conviennent pas et qu'elle trouve les repas froids. » (T D, 29 ans, mère de 2 enfants, cycle master)

Sans le vouloir, les enseignantes en formation basculent dans des comportements et attitudes qui sont le lot quotidien d'un étudiant peu soucieux de sa formation, à savoir les retards, l'absentéisme, les ajournements en session de rattrapage récurrents.

Le retard des enseignantes en formation se justifie fondamentalement par la difficulté qu'elles éprouvent à trouver un équilibre entre responsabilités domestiques, en l'occurrence les tâches ménagères et l'entretien du mari et des enfants. De tels constats induisent un questionnement existentiel à propos de la femme. En effet, « vouer son existence à son homme et à son enfant demeure la seule issue, la seule modalité réaliste, socialement acceptable et acceptée de son accomplissement (celle de la femme) » (Togola K 2019 :47).

Avant de venir à l'ENSup, la plupart d'entre elles doivent se réveiller très tôt pour préparer le petit-déjeuner, le déjeuner et pour s'occuper. Ces tâches matinales absorbent largement leur temps et entament leur volonté et leur organisation.

Le retard devient de ce fait difficile à éviter. Tout se passe comme si « l'engagement conjugal de la femme exige un désengagement professionnel » (De Singly 2002 : 60). Notre interlocutrice semble se faire cela à l'idée :

« Je viens souvent en retard à l'ENSUP. En effet, quand on parle de femme, on parle du foyer, on parle de beaucoup d'autres choses. Une fois à la maison après l'école, je suis une ménagère. En famille, je dois travailler, m'occuper de mon mari, de mes enfants et de toutes les autres personnes qui vivent sous notre toit. Il y a tout cela. Le retard est donc indépendant de ma volonté. Souvent, le retard est dû aussi au trajet. Bien que j'aie une moto, j'emprunte les transports publics pour venir ici. Souvent aussi, quand on est fatigué, pour se réveiller tôt ce n'est pas facile. Imaginez pour quelqu'un qui descend à 19 heures ici et qui arrive à la maison à 20 heures. Quand est-ce que tu vas finir et le lendemain t'occuper des enfants avant de venir en classe. C'est tout ça qu'il faut comprendre. Bien que j'aie des aide-ménagères chez moi, elles ne font pas tout. Elles ont leur part de travail et moi la mienne » (B k, 35 ans, mère de 3 enfants, étudiante en psychopédagogie, cycle licence).

Une maternité au cours de la formation est aussi constitutive des défis et contraintes qui caractérisent le parcours de ces enseignantes. Ainsi, raconte cette interlocutrice :

« Après mon accouchement par césarienne, j'ai dû passer un mois à la maison pour me soigner. Maintenant que la plaie s'est cicatrisée, j'ai commencé à venir à l'ENSUP. Mais, avant l'accouchement je venais régulièrement. Maintenant, ça arrive que je me porte souvent absente, car je dois amener le bébé régulièrement à la vaccination. Par exemple, le mercredi prochain, je dois l'emmener à l'hôpital pour la vaccination du 45<sup>ème</sup> jour après la naissance. La petite n'a pas encore deux mois » (A G, 34 ans, mère de 3 enfants, étudiante en philosophie, cycle licence).

Dans certains cas, le foyer ne semble pas offrir le cadre propice pour réviser les cours. Cet état de fait oblige les enseignantes à recourir à des stratégies que nous décrit une interlocutrice en ces termes :

« Je révise mes leçons ici même à l'ENSUP. Je profite souvent de l'heure de la pause et des heures creuses. Car à la maison, il est très difficile de le faire. Même si je n'ai pas cours, je préfère venir à l'ENSUP pour apprendre. Je laisse les enfants à la maison. Il m'est très difficile d'étudier à la présence de mes enfants, surtout mon dernier garçon qui n'a pas encore un an. Lui, il est trop collé à moi. S'il me voit seulement, c'est fini. Je ne peux plus rien faire. Même si, je lui donne le sein, il laisse le sein pour se tourner vers ma brochure qu'il considère comme un jouet » (AS, 28 ans, mère de 2 enfants, étudiante en anglais, cycle master).

En accord avec le mari, certaines enseignantes en formation décident de s'installer à Bamako avec leurs jeunes enfants. Celle-ci mettent en avant les arguments suivants : « les enfants tolèrent davantage l'absence du père que celle de la mère » ; « j'ai des filles qui sont en âge de la puberté, venir sans elles est très risqué ».

En tout état de cause, en débarquant à Bamako avec ou sans enfants, les enseignantes en formation sont peu enclines à cohabiter avec les parents proches de leur mari. Elles préfèrent

louer. Cela leur offre la garantie d'être à l'abri de toute difficulté liée cohabitation et aussi du nécessaire à l'apprentissage des leçons. Aussi, pour ne pas rester trop longtemps séparées de leurs enfants (y compris des filles en âge de puberté), certaines d'entre elles s'organisent à faire la navette entre Bamako et leur lieu de résidence.

### **5. Effets de la polygynie**

Les enseignantes en formation à l'ENSup dont le mari est polygyne sont confrontée à des défis et contraintes spécifiques, tant leurs coépouses décident de jouer parfois avec leurs nerfs. Ce témoignage est à ce titre éloquent :

« Souvent, les tensions familiales sont vives. Si tu regardes ma situation, nous sommes 3 épouses dans la même cour. Moi, je suis la seule à aller à l'école. Mes deux coépouses ne veulent pas du tout que je puisse réussir dans mes études. Et lorsque je viens ici (ENSup) et que c'est leur tour de préparer, il arrive qu'aucune d'elles ne me réserve à manger. Alors, je suis obligée d'aller manger chez ma mère qui n'habite pas loin. Mon mari avait envisagé de convoquer une réunion de famille à ce sujet, et je l'ai dissuadé de le faire, car cela mettrait dans une situation inconfortable. » (AS, 28 ans, mère de 2 enfants, Master en Anglais).

### **Discussion**

Toutes les tracasseries, que les enseignantes affrontent lorsqu'elles envisagent de d'épanouir leur carrière en poursuivant leur formation à l'ENSup de Bamako, semblent s'inscrire à la fois sur le double registre de l'inégalité et des violences basées sur le genre. Le caractère structurel de ces inégalités et violences de genre a été établi par cette recherche comme dans d'autres travaux qui ont montré que « les femmes subissent une inégalité structurelle et pas seulement en matière de rémunération ou d'accès à l'emploi... » (Bayer, Coline et al 2023 :3). En montrant que ;

« les jeunes filles qui parviennent à franchir le niveau secondaire sont généralement victimes de la communication traditionnelle perpétuée par les bancs du primaire.... Que les filles sont freinées par des obstacles socio-culturels dans la poursuite des études supérieures et dans l'acquisition de qualités de leadership... que ces obstacles sont renforcés par les systèmes de communication traditionnelle qui agissent depuis les familles... »,

les résultats obtenus par Fofana F (2023 :31-32) convergent également vers ceux de cette étude.

### **Conclusion**

La différence de perceptions liées au genre est une réalité tangible dans les sociétés africaines, un invariant des relations interhumaines. En dépit de leur engagement, depuis des décennies, en faveur des droits des femmes, la communauté internationale, les organisations féminines de la société civile, les Organisations Non Gouvernementales et les gouvernements nationaux peinent à faire aboutir leur agenda ; les résistances culturelles, développées çà et là, sous des

formes diverses, selon les situations sociales, y sont pour quelque chose. Dans le cas de cette espèce, elles sont apparues comme de véritables défis et contraintes pour les cibles de l'étude. Cette étude a permis de mettre en évidence quelques-uns des défis et contraintes que doivent relever les enseignantes du cycle fondamental ayant fait le choix de poursuivre les études supérieures à l'ENSup de Bamako. Outre les résistances culturelles, la maternité, l'entretien des enfants, sont apparus comme de véritables facteurs socio-culturels, qui compromettent l'aboutissement du projet de formation des enseignantes, ainsi la formation elle-même. Pour surmonter ces obstacles, les enseignantes en formation recourent à un répertoire d'actions stratégiques tout aussi diverses que multiples.

### **Références bibliographiques**

- Bayer Véronique Cardi et al (2023). « Des politiques sociales visant l'égalité de genre ? Principes et mises en œuvre dans le travail social », in *Revue des politiques sociales et familiales*, Vol 1, n°146-147, Éditions Caisse nationale d'allocations familiales, , pp.3-12.
- Boidin Bruno (2008). « Le genre, une dimension ambiguë des politiques de développement », in *EcoRev* Vo 2, N° 30, Éditions Association EcoRev, pp. 44 à 49.
- Traoré Aïssata (2003). *Scolarisation des filles et planification des naissances au Mali : quelles interactions possibles, quels impacts ?* Thèse de sociologie, Université Toulouse le Mirail.
- Bosc Serge (2011). *Stratification et Classes sociales*, septième édition, Paris, éditions Armand Colin.
- Fofana Fatoumata (2021). *Rôle de la Communication dans la promotion du genre au sein de l'administration universitaire : Cas des Institutions d'Enseignement supérieur (IES) au Mali*, Thèse de doctorat, Bamako, IPU.
- Jallade Luciola et Cavicchioni, Vittoria. (2005). *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, Paris, L'Harmattan.
- Marie-France L et al (1998). *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- Lange Marie-France. et al. (1998). *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- Loua Seydou. (2017). « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 34-40.
- Quivy Raymond et Campenhoudt, Luc Van. (2006). *Manuel de recherché en sciences sociales*, troisième édition, Paris, éditions Dunod
- Tholé Marie-Gaëlle. (2013). *Les filles à l'école au Mali, langage, représentations et interactions*, Paris, L'Harmattan.

Togola Kawélé 2019). *Les dynamiques de genre en Afrique et au Mali*, Paris, L'Harmattan.

Touraine Alain et Wieviorka Michel. (1982). *Solidarité, Analyse d'un mouvement social*, paris, éditions Fayard.

Weber Max (2003). *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, éditions Gallimard.

