

**RESEAUX THEMATIQUES DE RECHERCHE DE L'UEPA**  
**UAPS THEMATIC RESEARCH NETWORKS**

**Numéro 1 janvier 2001/ Number 1, January 2001**



**Network on Family and Schooling in Africa**  
**Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique**

**LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE**  
**ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES**  
**DE RECHERCHE**

Sous la Direction de

**Marc PILON et Yacouba YARO**

**UEPA**  
Union pour l'Étude de  
la Population Africaine



**UAPS**  
Union for African  
Population Studies

**RESEAUX THEMATIQUES DE RECHERCHE DE L'UEPA**  
**UAPS THEMATIC RESEARCH NETWORKS**

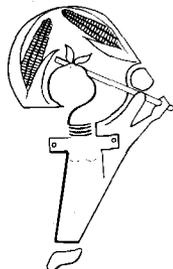
**Numéro 1 janvier 2001/ Number 1, January 2001**

**Network on Family and Schooling in Africa**  
**Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique**

**LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE**  
**ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES**  
**DE RECHERCHE**

Sous la Direction de  
**Marc PILON et Yacouba YARO**

**UEPA**  
Union pour l'Étude de  
la Population Africaine



**UAPS**  
Union for African  
Population Studies

# Sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	1
Alice Kouadio	
<b>Introduction</b> .....	5
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
<b>Première partie:</b> <b>considérations générales</b>	
<b>Chapitre 1 : Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation</b> .....	19
Jean-François Kobiane	
<b>Chapitre 2 : Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation</b> .....	49
David Shapiro, Antoine Bommier	
<b>Chapitre 3 : La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques</b> .....	63
Etienne Gérard	
<b>Deuxième partie :</b> <b>L'état des connaissances dans les pays</b>	
<b>Chapitre 4 : Le Bénin</b> .....	83
Julien K. Gaye Guignido, Martin Laorou, Kokou Zounon	
<b>Chapitre 5 : Le Burkina Faso</b> .....	99
Idrissa Kaboré, Jean-François Kobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou	
<b>Chapitre 6 : Le Cameroun</b> .....	117
Jean Wakam, Bakwate Banza Nsungu	
<b>Chapitre 7 : La Côte-d'Ivoire</b> .....	135
Alice Kouadio, Joseph Mouanda	
<b>Chapitre 8 : Le Mali</b> .....	151
Sékou Diarra, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté, Marie-France Lange	
<b>Chapitre 9 : Le Niger</b> .....	171
Ali Daouda, Abdoul Aziz Issa Daouda, Hamsatou Souley	
<b>Chapitre 10 : Le Congo démocratique</b> .....	185
Sekimonyo wa Magango, Ngondo a Pitshandenge	
<b>Chapitre 11 : Le Togo</b> .....	199
Raymond Kouwonou	
<b>Conclusion : Enseignements et perspectives de recherche</b> .....	213
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
<b>Annexes</b>	
Liste des auteurs.....	220

# Préface

*Prof. AKOTO Eliwo Mandjale*

*Directeur de l'IFORD Yaoundé*

Le principal objectif poursuivi par l'UEPA est l'amélioration des connaissances des questions de population en Afrique, notamment à travers la promotion de la recherche. En vue d'atteindre cet objectif, l'UEPA avait misé, jusqu'à un passé récent, sur le programme de petites subventions pour la recherche et l'organisation d'ateliers sur les méthodes de recherche en sciences sociales. Si cette stratégie a contribué à l'émergence de jeunes chercheurs, elle s'était avérée insuffisante pour dynamiser la recherche conduite par des chercheurs chevronnés. Pour pallier cette insuffisance, le Conseil précédent de l'UEPA (1996-1999) avait décidé, en 1997, de créer des réseaux thématiques de recherche (RTR) dont l'objectif majeur est de réunir des groupes de chercheurs d'horizons divers autour de certains thèmes pertinents pour le développement du continent africain. L'un d'entre eux (réseau n°7) a pour objet l'étude des « déterminants familiaux de la scolarisation ».

Chaque RTR est chargé de mener des réflexions méthodologiques et des études relatives à son thème central. Cela devrait aboutir à l'organisation de réunions scientifiques et à la publication d'ouvrages portant sur ce thème.

Sans entrer dans les détails, il convient de noter que le réseau 7 rassemble chercheurs en sciences sociales, statisticiens et planificateurs de l'éducation. Cette diversité de disciplines a permis de dépasser le seul cadre de l'offre d'éducation lorsqu'on étudie la scolarisation en Afrique en vue d'embrasser celui de sa demande. Cette approche a permis d'avoir une vue globale du problème d'éducation en Afrique et d'y apporter des réponses adéquates. En effet, il est vain de chercher à améliorer la scolarisation d'une population uniquement à partir de l'offre d'éducation. La connaissance des mécanismes qui sous-tendent sa demande (notamment au niveau de la famille, de la collectivité et de l'Etat) couplée à celle des facteurs liés à l'offre, est, à n'en pas douter, l'une des meilleures voies pour atteindre cet objectif.

Cet ouvrage, œuvre collective des membres du réseau 7 de l'UEPA, est une véritable mine d'or pour les chercheurs, les hommes de terrain et les décideurs du domaine de l'éducation. Il présente, entre autres, l'avantage de brosse un état des lieux des connaissances relatives aux facteurs explicatifs de la demande d'éducation dans différents pays africains (huit en tout). En outre, l'ouvrage propose des pistes de recherche intéressantes pour l'avenir à partir de la synthèse de la littérature sur le sujet et des leçons tirées des études réalisées.

C'est avec un grand plaisir que l'UEPA publie ce premier produit d'un de ses réseaux thématiques de recherche.

# Avant-propos

## Point de vue d'un planificateur de l'éducation

**Alice KOUADIO**

*Directeur de la Planification de l'évaluation  
et des statistiques du Ministère de l'Éducation  
et de la Formation de Base, (Côte d'Ivoire).*

En quoi l'étude de la demande en éducation, notamment des déterminants de la scolarisation peut-elle intéresser les planificateurs de l'éducation ?

Si la planification économique consiste à organiser de façon consciente et systématique les informations techniques et économiques dans un cadre conceptuel ayant une cohérence interne, en vue d'atteindre un objectif prescrit, il est difficile de trouver dans la théorie économique un thème consacré spécialement à la planification dans les secteurs sociaux comme celui de l'éducation.

Dans l'histoire de la pensée économique, John Stuart Mill fut le premier à signaler, au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, que l'éducation ne fonctionne pas comme un marché. Il faut une longue expérience, un important recul dans le temps, pour en apprécier les bienfaits. L'éducation est un processus permanent dont l'« utilité » évolue, ce qui rend sa planification d'autant plus complexe. Cependant, toute planification du système éducatif pose la question de savoir si le système fonctionne bien. C'est une question qui est abordée aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur du système.

La référence à l'économie nous apparaît nécessaire dans la mesure où les plans de développement des planificateurs – nationaux et internationaux – sont avant tout des plans de développement économique. C'est à ce titre que la planification des systèmes éducatifs est une planification économique – on cherche alors à voir le rendement des systèmes, le rapport entre *input* et *output*, en termes de production des systèmes et de coût.

Les limites des approches basées sur la seule expansion de l'offre scolaire ont cependant vite apparu, lorsque l'on s'est rendu compte de la faible performance des systèmes éducatifs : déperditions scolaires, redoublements trop élevés (l'Afrique présente ainsi les taux de redoublement les plus élevés du monde, avec plus de 20% pour le niveau primaire), mauvaise couverture scolaire, ajustement hors-carte scolaire qui conduit au paradoxe du double flux en milieu urbain et d'écoles vides en milieu rural, etc. Ainsi, en dépit des efforts déployés dans la plupart des pays, des inadéquations demeurent entre offre et demande : ici des écoles sous-fréquentées, là des écoles en situation de sureffectif. Dans les pays en

développement, les échecs scolaires et la difficulté de réinsertion des jeunes dans le système social et économique conduisent nécessairement à une remise en question de l'efficacité du système.

Cette remise en question met en évidence non seulement les carences des systèmes, mais aussi l'inadéquation entre la demande et l'offre scolaires : dans de nombreux cas, cette demande n'est pas satisfaite (en termes de quantité et de " qualité " d'éducation) ; elle est aussi très souvent ignorée. Enfin, cette demande a engendré la prolifération des structures privées d'enseignement en dehors du secteur public et indépendamment de l'offre des Etats.

Les planificateurs de l'éducation doivent ainsi faire face à des situations complexes. En outre, les défis assignés à l'éducation sont multiples. En Côte-d'Ivoire, par exemple, ils apparaissent explicitement dans le « Plan National de Développement du Secteur Education/Formation » pour la période 1999-2010 comme suit :

*le défi de l'unité de la nation, en participant à la construction d'une société unie et solidaire, et pour cela, à la réduction des inégalités entre les sexes et entre les régions ;*

*le défi de l'élargissement et de l'approfondissement de notre vie démocratique et de la participation, à tous les niveaux, des populations à la conception et à la mise en œuvre des décisions et des actions qui les concernent ;*

*le défi de la promotion de l'homme, en donnant à chacun tout le long de sa vie et singulièrement dans ses premières années, des possibilités individuelles et familiales d'apprentissage, d'initiative, d'évolution et d'épanouissement personnel ;*

*le défi de la réussite économique, grâce à la participation consciente d'une population mieux formée, plus qualifiée.*

La mission du planificateur est alors d'œuvrer pour la résolution des problèmes qui entravent la bonne marche de l'école, et pour relever les défis qui lui sont assignés. Cela nécessite l'identification des facteurs qui favorisent ou freinent la scolarisation, la réussite scolaire, l'intégration de l'école dans son milieu, en vue des réformes adéquates. « Quand l'école marche, tout le monde y gagne », souligne par exemple le Professeur Pierre Kipré, ancien Ministre de l'Education Nationale et de la Formation de Base de Côte-d'Ivoire.

Une analyse approfondie du système et de tout ce qui pourrait entraver son développement est donc fondamentale pour une bonne orientation des actions et mesures à entreprendre. Du côté de l'offre, des solutions sont recherchées pour adapter les infrastructures et les ressources disponibles à

la demande d'éducation : notamment à travers les classes multigrades, les classes à double vacation, la pédagogie de groupe, etc.

Dans le même temps, la communauté et la famille mettent en œuvre des pratiques et des stratégies éducatives, dont les dimensions débordent le cadre de l'éducation et renvoient aux domaines social, économique, démographique et politique. Les unes et les autres méritent une attention accrue pour comprendre des problèmes comme la sous-scolarisation. Une meilleure connaissance de la demande d'éducation, et plus particulièrement des déterminants familiaux de la scolarisation, est également indispensable pour mieux appréhender tous les facteurs, aussi bien économiques que socioculturels, en lien avec l'éducation, et pour concevoir des politiques scolaires adéquates.



## Introduction

# La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche

*Marc PILON, démographe (IRD), Burkina Faso*

*Etienne GERARD, sociologue(IRD), Maroc*

*Yacouba YARO démographe (UERD), Burkina Faso*

A la veille du bilan de « l'Education pour Tous en l'an 2000 », objectif issu de la Conférence Mondiale tenue à Jomtien en 1990, force est de constater qu'en dépit des progrès notoires qui ont été réalisés, l'objectif visé n'est pas atteint, particulièrement en Afrique, où nombre de pays ont encore un taux brut de scolarisation inférieur à 50%.

Sur ce continent, l'évolution de la scolarisation (au niveau du primaire) s'est faite de manière très différenciée au cours du temps et selon les pays. Les années qui ont suivi les indépendances furent celles d'une progression généralisée (mais à des niveaux très différenciés). Au cours de la période couvrant la fin des années 1970 et la décennie 1980, la « crise économique » et la mise en place des plans d'ajustement structurel ont entraîné dans de nombreux pays, surtout francophones, un net ralentissement de la scolarisation, voire un phénomène de déscolarisation, confirmé par la diminution des entrées dans le système scolaire et un accroissement sensible des abandons (Lange, 1991 ; UNESCO, 1995). Les années 1990 marquent une reprise de la scolarisation, prenant parfois l'allure d'une véritable explosion scolaire (par exemple au Mali<sup>1</sup>). Cette évolution est le résultat à la fois des processus de démocratisation et d'une diversification de l'offre scolaire et de ses acteurs (outre l'Etat, qui se désengage de plus en plus, les bailleurs de fonds, les ONG et les familles...); elle semble aussi résulter d'un changement des représentations et des attentes vis-à-vis de l'école, de la part des enfants et des parents (Gérard, 1999c).

En regard de cette évolution mitigée de la scolarisation en Afrique, la plupart des études (surtout francophones) sur l'éducation ont porté, d'une part, sur les politiques et les systèmes éducatifs en eux-mêmes, à travers l'analyse des réformes scolaires, du rendement interne des systèmes, des dimensions pédagogiques (évaluation de niveau, qualité des enseignants, etc.); d'autre part, sur les dimensions économiques : coût financier pour les Etats, adéquation entre éducation et emploi, marché du travail, etc. C'est principalement sous cet angle qu'a été étudiée la « crise » des systèmes éducatifs au cours des dernières années (Afrique contemporaine, 1994 ; Hugon, 1996). La production de la connaissance et la structuration de la recherche dans le domaine de l'éducation en Afrique, en termes d'institutions et de réseaux de recherche, en témoignent largement.

L'UNESCO, à travers ses différentes divisions relatives à l'éducation, et notamment la Division des Statistiques (récemment devenue l'Institut des Statistiques), produit de nombreuses publications, dont son « Rapport mondial sur l'éducation », qui s'appuient presque exclusivement sur les statistiques scolaires fournies par les pays ; et c'est l'une des missions de l'UNESCO que d'aider les pays à améliorer ces statistiques. Aussi, à l'exception des données sur les populations scolaires, en l'occurrence les taux globaux de scolarisation selon le sexe des enfants, les travaux de l'UNESCO portent-ils sur les systèmes scolaires et se situent-ils du côté de l'offre.

L'Institut International de la Planification de l'Education (IIPE), créé par l'UNESCO en 1963, a pour mission de contribuer au renforcement de la formation et de la recherche en matière de planification de l'éducation ; cette institution confine elle aussi son intérêt à l'offre scolaire, comme en atteste la liste des thèmes abordés dans ses nombreuses publications.

Œuvrant sur le même registre, mais en tant qu' ONG, le « Groupe d'Etude sur l'Education en Afrique » (GRETAFA), créé en 1991 au sein de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC), est « un réseau international qui réunit des chercheurs, des administrateurs et des éducateurs du Sud et du Nord travaillant dans le domaine de la planification de l'éducation et des politiques éducatives en Afrique et dans les pays francophones du Sud ». Ses actions visent notamment le « soutien au développement de capacités nationales en planification et gestion de l'éducation aux différents échelons du système éducatif ». Ses activités de formation, comme ses études et recherches, se situent donc elles aussi du côté des statistiques scolaires (en vue de l'amélioration de leur traitement) et des acteurs de la planification de l'éducation.

Dans le domaine de la recherche, plusieurs réseaux ont vu le jour sur le continent africain. Deux réseaux régionaux ont été mis en place dans les années 1980 « en réponse aux inquiétudes généralisées de la crise de plus en plus intense de l'éducation en Afrique et du besoin d'améliorer la capacité de recherche nationale » (ROCARE, 1997) : le ROCARE/ERNWACA (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education/Education Research Network for West and Central Africa), et l'ERNESA (Education Research Network for Eastern and Southern Africa). Comme en témoignent les thèmes abordés dans la récente publication du ROCARE (1997), qui présente une analyse synthétique des études nationales de sept pays, l'accent reste mis sur les questions liées aux systèmes éducatifs et à leur relation avec le marché du travail : financement et administration de l'éducation ; apprentissage et rendement dans les systèmes d'éducation formelle (...); personnel enseignant et enseignement ; éducation et intégration socio-économique ; questions d'emploi, d'écoles communautaires et de disparité sociale ; éducation conventionnelle et éducation non formelle (...); réforme de l'éducation.

Au Nord, a été créé en 1986 le réseau NORRAG (Northern Policy Review Research and Advisory Network on Education and Training / Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation), qui s'intéresse quant à lui aux politiques et stratégies des pays du Nord dans le domaine de l'éducation et de la formation au Sud.

Sur un registre plus politique, existe depuis la fin des années 1980 l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) qui constitue une sorte d'interface entre les décideurs africains (au niveau des ministères) et les agences de financement. A ce niveau aussi, les activités menées, notamment au sein des « groupes de travail » qui ont été constitués, témoignent d'une réflexion presque exclusivement centrée sur les systèmes éducatifs et les politiques. Tel est notamment le cas des premiers travaux de synthèse documentaire réalisés au Zimbabwe (Chikombah *et al.*, 1999) et en Ethiopie (Workineh *et al.*, 1999) dans le cadre du « Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation », en collaboration avec l'UNESCO. Les études explicitement relatives à la demande d'éducation y sont généralement peu nombreuses et ce domaine n'apparaît pas en tant que tel.

Il faut également souligner l'existence du Réseau FAWE (*Forum for African Women Educationalists*) dont l'objectif est de contribuer, aussi bien par le financement que par les activités de recherche, à l'accroissement de la scolarisation des filles. Ce réseau spécifiquement féminin est un cadre assez large qui regroupe les politiques et les acteurs de l'éducation dans les pays africains, aussi bien anglophones que francophones.

Alors que la mise à l'école est loin de concerner tous les enfants en âge d'être scolarisés, il semble que pour nombre d'acteurs— institutionnels, politiques et financiers, mais aussi chercheurs dans le domaine de l'éducation — il suffit d'accroître l'offre scolaire, en construisant des écoles et en recrutant des enseignants, pour que la scolarisation progresse. L'offre suffirait ainsi à entraîner la demande. Ce qui se passe au niveau des familles, en termes de contraintes, de logiques ou de stratégies apparaît largement ignoré. L'analyse par Hallak (1994) de la « Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous », qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande en mars 1990, illustre fort bien ce constat : « La question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'éducation pour tous sera atteint » (Hallak, 1994 : 14).

## La « demande d'éducation » en Afrique : un domaine de recherche récent

Si l'offre scolaire est un élément majeur de la scolarisation, elle ne constitue pas toutefois une condition *sine qua non* de son développement : d'une part, faute d'école à proximité de leur domicile, des parents confient des enfants à d'autres familles là où une offre existe ; d'autre part, on rencontre des écoles en manque d'élèves, en situation de sous-effectif. Aussi « le fait scolaire » doit-il être considéré comme un « *fait social* » (au sens de Durkheim), « en tant que tel, il apparaît comme révélateur du fonctionnement des sociétés » (Lange, 1998a : 14). En introduction d'une publication récente sur « les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », et en écho aux propos de Jacques Hallak mentionnés plus haut, Etienne Gérard (1999b : 5-6) note de son côté que « définies dans l'optique d'une éducation pour tous (Jomtien, 1990), les politiques scolaires ignorent, elles, les caractéristiques familiales et sociales qui influent sur la scolarisation ». Les enjeux de la scolarisation se révèlent assurément multiples et complexes car ils ne sont pas « simplement éducatifs mais aussi démographiques, sociaux, politiques, symboliques..., et liés tout autant au travail qu'à l'éducation » (Gérard, 1999b : 7). La recherche dans ce domaine n'en est qu'à ses débuts en Afrique.

Rappelons que le terme de « demande » appliqué à l'éducation a été introduit par les économistes, dans le cadre de la théorie du « capital humain » (Bommier et Shapiro, *infra*). Faute d'une définition reconnue, nous proposons de considérer la demande d'éducation comme le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité.

Comme le souligne Philippe de Vreyer (1996 : 3) dans une thèse d'économie, « dans les années 70, les analyses de la demande d'éducation portaient essentiellement sur la demande d'études supérieures dans les pays développés (Freeman, 1986). Au cours des années 1980, l'attention dans ce domaine s'est principalement orientée vers les pays en développement, avec une problématique différente », surtout centrée sur la question de l'accès à l'école.

L'intérêt des sociologues et anthropologues pour la recherche sur la demande d'éducation est lui aussi très récent, et les travaux demeurent encore peu nombreux en regard de ceux consacrés aux systèmes éducatifs (Clignet, 1994 ; Gérard, *infra*). Il est vrai qu'ayant travaillé essentiellement sur la base des statistiques scolaires, les études ont pendant longtemps porté sur le fonctionnement des systèmes scolaires : évolution des effectifs scolaires (par degré et selon le sexe), évaluation du rendement interne du

système (abandons, redoublements, taux de réussite aux examens, etc.). Mis à part l'âge et le sexe des élèves, mais produites de manière agrégée, ces statistiques sont muettes sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves<sup>2</sup> ; de par leur nature, elles ne concernent que les enfants scolarisés, ignorant donc tous ceux qui ne sont pas ou ne sont plus à l'école. De ce fait, elles ne permettent en aucune façon d'aborder la question de la demande d'éducation au niveau des familles, en termes de déterminants familiaux de la scolarisation (Pilon, 1995).

L'étude de la demande d'éducation a encore moins retenu l'attention des démographes. Comme le souligne Marc Pilon (1995 : 699), « pour ces derniers, en effet, la scolarisation ne constitue pas un domaine d'étude en soi ; les informations relatives à l'éducation (alphabétisation, fréquentation scolaire et niveau d'instruction) sont avant tout recueillies pour être utilisées comme variables explicatives des comportements individuels en matière de fécondité, de santé, de migration, etc. ». Absentes des statistiques scolaires (cf. note 1), ces informations sont en revanche recueillies lors des recensements et de la plupart des enquêtes démographiques et socio-économiques (pour celles utilisant le ménage comme unité de collecte), ou peuvent en être déduites. Mais « on ne peut que constater la modestie des résultats publiés en matière de scolarisation à l'issue de recensements ou d'enquêtes démographiques : on s'en tient généralement au taux de scolarisation, calculé par sexe et âge, selon le milieu de résidence (urbain ou rural), parfois selon l'ethnie et les niveaux géographiques (région, préfecture, etc.) ; l'analyse des déterminants va rarement au-delà » (Pilon, 1995 : 699).

L'accroissement des recherches consacrées à la demande d'éducation, que l'on peut observer au cours des années 1990, appelle deux remarques. D'une part, l'examen de la littérature révèle qu'une très grande majorité des études concernent le « problème » de la (sous)scolarisation, notamment celle des filles. D'autre part, outre une convergence d'intérêts scientifiques émanant de chercheurs de disciplines différentes (essentiellement, les trois disciplines évoquées plus haut : économie, sociologie et démographie, mais aussi l'anthropologie), cet effort de recherche doit être aussi relié à l'implication croissante des institutions internationales et de la coopération bilatérale dans le financement de l'éducation et la définition des politiques éducatives en Afrique, ainsi qu'aux enjeux, explicites ou cachés, qui l'accompagnent. La mise en relation de ces deux faits est bien synthétisée par Marie-France Lange (1998b : 10), en introduction à un ouvrage collectif sur « l'école et les filles en Afrique » : « les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des hypothèses implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs

posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini ». Ainsi, pour nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste - sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain- que d'une question éthique posée en termes de droit fondamental à l'éducation, qui implique la réduction des inégalités.

Aussi importante et préoccupante soit-elle, par delà les instrumentalisations dont elle fait l'objet, cette sous-scolarisation des filles n'est qu'un aspect des différences de scolarisation au sein des familles. Encore faudrait-il davantage documenter, mieux comprendre tous les facteurs qui influent sur la scolarisation des filles ; sans doute aller au-delà de la seule mise en avant des « obstacles socioculturels », qui apparaissent comme une sorte de « boîte noire ». Et, dans la mesure où seulement une partie des filles sont scolarisées, ce qui est le cas de loin le plus fréquent, pour quelles raisons telle fille est envoyée à l'école et non telle autre ? La même interrogation valant aussi pour les garçons. Pour les deux sexes, se pose la question du rôle joué par le rang de naissance dans les différences de scolarisation au sein des familles. Cet élément renvoie à l'importance de la dimension dynamique, temporelle, du processus de scolarisation : ainsi, le facteur financier peut intervenir différemment au cours du temps en fonction de la situation économique conjoncturelle de la famille ; il en est de même de la représentation, des attentes vis-à-vis de l'école, de l'offre scolaire (qui peut sensiblement évoluer au cours de la constitution de la descendance des familles), etc. En d'autres termes, le contexte global de scolarisation n'est pas le même pour tous les enfants d'une même famille.

C'est dire l'intérêt de recherches sur la demande d'éducation en Afrique : leur dynamisation permettrait non seulement de comprendre davantage tout un pan du " champ scolaire " encore largement méconnu - tout ce qui est " extérieur " au système scolaire mais dont son fonctionnement dépend - mais aussi de saisir des facteurs déterminants des processus de scolarisation, dans l'espace (à travers les sociétés et les États), et dans le temps.

### **« Famille et scolarisation en Afrique » (FASAF), un Réseau Thématique de Recherche de l'UEPA<sup>3</sup>**

Les constats précédents amènent en effet à s'interroger sur la manière d'accroître la connaissance sur les déterminants de la demande d'éducation. Deux voies parallèles et complémentaires peuvent être suivies.

La réalisation d'enquêtes, tant quantitatives que qualitatives, est évidemment indispensable et le moyen le plus approprié au regard de questions spécifiques.

Une autre voie, non exclusive de la précédente, réside dans une utilisation des sources de données existantes. Nous avons souligné ci-dessus à la fois l'inadaptation des statistiques scolaires et la sous-exploitation des données issues des recensements et de la plupart des enquêtes utilisant le même ménage comme unité de collecte. Bien que n'ayant généralement pas pour objet l'étude même de la scolarisation, les informations recueillies confèrent à ces sources de données d'importantes potentialités d'analyse, comme l'attestent déjà un certain nombre de travaux. Ont ainsi été mises en lumière des différences de scolarisation selon le statut familial des enfants (la relation entre confiage des enfants et scolarisation), le sexe du chef de ménage, la structure démo-économique des ménages, les conditions d'habitat, etc. (Pilon, 1993, 1995 ; Clévenot et Pilon, 1996 ; de Vreyer, 1993 ; Lloyd et Blanc, 1995). La problématique du genre (*gender issues*) apparaît essentielle à la compréhension des comportements.

Par ailleurs, l'existence en grand nombre des recensements et enquêtes, et souvent à plusieurs dates pour un même pays, permet des approches comparatives dans l'espace et dans le temps qui peuvent être riches en enseignements.

Ainsi, en dépit des limites liées à ces types de sources de données, leur analyse peut apporter des résultats précieux, offrir un éclairage nouveau et complémentaire aux approches plus qualitatives, de nature sociologique.

La mise en commun de ces observations par un groupe de chercheurs, de statisticiens et de planificateurs de l'éducation (lors d'un séminaire tenu à Ouagadougou en novembre 1996) a conduit à la mise en place, au sein de l'Union pour l'Étude de la Population Africaine (UEPA), d'un Réseau Thématique de Recherche ayant pour objet l'étude des « déterminants familiaux de la scolarisation » ; réseau qui fut officiellement lancé en juin 1997, à Abidjan.

Le Réseau repose essentiellement sur :

- des exploitations secondaires et des analyses appropriées des données de recensements et d'enquêtes déjà réalisés ;
- la constitution d'équipes-pays, devant associer les trois pôles suivants : recherche, services de la statistique et services de l'éducation.

Ses objectifs généraux sont les suivants :

- contribuer à renouveler l'approche scientifique de la « demande en éducation », à travers des analyses appropriées des comportements familiaux en matière de scolarisation ;

- valoriser au maximum les données existantes à tout moment ; montrer notamment les potentialités d'analyse des données issues des recensements, décriés pour leur coût et leur sous-exploitation ;
- contribuer à améliorer la collecte et le traitement des questions relatives à l'éducation lors des recensements et enquêtes ;
- fournir aux décideurs de nouveaux éléments d'appréciation concernant l'articulation offre/demande en éducation ;
- renforcer les capacités nationales de recherche et œuvrer pour une meilleure synergie, une collaboration plus étroite entre institutions de recherche, services statistiques et services de l'éducation.

Le Réseau regroupe actuellement huit « équipes-pays » (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte-d'Ivoire, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Togo), des chercheurs du Nord et des membres de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (voir en annexe).

Parallèlement à l'élaboration d'un « Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation »<sup>4</sup>, les membres du Réseau ont jugé nécessaire de précéder leurs travaux d'analyse d'un état de la recherche, des connaissances sur la demande d'éducation en Afrique. Ce travail collectif fait l'objet du présent ouvrage.

## **Un état des connaissances relatives à la demande d'éducation en Afrique**

Bien que les travaux relatifs à la demande d'éducation soient beaucoup moins nombreux que ceux concernant l'offre, ils méritent qu'une synthèse soit effectuée. Tel est l'objet du présent ouvrage, qui comprend deux parties.

Dans une première partie intitulée « Considérations générales », il est apparu nécessaire de proposer tout d'abord une synthèse globale de la littérature scientifique existante sur le sujet, en ne craignant pas de franchir le champ géographique africain (chapitre 1, Jean-François Kobiane). Ensuite, parce que l'étude de la demande d'éducation, encore peu développée, demeure essentiellement du ressort de deux disciplines, l'économie et la sociologie, il nous a paru opportun de présenter ces deux types d'approche de la demande d'éducation. Antoine Bommier et David Shapiro (chapitre 2) rappellent comment la théorie micro-économique s'applique au domaine de la demande d'éducation, notamment à travers la présentation du « modèle d'investissement en capital humain », dont ils soulignent ensuite les limites ; puis ils discutent les résultats obtenus à partir d'études empiriques en ce qui concerne les effets de la composition sociodémographique du ménage, et les questions d'efficacité, d'équité et de discrimination. Etienne Gérard (chapitre

3) fait le point sur les travaux de sociologues (essentiellement francophones) de l'éducation menés en Afrique. Après avoir mis en évidence l'absence de définition rigoureuse de la demande d'éducation (ou demande scolaire), il montre l'évolution des études sociologiques relatives à la question scolaire et souligne les différentes approches des sociologues en la matière. Enfin, il expose tout l'intérêt d'étudier les déterminants familiaux de la scolarisation dans le cadre plus général d'une analyse sociologique du fait scolaire en Afrique.

La seconde partie de l'ouvrage se compose d'une série de monographies nationales (chapitres 4 à 11), réalisées par les huit « équipes-pays » membres du Réseau, représentant les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte-d'Ivoire, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Togo. Souhaitant contextualiser chacune de ces monographies, il a été convenu de faire précéder la synthèse des études existantes d'abord par une présentation générale du système éducatif national et des politiques éducatives, ensuite par un rappel du niveau actuel et de l'évolution passée des principaux indicateurs de la scolarisation dans le pays. La littérature scientifique ignore généralement toute une série de documents, tels que les mémoires d'étudiant et les rapports de consultation (commandités le plus souvent par les ministères et les institutions internationales). Les synthèses nationales des études existantes proposées dans cet ouvrage n'ont exclu *a priori* aucun type de document, à condition que la question de la demande d'éducation soit abordée d'une manière ou d'une autre, directement ou indirectement. Dans la mesure des moyens et des informations disponibles, les « équipes-pays » ont effectué des revues documentaires aussi complètes que possible. En vue d'éviter une lecture trop répétitive à travers les huit chapitres, la liberté de traiter leur synthèse comme ils le souhaitent a été laissée aux auteurs : certains proposent une analyse séquentielle des différentes études retenues, d'autres ont opté pour une lecture transversale. Sans évidemment prétendre à une quelconque exhaustivité à l'échelle du continent, l'ensemble de ces synthèses nationales fournit néanmoins un premier bilan précieux au niveau des pays concernés.

A l'issue de ces deux parties, nous verrons en conclusion quels enseignements tirer et quelles perspectives dégager pour la recherche.

Cette publication veut non seulement alimenter la réflexion au sein des membres du Réseau ; mis elle entend aussi et surtout, mettre à la disposition d'un lectorat plus large, notamment les intervenants dans le domaine de l'éducation, les connaissances actuelles acquises sur les facteurs relatifs à la demande d'éducation en Afrique.

## Notes

<sup>1</sup> Voir chapitre 8 de cet ouvrage.

<sup>2</sup> Leur lieu de naissance, leur statut familial, leur co-résidence ou non avec ses parents des enfants ; l'âge, la situation matrimoniale, l'ethnie, la religion, le niveau d'instruction, l'activité économique, etc. du chef de ménage, du père et de la mère ; la taille et la composition du ménage de résidence, etc.

<sup>3</sup> Parallèlement à cette initiative, des chercheurs de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD, ex-ORSTOM) et des universitaires français ont mis en place depuis 1998 l'Atelier de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES), au sein duquel la demande d'éducation constitue l'un des axes de recherche (voir *Les Cahiers ARES*, 1998 ; Gérard, 1999a).

<sup>4</sup> Collection *Documents et manuels* du CEPED, n°9, 1999, CEPED-UEPA-UNESCO, Paris, 103p.

## Bibliographie

- Afrique Contemporaine, 1994 - *Les crises de l'éducation*, n°172, Paris, La Documentation française.
- Cahiers Ares, 1998 - *Savoirs, école et société au Sud. Travaux et problématique de l'atelier*, n°0, IRD, Paris, 77p.
- Clevenot D. Et Pilon M., 1996 - « Femmes et scolarisation des enfants », Communication présentée au colloque de l'IFORD *Femmes et gestion des ressources*, Yaoundé, 5-7 février, 24p.
- Clignet R., 1994 - « La demande d'éducation : aspects sociologiques », *Afrique contemporaine*, n°172, Paris, La Documentation française, pp.108-118.
- Chikombah C.E., Chivore B. R.S., Maravanyika O.E., Nyagura L.M., Sibanda I.M., 1999 - *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Zimbabwe, 1990-96*, Adea - Gtase - Unesco, Paris, 99p.
- Gérard E.(éd.), 1999a - *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, Les Cahiers Ares, n°1, Paris, 179p.
- Gérard E., 1999b - « Présentation », in Etienne Gérard (éd.), *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, Les Cahiers ARES, n°1, Paris, pp.5-17.
- Gérard E., 1999c - « Etre instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) », *Autre part*, n°11, pp.101-114.
- Hallak J., 1994 - *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IPE, n°3, Institut International de Planification de l'Éducation (IPE)/Unesco, Paris, 32p.
- Hugon P., 1996 - « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement », in Coussy Jean Et Vallin Jacques (éds.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, Ehes-Ined-Insee-Orstom-Université de Paris VI, Paris, Les études du Ceped n°13, pp.209-231.
- Lange M.F., 1991 - « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Paris, Karthala, pp.105-121.
- Lange M.F., 1998a - *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337p.

- Lange M.F., 1998b – « Introduction », in LANGE Marie-France (dir), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.7-26.
- Lloyd C. Et Blanc A., 1995 – « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : The Role of Fathers, Mothers and Others », *Population and Development Review*, vol. 22, n°2, pp.265-298.
- Pilon M., 1993 – « Collecte démographique et scolarisation ; une source de données sous-exploitée », *Les Chroniques du Sud*, Paris, ORSTOM, n°13, pp.167-172.
- Pilon M., 1995 – « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, Paris, ORSTOM, pp.697-718.
- Rocare, 1997 – *Négligée et sous-estimée. La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du Rocare*, Rocare – Sara – Hhrra – Usaid/Afr/Sd, 217p.
- Unesco, 1995 – *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, 173p.
- Vreyer (de) P., 1993 – « Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte-d'Ivoire », *Revue d'économie du développement*, n°3, pp.49-79.
- Vreyer (de) P., 1996 – *Essai sur la demande d'éducation en Côte-d'Ivoire*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris, 297p.
- Workineh T., Teferra T., Shibeshi A., Mercer M., 1999 – *Etudes sur l'éducation en Ethiopie, 1994-97*, Adea – Gtase – Unesco, Paris, 146p.



**Première partie**  
**Considérations générales**



# Chapitre 1

## Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique<sup>1</sup>

*Jean-François KOBIANE*

*Démographe, (INSD) Burkina Faso*

Notre objectif ici est de donner un aperçu général des connaissances acquises sur la demande d'éducation en Afrique. Un examen de la littérature sur la question dans les pays en développement nous a conduit à dégager quatre groupes d'études :

- celles s'intéressant à la relation entre la structure démographique du ménage (entendant par là la taille du ménage, la composition par âge de ses membres, le sexe et la situation matrimoniale du chef de ménage) et la scolarisation des enfants ;
- celles abordant la participation de l'enfant à l'école en rapport avec sa contribution à la production ou à la richesse de l'unité familiale, et faisant ainsi davantage référence aux modes de production ;
- celles mettant l'accent sur les facteurs culturels et les logiques de reproduction sociale en rapport avec les représentations, les mythes et attentes vis-à-vis de l'école ;
- enfin, les études qui, bien qu'ayant des points communs avec les précédentes, méritent d'être examinées à part, du fait de leur spécificité. Plus récentes, celles-ci se situent en effet davantage dans ce qu'on pourrait appeler le *paradigme de la crise ou de la paupérisation*, et tentent de mettre en exergue les adaptations (ou éventuelles adaptations) des ménages face à la détérioration des conditions de vie en cours depuis deux décennies dans nombre de pays africains.

### **Structure démographique du ménage et scolarisation des enfants**

#### *Taille du ménage ou de la famille et scolarisation des enfants*

D'un point de vue théorique, les études s'intéressant à la relation entre la taille du ménage (ou de la famille) et la scolarisation des enfants s'inscrivent généralement (même si cela n'est pas toujours explicite) dans le courant des *théories économiques de la fécondité*<sup>2</sup> qui supposent notamment que les ménages ou les familles réalisent des substitutions entre le nombre des

enfants (la *quantité*) et l'investissement moyen par enfant (la *qualité*) (parfois mesuré par le niveau moyen d'éducation atteint par enfant). Dans ces théories, l'enfant est considéré comme un *bien économique* dont l'utilité dépend de ses avantages et coûts perçus par les parents.

Appliquée à l'analyse des déterminants de la scolarisation, la théorie du *quality-quantity trade-off* suppose qu'un nombre élevé de personnes dans le ménage, notamment des enfants en bas âge, exerce une ponction importante sur les ressources financières du ménage<sup>3</sup>, et limite par conséquent les capacités de celui-ci à investir dans la scolarisation des enfants. Aussi, *la relation attendue entre la taille du ménage ou de la famille et la scolarisation des enfants est négative*<sup>4</sup>.

Les travaux réalisés sur l'Afrique (surtout subsaharienne) tendent, au contraire, à infirmer cette hypothèse classique : la relation entre la taille de la famille ou du ménage et la scolarisation des enfants est plutôt inexistante, voire positive<sup>5</sup>. C'est ce qui ressort des études de Gomes (1984) au Kenya, de Chernichovski (1985) en milieu rural au Botswana, de Marcoux (1994) en milieu urbain au Mali, de Lloyd et Blanc (1996) sur sept pays d'Afrique subsaharienne (Kenya, Tanzanie, Cameroun, Niger, Malawi, Namibie et Zambie), de Shapiro et Tambashe (1996 ; 1999a) dans le cas de Kinshasa (République Démocratique du Congo), de Kobiané (1999a) à Ouagadougou (Burkina Faso), etc. Montgomery *et al.* (1995), dans une étude comparative sur la Côte-d'Ivoire et le Ghana, arrivent quasiment à la même conclusion, avec cependant quelques nuances selon le milieu de résidence : au Ghana, la relation positive est observée aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, alors qu'en Côte-d'Ivoire la relation est positive en milieu rural et négative en milieu urbain. L'existence de réseaux de solidarités familiales qui facilitent la pratique du *confiage* ou de la *circulation* des enfants (*child fostering*) dans le contexte africain est souvent évoquée pour expliquer cette absence de relation entre la taille de la famille et la scolarisation : « Fostering - the practice of delegating to other relatives the partial or full responsibility for a child's rearing - allows parents to adjust, at least partially, their family size after the birth of their children » (Lloyd et Gage-Brandon, 1994, p.294)<sup>6</sup>. Compte tenu de l'importance de ce phénomène de confiage des enfants en Afrique subsaharienne et de la diversité des mobiles qui en sont à l'origine (pérennité des liens de solidarité, accès à l'instruction et/ou à l'emploi, besoin de main-d'œuvre, etc.), un intérêt croissant se manifeste pour l'étude de la relation entre statut familial et scolarisation des enfants. En milieu urbain, les « enfants confiés » (Pilon, 1995 pour Lomé ; Lututala *et al.* pour Kinshasa) ou les « autres parents » (Kobiané, 1999a pour Ouagadougou) sont moins scolarisés que les « enfants du chef de ménage ». Par contre, en milieu rural, les enfants confiés sont légèrement plus scolarisés (Pilon, *ibidem*). La prise en compte du sexe de l'enfant montre qu'en ville c'est davantage les filles confiées ou « autres parents » qui connaissent cette sous-scolarisation (Pilon, 1995 ; Kobiané, 1999a) et que les écarts sont beaucoup plus importants dans les classes nanties que dans les classes pauvres

(Kobiané, *ibidem*). Mais la variable « statut familial de l'enfant » (construite à partir du lien de parenté avec le chef de ménage)<sup>7</sup> telle que définie dans ces études (disponibilité des informations oblige) appelle tout de même certaines observations méthodologiques : autant la notion d'« autre parent » (par opposition aux propres enfants biologiques du chef de ménage) ne signifie pas, *ipso facto*, enfants confiés, autant le terme « confié » pour désigner les enfants ne vivant avec aucun des deux parents surestime la réalité ; car on ne sait pas, comme le fait remarquer Pilon (1995 : 706), « ... dans quelle proportion la situation d'enfant hébergé résulte soit du départ des parents du ménage (par migration ou décès), soit d'un placement en provenance d'un autre ménage, celui des parents ; on en ignore alors tout autant les motifs ».

### ***Structure par âge des membres du ménage et scolarisation des enfants***

La présence d'enfants en bas âge, c'est-à-dire d'âge préscolaire (généralement entre 0 et 5 ans) dans un ménage accroît les besoins en temps pour prendre soin d'eux, responsabilité qui est le plus souvent partagée entre les enfants plus âgés (surtout les filles) et les adultes (surtout les femmes) du ménage. Par conséquent, plus le nombre d'enfants en bas âge est élevé, plus les enfants d'âge scolaire, et notamment les filles, seront sollicités et tenus à l'écart de l'école. Cette relation négative a été observée par Chernichovsky (1985), Lloyd et Gage-Brandon (1994), Lloyd et Blanc (1996<sup>8</sup>)... Mais elle est loin d'être universelle en Afrique subsaharienne. Marcoux (1994) observe en milieu urbain malien que la présence d'enfants de 0-4 ans dans le ménage accroît la scolarisation des enfants de 8-14 ans. De même, Lloyd et Blanc (1996) trouvent que la relation, même si elle n'est pas statistiquement significative, est positive pour deux des sept pays étudiés (Niger et Malawi) et nulle en Namibie. Wakam (1999), dans le cas du Cameroun, trouve que c'est dans les ménages n'ayant aucun enfant en bas âge et ceux qui en ont au moins deux, que la scolarisation des enfants de 6-14 ans est élevée alors qu'elle est faible dans les ménages ayant un seul enfant en bas âge. Mais en considérant la classe d'âges 15-24 ans, la relation négative s'observe quel que soit le sexe et est plus forte pour les filles que pour les garçons. Kobiané (1999a) observe pour Ouagadougou, qu'excepté le fait que les enfants appartenant aux ménages n'ayant pas d'enfants en bas âge sont proportionnellement plus scolarisés que tous les autres, il n'apparaît aucune tendance nette de l'association entre le nombre d'enfants en bas âge et la scolarisation des 6-14 ans. Cependant, avec la *proportion* d'enfants en bas âge dans le ménage (qui rend compte de la charge moyenne relative par ménage) une relation négative apparaît pour la scolarisation des filles.

La présence dans le ménage d'une domestique peut contribuer à alléger la contrainte qui pèse sur les enfants d'âge scolaire. Ainsi, Marcoux (1994)

trouve que les taux de fréquentation scolaire sont plus élevés chez les enfants appartenant à des ménages qui ont recours aux services d'une domestique que chez les autres, les écarts étant plus importants chez les filles.

Comme la présence d'une domestique, le nombre d'adultes dans le ménage contribuerait à faire baisser la demande du travail des enfants et, par conséquent, leur permettrait de se consacrer aux études. Ainsi, Chernichovsky (1985) dans le cas du Botswana, trouve que plus il y a d'adultes dans le ménage, plus le niveau moyen d'éducation des enfants est élevé, et plus ils passent de temps à l'école. Marcoux (1994) comme Wakam (1999) observent également un effet positif de la présence d'adultes féminins sur la scolarisation des enfants, surtout des filles<sup>9</sup>.

Cependant, comme l'ont exploré quelques études (Marcoux, 1994 ; Wakam, 1999) la présence d'adultes masculins (30-59 ans) dans le ménage influe négativement sur la scolarisation des enfants. Ce résultat s'expliquerait par le fait que « d'une part, la présence de ces hommes, qui ne participent nullement aux activités domestiques du ménage, contribue nécessairement à augmenter la lourdeur de ces tâches. Or [...], la participation des enfants - et plus particulièrement des filles - est très importante dans les activités domestiques. D'autre part, ces hommes font partie des groupes d'âges les plus actifs et, conséquemment, peuvent souvent occuper des emplois où la contribution des enfants, pour certaines activités, permettra d'améliorer leur rendement à un coût très bas. De ce fait, les enfants de ces ménages seraient, pour ainsi dire, plus exposés au risque d'être sollicités pour contribuer aux activités économiques de ces hommes » (Marcoux, 1994, p.165).

### ***Le sexe, la situation matrimoniale du chef de ménage et la scolarisation des enfants***

Les ménages ayant à leur tête une femme étant beaucoup plus susceptibles d'être pauvres (Barros *et al.*, 1997 ; Buvinic et Gupta, 1997 ; Lloyd et Blanc, 1996 ; Lloyd et Brandon, 1991), on s'attend généralement à ce que le niveau de scolarisation des enfants y soit plus faible comparé aux ménages dirigés par un homme. Buvinic et Gupta (1997) citent trois principaux facteurs qui expliqueraient le fait que les ménages dirigés par une femme soient plus exposés à la pauvreté : la composition du ménage, le sexe du principal soutien (économique) du ménage et les circonstances particulières ayant conféré à la femme le statut de chef de ménage.

Excepté l'étude de Lututala *et al.* (1996) portant sur la ville de Kinshasa, toutes les autres études menées en Afrique subsaharienne (Chernichovski (1985) dans le cas du Botswana, de Vreyer (1993) concernant la Côte-d'Ivoire, Pilon (1995) dans une étude portant sur le Togo, Clévenot et Pilon

(1996) dans une analyse sur sept pays d'Afrique subsaharienne, Lloyd et Blanc (1996) également dans une étude sur sept pays d'Afrique subsaharienne, Kaboré *et al.* (1999) et Kobiané (1999a) respectivement pour l'ensemble du Burkina Faso et la capitale Ouagadougou) montrent que les enfants ont plus de chance d'être à l'école et/ou d'y rester plus longtemps lorsqu'ils appartiennent à un ménage dirigé par une femme ; et que la sous-scolarisation des filles y est moindre. Cette différence entre le résultat trouvé au Brésil et celui trouvé en Afrique subsaharienne semble être également due à des différences de systèmes familiaux entre l'Afrique au sud du Sahara et l'Amérique Latine. En effet, si les femmes chefs de ménage arrivent à une meilleure scolarisation de leurs enfants que les hommes chefs de ménage, c'est certainement parce qu'elles bénéficient d'un soutien économique, ce qui est, soulignent Buvinic et Gupta (1997), le reflet de la persistance d'un certain type de système familial, notamment celui qui renforce le transfert des revenus des pères aux enfants. Cette explication est assez plausible dans le contexte africain, mais elle ne permet pas de comprendre la raison pour laquelle la scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par une femme est *généralement plus élevée* que dans les ménages dirigés par un homme. Souvent, la raison évoquée dans la littérature est que les femmes seraient garantes d'une meilleure allocation des ressources au sein du ménage (de Vreyer, 1993 ; Clévenot et Pilon, 1996 ; Lloyd et Blanc ; 1996). Il ressort en effet de certains travaux, cités par Lloyd et Blanc (1996), que les femmes chefs de ménage allouent en général une part plus importante du budget familial aux enfants que celle concédée par les hommes chefs de ménage (Bruce et Lloyd, 1996). Elles consacrent aussi plus de leur temps que les hommes aux soins et au soutien affectif des enfants (Bruce, Lloyd et Léonard, 1995). Allant dans le même sens, mais à un niveau d'explication plus en amont, Lloyd et Gage-Brandon (1994), dans une étude portant sur le Ghana, justifient cette différence entre chefs de ménage hommes et femmes en matière de scolarisation des enfants par les circonstances propres à chacun des sexes dans le système socio-économique : « Women are more dependent than men on their children for old-age support because they have limited access to other resources, and because older men can take on younger wives to care for them. Therefore, women may see greater future benefits to themselves from educational investments in their children » (Lloyd et Gage-Brandon, 1994 : 296).

Bien que relativement peu abordée dans les études sur les déterminants de la demande scolaire, la situation matrimoniale du chef de ménage semble avoir une incidence sur l'accès et le parcours scolaires des enfants. La polygamie, pratique matrimoniale assez courante en Afrique au sud du Sahara, permet souvent des formes d'organisation de la production domestique qui peuvent alléger la demande de la main-d'œuvre enfantine, et par conséquent augmenter les chances d'un enfant d'être scolarisé. Les résultats auxquels aboutit Marcoux (1994) en milieu urbain au Mali montrent que ce lien entre situation matrimoniale du chef de ménage et scolarisation dépend du sexe des enfants : les garçons appartenant à des

ménages dont le chef est polygame présentent les plus forts taux de scolarisation. Chez les filles, ce sont celles qui appartiennent à un ménage où les coépouses cohabitent qui sont le plus scolarisées ; ce qui suggère « que les ménages polygames en milieu urbain présentent une structure qui leur permet plus facilement de se dispenser du travail des enfants de 8-14 ans. On peut penser en effet que la prise en charge par d'autres membres du ménage des activités habituellement exécutées par les enfants est plus difficile pour les femmes en union monogame » (Marcoux, 1997 : 209). Toutefois, dans Pilon (1993), Lututala *et al.* (1996) et Gérard (1998), il ressort que les chefs de ménage monogames scolarisent davantage les enfants que les polygames. Si la polygamie, dans ces dernières études, est associée à de faibles taux d'accès à l'école, elle semble toutefois, selon Gérard (*ibidem*, p.212), « favoriser la compétition et le plus grand succès des enfants [car la proportion d'enfants diplômés est plus importante chez les enfants (surtout les garçons) de père polygame]. La rivalité entre coépouses [...] conduit en effet nombre de femmes à déployer des stratégies pour obtenir les faveurs de leur mari. La scolarité des enfants en est une, car le prestige associé au succès, scolaire en l'occurrence, ne manquera pas de rejaillir sur celle qui l'a encouragé. Réciproquement, parvenir à être l'épouse préférée de son mari [...] accroît les chances de ses propres enfants d'être scolarisés, être moins aimée de lui les prive bien souvent de l'instruction ».

Si ces études s'intéressant aux liens entre structure démographique du ménage (ou de la famille) et scolarisation des enfants apportent bon nombre d'éclairages sur les déterminants de la demande d'éducation, elles appellent cependant quelques observations d'ordre méthodologique.

La première a trait aux concepts de *ménage* et de *famille*. Rarement définis dans les études citées, ces concepts semblent aller de soi. En outre, ils sont, dans certains cas, utilisés indifféremment. Pourtant, le choix des indicateurs de taille est largement tributaire des définitions adoptées. En second lieu, les indicateurs présentent souvent des limites dans la mesure où, comme le rappellent Lloyd et Gage-Brandon (1994), ils ne correspondent généralement pas à la période au cours de laquelle les décisions en matière de scolarisation ont été prises. A cela s'ajoute leur diversité : choisir comme indicateur de taille du ménage la taille de la fratrie ou le nombre d'enfants d'âge scolaire ou encore le nombre total de personnes dans le ménage, ou enfin le nombre total d'enfants en vie par femme, n'a certainement pas la même signification. En effet, le nombre total de personnes dans le ménage, bien que donnant une idée de l'effet du poids démographique sur les possibilités de scolarisation des enfants, demeure un indicateur grossier. Deux ménages ayant la même taille mais présentant des structures par âge et par sexe fort différentes (par exemple, d'une part une proportion importante d'enfants, en bas âge comme d'âge scolaire, et d'autre part une proportion élevée d'adultes économiquement actifs) n'auront pas, toutes choses égales par ailleurs, les mêmes rapports à la scolarisation. Mais en considérant la population d'âge scolaire, on devrait prendre également en compte les

enfants vivant ailleurs, dans d'autres unités résidentielles ; ce qui est rarement le cas, tout simplement parce que les enquêtes auprès des ménages s'intéressent généralement aux seuls membres résidant dans le ménage.

Le statut de « femme chef de ménage » quant à lui, recouvre, comme nous l'avons souligné plus haut, des situations socio-économiques très diverses qui doivent être distinguées pour mieux comprendre la relation entre le sexe du chef de ménage et la scolarisation des enfants (Pilon *et al.*, 1997).

La structure démographique du ménage ne permet pas de comprendre à elle seule les différences de scolarisation entre ménages. La prise en compte des formes particulières d'organisation de la production apporte d'autres éclairages sur les différents rapports à l'école observés dans une société, et d'une société à une autre.

## **Modes de production et scolarisation des enfants**

Les études économiques sur la demande d'éducation en milieu rural africain s'inscrivent pour la plupart dans l'optique de mode (ou d'organisation) de (la) production, même si ce n'est pas toujours de façon explicite. En effet, elles mettent en évidence le « conflit » qui s'instaure entre deux types d'activités de l'enfant : d'un côté sa contribution aux activités de production, de l'autre sa participation à l'école. Mais, pour les parents ou le groupe familial, « le choix n'est pas entre avoir beaucoup d'enfants non scolarisés et peu d'enfants instruits, mais dans l'allocation des ressources en enfants entre diverses affectations possibles : travail domestique et agricole, apprentissage dans les métiers urbains, travaux informels divers, scolarisation, chacun devant contribuer, dans l'immédiat ou ultérieurement, à la survie du groupe, mais sans affecter la production agricole de subsistance et le travail domestique qui restent prioritaires » (Vinokur, 1993 : 14).

Ce conflit entre école et travail en économie paysanne est décrit par Kamuzora (1984) dans une étude sur le village de Bukoba en Tanzanie. S'intéressant davantage à mettre en évidence l'importance du travail des enfants dans cette société, il montre combien la scolarisation limite la contribution des enfants à la production domestique : « The total work input of children, i.e., a sum of their economic and domestic activities as both are important for household welfare, amounts to over three hours per child per day, or over 46 per cent of the adult input in each sex category [...]. The economic work hours of older children could have been even higher if it were not for school attendance which approximates five hours per day » (Kamuzora, 1984 : 114).

Dans ses recherches dans deux provinces du Burkina Faso fortement sous-scolarisées, le Séno au nord (région où l'élevage est la principale

activité économique) et le Gourma à l'est (où l'agriculture demeure prépondérante), Yaro (1995) met en relief l'importance du travail des enfants dans les activités de production, ce qui expliquerait en partie les faibles niveaux de scolarisation : 90 % des éleveurs enquêtés dans le Séno et la totalité des agriculteurs dans le Gourma déclaraient que leurs enfants leur apportaient une aide importante, respectivement dans le gardiennage des troupeaux et les activités agricoles.

Dans le cas du Botswana, Chernichovsky (1985) montre que l'importance du capital dont dispose le ménage influence son comportement en matière de scolarisation : chez ceux qui disposent de peu de terre ou ayant un petit cheptel, les coûts indirects de la scolarisation sont importants, ce qui entraîne des faibles niveaux de scolarisation. Par contre, les ménages ayant un cheptel important, et dont la productivité est élevée, ont la possibilité d'embaucher de la main-d'œuvre et, par conséquent, celle d'envoyer les enfants à l'école<sup>10</sup>.

Cependant, peu d'études abordent la problématique travail et scolarisation des enfants. C'est généralement plus au travail qu'on s'intéresse en faisant ressortir son intensité, ses formes..., la question de la scolarisation étant souvent évoquée de façon plutôt secondaire. Dans l'explication de la demande d'éducation, certaines spécificités des modes de production sont par conséquent éludées. Par exemple, à l'intérieur d'une *économie paysanne* essentiellement basée sur la production agricole, l'importance de cette demande dépend du degré d'implication des ménages dans l'économie de rente (production de cultures d'exportation). Il ressort ainsi d'une étude de Vimard *et al.* (1994 :196) sur les modèles spécifiques de fécondité dans la société Akié en milieu rural ivoirien, que les taux de scolarisation « ... are highest in the autochthonous communities that were the first to develop economic systems based on the production of cash-crops, lower in communities that came to the system later, and are often very low among non-native populations who continue to mobilize their family labor for agricultural production. ». Dans une étude récente portant sur le Burkina Faso, Kobiané (1999b) met en évidence l'existence d'une telle relation entre mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural : la scolarisation des enfants croît lorsqu'on passe des ménages impliqués dans une *agriculture de subsistance à faibles intrants* aux ménages engagés dans la production des *cultures de rente* (essentiellement le coton). Les différences de scolarisation, entre populations engagées dans un système de production de cultures de rente et populations encore attachées à un système de production basée essentiellement sur la subsistance, s'expliqueraient par le fait que les premières ont pour objectif, à travers la scolarisation de leurs enfants, d'investir dans les sphères de production urbaine et étatique (Vimard *et al.*, 1994).

## Facteurs culturels, stratégies de reproduction sociale, représentations de l'école et scolarisation des enfants

### *Facteurs culturels et demande scolaire*

La littérature sur la demande d'éducation fait souvent référence à des facteurs socioculturels, en particulier la *religion* et l'*ethnie*, pour expliquer les réticences observées en matière de scolarisation des enfants. La prééminence de certaines données sociales, comme les différences de statut et de rôle selon les sexes, entre notamment dans l'explication de la sous-scolarisation des filles.

Yaro (1995), dans une étude réalisée dans le département de Bani au nord du Burkina Faso, Gérard (1997) dans ses recherches dans le canton du Baya au sud-ouest du Mali, Amadou Ali *et al.* (1998) dans une étude au Niger, mettent en évidence le conflit qui règne entre l'école publique (laïque) et les écoles confessionnelles, notamment musulmanes.

Dans le département de Bani, fortement islamisé, les ménages préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique, car pour eux « l'école [classique] est sans valeur » ; et « les enfants de la communauté qui sont allés à l'école [classique] n'ont jamais été récupérés par la religion musulmane » (extraits d'entretiens, Yaro, 1995 : 682).

Dans le Baya, où l'influence de l'islam, bien que relativement récente, est grandissante, les familles se détournent de plus en plus de l'école formelle au profit d'autres types d'institutions scolaires privées, à savoir les medersas<sup>11</sup> et les écoles coraniques (Gérard, 1997). En réalité, diverses stratégies de scolarisation, qui sont révélatrices des logiques d'adaptation au changement social, se présentent : une « stratégie de scolarisation simple » dans laquelle l'ensemble des enfants scolarisés est dans un même type de structure, soit l'école publique, soit une structure d'enseignement privée (école coranique ou medersa) ; une « stratégie de scolarisation mixte » (certains enfants sont à l'école publique, d'autres à la medersa ou à l'école coranique) ; une « stratégie de scolarisation simple-mixte » (ceux qui, ayant choisi d'envoyer des enfants dans le privé, optent pour les deux types d'enseignement, medersa et coranique) ; enfin une « stratégie de scolarisation plurielle » dans laquelle certains enfants sont envoyés à l'école publique, d'autres à la medersa, d'autres enfin à l'école coranique (Gérard, 1997 : 57-58). Si l'engouement pour l'école coranique et l'école franco-arabe peut être considéré, dans certains cas, comme « une stratégie de substitution ou d'évitement » de l'école formelle compte tenu des limites et contraintes qu'elle présente (coût des études, conditions de scolarisation, etc.), l'explication de cette « réorientation de la demande d'éducation » se trouve davantage « ... dans l'islam, tel qu'il est pensé et pratiqué et dans l'enseignement musulman lui-même » (idem, p. 210). Dans cette société perturbée et déstructurée suite au déplacement et au brassage de ses

populations, « le choix de l'islam et de ses écoles trouve une justification, une raison, dans cette recherche permanente de cohésion (sociale) » (idem, p. 223). En effet, avec la construction du barrage hydroélectrique de Sélingué, dans cette région du Baya, les mouvements migratoires et les échanges commerciaux avec Bamako la capitale se sont développés. La tentation ou le désir d'acquérir les biens de la ville a ainsi donné naissance à des comportements individualistes, sources de transformation des dynamiques sociales et collectives. Ces comportements individualistes se ressentent dans les stratégies de scolarisation puisque que ce sont davantage les lignages les plus fragmentés qui scolarisent les enfants à l'école publique. L'islam, dans ce cas, apparaît alors comme un salut, et les écoles musulmanes comme le moyen de retrouver une cohésion sociale perdue.

Amadou Ali *et al.* (1998) expliquent, en partie, la réticence des familles de l'arrondissement de Say au Niger à envoyer leurs enfants à l'école par le facteur religieux. Dans cette population majoritairement musulmane, où certains chefs musulmans très influents sont hostiles à l'école, nombre de parents préfèrent confier leurs enfants à un maître coranique pour l'apprentissage du Coran ; la scolarisation des filles apparaît, elle, comme un sacrilège. Ce résultat rejoint d'autres analyses faites ailleurs. La faible scolarisation des filles dans le Nord du Nigeria (région fortement islamisée), comparativement aux autres régions du pays, est non seulement due à la politique du « laisser-faire » que le colonisateur britannique a toujours observée dans cette région, mais aussi à la résistance des émirs à l'introduction des missionnaires chrétiens et de l'école occidentale (Denzer, 1988 ; Tibenderana, 1988, cités par Hyde, 1993). Cette dernière est considérée comme une menace aussi bien pour les valeurs de l'islam que pour celles de l'ethnie Haoussa (ethnie majoritaire) et, à ce titre, affecte davantage les femmes (Hyde, 1993).

Les résultats des entretiens réalisés par Amadou Ali *et al.* (1998 : 34) dans l'arrondissement de Bouza tendent cependant à relativiser ce conflit entre école formelle et islam. L'intérêt pour l'école coranique répond en priorité au besoin social d'intégrer l'enfant dans sa communauté villageoise : « Elle [l'école coranique] ne s'inscrit pas dans une logique d'opposition à l'école traditionnelle [c'est-à-dire l'école formelle] ». La plupart des maîtres d'école coranique interrogés estiment en effet qu'il n'y a aucun inconvénient à ce que l'enfant fréquente à la fois l'école formelle et l'école coranique. Dans le même ordre d'idées, Hyde (1993), citant Robertson et Berger (1986), fait remarquer que l'islam ne devrait pas être tenu pour responsable des faibles taux de scolarisation féminine en Afrique. Pour preuve, il cite le cas du Soudan où le Nord musulman présente des taux de scolarisation significativement plus élevés que le Sud christianisé et traditionnel. Cette relativisation du conflit entre islam et scolarisation met en évidence la complexité des faits culturels dans l'explication de la demande d'éducation. Il faut chercher non seulement les valeurs religieuses qui influenceraient positivement ou négativement l'adhésion à « l'école des Blancs », mais aussi

d'autres facteurs culturels ou socio-économiques (par exemple la plus ou moins grande ouverture à la culture occidentale, l'importance des échanges avec la ville...) favorables à une plus ou moins grande adhésion à l'école formelle.

On ne peut aborder les déterminants socioculturels de la demande scolaire, notamment en Afrique subsaharienne, sans accorder un intérêt particulier au phénomène (quasi général) de la sous-scolarisation des filles. Les ouvrages collectifs édités au cours de la décennie 1990, notamment *Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies*, à l'initiative de la Banque Mondiale et sous la direction de King et Hill (1993), et plus récemment *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, sous la direction de Lange (1998), témoignent de l'importance de la question. La persistance des fortes inégalités de scolarisation entre garçons et filles en Afrique s'explique en partie par la politique du «laisser-faire» observée par les gouvernements depuis les indépendances : « Au lendemain des indépendances, souligne M.-F. Lange, la scolarisation des filles et la formation des femmes apparaissaient comme des thèmes mineurs et l'essentiel était d'assurer à la fois la relève des cadres coloniaux par des cadres africains - nécessairement masculins - et l'ouverture de l'enseignement primaire au plus grand nombre, sans politiques spécifiques destinées à remettre en cause les disparités sexuelles engendrées par les politiques scolaires coloniales. De l'avis général, lorsque les sociétés africaines " évolueraient", auraient atteint un certain degré de développement, la scolarisation des filles irait de soi » (Lange, 1998 : 7). Mais à côté de ce facteur politique, ce sont surtout des facteurs d'ordre socioculturel qui sont mis en avant, notamment la conception traditionnelle affectant la femme aux activités domestiques, la précocité des mariages pour les jeunes filles, le statut « d'étrangère »<sup>12</sup> de la fille, etc. « Une fille qui a été à l'école sera tentée d'oublier les règles de conduite vis-à-vis de son mari auquel elle doit respect, obéissance et soumission » (homme Khassonké) ; « Quand tu envoies une fille à l'école, souvent elle devient inapte pour les travaux ménagers, c'est une perte » (femme peule). Ces citations issues d'entretiens réalisés auprès de parents lors d'une enquête dans la région de Kayes au Mali (Gueye *et al.*, 1993 : 19, repris par Marcoux, 1998 : 79) illustrent assez bien le statut inférieur de la femme et la réticence de certains parents à envoyer leurs filles à l'école. Dans le district de Kassena-Nankana dans le Nord du Ghana, cette différenciation liée au sexe n'intervient pas avant l'âge de sortie du primaire (environ 12 ans), mais bien plus tard et pour d'autres motifs que la division sexuelle du travail : « *Girls have the same chance of enrolling in school as boys. It is possible that up to the age of 12, the opportunity cost of sending children to school does not depend on gender, probably because their contribution to the household economy may not vary by sex. The lower enrollment of girls, after the age of 12, as compared to boys is certainly a reflection of differentials in gender roles in society, because the pressure to enter into marriage and parenthood is likely to be higher for girls as compared to boys of the same age* » (Ngom *et al.*, 1999 : 529-530).

Des études portant sur la ville de Bamako (Mali) mais utilisant des sources de données différentes (Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Zoungrana et Marcoux, 1999) montrent que, même en milieu urbain, la participation des filles aux tâches domestiques demeure importante, ce qui contribue à limiter leur chance d'entrée à l'école ou à perturber leur scolarité. Pour l'ensemble du milieu urbain malien, Marcoux (1994) fait ainsi remarquer que 97 % des jeunes filles actives déclarent effectuer des travaux ménagers, alors que les garçons sont seulement 25 % dans cette situation. Dans le cas de Bamako, le taux de scolarisation, qui est de 60 % pour les filles de 8-12 ans, baisse à 40 % à 14 ans. Si cette baisse de la fréquentation scolaire des filles suivant l'âge peut être attribuée aux difficultés scolaires qu'elles rencontrent, elle peut également trouver une explication dans leur forte sollicitation dans les activités domestiques, telles que la préparation des repas, l'entretien et le nettoyage des lieux, etc. Cette conception du rôle de la femme lui est d'autant plus préjudiciable que, dans une situation où les parents doivent faire un choix, l'on préférera la scolarisation du garçon à celle de la fille : « Envoyer les enfants à l'école a beaucoup d'avantages. [...] Mais pour moi s'il faut faire un choix entre le garçon et la fille je préfère envoyer le garçon car plus tard il doit prendre en charge sa famille. Quant à la fille, elle est appelée à se marier un jour. De toute manière elle sera à la charge de son mari, donc ça ne pose pas de problème » dit une femme instruite (!) lors des entretiens réalisés dans le cadre de « l'enquête dynamique familiale et éducation des enfants à Bamako » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 545). En outre, « non seulement les femmes acceptent passivement cette situation [parlant de la division sexuelle du travail], mais pire, elles participent à sa perpétuation en reproduisant inconsciemment les comportements discriminatoires à l'adresse des filles » ; et cela est « d'autant plus préoccupant [qu'un tel comportement] provient aussi bien des femmes instruites que de celles non instruites » Zoungrana et Marcoux, 1999 : 556-557).

Par delà l'accès à l'école, les stratégies adoptées par les parents (ou les familles) en ce qui concerne l'orientation scolaire des enfants sont également différenciées suivant le sexe. Gérard (1998) montre à partir d'une enquête sur la ville de Bobo-Dioulasso (Burkina Faso), que les garçons et les filles ne fréquentent pas les mêmes types d'écoles. L'auteur montre que, même si le savoir religieux n'est pas exclusivement réservé aux garçons et le savoir laïc aux filles, les garçons sont davantage inscrits que les filles dans le domaine du religieux et du sacré, car « ... dans ces sociétés largement islamisées, ce sont eux les premiers dépositaires de l'enseignement du Livre saint, le Coran, les premiers aussi à devoir hériter et transmettre un savoir particulier, un capital culturel, qui échappe largement aux filles » (Gérard, 1998 : 205). En outre, les garçons bénéficient d'un soutien beaucoup plus important de la part de leurs parents que les filles. C'est ainsi que, comparé à une fille, un garçon ayant échoué dans l'enseignement public (moins coûteux) aura plus de chance d'être inscrit dans l'enseignement privé laïc. Ce résultat rejoint ceux observés par Le Pape et Vidal (1987) et Profetau (1995

et 1998) dans leurs études sur Abidjan. A travers des récits de vie, les auteurs montrent que les parents ont tendance à réorienter les filles dans l'enseignement technique (peu valorisant) après un échec dans l'enseignement général, alors qu'ils mettront tout en œuvre (recourant, s'il le faut, à leur capital relationnel) pour maintenir les garçons dans l'enseignement général, afin qu'ils puissent aller le plus loin possible dans leurs études.

L'ethnie, en tant que concept désignant un groupement socioculturel, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Nicolas (1973 : 107), ce « composé spécifique, en équilibre plus ou moins instable, de culturel et de social », apparaît souvent comme un facteur de différenciation en matière de scolarisation des enfants. La conquête coloniale et l'implantation des missions catholiques (à l'origine de l'école classique) et les rapports qui en sont nés (rapports de conflits ou de soumission) peuvent aider à comprendre les attitudes de certaines communautés ethniques d'Afrique en matière de scolarisation. Par exemple, les Lobi du sud-ouest du Burkina Faso sont connus pour s'être farouchement opposés à la colonisation et une certaine méfiance apparaît même aujourd'hui encore face à tout ce qui provient de l'administration. Citant Père (1995), Gérard (1997) rappelle que cette résistance des Lobi à la colonisation a été telle que les responsables de l'époque avaient fait le serment sacré « qu'aucun de leurs enfants ne suivra, de quelque manière que ce soit, et sous peine de malédiction et de mort la " voie des Blancs " », dont l'école était par excellence l'empreinte (Père, 1995 : 160-161, cité par Gérard, 1997 : 177).

Bonini (1998) explique le faible niveau de scolarisation des enfants chez les Massaï de Tanzanie<sup>13</sup> (populations vivant essentiellement d'activités pastorales) par le fait que, depuis son introduction, l'école de type occidental était considérée par ces populations comme une contrainte - elle empêchait les enfants de s'occuper du troupeau -, alors qu'elle n'apportait que de faibles compensations en retour. Même si les attitudes des Massaï face à l'école ont évolué au cours du temps, compte tenu du développement des échanges commerciaux avec les populations d'agriculteurs et des contacts avec l'administration, aujourd'hui l'intérêt accordé à l'école par les Massaï de Tanzanie ne s'inscrit pas dans une logique de promotion sociale (Bonini, 1998). Au contraire, les parents attendent de leurs enfants envoyés à l'école, qu'ils rejoignent leur village dès la fin du primaire, afin de faire profiter l'ensemble de la communauté des connaissances qu'ils ont acquises (la maîtrise par ces enfants du swahili, langue officielle mais aussi langue de communication avec les populations environnantes, permet ainsi à cette communauté de mieux se positionner dans ses échanges avec l'administration et ses voisins).

Comme dans les analyses portant sur la relation entre religion et demande d'éducation, il faut ici aussi se méfier de généraliser trop vite les rapports avec l'école observés dans une communauté ethnique donnée, car

les politiques socio-économiques peuvent énormément varier d'un espace à un autre. C'est dans ce sens que Bonini, dans le cadre de son étude chez les Massai de Tanzanie, précise que « (...) l'importance des facteurs socio-économiques et historiques limite considérablement la portée d'une approche uniquement culturelle... », ce qui ne permet pas de généraliser à l'ensemble de la population Massai les résultats observés en Tanzanie (Bonini, 1998 : 98).

### *Stratégies de reproduction sociale, représentations de l'école et scolarisation des enfants*

L'école coloniale avait pour principal objectif la formation des auxiliaires pour l'exploitation des colonies (Mukéné, 1988). « Les indigènes devaient donc être formés pour devenir les serviteurs ou les adjoints des Européens, en se montrant aussi dévoués et aussi habiles que possible dans une position inconditionnellement subordonnée. » (Capelle, 1990 : 22). Aussi, en envoyant les enfants à l'école, les parents étaient-ils persuadés que ceux-ci deviendraient au minimum des commis, ces employés subalternes de bureau au service de la puissance coloniale. Un certain mythe de l'école (Gérard, 1997) était ainsi institué, faisant de l'éducation académique de type occidental la seule voie de la réussite, le seul chemin qui mène au *Good Life* dans les villes (Ergas, 1974). Cette ouverture de l'école vers les emplois salariés s'est davantage affirmée après les indépendances ; décrivant le cas du Kenya et de la Tanzanie, Ergas (1974) fait remarquer que « Lorsque l'indépendance survint en 1961 pour la Tanzanie et en 1963 pour le Kenya, l'extrême pénurie de personnes lettrées permit au petit nombre d'Africains ayant fréquenté une école secondaire de se propulser à des postes relativement importants dans la hiérarchie de l'Etat ; le phénomène se produisit aussi dans le secteur privé, dans la mesure où les entreprises étrangères ont senti le besoin d'"intégrer" leur personnel » (Ergas, 1974 : 697).

Jusqu'au début des années 1980 au moins (date d'adoption des premiers Plans d'Ajustement Structurel en Afrique subsaharienne), la scolarisation s'est ainsi présentée « comme la porte ouverte à des positions au sommet de l'échelle sociale, à une insertion dans l'appareil d'Etat et un accès aux sphères du pouvoir avec des salaires élevés et des bénéfices sociaux en contrepartie... » (Dupont, 1982 : 3-4). Ce rôle de l'éducation scolaire comme facteur de mobilité sociale explique l'engouement des populations envers l'école au cours de la période coloniale, et surtout au lendemain des indépendances.

Si ce mythe de l'école tend de nos jours, dans une certaine mesure, à s'estomper, il convient de souligner que l'instruction continue, dans bien des cas, à jouir d'un certain prestige. Par exemple, l'ouverture à la modernité de la population du Baya étudiée par Gérard n'a pas uniquement eu pour

conséquence l'adoption de l'islam et de ses institutions d'éducation. Elle a aussi, dans un premier temps, conféré à l'instruction, donc à l'école, une place de choix au sein de cette société. Cette ouverture à la modernité, par la ville, avec tout ce qu'elle comporte comme exigences (tractations administratives, recherche d'emploi, accès aux commodités urbaines...) a révélé aux gens du Baya que « le monde marche avec le papier » (extrait d'entretiens, Gérard, 1997 : 94) et leur a suggéré l'opportunité d'être instruits pour accéder aux services citadins, pour ne pas être victimes des vicissitudes de la " modernité " et, plus simplement et fondamentalement, pour être socialement intégrés.

Cette voie d'accès à la modernité que constitue l'instruction, ainsi que la plus grande imprégnation des valeurs occidentales chez les personnes instruites, expliquent la corrélation positive généralement observée entre l'instruction des parents et la scolarisation des enfants. Aussi, dit une femme instruite : « L'école a beaucoup d'intérêts [et] se poser la question de savoir si mon enfant aura du travail après avoir étudié, c'est méconnaître les avantages de l'école [car] le simple fait d'avoir été à l'école est déjà un grand avantage » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 541). Plus les parents sont instruits, plus ils valorisent l'école formelle et plus ils accordent une importance particulière à l'éducation des enfants quel que soit le sexe (Hill et King, 1993).

Mais, dans le contexte actuel de la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara, où l'on assiste à une intensification de la stratification sociale (Vinokur, 1993) et où les dépenses de l'Etat dans les secteurs sociaux se réduisent, l'école devient moins un facteur de mobilité sociale qu'un instrument de reproduction des classes. Ce rôle reproducteur de l'école est mis en évidence par Proteau (1998) à partir de récits de vie recueillis à Abidjan. Elle souligne ainsi l'existence de structures privées d'enseignement qui ne sont accessibles qu'aux plus aisés. Très coûteux mais aussi très sélectifs, ces établissements ont une réputation d'institutions « haut de gamme ». Aussi, « (...) à la division du champ scolaire en ordre d'enseignement (privé/public) se superpose une hiérarchie des établissements en fonction de leur capacité à assurer la reproduction des fractions dominantes par la consécration scolaire de leurs héritiers » (Proteau, 1998 : 57). En effet, alors que leurs parents sont pour la plupart des hauts cadres du secteur public, les enfants des classes aisées envisagent de s'investir dans le secteur privé (banque, management etc.) après des études supérieures dans des universités occidentales. Quant aux enfants des classes populaires et moyennes, ils sont réduits à s'investir dans la Fonction Publique comme employés subalternes ou cadres moyens à travers des concours (Proteau, 1998). L'école n'apparaît plus seulement à travers son rôle classique de reproduction des classes dirigeantes. Elle est aussi appréciée, et de plus en plus pour les classes moyennes, comme un moyen de promotion en occupant des positions professionnelles et sociales élevées. Le Pape et Vidal (1987) montrent ainsi comment, malgré des conditions

économiques défavorables à partir des années 80, la répétition des échecs scolaires, le coût élevé de l'enseignement et l'inutilité du diplôme sur le marché du travail, les familles abidjanaises des classes moyennes « s'acharnent » (*sic*) à investir dans la scolarisation de leurs enfants.

Les logiques de reproduction sociale susceptibles d'influer sur la demande scolaire interviennent également dans la transmission des activités ou des entreprises familiales des parents aux enfants. Elles constituent dans ce cas un obstacle à l'entrée ou à la progression des enfants dans le système scolaire. Dans son étude sur les populations urbaines du sud-ouest du Togo, Dupont (1982) explique la faiblesse des taux de scolarisation chez les enfants dont le chef de ménage travaille dans l'artisanat, par le fait que, dans cette profession, la transmission du métier des parents aux enfants est très fréquente. De même Yaro trouve dans le cas de Ouagadougou que ce sont les chefs de ménage commerçants qui étaient les moins disposés à envoyer leurs enfants à l'école ou qui les y laissaient le moins longtemps. Ils préférèrent donc garder les enfants près d'eux dans l'activité commerciale, car celle-ci leur paraît plus rentable de nos jours que l'école (Yaro, 1995)<sup>15</sup>. Les logiques de transmission peuvent aussi avoir un impact négatif sur la scolarisation des enfants lorsque les règles d'héritage établissent un conflit entre les enfants ayant été scolarisés et ceux qui ne l'ont pas été, comme le souligne Lange dans une étude en milieu rural togolais : « les enfants n'ayant pas bénéficié d'une éducation scolaire sont considérés comme prioritaires dans la répartition des biens du père, car on reconnaît leur contribution à la constitution du patrimoine paternel » (Lange, 1996 : 411).

Toutefois, le sens de la relation entre logiques de transmission d'activités et scolarisation des enfants ne semble pas toujours bien établi. Dans bien des cas, l'implication des enfants dans les activités familiales est une alternative à l'échec scolaire, doublée d'un certain pragmatisme des parents. En effet, est-il « rationnel » d'investir davantage dans la scolarité des enfants, dans un contexte où les dépenses scolaires croissent, où l'école devient de plus en plus sélective et, qui plus est, lorsqu' aucune perspective d'insertion professionnelle ne se dégage au terme de la scolarité ?

## **Crise, pauvreté et scolarisation des enfants**

Dans le contexte d'endettement, de déséquilibre financier, de stagnation et même de régression économique, caractéristique de l'Afrique subsaharienne à la fin des années 70, de nombreux pays vont entreprendre, à partir du début des années 80 et sous les injonctions des institutions de Bretton Woods (Banque Mondiale et FMI), des politiques de stabilisation et d'ajustement (Hugon, 1990). Non seulement la croissance économique qui était l'objectif de départ n'a souvent pas été réalisée, mais ces programmes ont, du fait d'une inadéquation de leurs principes théoriques aux réalités africaines et d'un faible intérêt accordé aux secteurs sociaux, contribué à une détérioration des conditions de vie des ménages : « Même si ces mesures ont

permis de réduire les déficits dans quelques pays, elles ont souvent induit la récession. [...] Elles ont souvent stabilisé les budgets en déstabilisant la vie des personnes » (PNUD, 1996 : 54).

### ***Baisse des revenus, augmentation des coûts scolaires et restriction des perspectives d'emploi***

L'un des effets immédiats de ces mesures d'austérité — qui ont débouché sur des compressions de personnel dans les sociétés d'Etat « restructurées » ou privatisées, sur la limitation et, même, l'arrêt des recrutements dans la Fonction Publique — a été la baisse des revenus familiaux, surtout en milieu urbain. Dans le même temps, l'augmentation rapide des prix des produits de première nécessité, alors que les salaires nominaux restaient stables ou diminuaient, a entraîné une baisse sensible du pouvoir d'achat des ménages.

Les effets de la baisse des revenus familiaux se sont fait sentir sur la demande scolaire (de Vreyer, 1994), d'autant plus que les Etats se sont désengagés des secteurs sociaux. On a assisté dans de nombreux pays, souligne Hugon (1996), à une baisse de la demande scolaire compte tenu de la hausse du prix d'écolage, des dépenses afférentes à la fréquentation scolaire et de la dégradation des perspectives d'emploi. Dans les pays de la zone franc, par exemple, la dévaluation du franc CFA de janvier 1994 a entraîné une augmentation du prix des fournitures scolaires et des équipements de l'ordre de 60 %.

D'après les résultats d'une enquête auprès de ménages « vulnérables » à Douala au Cameroun, Tamo Tatietsé (1996) fait remarquer que, face à la baisse des revenus, 81 % des ménages procédaient à l'achat d'une partie des fournitures scolaires ou à un changement d'école dans le but de minimiser les frais de transport. Mais les stratégies scolaires adoptées par les ménages face à la diminution des revenus vont souvent au-delà de la compression des dépenses allouées à l'éducation. On assiste de plus en plus, comme le révèle Lange (1987) dans le cas du Togo, à un « refus de l'école » comme réponse des ménages à la dégradation du niveau de vie et au chômage des diplômés. Parmi les raisons de cette attitude se trouvent les mesures de restriction budgétaire entreprises dès 1979 et renforcées par l'adoption d'un programme d'ajustement structurel en 1982, le blocage des salaires à compter de 1983 et l'arrêt des recrutements dans la Fonction Publique. Cette limitation des perspectives en termes d'emploi a énormément influencé les représentations, les attentes des ménages et des familles vis-à-vis de l'école : « Aujourd'hui, on nous trompe... Autrefois, lorsqu'on avait le CEPE on trouvait un emploi ; maintenant nos enfants reviennent au village avec le BEPC ou le Bac, en déclarant qu'il n'y a pas de travail pour eux... Pourquoi ? » (cité par Lange, 1987 : 83-84). Incapable donc de continuer à entretenir le mythe qu'elle a elle-même institué, l'école ne semble plus répondre aux attentes et exigences des populations.

## ***Pauvreté, travail et scolarisation des enfants***

Une autre conséquence de la crise et de la paupérisation est l'ampleur croissante du travail des enfants et son incidence sur les taux de fréquentation scolaire.

L'étude de Verlet (1996) sur Nima, un bidonville de la banlieue d'Accra (capitale du Ghana), met en relief les conséquences de la détérioration des conditions de vie sur le travail des enfants. L'une des formes de ce travail correspond à la situation des écoliers, notamment les filles, engagés à mi-temps dans des activités de vente au détail, généralement en prolongement de ce que fait la mère, la tante ou la sœur aînée. Une autre situation est celle où, sur demande d'un parent âgé, l'enfant est envoyé en milieu rural, soit pour aider à des tâches domestiques, soit pour participer aux travaux champêtres.

A partir des données d'une enquête réalisée en 1992 dans quatre communautés urbaines pauvres (à Lusaka en Zambie, à Guayaquil en Equateur, à Metro Manila aux Philippines et à Budapest en Hongrie), toutes situées dans des pays confrontés à des difficultés économiques dans les années quatre-vingt, il ressort que les ménages les plus démunis étaient plus enclins à mettre les enfants au travail (Moser, 1996). Face à cette contribution importante en termes de main-d'œuvre, les enfants (ou les ménages) sont amenés à adopter des stratégies afin de concilier école et travail. Mais cette conciliation s'avère souvent difficile et conduit finalement les enfants à abandonner l'école.

L'étude de Shapiro et Tambashe (1996) portant sur la ville de Kinshasa montre que le niveau de vie du ménage apparaît comme un facteur déterminant des taux de fréquentation scolaire. Quel que soit le sexe, ceux-ci croissent avec le niveau de vie. Cette relation positive entre niveau de vie et scolarisation des enfants est soulignée par d'autres études (Marcoux, 1994 ; Burkina Faso, 1996 ; Filmer et Pritchett, 1999 ; Kobiané, 1999a ; Shapiro et Tambashe, 1999).

Quant aux écarts de scolarisation entre garçons et filles, hormis quelques rares exceptions, ils apparaissent comme le fait d'une sous-scolarisation des filles quel que soit leur niveau de vie. Cependant, l'hypothèse que ces écarts tendent à se résorber au fur et à mesure que le niveau de vie augmente ne semble pas toujours vérifiée en Afrique subsaharienne. En effet, pendant que les études de Schultz (1993), Parish et Willis (1993), Sathar et Lloyd (1994) confirment cette hypothèse, celles de Shapiro et Tambashe (1996) pour Kinshasa et de Kobiané (1999a) pour Ouagadougou ont révélé un écart plus faible chez les ménages pauvres, notable chez les ménages de niveau de vie immédiatement supérieur, mais réduit à nouveau chez les ménages les plus nantis<sup>15</sup>. En revanche, un schéma différent se présente en ce qui concerne le milieu urbain<sup>16</sup>, dans l'étude sur le

profil de pauvreté au Burkina Faso (Burkina Faso, 1996) : l'écart entre garçons et filles plus important chez les ménages du premier quintile (« extrêmes pauvres ») diminue jusqu'aux ménages du quatrième quintile (« non pauvres ») mais s'accroît ensuite chez les ménages du cinquième quintile (niveau de vie le plus élevé) à un niveau voisin de celui observé au deuxième quintile (« pauvres modérés »).<sup>17</sup>

Ces différences de résultats semblent imputables, en partie, à des différences méthodologiques (notamment en ce qui concerne l'indicateur de niveau de vie), d'autant plus que l'étude sur le profil de pauvreté au Burkina Faso (1996) et l'étude de Kobiané (1999a) portent sur la même base de données (même si, dans la première, il s'agit de l'ensemble urbain et dans la seconde de la seule ville de Ouagadougou). Shapiro et Tambashe (1996 et 1999b) ont recours aux biens d'équipement comme indicateur de niveau de vie, Kobiané (1999a) aux caractéristiques de l'habitat, l'étude sur le profil de pauvreté au Burkina Faso se réfère aux dépenses et celle sur Taiwan au revenu. Or, comme le montrent Hagenaars et de Vos (1988) à partir de huit indicateurs de niveau de vie, la proportion de ménages considérés comme pauvres varie énormément d'une définition à une autre. Plus particulièrement, une mesure du niveau de vie basée sur les biens d'équipement possédés par le ménage sur-représente les jeunes ménages parmi les pauvres, dans la mesure où, étant généralement au début de leur constitution, ceux-ci n'ont pas encore acquis un nombre important de biens durables. Cette variation suivant l'indicateur de niveau de vie de la proportion de jeunes ménages parmi les pauvres pourrait en partie (cela reste à vérifier) expliquer les différentes tendances de l'écart de scolarisation entre garçons et filles, puisque la structure par âge des membres du ménage (notamment la proportion d'enfants d'âge scolaire) est sous l'influence de l'âge du chef de ménage.

On retiendra finalement que les faibles niveaux de fréquentation scolaire sont généralement liés à de faibles niveaux de vie, dans la mesure où les enfants des familles pauvres sont généralement engagés dans des activités économiques qui participent des stratégies de survie familiales ; mais en ce qui concerne le lien entre niveau de vie et écarts entre sexes, les résultats semblent mitigés puisqu'aucun modèle général ne se dégage. On devrait davantage s'acheminer vers des études comparatives utilisant les mêmes indicateurs (aussi bien pour la pauvreté que la scolarisation), afin de mieux apprécier l'existence ou non de schémas spécifiques, comme l'étude récente de Filmer et Fritchett (1999) portant sur les relations entre la pauvreté, l'accès à l'école, les niveaux atteints et la durée de la scolarité dans 35 pays en développement à partir des Enquêtes Démographiques et de Santé.

## **Crise, déclin des solidarités familiales et scolarisation des enfants**

Avec la crise et la montée de la pauvreté, les schémas classiques en matière de circulation des enfants connaissent des bouleversements. Il semble, par exemple, que des réticences dans les familles urbaines commencent à se manifester lorsqu'il s'agit d'accueillir un enfant *confié* (Locoh, 1993). La tendance serait même à une inversion du sens de la circulation des enfants, dans la mesure où de plus en plus de ménages citadins enverraient scolariser leurs enfants en milieu rural (Eloundou-Enyengué, 1992 ; Antoine et Guillaume, 1986). Pour Pilon et Vignikin (1996), l'évolution actuelle de la circulation des enfants est plus proche d'un transfert de main-d'œuvre que d'une socialisation des enfants. Du point de vue de l'ampleur même du phénomène, il y aurait un déclin dans la proportion d'enfants confiés, comme l'ont souligné certaines études (Lloyd et Blanc, 1996, citant le cas du Ghana ; Caldwell, Orubuloye et Caldwell, 1992, dans le cas du Nigeria). Ces changements dans les solidarités familiales résultent, pour les ménages, de stratégies de réduction de la vulnérabilité (Moser, 1996). Et il est à craindre que ces évolutions n'aient une influence négative sur la demande scolaire, dont une partie s'exprime à travers la circulation des enfants.

## **Conclusion**

L'objectif d'une *éducation pour tous* que se sont fixé les Etats africains requiert non seulement des investissements énormes en termes d'offre scolaire (construction de classes, formation d'enseignants, achat de matériel didactique, etc.), mais aussi et surtout une meilleure connaissance de la demande d'éducation.

La présente synthèse de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique a mis en lumière quatre principaux axes d'analyse des comportements des ménages et des familles en matière de scolarisation des enfants.

Dans un premier axe d'analyse abordant les relations entre la composition démographique du ménage et la scolarisation des enfants, deux résultats majeurs retiennent l'attention. Le premier est que la propension des ménages à scolariser les enfants (tous statuts familiaux confondus) est d'autant plus élevée que la taille du ménage est grande, contrairement à l'hypothèse classique d'une relation négative entre le nombre et la « qualité » des enfants. D'un point de vue méthodologique, cette relation appréhendée à travers des données de type transversal pose problème, dans la mesure où les informations sur la taille ne correspondent pas toujours à la période au cours de laquelle les décisions en matière de scolarisation ont été prises. Le second résultat est que les femmes chefs de ménage scolarisent davantage les enfants que les hommes, sans doute en raison d'une gestion

différente des ressources, qui se traduit par un investissement plus important dans l'éducation des enfants. Mais l'hétérogénéité des situations familiales invite à des investigations à la fois statistiques et qualitatives plus approfondies.

Un second axe s'intéresse à la relation entre la participation de l'enfant dans la production familiale et sa participation à l'école, en se référant notamment aux modes de production agricole. On en retiendra que la fréquentation scolaire des enfants est d'autant plus importante que le ménage est engagé dans un processus de modernisation de sa production, c'est-à-dire dans une production basée sur les cultures de rente et plus ouverte au marché.

Du troisième axe, qui se fonde sur les facteurs culturels et les logiques de reproduction sociale, en rapport avec les représentations, les mythes et les attentes vis-à-vis de l'école, il ressort une diversité des facteurs pouvant influencer sur les stratégies éducatives (instruction des parents, religion, ethnie, etc.). Mais s'en tenir à l'effet de chacun des facteurs pris isolément, comme le font certaines études, ne permet pas d'appréhender la complexité et la totalité des différents rapports à l'école dans une société donnée.

Enfin, un quatrième axe, sans être en opposition avec les précédents, s'attache à mettre en évidence les conséquences de la crise économique (et sociale) des deux dernières décennies sur les stratégies éducatives adoptées par les familles. Ici également, les mécanismes expliquant la relation entre la crise économique et la demande d'éducation doivent, dans certains cas, être davantage explorés, pour ne pas trop vite imputer (exclusivement) à cette *crise*, ce qui était, peut-être, déjà inhérent au processus de scolarisation (comme, par exemple, l'essoufflement des investissements scolaires face à une forte demande, consécutive à une croissance rapide de la population).

Une lecture disciplinaire de ces différents axes thématiques met en lumière l'implication de trois disciplines dans l'étude de la demande d'éducation en Afrique : l'économie, la sociologie et la démographie. Chacune d'entre elles, avec ses concepts, ses outils méthodologiques, ses problématiques, apporte un éclairage spécifique, mais toujours partiel, sur une question résolument multidimensionnelle et nécessairement à la croisée des disciplines.

## Notes

<sup>1</sup> Ce chapitre s'inspire de la synthèse de la littérature que nous avons réalisée dans le cadre de l'épreuve théorique spécifique de doctorat. Ce doctorat en cours à l'Institut de Démographie de l'Université Catholique de Louvain sous la direction des professeurs Dominique Tabutin et Jean-Marie Wautelet, bénéficie de l'assistance financière de la Communauté française de Belgique à travers son Commissariat

Général aux Relations Internationales (CGRI). Nous remercions Marc Pilon et Etienne Gérard pour leurs commentaires et suggestions.

- <sup>2</sup> Par exemple, Becker et Lewis (1973), de Tray (1973). Il faut cependant signaler que, dans le cadre de l'analyse des processus de scolarisation, des études sociologiques ont également porté l'attention sur ce rapport entre la composition des ménages et la scolarisation des enfants (voir notamment Gérard, 1995 et 1997 ; Kail, 1999).
- <sup>3</sup> Dénommé dans la littérature anglophone « *ressource dilution* », ou « *dilution effect* », cette relation entre la taille de la famille et les ressources (comprises au sens large comme ressources matérielles, l'argent p.e. ; mais aussi ressources non matérielles tel le temps) stipule qu'au fur et à mesure que le nombre d'enfants s'accroît, les ressources disponibles par enfant, en moyenne, diminuent.
- <sup>4</sup> Les études réalisées dans d'autres régions en développement (principalement en Asie), notamment aux Philippines (Degraff *et al.*, 1996), en Thaïlande (Knodel et Wongsith, 1991) et au Vietnam (Anh *et al.*, 1998) corroborent cette hypothèse classique d'une relation négative entre la taille de la famille et la scolarisation des enfants.
- <sup>5</sup> Il existerait aussi, comme le montre E. Gérard (1995) dans le cas du Mali, des « effets de seuil », en ce sens que les familles seraient disposées à scolariser un nombre déterminé d'enfants, et pas davantage. La proportion d'enfants scolarisés, dans ce cas, croît avec la taille de la famille ou du ménage jusqu'à atteindre un certain niveau, à partir duquel elle diminue ou se stabilise.
- <sup>6</sup> Par contre, Knodel et Wongsith (1991, p.119) expliquent la relation négative observée en Thaïlande (comme par ailleurs Sathar et Lloyd, 1993 dans le cas du Pakistan) par le fait que « The family system is such that reproductive decisions as well as economic costs of child rearing, including educating children, are largely the responsibility of the couples themselves rather than of a wider kinship network ».
- <sup>7</sup> Pour les bases de données qui le permettent, certaines études (Kaboré *et al.*, 1999 ; Shapiro, 1999) analysent l'effet de la survie des parents sur les chances de scolarisation des enfants.
- <sup>8</sup> Handa (1996) dans le cas de la Jamaïque met aussi en évidence le fait que la présence d'enfants d'âge préscolaire a un effet négatif sur la scolarisation des filles.
- <sup>9</sup> Dans l'étude sur les Philippines, Degraff *et al.* (1996) trouvent également une relation positive entre le nombre d'adultes féminins et la scolarisation des enfants.
- <sup>10</sup> Les travaux réalisés dans d'autres régions en développement sur la relation entre activités de production et demande scolaire vont dans le même sens. Ainsi, Cain (1977), dans une étude sur le village de Char Gopalpur au Bangladesh, observe que les enfants commencent à travailler très tôt et à des âges auxquels ils devraient aller à l'école.
- <sup>11</sup> A l'opposé des écoles coraniques où l'enseignement se résume à l'apprentissage des préceptes du Coran, les medersas dispensent deux types d'enseignement : un enseignement en arabe et en français aligné sur le système de l'école formelle et un enseignement du Coran. Les medersas sont ainsi reconnues par les autorités

publiques puisque leurs élèves passent les mêmes examens que ceux de l'école formelle.

- 12 Conduite à quitter sa famille pour aller en mariage, la fille est généralement considérée dans les sociétés patrilinéaires africaines comme une perpétuelle « étrangère », en qui il n'est pas « utile d'investir » dans la mesure où elle profitera davantage à sa future belle-famille (Kinda, 1995 ; Roth, 1996 ; Zougrana *et al.*, 1998).
- 13 Les Massaï constituent une communauté linguistique et culturelle « relativement homogène » que l'on retrouve du sud Kenya au centre de la Tanzanie (Bonini, 1998).
- 14 L'étude de de Tray (1983) sur le travail des enfants en Malaisie met aussi en évidence cette relation négative qui peut exister entre les stratégies de transmission et la scolarisation des enfants. Il observe en effet que les couples dont tout ou partie du revenu provient d'activités familiales ont tendance à trouver plus économique de mettre les enfants à l'apprentissage d'un métier plutôt que de les envoyer à l'école, surtout s'ils espèrent que ceux-ci prennent plus tard en main l'activité familiale.
- 15 Dans une étude plus récente, Shapiro et Tambashe (1999b) arrivent toutefois à la conclusion que cette tendance des écarts de scolarisation entre garçons et filles doit être relativisée pour tenir compte de l'âge des enfants. En considérant le groupe d'âge 15-24 ans, les écarts entre garçons et filles auraient tendance à augmenter chez les ménages nantis.
- 16 En milieu rural cependant, l'écart entre garçons et filles décroît avec le niveau de vie et est même à l'avantage des filles chez les ménages ayant le niveau de vie le plus élevé (cinquième quintile) (Burkina Faso, 1996).
- 17 Les résultats observés dans l'étude sur le profil de pauvreté au Burkina Faso rejoignent en partie ceux trouvés par Parish et Willis (1993) sur Taiwan. C'est dans les familles pauvres que l'on observe le plus de discrimination selon le sexe. Dans ces familles, les filles sont sous-scolarisées comparativement aux garçons : la présence d'un frère ou d'une sœur fait perdre à une fille une demi-année de scolarité. Mais cette inégalité entre filles et garçons disparaît dans les familles nanties

## Bibliographie

- Anh Truong Si, Knodel John, Lam David et Friedman Jed, 1998 - « Family Size and Children's Education in Vietnam », *Demography*, Vol. 35, n°1, pp.57-70.
- Amadou Ali Ibrahima, Souley Aboubacar et Tiné Yacouba, 1998 - « Le refus de l'école », In BARRETEAU Daniel et Daouda Ali, (éd.), *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM-Université Abdou Moumouni, Niamey, pp.9-45.
- Antoine Philippe et Guillaume Agnès, 1986 - « Une expression de la solidarité familiale à Abidjan : enfants du couple et enfants confiés », in *Les familles d'aujourd'hui. Démographie et évolution récente des comportements familiaux*. Colloque de Genève (17-20 septembre 1984), AIDELF, n°2, pp.289-297.

- Becker Gary S. et Lewis H. Greg, 1973 - « On the Interaction between the Quantity and Quality of Children », *Journal of Political Economy*, Vol. 81, n°2, 2<sup>e</sup> Partie, pp.S279-S289.
- Bonini Nathalie, 1998 - « Les filles Massai et l'école. Une brève rencontre sans grandes conséquences » in LANGE Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp 97-119.
- Bruce Judith, Lloyd Cynthia B. et Leonard Ann, 1995 - *Family in Focus: New Perspectives on Mothers, Fathers, and Children*. New York: The Population Council.
- Burkina Faso/INSD, 1996 - *Le profil de pauvreté au Burkina Faso*. Première édition, Ouagadougou, 170p.
- Buvinic Mayra et GUPTA Geeta Rao, 1997 - « Female-Headed Households and Female-Maintained Families : Are They Worth Targeting to Reduce Poverty in Developing Countries ? », *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 45, n°2, pp.259-280.
- Cain Mead T., 1977 - « The Economic Activities of Children in a Village in Bangladesh », *Population and Development Review*, Vol. 3, n°3, pp.201-227.
- Caldwell John Corubuloye, I. O., et Caldwell Pat, 1992 - « Fertility Decline in Africa : A New Type of Transition ? », *Population and Development Review*, Vol. 18, n°2, pp.211-242
- Capelle Jean, 1990 - *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Editions Karthala-ACCT, Paris, 326p.
- Chernichovsky Dov, 1985 - « Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana », *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 33, n°2, pp.319-332.
- Clevenot Denis et Pilon Marc, 1996 - « Femmes et scolarisation des enfants », Communication au *Séminaire international « Femmes et gestion des ressources »*, IFORD, Yaoundé, 5-7 février 1996,19p.
- Deblé Isabelle, 1980 - *La scolarité des filles*, UNESCO, Paris, 180p.
- Degraff Deborah S., Bilsborrow Richard E. et Herrin Alejandro N., 1996 - « Children's Education in the Philippines: Does High Fertility Matter ? », *Population Research and Policy Review*, n°15, pp.219-247.
- Denzer L., 1988 - « Colonial Education for Women in Nigeria, 1861-1945 », Communication au *Symposium sur les femmes et l'éducation en Afrique*, Université de Wisconsin, Madison, Novembre 1988.
- de Tray Dennis N., 1973 - « Child Quality and the Demand for Children », *Journal of Political Economy*, Vol. 81, n°2, 2<sup>e</sup> Partie, pp.S70-S95.
- de Tray Dennis, 1983 - « Children's Work Activities in Malaysia », *Population and Development Review*, Vol. 9, n°3, pp.437-455.
- de Vreyer Philippe, 1993 - « Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte-d'Ivoire », *Revue d'économie du développement*, Vol. 3, pp.51-79.
- Dupont Véronique, 1982 - *La scolarisation et ses déterminants comme expression des stratégies de reproduction sociale dans un pays en voie de développement. Première approche à partir du cas des populations urbaines du sud-ouest Togo*, Mémoire de D.E.A. d'économie appliquée, I.E.P, Paris, 106p.
- Eloundou-Enyegue Parfait Martial, 1992 - « Solidarité dans la crise ou crise des solidarités familiales au Cameroun », *Les Dossiers du CEPED*, n°22, Paris, 40p.
- Ergas Zecki, 1974 - « Systèmes éducatifs et dynamique de développement en Afrique. Une analyse comparée : Kenya versus Tanzanie », *Revue Tiers Monde*, Tome 15, pp.695-705.

- Filmer D., et Pritchett L., 1999 - « The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries », *Population and Development Review*, Vol. 25, n°1, pp.85-120.
- Gérard Etienne, 1995 - « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », *Cahier Sciences Humaines*, Vol. 31, n°3, pp.595-615.
- Gérard Etienne, 1997 - *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Editions Karthala-Orstom, Paris, 283p.
- Gérard Etienne, 1997 - « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », in LANGE Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp.197-220.
- Gomes Melba, 1984 - « Family Size and Educational Attainment in Kenya », *Population and Development Review*, Vol. 10, n°4, pp.647-660.
- Gueye M., Pacque-Margolis S., Kantiebo M. et Konate M. K., 1992 - « Family Structure, Education, Child Fostering and Children's Work in the Kayes and Yelimane Circles of Mali: Results of "Focus Group" », document présenté dans le cadre du séminaire *Fertility, Family Size and Structure: Consequences for Families and Children*, New York, Population Council.
- Handa Sudhanshu, 1996 - « The Determinants of Teenage Schooling in Jamaica: Rich vs. Poor, Females vs. Males », *The Journal of Development Studies*, Vol. 32, n°4, pp.554-580.
- Hill Anne M. et King Elizabeth M., 1993 - « Women's Education in Developing Countries: An Overview » in King Elizabeth M. et Hill M. Anne (éd.), *Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies*, Banque Mondiale, Baltimore, The John Hopkins University Press, pp.1-50.
- Hugon Philippe, 1990 - « Ajustement dans les pays en développement », in Greffe Xavier et al. (éd.), *Encyclopédie économique*, Paris, Economica, pp.2015-2056.
- Hugon Philippe, 1996 - « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement » in Coussy Jean et Vallin Jacques (éd.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Paris, CEPED (Les études du CEPED N°13), pp.209-231.
- Hyde Karin A. L., 1993 - « Sub-Saharan Africa » in King Elizabeth M. et Hill M. Anne (éd.), *Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies*, Banque Mondiale, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp.100-135.
- Kaboré Idrissa, Lairez Thierry et Pilon Marc, 1999 - « Genre et scolarisation au Burkina Faso: une approche statistique exploratoire », *Communication au Séminaire International CICRED « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 15-19 novembre 1999, 19p.
- Kail B., 1999 - « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako » in Gérard E. (éd.), *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, Les Cahiers ARES, n°1, Paris, pp.101-114.
- Kamuzora Lwechungura C., 1984 - « High Fertility and the Demand for Labour in Peasant Economies: the Case of Bukoba District, Tanzania », *Development and Change*, Vol. 15, pp.105-124.
- Kinda Fatoumata, 1995 - *Analyse de la situation des enfants et des femmes au Burkina Faso. Naître fille au Burkina Faso*. Ministère de l'Action Sociale et de la Famille/UNICEF, Ouagadougou, 31p.
- Knodel John et Wongsith Malinee, 1991 - « Family Size and Children's Education in Thailand: Evidence from a National Sample », *Demography*, Vol. 28 n°1, pp.119-131.

- Kobiané Jean-François, 1998 - « Essai de construction d'un profil de pauvreté des ménages à Ouagadougou à partir des caractéristiques de l'habitat », in Gendreau Francis (éd.), *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, AUPELF-UREF, Éditions ESTEM, Paris, pp.117-131.
- Kobiané Jean-François, 1999a - « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Communication au Séminaire International CICRED « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 15-19 novembre 1999, 21p.
- Kobiané Jean-François, 1999b - « Mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural au Burkina Faso », in U.E.P.A (éd.), *La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*. Actes de la Troisième Conférence africaine de Population, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, Vol. 3, pp.563-586.
- Lange Marie-France, 1984 - *Contribution à l'étude du système scolaire togolais : première approche du phénomène de déscolarisation*, Lomé, Orstom, 85p.
- Lange Marie-France, 1987 - « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n°27, pp.171-188.
- Lange Marie-France, 1993 - « Crise économique et déscolarisation en Afrique subsaharienne. Le cas du Togo », in Livenais Patrick et Vaugelade Jacques, (éd.), *Education, changements démographiques et développement*. Quatrième journées démographiques de l'ORSTOM, Paris, les 18 et 19 septembre 1991, pp.79-92.
- Lange Marie-France, 1996 - « Une force de travail disputée. La main-d'œuvre enfantine en milieu rural togolais », in Schlemmer Bernard (éd.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, Karthala-Orstom, Paris, pp.407-417.
- Lange Marie-France, 1998 - « Introduction », in Lange Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp.7-26.
- Le Pape Marc et Vidal Claudine, 1987 - « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°70, pp.64-73.
- Lloyd Cynthia B. et Brandon Anastasia, 1991 - « Women's Role in Maintenance of Household, Poverty and Gender Inequality in Ghana », in U.E.P.A, éd. *Conférence « Femmes, famille et population »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 24-29 avril 1991, Vol. 1, U.E.P.A, Dakar, pp.109-142.
- Lloyd Cynthia B. et Gage-Brandon Anastasia, 1994 - « High Fertility and Children's Schooling in Ghana: Sex Differences in Parental Contributions and Educational Outcomes », *Population Studies*, Vol. 48, pp.293-306
- Lloyd Cynthia B. et Blanc K. Ann, 1996 - « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa. The Role of Fathers, Mothers, and Others », *Population and Development Review*, Vol. 22, n°2, pp.265-298.
- Locoh Thérèse, 1993 - « Les familles africaines face à la crise », *Afrique contemporaine*, n°166, pp.3-14.
- Lututala M., Ngondo P. et Mukene Bernard, 1996 - *Dynamique des structures familiales et accès des femmes à l'éducation au Zaïre. Cas de la ville de Kinshasa*, Académie Africaine des Sciences, 115p.
- Makinwa-Adebusoye Paulina, 1994 - « Changes in the Costs and Benefits of Children to their Parents », in Locoh Thérèse et Hertrich Véronique (éd.), *The Onset of Fertility Transition in Sub-Saharan Africa*, UIESP, Liège, éditions Ordina, pp.175-192.
- Marcoux Richard, 1994 - « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali », *Etudes et travaux du CERPOD*, n°12, 200p.

- Marcoux Richard, 1997 - « Nuptialité et maintien de la polygamie en milieu urbain au Mali », *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 26, n°2, pp.191-214.
- Marcoux Richard, 1998 - « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in LANGE Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp.73-95.
- Meillassoux Claude, 1983 - « The Economic Basis of Demographic Reproduction : From the Domestic Mode of Production to Wage-Earning », *The Journal of Peasant Studies*, Vol. 11, n°1, pp.50-61.
- Minge-Kalman Wanda, 1978 - « The Industrial Revolution and the European Family: The Institutionalization of 'Childhood' as a Market for Family Labor », *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 20, n°3, pp.454-468.
- Montgomery Mark, Kouame Aka et Oliver Raylynn, 1995 - *The Tradeoff between Number of Children and Child Schooling. Evidence from Côte-d'Ivoire and Ghana*, Living Standards Measurement Study, Working Paper n°112, Banque Mondiale, Washington, 98p.
- Moser Caroline O. N., 1996 - *Confronting Crisis. A Comparative Study of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities*, Environmental Sustainable Development Studies and Monographs Series, n°8, Washington, Banque Mondiale, 100p.
- Mukene Pascal, 1988 - *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : Pour une gestion pertinente des connaissances*, Editions universitaires Fribourg, Suisse, 316p.
- Ngom Pierre, Apaliya Godwin, Mensah Nathan K., Nazzar Alex et Binka Fred N., 1999 - « Gender Differentials in Educational Attainment among the Kassena-Nankana of Northern Ghana », in U.E.P.A (éd.), *La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle. Actes de la Troisième Conférence africaine de Population*, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, Vol. 3, pp.523-535.
- Nicolas Guy, 1973 - « Fait "ethnique" et usages du concept d' "ethnie" », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LIV, pp.95-126
- Parish William L. et Willis Robert J., 1993 - « Daughters, Education, and Family Budgets. Taiwan Experiences », *The Journal of Human Resources*, Vol. 28, n°4, pp.863-898.
- Pilon Marc, 1993 - « Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquêtes démographiques. Illustration auprès des Moba-Gurma du Togo », in Livenais Patrick et Vaugelade Jacques, (éd.), *Education, changements démographiques et développement. Quatrième journées démographiques de l'ORSTOM*, Paris, les 18 et 19 septembre 1991, pp.79-92.
- Pilon Marc, 1994 - « Collecte démographique et scolarisation. Une source de données sous-exploitée », *Chroniques du Sud*, n°13, ORSTOM, pp.167-172.
- Pilon Marc, 1995 - « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers Sciences Humaines*, Vol. 31, n°3, pp.697-718.
- Pilon Marc et Vignikin Kokou, 1996 - « Stratégies face à la crise et changement dans les structures familiales » in Coussy Jean et Vallin Jacques (éd.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Paris, CEPED (Les études du CEPED n°13), pp.471-493.

- Pilon Marc, Seydou Mama Mouhamadou et Tichit Christine, 1997 - « Les femmes chefs de ménage : aperçu général et études de cas », in Pilon Marc, Locoh Thérèse, Vignikin Emilien et Vimard Patrice (éd.), *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines*, ENSEA-INS-ORSTOM-URD, (Les études du CEPED n°15), pp.167-191.
- PNUD 1996 - *Rapport mondial sur le développement humain 1996*, Paris, Economica, 251p.
- Proteau Laurence, 1995 - « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers Sciences Humaines*, Vol. 31, n°3, pp.635-653.
- Proteau Laurence, 1998 - « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in Lange Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp.27-71.
- Roth C., 1996 - *La séparation des sexes chez les Zara au Burkina Faso*, Paris, Éditions L'Harmattan, 254p.
- Robertson C. et Berger I. (éd.), 1986 - *Women and Class in Africa*, New York, African Publishing Co.
- Sathar Zeba, A. et Lloyd Cynthia B., 1993 - « Who Gets Primary Schooling in Pakistan: Inequalities Among and Within Families », *Working Papers* n°52, New York, The Population Council, Research Division, 43p.
- Schultz T. Paul, 1993 - « Investments in the Schooling and Health of Women and Men : Quantity Returns », *Journal of Human Resources*, Vol. 28, n°4, pp.694-734.
- Shapiro David et Tambashe B. Oleko, 1996 - *Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Zaire*, (Working Paper), Department of Economics, University Park, Pennsylvania, 29p.
- Shapiro David, 1999 - « Family Influences on Women's Educational Attainment in Kinshasa », *Communication au Séminaire International CICRED « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 15-19 novembre 1999, 20p.
- Shapiro David et Tambashe B. Oleko, 1999 - « Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Congo », in U.E.P.A (éd.), *La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle. Actes de la Troisième Conférence africaine de Population*, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, Vol. 3, pp.587-617.
- Sudha S., 1997 - « Family Size, Sex Composition and Children's Education : Ethnic Differentials over Development in Peninsular Malaysia », *Population Studies*, Vol. 51, pp.139-151.
- Tamo Tatiése Thomas, 1996 - « Innovations et changement social des ménages défavorisés de la ville de Douala au Cameroun », *Communication aux Seondes journées scientifiques du réseau démographie, UREF-UERD, Ouagadougou*, 13-15 novembre, 1996, 19p.+ annexes.
- Tibenderana P.K., 1988 - « The Irony of Indirect Rule in Sokoto Empire, Nigeria, 1903-1944 », *African Studies Review*, Vol. 31, pp.67-92.
- Verlet Martin, 1996 - « Grandir à Nima (Ghana). Dérégulation domestique et mise au travail », in Schlemmer Bernard (éd.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétariat*, Karthala-Orstom, Paris, pp.311-329.
- Vimard Patrice, Guillaume Agnès et Quesnel André, 1994 - « Singular Fertility Patterns in Rural Africa. Socio-economic Differentiations and Transformation of Fertility Models in West Africa », in Locoh Therese et Hertrich Véronique (éd.), *The Onset of Fertility Transition in Sub-Saharan Africa*, UIESP, Liège, éditions Ordina, pp.193-220.

- Vinokur Annie, 1993 - *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique subsaharienne*, UNESCO, Dakar, 63p.
- Wakam Jean, 1999 - « Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun », Communication au Séminaire International CICRED *Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, Ouagadougou, Burkina Faso, 15-19 novembre 1999, 28p.
- Yaro Yacouba, 1995 - « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahier Sciences Humaines*, Vol. 31, n°3, pp.675-696.
- Zougrana Cécile, Tokindang Marie, Marcoux Richard et Konaté Mamadou, 1998 - « La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches », in Lange Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Editions Karthala, pp.167-196.
- Zougrana Cécile Marie et Marcoux Richard, 1999 - « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako », in U.E.P.A (éd.), *La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*. Actes de la Troisième Conférence africaine de Population, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, Vol. 3, pp.537-561.



## Chapitre 2

### Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation

*Antoine BOMMIER, économiste, (INED), Paris*

*David SHAPIRO, professeur, USA*

#### Introduction

Notre objectif est ici de montrer de manière simple et directe comment la théorie micro-économique et son axiomatique peuvent s'appliquer à la demande d'éducation des enfants dans les pays en développement. L'exposé comprend deux parties : la première présente l'approche micro-économique de la demande d'éducation, et la seconde tente de faire le lien entre celle-ci et les résultats fréquemment observés et discutés dans les études empiriques.

Notre présentation de l'analyse économique de la demande d'éducation commencera par l'exposé de considérations de base et par la formulation mathématique d'un modèle d'investissement en capital humain. Pour simplifier, nous avons choisi de présenter le plus simple de ces modèles, sachant très bien que certaines de ses implications sont irréalistes dans les pays en développement. Il nous a toutefois semblé que se limiter à cette version simple permettrait de faire comprendre plus facilement les principes essentiels de la formulation économique, le lecteur étant par ailleurs averti des limitations de ce modèle et renvoyé à des articles plus complexes lors de la discussion qui suit la présentation du modèle.

La deuxième partie, qui vise à montrer la manière dont l'approche économique rend compte de relations fréquemment observées par les études empiriques, étudie successivement les effets de la composition socio-démographique du ménage et les problèmes d'efficacité, d'équité et de discrimination.

#### L'investissement en capital humain : considérations de base et modélisation

L'hypothèse de rationalité individuelle, à la base de l'analyse micro-économique, stipule que les agents décideurs ont un comportement rationnel, cherchant à maximiser leur bien-être en fonction de l'environnement économique et des ressources dont ils disposent. Cette approche, qui a d'abord été utilisée pour étudier les comportements de consommation, a été appliquée dès les années 60, notamment par Gary

Becker, à la demande d'éducation. Selon Gary Becker (1964), la scolarisation constitue un moyen d'augmenter le « capital humain » de l'individu, concept qu'il définit comme étant l'ensemble des connaissances et des capacités de l'individu. Ainsi, en allant à l'école, l'enfant développe des savoirs qui augmenteront sa productivité future et qui seront valorisés sur le marché du travail. En fait, selon Becker, la scolarisation se comprend en considérant le cycle de vie de l'individu. Dans un premier temps celui-ci va à l'école, ce qui engendre des coûts. Ces derniers peuvent être à la fois directs, comme les frais de scolarisation, l'achat d'uniformes, de matériels scolaires, etc., ou indirects, c'est-à-dire en relation avec les opportunités perdues par l'individu. En effet, en allant à l'école, l'individu ne peut généralement pas profiter de la possibilité d'obtenir un revenu sur le marché du travail, ni contribuer pleinement à la production agricole du ménage. Les économistes qualifient ces manques à gagner consécutifs à la scolarisation de coûts d'opportunité. Ces coûts indirects sont assez variés puisqu'ils incluent tout ce qui touche à la production domestique, comme le travail à domicile, la garde d'enfants plus jeunes, etc. Lors de cette première période de la vie de l'enfant, la scolarisation est donc coûteuse. Ce n'est qu'après, une fois sur le marché du travail, que l'individu pourra en tirer des bénéfices, en obtenant des revenus plus élevés que s'il n'avait pas été à l'école. D'un point de vue économique, la scolarisation s'apparente donc à un investissement, avec des dépenses qui n'engendreront des bénéfices que des années plus tard. C'est en ce sens que la scolarisation a été qualifiée d'« investissement en capital humain » par les économistes.

Pour comprendre les décisions de scolarisation des ménages, il faut pouvoir évaluer la rentabilité de cet investissement un peu particulier donc en comparant les coûts et les bénéfices. Cette comparaison doit être faite en tenant compte du fait que, indépendamment de l'inflation, un revenu espéré dans le futur a moins de valeur que le même revenu reçu aujourd'hui. L'estimation de la rentabilité de l'investissement en capital humain doit donc se faire en raisonnant en termes de valeurs actualisées, le taux d'actualisation étant donné par le rendement des autres formes d'investissement. Si la valeur actualisée des gains espérés de l'investissement en capital humain est supérieure à celle des coûts directs et indirects de la scolarisation, autrement dit si la scolarisation constitue l'investissement le plus rentable, les ménages ont intérêt à envoyer ou à laisser leurs enfants à l'école. Si ce n'est pas le cas, les ménages ont intérêt à ne pas scolariser leurs enfants afin d'utiliser leur force productive et à préférer d'autres types d'investissements; par exemple en capital physique.

Comme l'a laissé entendre la discussion précédente sur les coûts d'opportunité, il y a principalement trois types distincts (et non exclusifs) d'activités dans lesquelles les enfants peuvent s'engager, en dehors des loisirs : les études, le travail marchand et le travail à domicile ou dans le ménage. Il est donc clair qu'en sus de la relation entre niveaux d'éducation et revenus perçus sur le marché du travail, qui va déterminer les gains

espérés de l'investissement, plusieurs facteurs influencent la demande de scolarisation des enfants via les coûts indirects de scolarisation. Le retour éventuel à une éducation formelle dépend en particulier de la valeur du travail des enfants, qui est elle-même fonction de la composition démographique du ménage et du rôle des enfants dans la production domestique.

La scolarisation des enfants est un investissement particulier parce que, bien que ce soit en général les parents qui prennent les décisions de scolariser les enfants, et qui en supportent les coûts, les bénéficiaires semblent en revenir aux enfants. En réalité, le bénéfice ne revient pas seulement aux enfants et la littérature économique met l'accent sur deux types de motivations des parents qui les poussent, dans leur propre intérêt, à investir dans la scolarisation de leurs enfants. Dans le premier cas, les décisions des parents sont vues comme reflétant l'altruisme : les parents sont supposés tirer une satisfaction du bien-être de leurs enfants, et accroissent cette satisfaction en donnant à leurs enfants les opportunités d'une vie meilleure. Un autre point de vue, qui se rapproche de la littérature sur la fécondité, consiste à dire que les enfants constituent une forme d'assurance pour les vieux jours des parents. En investissant dans l'éducation des enfants, les parents se garantiraient des lendemains meilleurs, car une fois âgés, leurs enfants bien dotés en capital humain pourront leur assurer un revenu confortable.

En fait, ces deux approches qui supposent des motivations des parents bien différentes peuvent mener à des conclusions identiques, à savoir que les parents vont faire des choix de scolarisation afin de maximiser le revenu net des enfants (revenu cumulé le long du cycle de vie, net des coûts directs et indirects engendrés par la scolarisation). Considérons d'abord le cas de parents altruistes. Des parents altruistes rationnels effectuent des transferts à leurs enfants sous la forme la plus efficace. Ils privilégient donc l'investissement en capital humain tant qu'il s'agit du moyen le plus efficace de transférer des ressources à leurs enfants, et s'orientent ensuite vers d'autres types de transferts tels que des transferts monétaires quand ce n'est plus le cas. Dès que les parents ont recours à ces autres formes de transferts ou, en d'autres termes, dès que les transferts en investissement en capital humain sont saturés, il est aisé de vérifier que les choix qui sont faits en matière d'éducation sont en fait ceux qui maximisent le revenu des enfants.

Le cas de parents qui investissent dans leurs enfants afin de s'assurer des revenus pour leurs vieux jours ne mène pas forcément à des conclusions différentes. En effet, si les parents comptent sur l'altruisme de leurs enfants pour les aider une fois âgés, ils ont intérêt à avoir les enfants les plus riches possibles. De fait, ils devraient, là aussi, faire des choix de scolarisation visant à maximiser le revenu permanent de leurs enfants.

Un cadre moins souvent cité, mais tout aussi intéressant, est celui où l'on suppose que parents et enfants coopèrent, au sens de Pareto : c'est-à-dire qu'on suppose que parents et enfants sont capables de se mettre d'accord, y compris dans le long terme, et peuvent éviter les situations où il serait possible d'améliorer à la fois le bien-être des parents et des enfants. Là encore, il est clair qu'une attitude rationnelle des parents consiste à faire les choix de scolarisation qui maximisent les revenus nets des enfants puisque toute autre solution mènerait à un revenu familial moindre et s'avérerait sous-optimale.

Ainsi, bien que les préoccupations des parents puissent être diverses, un comportement rationnel va souvent aboutir à une même stratégie : celle visant à maximiser les revenus familiaux, et donc ceux des enfants, net des coûts de scolarisation. D'un point de vue formel, si on note  $s$  la durée de scolarisation,  $r$  le taux d'intérêt (ou encore le taux de retour que l'on peut espérer d'autres formes d'investissement),  $C$  le coût annuel de scolarisation d'un enfant (incluant les coûts directs et indirects) et  $w(s)$  le revenu de quelqu'un qui a  $s$  années d'études, cette stratégie vise à choisir  $s \geq 0$  afin de maximiser :

$$V = \int_{t_0+s}^T w(s)e^{-rt} dt - \int_{t_0}^{t_0+s} Ce^{-rt} dt$$

Cette version du modèle est la plus simple qui soit. En particulier, il n'y a pas d'incertitude sur la durée de la vie,  $T$ , qui est supposée connue par avance. L'âge d'entrée à l'école  $t_0$  est également supposé fixe et le revenu ne dépend pas de l'expérience. On pourra se reporter à Bommier et Lambert (2000) pour avoir une version plus complète du modèle relaxant ces hypothèses. Un simple calcul montre que :

$$V = e^{-rt_0} (w(s)(e^{-rs} - e^{-r(T-t_0)}) - C(1 - e^{-rs}))$$

et que

$$e^{rt_0} \frac{\partial V}{\partial s} = w'(s)(e^{-rs} - e^{-r(T-t_0)}) - rw(s)e^{-rs} - Ce^{-rs}$$

Cette équation s'interprète assez simplement. En augmentant la scolarisation d'un an, on augmente les revenus pendant toute la période de vie active, mais on perd une année de travail et des coûts de scolarité associés à une année supplémentaire.

La maximisation de  $V$  sous la contrainte  $s \geq 0$  est assez simple. La solution  $s_{opt}$  est égale à zéro si  $w'(0)(1 - e^{-r(T-t_0)}) \leq rw(0) + C$ . Dans ce cas, la meilleure stratégie est de ne jamais envoyer l'enfant à l'école. En revanche

si  $w'(0)(1 - e^{-r(T-t_0)}) > rw(0) + C$  le niveau de scolarisation optimal sera strictement positif et solution de :

$$w'(s)(e^{-rs} - e^{-r(T-t_0)}) - rw(s)e^{-rs} - Ce^{-rs} = 0$$

Il est impossible d'écrire analytiquement la solution de cette équation sans spécifier la forme de  $w(s)$ . Toutefois en faisant les hypothèses classiques ( $w' > 0$ ,  $w'' < 0$ ) on peut montrer que l'équation ci-dessus n'a qu'une solution,  $S_{opt}$ , qui dépend de  $r$ ,  $C$  et  $(T-t_0)$ . On peut montrer en outre que :

$$\frac{\partial S_{opt}}{\partial C} < 0$$

$$\frac{\partial S_{opt}}{\partial r} < 0$$

$$\frac{\partial S_{opt}}{\partial (T - t_0)} > 0$$

Ainsi le niveau optimal d'éducation augmente lorsque les coûts de scolarisation diminuent (ou de façon symétrique lorsque les revenus de l'éducation augmentent), lorsque le taux d'intérêt diminue, et lorsque la durée de vie augmente.

## *Quelques limites du modèle d'investissement en capital humain*

### *A propos de la contrainte de liquidité*

Le programme de maximisation tel qu'on l'a décrit ci-dessus comporte une seule contrainte qui est  $s \geq 0$ . En particulier nous n'avons mis aucune limitation sur le degré d'endettement des familles qui sont supposées dépenser pendant les premières années de la vie de l'enfant pour ne toucher le retour de leurs investissements que bien des années plus tard. Nous avons donc implicitement supposé que les familles ont accès au marché du crédit et qu'elles peuvent emprunter au taux  $r$  sans limite. Cette hypothèse est fort critiquable, surtout dans les pays en développement où le marché du crédit est très imparfait et souvent réservé à une minorité des ménages. Même quand un investissement en éducation donné semble très désirable, il est souvent impossible d'obtenir des crédits des institutions financières pour le financer, dans la mesure où il escompte des gains anticipés (ceci est vrai aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en voie de

développement). Ainsi, les décisions de scolarisation sont prises en fonction du marché du crédit et des contraintes de liquidité.

Ces contraintes ont certaines implications importantes. Du fait de celles-ci, le revenu familial et la richesse influent sur la demande de scolarisation des enfants. Les décisions d'éducation résultent alors d'un arbitrage à faire entre les dépenses courantes et les dépenses en éducation. Dans de nombreux cas les familles ne sont pas en mesure de supporter les coûts de scolarisation de tous les enfants et, de fait, doivent décider lesquels scolariser. La modélisation individualiste présentée ci-dessus doit alors laisser place à une modélisation collective (Vreyer (de) *et al.* 1999). En règle générale, introduire ces questions de contraintes de liquidité au niveau du modèle théorique conduit à compliquer sensiblement la formalisation de celui-ci. Nous avons choisi de ne pas le faire ici, mais nous tiendrons compte, dans les deux sections suivantes, de la présence d'éventuelles contraintes de liquidité pour étayer notre discussion.

### *A propos des décisions de scolarisation sous-optimale*

Nous avons vu que dans bien des cas un comportement rationnel des parents consiste à prendre des décisions qui maximisent les revenus des enfants, nets des coûts engendrés par leur scolarisation. Cela n'est toutefois pas toujours vrai. Par exemple, ce n'est pas le cas dès que les ménages font face à des problèmes de contraintes de liquidité. Ce n'est également plus le cas lorsque les parents sont guidés par des motivations altruistes et que l'aide qu'ils veulent donner à leurs enfants ne suffit pas à financer la poursuite de leur scolarisation jusqu'au niveau optimal.

Enfin, si les parents investissent dans leurs enfants pour assurer leurs vieux jours, et que les transferts des enfants aux parents ne sont pas guidés par l'altruisme mais par une notion de réciprocité, ou de dette à rembourser, il n'y a pas non plus de raisons pour que les parents choisissent de maximiser le revenu de leurs enfants. Les décisions de scolarisation sont en effet prises dans ce cas en tenant compte du taux de retour de ce prêt familial. Si ce taux de retour est plus faible que le taux d'intérêt (les enfants se sentant peu redevables à l'égard de leurs parents), on devrait constater en général une sous-scolarisation des enfants, tandis que le cas d'enfants remboursant trop leurs parents pour se libérer d'une dette symbolique exagérée mènerait à une sur-scolarisation.

Ainsi, pour nombre de raisons, les stratégies d'investissement en capital humain peuvent différer de celles visant à maximiser le revenu des enfants, et peuvent ainsi mener à des solutions sous-optimales. Celles-ci vont plus souvent aboutir à un sous-investissement (scolarisation trop faible) mais on a vu ci-dessus que l'on peut imaginer des situations inverses.

Dès que la meilleure stratégie des parents ne coïncide pas avec le choix d'un niveau de scolarisation optimal, le programme de maximisation exposé dans la section précédente n'est plus adapté. Les modèles deviennent alors plus complexes et il faut prendre en compte les motivations précises des parents, parfois mal connues. De plus, celles-ci ne sont pas nécessairement les mêmes pour chacun des deux parents. Des différences d'intérêts peuvent en effet résulter de degrés d'altruisme différents ou de taux de retour différenciés et il est alors nécessaire de comprendre le processus de décision au sein du ménage pour expliquer les décisions de scolarisation. En particulier, on n'obtient pas les mêmes prévisions si l'on suppose, comme Becker (1991), que le ménage se comporte comme un seul individu rationnel ou si l'on prend en compte le fait qu'il y a des points de vue conflictuels au sein de la famille (voir Bergstrom 1998, par exemple). On trouve ainsi dans la littérature nombre de ramifications théoriques visant chacune à rendre compte de tel ou tel aspect des comportements des ménages pouvant mener à des choix sous-optimaux (impossibilité d'établir des contrats entre parents et enfants, etc.). Nous ne pouvons bien sûr pas donner pour chacune une présentation formelle du modèle économique sous-jacent. Nous essaierons cependant de garder à l'esprit ces différentes complications possibles tout au long de notre discussion sur les déterminants de la scolarisation des enfants.

## **Scolarisation et composition sociodémographique du ménage**

Les études empiriques portant sur l'influence des caractéristiques socio-économiques du ménage sur la scolarisation des enfants, montrent en général qu'il y a deux facteurs essentiels : le niveau de vie du ménage et le niveau d'étude des parents.

### *Effets du revenu ou de la richesse du ménage*

Etant donné l'existence des contraintes de liquidité, un meilleur revenu ou une plus grande richesse peut naturellement être associé à une plus grande demande de scolarisation des enfants, comme nous l'avons noté ci-dessus. En outre, ces contraintes peuvent amener les parents à privilégier certains de leurs enfants (puisque'ils ne peuvent pas les scolariser tous en même temps). Certains chercheurs l'ont d'ailleurs fait remarquer, en indiquant que les différences de scolarisation entre enfants d'une même famille et, en particulier, entre garçons et filles, ont tendance à s'accroître au fur et à mesure que l'on descend l'échelle des revenus (Schultz, 1993 ; Parish and Willis, 1993). Ce point ne fait toutefois pas l'unanimité parmi les études empiriques (Deolalikar, 1993 ; Shapiro and Tambashe, 1997).

L'accès aux ressources, ou le revenu de chaque époux, peut également jouer un rôle, indépendamment du revenu total du ménage. Selon la

perspective économique néoclassique traditionnelle où le ménage est vu comme une entité rationnelle, seul le revenu total du ménage doit avoir une incidence sur ses décisions. Cependant, dès que l'on s'écarte de ce modèle néoclassique et que l'on tient compte de la complexité des prises de décisions au sein des ménages, la répartition des sources de revenu entre membres du ménage a aussi son importance. Certains économistes ont, en ce sens, développé des modèles à choix collectifs (Mc Elroy, 1990, Browning et al., 1994). D'un point de vue empirique, Thomas (1990) a trouvé qu'au Brésil davantage de ressources sont allouées aux enfants, notamment aux filles, dans des ménages où la contribution financière de la femme au revenu familial est plus élevé. Partant, la scolarisation des enfants, plus particulièrement des filles devrait être appréciable (Dwyer and Bruce, 1988).

### *Effets de l'éducation des parents*

Il y a bien sûr une forte corrélation entre le niveau d'éducation des parents et le revenu ou la richesse. Cela mis à part, il y a essentiellement trois mécanismes distincts par lesquels l'éducation des parents peut influencer la demande de scolarisation des enfants.

Le fait que les parents soient plus éduqués, particulièrement la mère, facilite l'acquisition du capital humain par les enfants. Sur un plan plus formel, cela influence les caractéristiques de la fonction de production du capital humain et réduit le coût nécessaire à l'acquisition d'un niveau d'éducation donné. On peut s'attendre à ce que les enfants dont les parents sont plus éduqués connaissent moins d'échecs. De là, indépendamment de l'effet revenu, une éducation plus importante des parents contribue à une plus grande demande d'éducation pour les enfants.

L'éducation des parents peut également influencer la demande de scolarisation des enfants en affectant les préférences. Des parents plus éduqués expriment vraisemblablement le désir d'avoir des enfants ayant un haut niveau de scolarisation.

Enfin, le rôle de la femme lors de la prise de décisions au sein du ménage semble lié à leur niveau d'éducation ainsi qu'au niveau d'éducation moyen des adultes de la famille. Ainsi, si la femme pousse, plus que l'homme, à choisir des allocations favorables aux enfants, cela va se traduire par une plus grande demande d'éducation dans les ménages où les parents, et plus particulièrement la mère, ont un niveau d'éducation plus élevé.

### *Effets de la composition démographique du ménage*

Trois aspects de la composition démographique semblent avoir une incidence particulière sur la demande d'éducation : le nombre d'enfants nés

dans un ménage, l'ordre des naissances, et (cas particulier de l'Afrique subsaharienne) les enfants confiés à un autre ménage.

Le nombre d'enfants, qui a une incidence sur les ressources disponibles pour chacun d'eux, va souvent avoir un effet similaire à un effet revenu. En tenant compte du problème des contraintes de liquidité, avoir beaucoup d'enfants entraîne un effet de « dilution des ressources » (Parish and Willis, 1993). Cet effet est différent selon le rang de l'enfant ; on observe donc à la fois un impact du nombre d'enfants et un effet du rang dans la fratrie. Ainsi, avoir beaucoup d'enfants conduit probablement à une moindre scolarisation de tous les enfants. Cependant, les travaux de Chernichovsky (1985) sur la scolarisation des enfants au Botswana indiquent l'effet contraire, le nombre d'enfants au sein d'un ménage étant positivement corrélé à la scolarisation de chaque enfant. Il a en effet remarqué que, lorsque les enfants sont nombreux dans le ménage, le travail domestique à leur charge est moindre, ce qui implique de plus faibles coûts d'opportunité de la scolarisation.

Le rang dans la fratrie a également son importance. Les contraintes de liquidité ne sont pas les mêmes pour les aînés et les cadets, à cause des effets de dilution des ressources cités ci-dessus et des caractéristiques du cycle de vie des parents, qui sont bien évidemment plus âgés lors de la naissance des cadets. Parish et Willis (1993) ont suggéré par ailleurs que, dans une société où les obligations familiales sont très fortes, la contrainte de crédit contribue à des transferts inter-temporels entre frères et sœurs d'un même ménage. Concrètement, il s'agit de la présence en Afrique subsaharienne de « chaînes d'assistance éducationnelle » entre frères et sœurs d'une même famille qui font que les plus âgés paient en partie l'éducation des plus jeunes (Shapiro and Tambashe, 1997).

Par ailleurs, un grand nombre d'enfants implique une demande importante de travail domestique, surtout à l'égard des plus âgés qui ont à s'occuper des plus jeunes. Ce travail, et plus particulièrement la garde des plus jeunes, étant différemment réparti selon les sexes, les chances de scolarisation des filles, et surtout des plus âgées, sont amoindries par la naissance de petits frères ou de petites sœurs. D'un autre côté, les parents peuvent avoir intérêt à beaucoup investir dans l'éducation de leurs fils aînés, dans l'espoir qu'ils contribuent à l'investissement en éducation de leurs cadets.

### ***Le confiage des enfants***

Le confiage d'enfant, c'est-à-dire l'accueil par un ménage d'un enfant d'un autre ménage (souvent de la famille élargie), modifie les paramètres de la demande d'éducation, à la fois pour l'enfant confié et pour les enfants du ménage d'accueil. Il y a lieu d'étudier séparément ces deux effets.

## *Education des enfants confiés*

Différentes motivations pour le placement de l'enfant dans un autre ménage ont été suggérées (Ainsworth, 1992 ; Page, 1989). On peut penser en particulier à des motivations liées à la demande d'éducation de l'enfant et à d'autres liées à la demande de travail domestique du ménage d'accueil. Dans le premier cas, le confiage d'un enfant est lié à la volonté d'envoyer celui-ci à l'école ; il ne peut donc être vu comme exogène dans l'analyse de la scolarisation. En fait, les parents décident en même temps de la scolarisation de leurs enfants et du confiage de ceux-ci. Le fait que le confiage d'enfants soit rendu possible par l'existence de réseaux sociaux ou familiaux étendus, va en fait avoir pour effet d'élargir l'éventail des stratégies possibles et inciter à une plus grande scolarisation des enfants vivant auparavant dans des zones rurales où l'offre scolaire était insuffisante.

Dans le second cas, l'enfant est confié pour répondre à une demande de travail du ménage qui l'héberge. On a ici exactement le phénomène inverse. La pratique du confiage contribue à donner plus de possibilités aux familles et cela joue, non seulement en élargissant l'offre scolaire, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, mais aussi en donnant de nouvelles possibilités pour valoriser le travail des enfants. En raison de cette valorisation, on s'attend cette fois-ci à observer un effet négatif du confiage des enfants sur la scolarisation.

En fin de compte, l'effet du confiage d'enfants sur la scolarisation est incertain et ce n'est qu'en affinant notre connaissance sur les motivations du confiage des enfants que l'on pourra dire si l'existence d'une telle pratique a un effet positif ou négatif. Lloyd et Blanc (1996, p. 268) notent toutefois que « les relations dans une famille élargie en Afrique subsaharienne ont probablement permis à un grand nombre d'enfants d'être éduqués, ce qui ne serait pas le cas si c'était seulement les parents biologiques de l'enfant qui devaient supporter la totalité des coûts privés de l'éducation ».

## *Scolarisation des enfants de la famille d'accueil*

Pour les enfants de la famille d'accueil, la présence d'enfants confiés dans le ménage peut avoir des effets (positifs ou négatifs) via un effet revenu, et via la valorisation de leur production domestique. En fait, la présence d'une main-d'œuvre supplémentaire réduit souvent les coûts d'opportunité de la scolarisation des enfants de la famille qui reçoit. Cela peut contribuer à l'augmentation du taux de scolarisation des enfants du ménage d'accueil. Ainsi, si le fait de recevoir des enfants confiés ne constitue pas une charge supplémentaire trop lourde, cela devrait avoir un effet positif sur la scolarisation des enfants du ménage d'accueil.

## Efficienc, équité et discrimination

Le modèle d'investissement en capital humain présenté précédemment est un modèle individualiste traitant de la scolarisation d'un enfant indépendamment de la scolarisation des autres enfants. Ainsi, selon ce modèle, deux enfants similaires devraient suivre des stratégies de scolarisation semblables.

On s'attend donc, selon un tel modèle, à ce que les enfants d'une même famille connaissent des choix de scolarisation très proches. En effet, bien que certains paramètres du modèle, comme les coûts d'opportunité, puissent varier d'un enfant à l'autre, les enfants d'une même famille ont la même origine socio-économique et connaissent généralement la même offre scolaire, facteurs qui constituent les principaux déterminants de la scolarisation. Parce qu'il n'envisage pas la possibilité de faire des arbitrages entre la scolarisation des enfants d'une même famille, le modèle individualiste semble donc peu adapté pour décrire les différences que l'on observe parfois entre aînés et cadets ou entre garçons et filles.

Pour aller au-delà de cette vision limitée, des chercheurs ont développé des modèles familiaux où les choix de scolarisation des enfants ne sont pas vus comme des choix faits indépendamment pour chaque enfant, mais comme résultant d'une stratégie familiale (Behrman *et al.*, 1986 ; de Vreyer *et al.*, 1999). Ces modèles peuvent amener à prédire des différences importantes entre la scolarisation des enfants d'une même famille, du fait de contraintes de liquidité, de rendements croissants de la scolarisation, ou encore d'une volonté des parents de diversifier les risques. Les différences entre enfants d'une même famille n'apparaissent donc plus comme étant dues à des aléas de la nature et de l'environnement économique, mais comme résultant de stratégies différenciées des parents. Notons toutefois que cette discrimination peut aller dans les deux sens puisque si une stratégie familiale a souvent tendance à amplifier les différences qui résulteraient d'une série de choix individuels, il se peut que ce soit l'inverse si les parents privilégient l'égalité entre leurs enfants.

Les différences de scolarisation entre garçons et filles, parfois très importantes, notamment en Afrique subsaharienne, constituent une question d'importance et sont souvent mises en avant comme étant un obstacle majeur au développement. D'un point de vue économique, cette différence de scolarisation entre garçons et filles s'étudie comme les différences de scolarisation entre enfants du même famille (entre cadets et aînés par exemple), laissant place à des explications individualistes - qui supposent un rendement de l'éducation moindre pour les filles - et à des explications familiales selon lesquelles les parents choisissent de privilégier la scolarisation des garçons aux dépens de celle des filles pour des raisons économiques.

Le modèle individualiste présenté précédemment suggère effectivement des explications à ces importantes divergences de scolarisation entre sexes, en relation avec les bénéfices ou les coûts d'une éducation. Par exemple, si les taux d'activité sont plus élevés pour les hommes que pour les femmes, les bénéfices de l'éducation des garçons s'avèrent plus élevés que ceux de l'éducation des filles. En conséquence, les garçons ont un niveau d'étude optimal plus élevé que les filles (Rosenzweig et Schultz, 1982). De même, les décisions de scolarisation seront en faveur des garçons si les hommes sont mieux payés que les femmes sur le marché du travail (Vijverberg, 1993). Enfin, les garçons seront également privilégiés en termes de scolarisation si le travail domestique des jeunes filles est plus valorisé que celui des jeunes garçons, et si, par conséquent, il implique pour elles des coûts d'opportunité de scolarisation plus élevés.

Des stratégies familiales peuvent être aussi à l'origine de cette différence de scolarisation entre garçons et filles. Par exemple, des motivations parentales liées à un désir de soutien pour les vieux jours devraient inciter à scolariser tous les enfants, garçons ou filles. Toutefois l'existence de valeurs culturelles faisant que le garçon reste à part entière dans la famille élargie alors que la jeune fille est extraite de sa famille d'origine pour rejoindre celle de son époux peut expliquer une préférence pour la scolarisation des garçons (Parish and Willis, 1993). En fait, pour adopter la terminologie économique usuelle, on peut dire qu'en termes d'assurance pour les vieux jours, l'éducation des garçons et l'éducation des filles sont substitués et que le fait que l'éducation des filles soit moins rentable que celle des garçons va inciter les parents à favoriser la scolarisation des garçons aux dépens de celle des filles.

Enfin, si certaines différences de scolarisation entre garçons et filles peuvent s'expliquer par des raisons économiques, on peut aussi se demander si les parents n'ont pas des préférences pour leurs fils ou pour leurs filles. La plupart des études ayant essayé de répondre à ces questions ont analysé les déterminants de la santé infantile à des âges où des phénomènes tels que le travail des enfants n'entrent pas encore en jeu. Ainsi, Thomas (1990), avec une étude sur le Brésil, a obtenu des résultats laissant entendre que les femmes avaient, par rapport aux hommes, des préférences pour les filles. Si ces résultats devaient s'étendre à la demande d'éducation, il serait alors probable qu'une redistribution des revenus en faveur des femmes favoriserait la scolarisation des filles par rapport à celle des garçons. En Afrique subsaharienne les études sur les déterminants de la santé infantile ne montrent pas, en général, de préférence pour un sexe donné, si bien que les résultats décrits par Thomas ne semblent pas se généraliser à cette aire géographique. Cela reste-t-il vrai lorsque l'on étudie la demande d'éducation ? Il serait aventureux de répondre tant il est difficile de savoir si les différences très marquées que l'on observe entre les parcours scolaires des garçons et des filles peuvent s'expliquer entièrement par des motifs d'ordre économique, motifs qui, certes, ne manquent pas. En fait, s'il y a une

préférence pour les garçons, ce n'est de toute évidence pas le seul phénomène en cause et le mettre en évidence reste difficile.

## Conclusion

Cette étude a exposé certains éléments de base de l'approche économique de la demande de scolarisation des enfants. Nous avons choisi de simplifier la discussion, et de ne pas mentionner certains facteurs qui la compliquent, tels que la prise en compte des stratégies migratoires ou des transferts de ressources entre ménages. Cependant, nous espérons avoir montré comment une approche économique de la « demande de scolarisation » des enfants peut nous aider à comprendre nombre d'aspects des résultats empiriques sur ce sujet. Nous pensons surtout que la théorie économique aide, par l'effort d'interprétation systématique et rigoureuse qu'elle impose, à poser des questions pertinentes et partant, à orienter efficacement la recherche. Par exemple, nous avons vu que la théorie micro-économique conduit à associer des résultats très classiques, comme le rôle de l'éducation des parents sur la scolarisation des enfants, à tout un éventail d'explications possibles. A cause de son axiomatic, souvent dénoncée comme simplificatrice et réductrice, la théorie micro-économique, en fait, oblige le chercheur à préciser toutes les hypothèses qui sont sous-jacentes à telle ou telle interprétation. C'est en examinant et en critiquant ces hypothèses que seront parfois avancées d'autres interprétations, dont l'examen fera avancer notre compréhension des déterminants de la scolarisation.

## Bibliographie

- Ainsworth Martha, 1992 - « Economic Aspects of Child Fostering in Côte d'Ivoire », *Living Standards Measurement Study*, Working Paper n°92, Washington DC, The World Bank.
- Becker Gary S. 1964 - *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research and Columbia University Press.
- Becker Gary S., 1991 - *A Treatise on the Family*, enlarged edition, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Behrman Jere R., Pollak Robert A. and Taubman Paul, 1986 - « Do Parents Favor Boys ? », *International Economic Review*, vol. 27, n°1, pp.33-54.
- Bergstrom T. C., 1997 - "Survey of Theories of the Family", in Rosenzweig M. and Stark O., (eds.), *Handbook of Population and Family Economics*, New York, Elsevier, pp.21-79.
- Bommier Antoine and Lambert Sylvie, 2000 - Education Demand and Age at School Enrollment in Tanzania, *The Journal of Human Resources*, forthcoming.
- Browning M. F., Bourguignon P., Chiappori A. and Lechene V., 1994 - "Incomes and Outcomes," *Journal of Political Economy*, 102(6) :1067- 1096.
- Chernichovsky, D. 1985 - « Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 34, n°2, pp.319-332.

- Deolalikar Anil B., 1993 - « Gender Differences in the Returns to Schooling and Schooling Enrollment Rates in Indonesia », *Journal of Human Resources*, vol. 28, n°4, pp. 99-933.
- de Vreyer Philippe, Lambert Sylvie and Magnac Thierry, 1999 - Educating Children : A Look at Family Behaviour in Côte-d'Ivoire », Document de travail, LEA 99.05
- Dwyer Daisy and Bruce Judith, 1988 - *A Home Divided : Women and Income in the Third World*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Lloyd Cynthia B. and Blanc Ann K., 1996 - « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : The Role of Fathers, Mothers, and Others », *Population and Development Review*, vol. 22, n°2, pp.265-298.
- Mcelroy Marjorie B, 1990 - « The Empirical Content of Nash-Bargained Household Behavior. », *Journal of Human Resources*, vol. 25, n°4, pp.559-583.
- Page Hilary J., 1989 - « Childrearing versus Childbearing : Coresidence of Mother and Child in Sub-Saharan Africa », in LESTHAEGHE Ron J., (ed.), *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa*, Berkeley, CA, University of California Press, pp.401-441.
- Parish William L. and Willis Robert J., 1993 - « Daughters, Education, and Family Budgets : Taiwan Experiences », *Journal of Human Resources*, vol. 28, n°4, pp.863-898.
- Rosenzweig Mark R. and Schultz T. Paul, 1982 - « Market Opportunities, Genetic Endowments, and Intrafamily Resource Distribution : Child Survival in Rural India », *American Economic Review*, vol. 72, n°4, pp.803-815.
- Schultz T. Paul, 1993 - « Investments in the Schooling and Health of Women and Men : Quantities and Returns », *Journal of Human Resources*, vol. 28, n°4, pp.694-734.
- Shapiro David and Tambashe B. Oleko - 1997. « Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Congo », University Park, PA, Working Paper, Department of Economics, The Pennsylvania State University.
- Thomas Duncan 1990, « Intra-Household Resource Allocation : An Inferential Approach », *Journal of Human Resources*, vol. 25, n°4, pp.635-664.
- Vijverberg Wim P.M., 1993 - « Educational Investments and Returns for Women and Men in Côte-d'Ivoire ». *Journal of Human Resources*, vol. 28, n°4, pp.933-974.

## Chapitre 3

### La demande d'éducation en Afrique : Approches sociologiques

*Etienne GERARD*

*Sociologue, (IRD), Maroc*

La multiplication actuelle des structures d'éducation en Afrique sahélienne donne le ton : l'offre scolaire se diversifie et, parallèlement, la « demande d'éducation » s'affirme, dans des proportions de plus en plus importantes et selon des modes inédits. Si les rapports entre offre et demande ont pu, dans le passé, paraître relativement simples et s'exprimer sous forme d'adéquation ou d'inadéquation, cette transformation du champ scolaire en révèle aujourd'hui la complexité et conduit à ré-interroger la notion de « demande d'éducation » : quelles en sont les fondements et les caractéristiques ? Quel peut en être le rôle dans l'évolution du champ scolaire ?

Procéder à un état des recherches sociologiques sur la « demande scolaire » - ou « demande d'éducation » — n'est pas aisé. En premier lieu parce que ces termes n'ont, à notre connaissance, pas reçu de définition dans la littérature sociologique de langue française. Tous les auteurs de cette discipline, depuis plus de trente ans, reprennent à leur compte le terme de « demande », emprunté au vocabulaire économique. Et la plupart parlent indifféremment de « demande scolaire » ou de « demande(s) d'éducation(s) », ou encore de « demande en éducation » et de « demande d'enseignement »<sup>1</sup>, pour analyser le fait que les populations scolarisent ou non leurs enfants à l'école. En second lieu parce que ces termes renvoient à des réalités sociologiques particulières. A l'étude, ils dénotent en effet à la fois des situations différentes en matière d'éducation et des rapports particuliers au fait scolaire. Enfin, parce que les champs d'étude abordés par les sociologues et qui apportent des données sur cette question de la « demande d'éducation » se sont fortement développés ces dernières années. Ainsi, se sont multipliés les travaux portant sur les inégalités sociales en matière de scolarisation, sur les disparités entre sexes, sur les facteurs sociaux et culturels de scolarisation (appartenance ethnique, milieu, religion...). Les systèmes et politiques scolaires, en lien avec les options des grandes organisations internationales notamment, sont eux aussi objets d'investigation ; la vie scolaire, ainsi que toutes les pratiques sociales en vigueur dans l'école à ses différents degrés — des mouvements scolaires à la violence, en passant par le syndicalisme et les organisations estudiantines<sup>2</sup> — sont, également et plus récemment, elles aussi au centre de recherches sociologiques.

Toutes ces études renvoient aux questions centrales de la place de l'école dans la société et des interactions, toujours redéfinies, entre les diverses institutions sociales, éducatives et autres. Les sociologues ont, dans tous ces domaines, accru leur réflexion méthodologique sur des éléments clefs pour la compréhension des processus de scolarisation, en particulier les représentations du fait scolaire et les stratégies éducatives, individuelles, familiales et communautaires. La « demande d'éducation » n'épuise donc pas, loin s'en faut, le champ abordé par les sociologues de l'éducation en Afrique<sup>3</sup>. Et il ne peut s'agir ici de restituer toutes ces études, ni même d'exposer les résumés.

Plutôt que de retracer ces différentes approches sociologiques de la « demande d'éducation », d'en souligner les apports et limites, nous nous efforcerons d'en intégrer, au mieux, les éléments essentiels pour aborder la question de la « demande d'éducation » et pour en analyser les principales caractéristiques, dans le prolongement des questions posées à la faveur de phénomènes comme l'« explosion scolaire » des années 60-70, comme la « crise de l'éducation » des années 80 ou encore de l'évolution actuelle des systèmes scolaires, toutes révélatrices de la complexité du processus de scolarisation. Nous serons ainsi conduit à aborder la question des rapports entre offre scolaire et « demande d'éducation » — au cœur de la sociologie de l'éducation en Afrique. Au risque de déborder quelque peu le cadre de cette partie de l'ouvrage consacrée à l'exposé des acquis de recherches dans les différentes disciplines, nous nous appuierons par ailleurs sur les principales études dernièrement publiées par les sociologues africanistes pour envisager certains facteurs qui paraissent être désormais des clefs de cette demande, en l'occurrence « la valorisation du capital scolaire » et « l'institutionnalisation du fait scolaire ».

## **Offre et demande scolaires**

L'explosion scolaire signalée par les sociologues dès les années 70 (Faucheux, 1977, Martin, 1972) a pu paraître générée par une offre scolaire inédite, en termes de places et d'enseignement — un enseignement largement hérité du legs colonial mais en partie révisé (on se souvient des expériences de « ruralisation ») pour bâtir la « nouvelle » Afrique. La forte scolarisation des lendemains des indépendances a ainsi été analysée comme le résultat d'une ouverture des systèmes scolaires publics (Campion-Vincent, 1970, Martin, *ibid.*), d'une augmentation de l'offre et, parallèlement, de la mise en place de mesures favorables, aux yeux des populations, à une certaine « rentabilisation » de l'investissement scolaire.

La demande scolaire apparaît ainsi comme le pendant de l'offre : à la base comme aux différents niveaux du système, la première semble conditionnée par la seconde. La demande demeure parfois insatisfaite en raison du manque d'écoles et de classes (Martin, 1993). Elle bute aussi

souvent contre toutes les frontières établies aux différents passages et accès aux cycles supérieurs (Le Pape et Vidal, 1987), contre toutes les barrières et tous les niveaux (Guth, 1993). En ce sens, la demande scolaire a les traits d'une institution symétrique du système scolaire. Comme lui, elle est le produit de politiques étatiques. Dans une certaine mesure, son évolution peut s'expliquer par des variations de ces politiques. Offre et demande peuvent par exemple sembler « ajustées » à une période donnée, comme c'est le cas en Tanzanie en raison d'un compromis entre l'Etat et les populations en matière d'éducation (Bonini, 1999). Réciproquement, la baisse de la demande d'éducation, illustrée par la « déscolarisation » (Lange, 1999), est très largement apparue dans les années 80 comme le résultat d'une dégradation des systèmes scolaires ou d'une incapacité de ces systèmes à satisfaire la demande des populations d'une éducation suffisante (en termes de places), d'assez bonne « qualité » et propice à une insertion sur le marché de l'emploi.

Offre et demande scolaires seraient donc liées. Les différents taux de scolarisation — autrement dit de la participation des populations à l'éducation scolaire — en donnent partiellement la mesure. Ils marquent en courbes ascendantes ou descendantes les rapports entre offre et demande. A la lumière de l'évolution actuelle, cette interaction pose cependant problème. Le lien entre politiques étatiques et demande scolaire apparaît aujourd'hui de manière singulière. Si les premières ont pu générer la seconde, elles semblent actuellement en favoriser la diversification. A l'équation passée entre (une) offre et (une) demande, succèdent des rapports plus complexes. Le processus actuel de privatisation et de multiplication des structures d'enseignement le montre bien. Suite aux Plans d'Ajustement Structurel mis en place dans les années 80, les Etats ont été contraints de réduire leurs dépenses en éducation et, dans une certaine mesure, se sont désengagés de ce secteur. Ils ne détiennent plus, désormais, le monopole de l'offre d'éducation et, dans la reconfiguration des systèmes scolaires, doivent prendre plus largement en compte les volontés et les initiatives des sociétés civiles. Peut-on donc seulement parler d'adéquation ou d'inadéquation entre offre et demande ? Si une telle relation existe, qu'exprime-t-elle ? A l'analyse, elle ne saurait à elle seule caractériser l'évolution des systèmes scolaires ni, non plus, ne serait un outil suffisant pour expliquer la complexité des processus de scolarisation. La « demande d'éducation » n'est d'ailleurs pas quantifiable, au sens propre du terme : tout au plus les taux de scolarisation signalent-ils l'inscription d'une partie des enfants scolarisables à l'école. Et elle ne semble pas non plus pouvoir être considérée de manière globale, comme une institution, mais de manière singulière, rapportée à ses contextes d'expression. Les fortes disparités régionales au sein des différents pays (Carron et Ta Ngoc Chau, 1981 ; Martin et Ta Ngoc Chau, 1993) ou le phénomène de non-scolarisation, localement persistant malgré une offre « suffisante », montrent en effet que les rapports entre offre et demande scolaires ne sont pas universels, ni simplement arithmétiques, mais pluriels

et complexes. Et ils ne permettent pas d'expliquer les différentes « demandes » existantes, ni d'en discerner tous les facteurs.

Revenons donc à la question première : en quoi consiste cette « demande » ? Pour cela, reportons-nous à ses origines, tout au moins à l'édification des systèmes scolaires au lendemain des indépendances.

La notion de « demande scolaire » ou de « demande d'éducation » puise ses racines dans le mode de construction des systèmes scolaires africains au lendemain des indépendances. Ceux-ci, on le sait, ont été érigés sur les bases de systèmes mis en place sous la colonisation, et développés peu à peu au gré de politiques coloniales d'expansion. Si l'accès à l'éducation scolaire a très tôt été réservé à une élite, avec le recrutement prioritaire des fils de chefs, il s'est ensuite étendu (principalement après la Seconde Guerre Mondiale) à une frange plus large de la population, conformément à la volonté d'alors de propager le plus largement possible un modèle de « civilisation » et de renforcer un appareil administratif qui, pour fonctionner, nécessitait la formation d'agents auxiliaires africains. Ce modèle de développement du système scolaire, rappelé ici de façon brève et schématique, a généré une différenciation sociale inédite : une nouvelle hiérarchisation s'est superposée aux anciennes hiérarchies coutumières<sup>4</sup>, bouleversant les structures sociales et les rapports sociaux, ainsi que « les conceptions du statut social, basé non plus sur la naissance mais sur la formation acquise, la place tenue dans la hiérarchie professionnelle, le niveau de vie » (Campion-Vincent, 1970 : 437). Cette différenciation s'est de surcroît doublée d'une transformation des rapports à l'éducation. Car l'éducation scolaire contenait des promesses : celle, principale, d'accéder à des postes de responsabilité et, celle, conjointe, de promotion sociale. Dès lors pouvait-elle être assimilée par les populations - tout au moins par celles qui furent sensibilisées à cette éducation, qui y eurent accès - non seulement à une possibilité mais aussi à une condition de « gagner » un capital social et économique. Certaines plaintes de populations, exprimées dès les années 50, en portaient a contrario témoignage : puisque peu d'emplois étaient offerts aux lauréats de l'enseignement secondaire, la scolarisation s'avérait en partie inutile, non « rentable ».

Cette relation entre un type de développement des systèmes scolaires et ce qui pouvait déjà apparaître comme une « demande d'éducation » ne fut pas « mécanique » : non seulement bon nombre de populations n'adhéraient pas à cette éducation coloniale et s'y opposaient — au moins en refusant d'envoyer leurs enfants à l'école — mais bien des régions rurales furent tenues en dehors de ce mouvement d'expansion scolaire, en raison même du fait que la carte scolaire épousait la carte politique, que les pôles de développement des systèmes scolaires étaient d'abord les pôles, urbains, de gestion administrative et politique<sup>5</sup>. L'édification des Etats par l'élite instruite formée par le colonisateur et, conjointement, l'érection des systèmes scolaires au lendemain des indépendances, ont prolongé cette équivalence

entre instruction et promotion sociale, au point que l'école pût être considérée, non pas « comme le privilège d'une minorité mais comme un moyen de promotion ouvert à tous les individus de talent, quelles que soient leurs origines » (Campion-Vincent, 1970 : 449). Dans des pays comme le Mali par exemple, le besoin de cadres à tous les niveaux de l'appareil d'Etat a nécessité le recrutement automatique, dans la Fonction Publique, de tous les diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur. Une offre donnée créait une demande correspondante. Ou plutôt : à une offre donnée correspondait une certaine demande. Nous verrons toutes les limites que contient cette assertion : non seulement cette « demande » était limitée — comme l'attestait le recrutement forcé des élèves dans bien des milieux ruraux — mais elle était assujettie, pour les populations, à nombre de contraintes, et contenait en elle le principe et la limite même qui l'avaient fait croître : ceux d'une différenciation sociale sur la base du capital scolaire.

Si l'offre scolaire et la demande d'éducation ont pu paraître interagir, à une période donnée, dans le sens de la réciprocité et de l'ajustement — au point qu'un taux donné de scolarisation ait pu laisser penser à une offre adéquate — c'est en raison du mode de construction des Etats post-indépendance, de la nature des systèmes scolaires, des rapports entre Etats et sociétés, enfin du type de structuration sociale — donc d'insertion sociale des individus et de construction des groupes sociaux — durant cette période. De là la nécessaire différenciation des « mouvements » de scolarisation<sup>6</sup> et de la « demande d'éducation » : celle-ci n'est pas universelle mais contextuelle, et historiquement déterminée. Dans leurs analyses, les sociologues se réfèrent nécessairement au mode historique de construction des Etats — dont les particularités apparaissent fortement dans les comparaisons entre Afrique anglophone et francophone notamment — et à ses politiques, scolaires et autres. L'histoire du système scolaire, abordée par Bianchini (1997) pour le Sénégal et le Burkina Faso, par Bonini (1996) pour la Tanzanie, par Lebeau (1997) au Nigeria, par Lange (1998) au Togo, ou par Proteau (1996) en Côte-d'Ivoire — pour ne citer que ces exemples — en porte témoignage. De même que les travaux actuels sur les rapports entre scolarisation et décentralisation au Mali et au Burkina Faso notamment.

Lorsqu'elle s'est exprimée - sous forme d'adhésion nette à l'éducation scolaire ou d'accord tacite avec un mode inédit d'éducation - la « demande scolaire » fut ainsi avant tout une demande d'école, une demande d'appartenance au système scolaire, ou encore une demande de titres ou de tous autres « biens » scolaires, y compris symboliques comme le prestige par exemple. Cette règle a acquis davantage de validité aujourd'hui, à l'heure où un nombre croissant de parents réclament pour leurs enfants une place à l'école, où les structures d'enseignement se multiplient en réponse à cette attente, où les élèves doivent subir le choix de classes multigrades. Aujourd'hui comme hier, l'adhésion à l'éducation scolaire publique correspond à la volonté d'acquérir le capital scolaire. Les raisons passées et actuelles de cette adhésion diffèrent : la scolarisation n'est plus tant motivée

aujourd'hui par le désir et la possibilité de promotion sociale par le diplôme que par la nécessité de posséder ce capital scolaire pour pouvoir être socialement intégré. Mais ce rapport entre capital scolaire et capital social fonde, d'une période à une autre, la « demande scolaire ». Le Pape et Vidal (1987) ont ainsi pu montrer toute l'influence de l'école sur les membres de la petite et moyenne bourgeoisie d'Abidjan en soulignant ses stratégies scolaires d'acharnement. Kasongo-Ngoy a, pour sa part, mis en lumière la formation historique de groupes sociaux sur la base du capital scolaire à travers le cas de la bourgeoisie zairoise. Les exemples pourraient être multipliés.

La plupart des études consacrées aux systèmes scolaires ouest africains ont également fait apparaître le lien réciproque entre détention préalable du capital scolaire, par héritage, et promotion sociale, en raison de la configuration des systèmes scolaires : très sélectifs en termes d'accès (de coût) et de progression d'un niveau scolaire à l'autre, ces systèmes privilégient « naturellement » ceux qui maîtrisent les instruments essentiels de cette progression, autrement dit le capital culturel et le capital économique. D'autres études (Fauchoux, 1977 ; Proteau, 1995) ont relevé combien les élèves eux-mêmes orientent leurs parcours en fonction de cette logique scolaire et sociale.

La « demande scolaire » n'est donc pas seulement une demande d'intégration dans le système éducatif mais aussi et surtout une demande de capital social, par appropriation du capital scolaire. Sans doute convient-il de voir dans ces rapports entre l'un et l'autre capital le sens premier de la « demande d'éducation » et celui des stratégies éducatives. La forte demande scolaire ou, au contraire, la « déscolarisation » trouvent l'une et l'autre leur origine dans ce rapport : la première dans une forte « valorisation » du capital scolaire, la seconde, au contraire, dans une moindre valorisation sociale de ce capital — que cela soit au niveau de la société ou d'un groupe social plus restreint. De l'un à l'autre cas, la demande et les stratégies de scolarisation s'ajustent, pour ainsi dire, sur cette valorisation relative. La promotion sociale par le diplôme a donné le sens premier de cette valorisation. La dépréciation du diplôme, consécutive au chômage des jeunes diplômés, a dévoilé « l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école » (Proteau, 1997) et a elle-même dévalorisé le capital scolaire, aux yeux des populations et de manière concrète. Pour autant, cette valorisation du capital scolaire ne peut pas être appréciée qu'en termes de « rentabilité » de l'investissement scolaire. Les stratégies actuelles d'une partie des populations citadines montrent bien que la demande sociale d'éducation a d'autres légitimités : à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso ou Bamako, par exemple, il ne s'agit plus tant, pour les franges défavorisées de la population, de « gagner » une promotion sociale par les études que d'être socialement intégrées, ce qui nécessite de plus en plus la maîtrise minimale des rudiments de l'instruction (Yaro, 1995, Gérard, 1999a, Kail, 1999). La valorisation du capital scolaire a désormais d'autres sens et légitimités. Sans

doute est-ce l'un des facteurs de la forte demande d'éducation alors que la promotion sociale par les études est devenue illusoire. La demande n'est donc pas seulement conditionnée par l'offre scolaire (en termes d'éducation proprement dite) mais également par ce qu'elle est censée, pour les populations, procurer, en l'occurrence du capital social.

Ce capital est différemment apprécié par les individus et les groupes selon leur position dans le champ social, économique et politique. Au sujet des commerçants et des bureaucrates de Ouahigouya, une localité du Burkina Faso, Sankara a, par exemple, noté les différentes stratégies de scolarisation en fonction des légitimités respectivement accordées par ces groupes sociaux au passage par l'école. « Les deux groupes, note l'auteur, espèrent tirer quelque chose qui va leur permettre de se reproduire (pour les bureaucrates) et de conquérir d'autres espaces socio-économiques, ou tout au moins renforcer leurs activités (commerçants) ». Ces derniers cherchent ainsi à acquérir les connaissances dispensées par l'école car elles peuvent « favoriser l'adhésion au cercle de ceux qui ont la charge des biens publics » (Sankara, 1996 : 76). Les attentes à l'égard du système scolaire diffèrent donc, de même que l'appréciation des politiques et de l'offre scolaires. Ces différences expliquent à la fois les variations de la « demande scolaire » à l'échelle d'un pays et d'un groupe social à l'autre. Nous verrons plus loin que le ressort principal de cette appréciation et de cette valorisation sociale du capital scolaire est l'institutionnalisation du fait scolaire, qui conditionne elle-même fortement la demande d'éducation.

L'appropriation du capital scolaire est donc différenciée (Lebeau, 1997) et relative et, comme cela apparaîtra, ses légitimités sont multiples. Nous verrons qu'elle s'inscrit toujours dans des logiques sociales de scolarisation particulières. Les stratégies de scolarisation diffèrent elles-mêmes à la mesure de ces particularités. Tentons d'aller plus loin en discernant le sens de ces logiques de scolarisation et quelques facteurs à l'origine de leurs différences.

## **Besoin d'école et demande d'éducation**

De nombreux auteurs ont noté le rapport paradoxal entre l'obligation d'inscrire l'enfant à l'école et l'impossibilité de le réaliser, en soulignant l'importance du coût, financier et humain, de la scolarisation. La scolarisation correspond ainsi à des combinaisons (le plus souvent non dites et pas toujours conscientes) entre un ensemble de règles sociales et des attentes en matière d'éducation (la volonté qu'un enfant soit socialement promu est parfois entravée par le statut de l'enfant et par ses fonctions dans la famille) ; entre un ordre scolaire (une offre, des politiques, une culture, un type d'enseignement...) et des capacités d'ajustement à cet ordre (il faut pouvoir monopoliser des capitaux pour accéder à telle ou telle structure d'enseignement et pour se hisser à un certain niveau) ; enfin entre des attentes et besoins (celui de promotion sociale ou d'intégration, celui

d'acquisition de savoirs), des contraintes (économiques, sociales) et des capacités de satisfaction de ces besoins. La scolarisation résulte en ce sens le plus souvent de compromis entre des contraintes et des besoins. Elle est aussi le produit de représentations, d'aspirations, et du rapport entre celles-ci et les possibilités (propres ou externes) de les satisfaire. Elle correspond par exemple, en partie, à un rapport entre son coût (coût humain de main-d'œuvre et coût financier) et ses apports — même relatifs — symboliques (comme le prestige), sociaux (comme la mobilité et la promotion), ou économiques. En tant que tels, la mise à l'école et le choix du parcours scolaire sont toujours opérés de manière particulière, ils ont une certaine rationalité.

Cela ne signifie pas que tous les facteurs sont toujours pris consciemment en compte par les individus. Dans une certaine mesure au moins, la scolarisation — comme toute pratique éducative — est déterminée par des *habitus* inconscients. L'appartenance des parents à un groupe social donné — laquelle les engage dans des types de relations à l'intérieur du groupe et avec les autres groupes — fonde en partie leurs représentations et pratiques éducatives — sans qu'il soit possible pour eux d'en donner tout le contenu et le sens — ainsi que leurs attentes en matière d'éducation et les enjeux qu'elle représente. La rationalité de l'acte, ou de la stratégie de scolarisation, ne signifie pas davantage que la mise à l'école corresponde toujours à un projet programmé, élaboré après évaluation de toutes les possibilités, de toutes les contraintes.

Pour autant, la scolarisation n'est pas seulement facilitée ou entravée par des conditions sociales données. Elle est aussi déterminée par une structure sociale et des rapports sociaux, notamment de parenté, particuliers. Prenons simplement un exemple. En milieu rural au Mali, les familles nucléaires scolarisent davantage leurs enfants que les familles élargies parce que la présence de l'enfant est moins indispensable dans le travail, en raison de l'organisation qu'elles sont amenées à donner à ce travail en vertu de leur petite taille. Les familles étendues ne peuvent pas, elles, libérer l'enfant, en l'occurrence pour le scolariser, au risque d'attenter à l'organisation du travail et à l'équilibre global du groupe. L'offre scolaire n'est pas ici en cause : on a en effet pu observer que la proximité de l'école n'engageait pas une scolarisation plus importante. Ce sont bien, ici, des données sociales comme la structure de la famille qui fondent ses stratégies éducatives. Cette structuration a des implications importantes en matière d'éducation : appelées à scolariser leurs enfants, ces familles restreintes sont également celles qui choisissent le plus l'instruction publique, d'inspiration occidentale et fondée sur des schémas d'individualisation. « Nées d'une division d'un corps plus large où la place de l'individu répondait d'abord à une dynamique collective, les familles nucléaires reproduisent ainsi à travers leurs choix d'éducation la logique d'individualisation inhérente à l'instruction. Elles confèrent à leurs pratiques éducatives la logique caractéristique de leur propre évolution » (Gérard, 1997a : 88). Autrement

dit, « le processus d'individuation et d'individualisation, inhérent à une atomisation des structures de production, a précipité l'évolution du rapport au « fait scolaire » » (*ibid.*, p.90). Les études qui suivent<sup>7</sup> témoignent d'une relation parfois inverse entre la composition de la famille et la scolarisation des enfants. Preuve, là encore, que les structures familiales semblent moins importantes que les dynamiques sociales auxquelles elles sont assujetties. Et, de l'un à l'autre cas, les stratégies de scolarisation et la « demande d'éducation » renvoient à des logiques et dynamiques sociales, au fondement des rapports individuels et collectifs à l'éducation. Apportons à ce sujet un autre exemple.

Au sud-ouest du Burkina Faso, bon nombre de pères musulmans scolarisent aujourd'hui leurs enfants à l'école publique, laïque, afin de leur assurer un avenir et une place dans la société, seul gage pour eux-mêmes de ne pas perdre leur pouvoir au sein de leur groupe d'appartenance. Soumis à des influences culturelles diverses auxquelles il leur faut s'adapter, menacés de perdre leur prestige et leur pouvoir en raison d'une laïcisation de leur société, soucieux enfin de préserver le statut séculaire du savoir dont ils ont hérité et qu'il leur faut transmettre à leur tour, ces pères choisissent de capitaliser différents savoirs, laïcs et confessionnels, dans diverses institutions. Mais cette stratégie et ses ressorts sont particuliers au groupe et à la société, peu alphabétisée, de ces pères musulmans. Ils sont fonction à la fois du statut du savoir dans cette société, de la nature des rapports sociaux, enfin des différents liens entretenus avec le milieu urbain comme avec les différents réseaux, publics ou privés, d'échanges et de pouvoir.

Cette scolarisation particulière met bien en évidence l'impact essentiel du rapport au fait scolaire : entrent en compte, dans les stratégies éducatives, à la fois les représentations des institutions éducatives et de l'instruction, et les légitimités accordées à la scolarisation. Si certains pères musulmans adhèrent à l'instruction publique, d'autres qu'eux nourrissent en revanche une sorte de résistance à son égard. Dans le cas des paysans Malinké notamment, la sous-scolarisation est en partie motivée par une résistance à l'écriture latine et aux codes administratif et juridique qui en sont issus, ou encore par une remise en cause du pouvoir acquis, par les instruits, en raison de leurs diplômes. Les Lobi du sud du Burkina ont, eux, « posé la bouche » à l'encontre de toute institution héritée de la colonisation et, à ce titre, ont longtemps refusé d'inscrire leurs enfants à l'école.

L'un et l'autre groupe n'ont pas les mêmes représentations du savoir, scolaire ou non, et accordent des légitimités différentes à l'acte de scolarisation. Comment celles-ci peuvent-elles être déterminées ? De nombreuses études (Bonini, 1996 ; Lange et Martin, 1995 ; Sanou, 1995 ; Yaro, 1995) ont noté l'importance des données culturelles et religieuses et les ont analysées, pour traiter notamment des différences de scolarisation selon le sexe (Lange, 1998). D'autres données doivent cependant être prises en

compte, en particulier le « degré d'institutionnalisation » du fait scolaire<sup>8</sup> et, conjointement, les enjeux que représente la scolarisation (Gérard, 1999c).

Au regard des stratégies des « marabouts » musulmans par exemple, la scolarisation est un moyen de réaliser certains « projets », à finalité sociale et politique. Elle peut satisfaire, comme dans le cas de la petite bourgeoisie d'Abidjan, une volonté de promotion sociale. Elle répond, aussi, à une nécessité d'intégration sociale et d'adaptation. Et elle est accomplie comme à défaut. L'inscription de l'enfant musulman à l'école publique ne correspond pas à un attachement à une instruction laïque inspirée d'une culture étrangère, mais à la volonté de ne pas être marginalisé dans une société largement gouvernée, en ses institutions, par ces savoirs laïcs. L'acte de scolarisation répond ainsi largement à des fins non éducatives. Nous sommes en présence d'une « quête » sociale et politique dont la réalisation nécessite davantage la capitalisation de différents savoirs que d'une « demande d'éducation » à proprement parler. La demande de biens scolaires comme le diplôme est en fait celle d'une inscription, individuelle et collective, dans un univers culturel particulier. Là encore, l'acquisition de savoirs et de titres scolaires n'est que le moyen de parvenir à certaines fins sociales et politiques.

La « demande d'éducation » possède en ce sens des légitimités particulières. Celles-ci sont bien sûr contextuelles : elles correspondent à des enjeux particuliers, locaux, partagés par certains individus et non par la collectivité tout entière, en vertu de leurs rôles et fonctions dans leur groupe d'appartenance, de l'identité et de la culture de ce groupe, et de ses rapports avec les autres. Et ces légitimités d'acquérir tel ou tel savoir, de fréquenter tel ou tel établissement, changent. Car elles sont fonction du rapport historique et contemporain au savoir lui-même (de type occidental ou non, laïc ou confessionnel) — donc à la culture à laquelle il appartient et qui l'a construit —, de la place des institutions d'enseignement (en termes de quantité, mais aussi d'influence), de l'ordre social et de ses dynamiques. (L'islamisation d'une région, par exemple, fonde la légitimité d'inscrire l'enfant à l'école coranique et à la medersa plus qu'à l'école publique.)

En témoigne bien le phénomène actuel de privatisation des structures d'enseignement, consécutif au déséquilibre interne des systèmes éducatifs depuis l'aube des années 80, à la crise de l'offre scolaire et, également, à un inégal « ancrage » de la culture scolaire. Conscients que l'offre scolaire publique ne peut satisfaire une demande, en certains cas croissante (en particulier en milieu urbain), habiles à persuader les parents que leur enseignement est de bien meilleure « qualité » que celui des établissements publics et que leur compétence garantit aux élèves un diplôme dont l'obtention, bien souvent monnayable, est devenue aléatoire, enseignants et jeunes diplômés en quête de revenus ouvrent leur propre école privée. Dans les capitales ouest-africaines, un véritable marché des places scolaires s'est ainsi ouvert, dans la mesure où le diplôme est indispensable pour prétendre

à un emploi et que l'instruction est un gage d'insertion sociale. A la faveur des échecs de l'école publique et en fonction de logiques et dynamiques sociales locales dont bénéficie la religion musulmane pour s'épanouir, des structures comme les medersas accueillent par ailleurs un nombre croissant d'élèves. Elles accusent ainsi le processus de déscolarisation dans le secteur public, mais ouvrent aussi un autre champ de savoirs, de compétences (la maîtrise du Coran s'accompagnant par exemple de pratiques « maraboutiques » qui télescopent d'autres pratiques sociales), enfin de relations sociales et de réseaux locaux, nationaux et internationaux.

Les privatisations mettent ainsi au jour une certaine « déculturation scolaire » ou, à tout le moins, un changement des représentations de la culture scolaire et des pratiques liées à son appropriation. Elles signalent aussi une modification des savoirs eux-mêmes : certains, comme les savoirs scolaires, tendent à se généraliser et, surtout, à s'uniformiser sur la base de leurs éléments minimaux - écriture et langue française. Mais d'autres savoirs sont davantage, et dans le même temps, objets d'acquisition. Le champ des savoirs se diversifie. Ici et là, le statut des différents savoirs est en cause. Non seulement les privatisations de l'enseignement accusent les enjeux liés à l'appropriation du capital scolaire, mais elles les soumettent aussi à un « glissement » qui s'accompagne d'une redéfinition des fonctions des savoirs, scolaires et autres. L'évolution de la scolarisation depuis trois décennies l'atteste également. Les systèmes scolaires se sont transformés et, avec eux, la valeur accordée au capital scolaire. Pour autant qu'elle ait correspondu, au cours des décennies 60 et 70, à une offre donnée, la scolarisation ne fut pas tant une réponse adéquate des populations à cette offre et aux politiques qui la sous-tendaient qu'une aspiration à un devenir social dont l'instruction paraissait être le meilleur passeport — le diplôme n'ouvrait-il pas les portes du pouvoir? —, qu'une volonté d'acquérir différents capitaux, à des fins sociales ou politiques, par appropriation préalable du capital scolaire.

Cela montre combien les rapports au monde scolaire ne sont ni universellement définis, ni figés, encore moins « fixés » par les institutions scolaires. A une « demande scolaire » institutionnellement repérée, notamment par les responsables de l'éducation, correspondent en fait des « demandes d'éducation », variables entre groupes sociaux et au sein de chacun. Elles sont, en ce sens, largement indépendantes de l'offre scolaire ; leur lien avec l'institution scolaire est ailleurs : elles sont davantage le produit d'une *institutionnalisation* de l'école et du fait scolaire, qu'une expression adéquate, ou non, à l'offre scolaire.

## **Demande d'éducation et institutionnalisation du « fait scolaire »**

Prenons le cas le plus fréquent en Afrique sahélienne où la culture scolaire ne participe pas à une reproduction large de la société, où les

institutions scolaires ne se sont pas imposées au point de canaliser les demandes d'éducation. La scolarisation demeure encore très souvent une « réponse minimale » à l'offre scolaire. Le rapport à l'école est, lui, très « distant » : les individus méconnaissent encore souvent l'institution scolaire, ou résistent à l'égard de la culture qu'elle véhicule, lorsqu'ils ne rejettent pas l'une et l'autre. Et la scolarisation est souvent une réponse simple à une contrainte (ce qui est le cas de l'inscription de l'enfant en vertu de l'obligation scolaire), ou un acte de conformité par rapport à une attitude générale. A contrario, le fait de ne pas scolariser ses enfants résulte souvent d'une impossibilité (notamment financière) ou correspond à certains paramètres sociaux comme le statut de l'enfant, ses rôles et fonctions au sein de son groupe d'appartenance. Non pas qu'il ne puisse être scolarisé : véritable maillon dans l'organisation de la production, héritier potentiel des savoirs de ses aînés, ou encore gage de reproduction des rapports matrimoniaux (comme l'est la fillette), il n'est simplement pas « libéré » par son groupe. Dans ces cas, la non-scolarisation ne correspond ni à un refus de l'école ni à un désaveu de ses enseignements, elle n'est pas davantage déterminée ou conditionnée par l'offre scolaire. Comme dans le cas où l'acquisition d'un diplôme ne constitue nullement un enjeu, où la scolarisation de l'enfant cadet ressortit beaucoup à la « rentabilité » de la scolarité de l'aîné, l'école demeure pour les parents un espace éducatif parmi d'autres, et l'instruction l'une des possibilités d'éducation, et non la seule.

En cela, la non-scolarisation offre l'image symétrique du retrait des enfants de l'école publique ou de leur inscription dans l'enseignement privé par désapprobation ou insatisfaction à l'égard de l'éducation scolaire. Elle n'est pas, comme ces pratiques, une réponse ou une réaction à l'offre scolaire, mais une pratique éducative adoptée en marge du champ scolaire. Elle s'oppose aussi, en ce sens, aux stratégies d'« acharnement scolaire » (Proteau, 1996) des parents qui monopolisent tous leurs capitaux (financiers, familiaux et sociaux) (Guth, 1997) pour assurer à leurs enfants la scolarité la plus longue possible. Et elle révèle que la scolarisation n'est pas universellement un « allant de soi », que les stratégies éducatives peuvent se fonder sur d'autres « objets » que l'éducation scolaire<sup>9</sup>.

Cela peut en partie s'expliquer par l'ancrage relatif de l'école dans la société. Si la culture scolaire modèle les représentations du fait scolaire et influe sur les projets des individus comme des groupes, elle exerce toujours cette influence à condition que les systèmes idéologiques, sociaux et politiques correspondants (l'école, mais aussi toute institution d'Etat) aient marqué les institutions sociales et politiques locales de leur empreinte, comme cela peut être le cas à travers l'extension du code alphabétique aux codes juridique et bureaucratique. Comme l'ont souligné J.-Y. Martin et M.-F. Lange (1995), « la notion d'appropriation de l'école par les sociétés renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés... ». A l'évidence, les stratégies des bureaucrates et des commerçants de Ouahigouya, des « marabouts » du sud du Burkina Faso, des paysans maliens, ou encore des

membres de la petite bourgeoisie abidjanaise, sont fonction de la présence des différentes institutions éducatives, de l'influence de la culture scolaire sur les modèles validés par leur groupe d'appartenance, enfin des rapports existants, dans leur société, entre capital scolaire et capital social. De manière générale, les pratiques éducatives sont influencées par les distinctions sociales, par le « marquage des appartenances » opérés par l'école (Gérard, 1999b), enfin par le rôle de celle-ci dans la structuration sociale. Les membres de la petite bourgeoisie abidjanaise étudiée par Le Pape et Vidal continuaient ainsi à payer la scolarité au prix fort, malgré l'impossibilité d'acquérir un capital social par ce biais, parce qu'eux-mêmes avaient été scolarisés « à une époque où des individus non diplômés, mais pourvus d'un savoir scolaire leur permettant de se qualifier progressivement, pouvaient s'élever dans la hiérarchie des positions professionnelles et sociales et s'intégrer aux classes moyennes » (op. cit., p. 64).

Les légitimités de la scolarisation respectent cette même règle : les études réalisées en Afrique sahélienne ont bien mis en évidence la légitimité d'acquérir un savoir qui est objet de prestige, qui peut être un facteur d'émancipation, individuelle ou collective, un instrument d'appropriation de différents capitaux (symbolique, social, politique, économique) et de différents savoirs (pratiques, techniques, de communication...), ou encore un des termes des rapports sociaux. Elles ont souligné la légitimité sociale, largement répandue, de promotion et de mobilité, celle, symbolique, d'intégration à un type de modernité — précisément symbolisée par le savoir de type occidental. Elles ont enfin mis en évidence le fait que la scolarisation possède une légitimité politique, dans la mesure où le rapport aux savoirs est, à un niveau très local ou au niveau de la société globale, un rapport aux (et de) pouvoirs. Les mouvements sociaux dans le monde scolaire ou, à un autre niveau, les logiques de scolarisation de différents groupes sociaux, en témoignent. Lebeau (1999), par exemple, a bien montré dans le cas du Nigeria combien le potentiel intellectuel avait été, dans les années 70, traité comme une ressource et, à ce titre, objet de rivalités politiques entre communautés, régions et individus. Le cas des citadins de Bamako (Kail, 1999), pour ne citer que celui-ci, ne diffère guère, dans la mesure où la nécessité d'être instruit pour s'insérer socialement, jointe à la rareté des places dans les établissements, génère des pratiques de détournement de la règle scolaire, voire des conflits entre les parents.

Mais tel n'est pas universellement le cas : l'institutionnalisation du fait scolaire est relative et engendre, dans nombre de cas (en milieu rural notamment), une appropriation minimale du capital scolaire en raison de la configuration particulière du « champ des savoirs ». L'exemple précédent de la société musulmane burkinabé a bien montré qu'il s'agissait pour les marabouts de capitaliser différents savoirs parce que tous conditionnent, chacun à niveau particulier, l'insertion et la promotion sociales.

La scolarisation repose ainsi sur des facteurs d'ordres divers, scolaire et non-scolaire, et obéit à des dynamiques locales très circonscrites, au sein d'espace-temps particuliers. D'un groupe social à l'autre, d'un contexte social et économique à l'autre, les pratiques et stratégies éducatives n'ont ni les mêmes légitimités, ni la même rationalité. Et elles traduisent toutes un rapport particulier, des individus et des groupes, au fait scolaire, à la mesure de l'institutionnalisation de l'école. Quelques exemples ont permis d'apprécier les principaux éléments de cette institutionnalisation : le fait que la détention du capital scolaire est une condition d'insertion et un facteur de reproduction sociale, le fait que la participation au système scolaire est une référence, une norme sociale, le fait enfin que l'appropriation du capital scolaire constitue un enjeu social, économique ou politique, et qu'elle participe à la configuration des rapports sociaux.

La question de la demande d'éducation — ou des demandes (particulières) d'éducation — déborde donc le cadre strictement éducatif. Elle ne réfère pas seulement à l'espace scolaire mais également aux dynamiques sociales, dont l'éducation est à la fois l'un des moteurs et le produit. Ou, plus justement, à la « toile socio-scolaire » (Guth, 1997), configurée par différentes logiques en constante interaction. Au titre des facteurs de scolarisation, des conditions sociales données s'ajoutent à l'offre scolaire et, parfois, la contredisent. La valeur du capital scolaire et l'institutionnalisation de l'école participent elles aussi à l'élaboration des représentations de l'éducation et des stratégies qui en découlent.

Il conviendrait d'examiner toutes ces interactions de la « toile socio-scolaire » et les incidences de la « demande scolaire » sur les systèmes éducatifs et sur l'espace social. Mais tel n'était pas l'objectif de ce texte. Nous avons plutôt tenté de relever quelques facteurs à la base de cette « demande scolaire », d'en discerner quelques logiques scolaires et sociales. L'examen bref des rapports entre capital scolaire et capital social d'une part, du poids de l'institutionnalisation de l'école dans le rapport au fait scolaire d'autre part, enfin de l'incidence des dynamiques sociales locales sur les stratégies de scolarisation, a ainsi permis de mettre au jour quelques caractéristiques de cette « demande », certaines de ses limites aussi. Il a surtout souligné les rapports variables et éminemment relatifs entre offre et demande, nous conduisant à préférer la notion de « demande(s) sociale(s) d'éducation » à celles, plus restrictives, de « demande scolaire » ou de « demande d'enseignement », et à rejeter l'option méthodologique d'étudier la demande dans le cadre de rapports, d'adéquation ou d'inadéquation, avec l'offre scolaire. Les études sociologiques sur la scolarisation militent en effet pour une autre démarche, qui consiste à analyser cette demande comme un rapport individuel et collectif au « fait scolaire », configuré à la fois par l'école et la société, autrement dit à appréhender cette demande comme un fait social total.

## Notes

<sup>1</sup> Ce dernier, utilisé dans les années 70 (Campion-Vincent, 1970) est cependant tombé en désuétude, à la faveur des trois premiers.

<sup>2</sup> Voir la bibliographie, et notamment Bianchini, Proteau.

<sup>3</sup> Ni, bien sûr, la sociologie de l'éducation française, qui constitue en elle-même un domaine particulier (pour un aperçu de ces recherches, voir notamment *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1990, 241p). Enfin, nous nous en tiendrons principalement aux études publiées en langue française. Pour deux raisons principales : des raisons historiques — le champ de l'éducation diffère en effet entre pays africains francophones et anglophones — et pour des raisons scientifiques : là aussi, les approches sociologiques et anthropologiques francophones et anglophones sont en elles-mêmes très particularisées. Les confronter demanderait une étude spécifique que nous ne pouvons conduire ici.

<sup>4</sup> Entre nobles, gens de caste et esclaves notamment, comme cela a été le cas dans les sociétés Mandé.

<sup>5</sup> On a pu voir dans cette double distanciation, politique et symbolique, l'origine d'une mythification de l'école et de l'instruction, à la base d'une forte demande d'éducation au lendemain des indépendances (Gérard, 1997a).

<sup>6</sup> On parle ici de « mouvements » de scolarisation en référence aux phénomènes de scolarisation, « déscolarisation » ou encore « re-scolarisation » (Lange, 1999) et pour ne pas employer le terme usurpé de « tendance ».

<sup>7</sup> Voir également le texte de J.-F. Kobiané ici même, *supra*.

<sup>8</sup> Certains auteurs ont parlé de l'institution de l'école en utilisant le terme d'institution « au sens actif de « fondation » [...] ensuite [...] au sens courant de « chose instituée », « structure sociale établie par la loi », « forme caractéristique d'un régime » » (R. Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 : 12, citée par M.-F. Lange, 1998 : 15). On entend ici le fait que l'éducation scolaire est un facteur (davantage qu'une structure) de reproduction sociale.

<sup>9</sup> Cette donnée est importante : elle signale l'intérêt, voire la nécessité, d'étudier la non-scolarisation tout autant que la demande d'éducation scolaire, pour mieux cerner les dimensions de celle-ci. L'étude des facteurs de non-scolarisation peut en effet apporter un éclairage sur les limites de la demande d'éducation scolaire et, parmi tous ses facteurs potentiels, ceux qui sont réellement déterminants.

<sup>10</sup> Grand nombre de travaux de sociologues de l'éducation n'apparaissent pas ici, en particulier nombre de thèses non publiées. Beaucoup de travaux portent par ailleurs plus spécifiquement sur les systèmes scolaires et offrent de manière indirecte des données relatives aux questions abordées ici. Enfin, nous avons choisi de citer principalement ici les travaux les plus récents sur la question scolaire en Afrique.

## Bibliographie

- Bianchini P., 1997 – *Crises de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique noire : le cas du Sénégal et du Burkina Faso 1966-1995*, Université Paris VII, Thèse de doctorat, 2 tomes, 701p.
- Bonini N., 1995 – « Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs Massaï », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, Orstom, Paris, pp.577-594.
- Bonini N., 1998 - « Les filles Massaï et l'école : une brève rencontre sans grandes conséquences », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.97-119.
- Bonini N., 1999 - « Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison Kenya/Tanzanie », *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.115-125.
- Campion-Vincent V., 1970 - « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in Balandier G. (dir.), *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, pp.437-450.
- Carron G. et Ta Ngoc Chau (dir.), 1981 – *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*, Paris, Unesco, IPE, 326p.
- Chaudenson R. et al., 1993 - *L'Ecole du Sud*, Montmagny, ACCT, Diffusion Didier érudition, 153p.
- Durkheim E., 1985 - *Education et sociologie*, Paris, PUF, 130p.
- Faucheux F., 1977 – « Rôle de l'école dans la structuration sociale au Mali », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIII, pp.315-340.
- Gérard E., 1995 – « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement de l'école publique », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.595-615.
- Gérard E., 1997a - *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-Orstom, 283p.
- Gérard E., 1997b - « La Lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des jeunes diplômés bamakoïses au chômage », in Marie A. (dir.), *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris, 1997, pp.203-248.
- Gérard E., 1997c - « Les medersas : un élément de mutation des sociétés ouest africaines ? », *Politique étrangère*, IFRI, Paris, hiver 1997-98, pp.613-627.
- Gérard E., 1998 - « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in Lange M.F. (dir.), *L'Ecole et les filles en Afrique*, Karthala, pp.197-220.
- Gérard E., 1999a - « Etre instruit en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) », *Autrepart*, n°11, pp.101-114.
- Gérard E., 1999b - « Présentation », in « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les cahiers Ares*, n°1, Bondy, 178p.
- Gérard E., (éd.), 1999c - « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les cahiers Ares*, n°1, Bondy, 178p.
- Gilly M., 1989 - « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Guth S., 1990 - « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°90, Janvier-mars, pp.81-82.
- Guth S., 1993 - « La barrière et le niveau : l'exemple de l'Afrique francophone », in Livenais P. et Vaugelade J. (eds.), *Education, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom Éditions, pp.217-227.
- Guth S., 1997 - *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, 318p.
- Kail B., 1999 - « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », *Les Cahiers Ares*, Bondy, n°1, pp.101-114.

- Kasongo-Ngoy M.-M., 1989 - *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique*, L'Harmattan, 215p.
- Lange M.-F., 1987 - « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique Africaine*, n°27, pp.74-86.
- Lange M.-F., 1991 - « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, pp.105-121.
- Lange M.-F. (dir.), 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254p.
- Lange M.-F., 1998 - *L'école au Togo*, Paris, Karthala, 337p.
- Lange M.-F., 1999 - « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.49-63.
- Lange M.-F. et Martin J.-Y. (dir.), 1995 - « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, Orstom éditions, pp.563.-763.
- Lebeau Y., 1998 - « Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens. Stéréotypes, statuts et rôles féminins », in Lange M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala Paris, pp.141-166.
- Lebeau Y., 1999 - « Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences estudiantines et significations actuelles du diplôme », in *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.33-48.
- Livenais P. et Vaugelade J. (éds.), 1993 - *Education, changements démographiques et développement*, ORSTOM, Colloques et séminaires, Paris, 237p.
- Le Pape M. et Vidal C., 1987 - « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°70, pp.64-73.
- Martin J.-Y., 1972 - « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, pp.337-362.
- Martin J.-Y. et Ta Ngoc Chau, 1993 - *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, Unesco, IIPPE, Paris, 294p.
- Pilon M., 1995 - « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, Paris, ORSTOM, vol.31, n°3, pp.697-718.
- Proteau L., 1995 - « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.635-653.
- Proteau L., 1996 - *Ecole et société en Côte-d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, Paris, Thèse nouveau régime, EHESS, 677p.
- Proteau L., 1997 - « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école. Un moment critique », in Contamin B. et Memel-Fote H. (eds.), *Le modèle ivoirien en questions. Crises, ajustements, recompositions*, Karthala-Orstom, 1997, pp.636-653.
- Proteau L., 1998 - « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.27-71.
- Sankara S., 1996 - *Bureaucrates et commerçants face à l'école : cas de la ville de Ouahigouya*, Université de Ouagadougou, Mémoire de maîtrise.
- Sanou F., 1995 - *Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, doc. dact., 119p.
- Yaro Y., 1995 - « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, Orstom, Paris, pp.675-696.



**Deuxième partie**  
**L'état des connaissances**  
**dans les pays**



# Chapitre 4

## Le Bénin

### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Julien K. GUINGNIDO GAYE, statisticien-démographe, (MECCAG-PDPE), Bénin*

*Martin LAOUROU, démographe, « Policy Project », Bénin*

*Kokou ZOUNON, statisticien-économiste, (INSA), Bénin*

Quatre grandes périodes peuvent être distinguées dans l'histoire du système éducatif béninois.

### L'école béninoise avant l'indépendance du Dahomey (dénomination du Bénin jusqu'en 1975)

L'école béninoise constitue un héritage de la colonisation. Commencée timidement dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'implantation de l'institution scolaire au Dahomey a connu pendant la colonisation deux périodes.

Une première période qui va des débuts de la conquête coloniale (fin du XIX siècle) à la fin de la deuxième Guerre Mondiale (1945) est caractérisée par une école réservée à certaines catégories précises de la population : fils d'administrateurs coloniaux, d'employés de comptoirs commerciaux, de chefs de Canton notamment. La deuxième période commence après la seconde Guerre Mondiale et correspond à l'ouverture des écoles publiques à toute la population.

### *L'école béninoise de 1960 à 1974*

Le nouvel Etat indépendant a hérité de cette école publique basée sur l'enseignement en français. L'effort principal consiste à augmenter et à améliorer l'offre en vue d'une scolarisation universelle. De 1960 à 1972, l'Etat béninois s'est évertué à multiplier les écoles primaires pour développer la scolarisation dans les différentes régions du pays, ce qui s'est traduit par un peu plus du doublement de l'effectif des enfants scolarisés (qui est passé de 89. 116 élèves en 1960-1961 à 197. 851 en 1971-1972). Pendant cette période, l'enseignement privé, confessionnel essentiellement, revêt une importance certaine en accueillant environ le tiers des effectifs. Mais, globalement, le bilan est resté mitigé pour l'ensemble du système.

La fin de cette période a été marquée en 1971 par une tentative de réforme de l'enseignement. Cette réforme, baptisée "Grosse-tête/Dossou-Yovo" (noms de ses initiateurs), a eu le mérite de prévoir la multiplication des collèges d'enseignement secondaire pour répondre aux nombreuses

demandes d'éducation et permettre le déroulement correct du cursus. Mais, contestée dès le départ, elle n'a pas été mise en œuvre. C'est à la fin de cette période que l'enseignement supérieur, commencé timidement en 1966, aboutira à la création en 1971 de la seule Université du pays.

### ***L'école béninoise de 1975 à 1990***

La Réforme de l'Education, survenue en 1975, soit trois ans après " la Révolution " de 1972, a défini une " Ecole Nouvelle " avec trois objectifs principaux : la démocratisation de l'enseignement, l'introduction du travail productif à l'école et l'adaptation de l'école aux réalités nationales. Mise en œuvre avec la réforme territoriale, elle a permis la multiplication des collèges d'enseignement secondaire au niveau des chefs-lieux des sous-préfectures actuelles et poussé à la prise en charge de l'école par les parents. Les écoles confessionnelles passèrent aux mains de l'Etat dans un souci de centralisation du système éducatif.

D'un point de vue quantitatif, l'objectif de la démocratisation a permis la poursuite des efforts de scolarisation au niveau primaire, la généralisation de l'enseignement secondaire et l'explosion des effectifs dans l'enseignement supérieur.

Mais de façon globale, la réforme de 1975 n'a pas atteint les objectifs fixés. " La précipitation qui a caractérisé l'application de certaines dispositions, l'inadéquation des programmes d'enseignement et du système d'évaluation, l'insuffisance des moyens pour l'entretien des infrastructures, le manque de qualification de la plupart des enseignants (près de 62%) "1, ont abouti à une baisse de niveau sans qu'aient été résorbées les disparités entre sexes et régions et que l'on ait vu une adaptation de l'école aux réalités nationales.

L'arrêt du recrutement systématique des diplômés dans la Fonction Publique à partir de 1986, ayant conduit au chômage de ceux-ci, a posé le problème de la finalité même de l'école pour les parents et aggravé la situation de l'enseignement dans le contexte général de la crise économique, politique et sociale qui a connu son paroxysme en 1989.

### ***L'école béninoise après 1990***

La dernière période de l'école béninoise commence avec les Etats Généraux de L'Education en 1990, qui ont abouti en 1991 à la troisième réforme du système éducatif. Au terme de ces Etats Généraux, le Gouvernement a déclaré l'enseignement primaire première priorité, suivi de l'enseignement technique et professionnel, et s'est fixé six objectifs :

- l'égalité des chances pour tous ;
- le renforcement de la qualité de l'école ;
- la réhabilitation de l'appareil institutionnel ;

- la formation à l'auto-emploi ;
- la régulation des flux à tous les niveaux ;
- et la maîtrise des coûts de l'éducation.

Dans le contexte du libéralisme économique, l'enseignement privé reprend plus de poids, notamment dans le cycle secondaire et l'enseignement supérieur commercial.

A travers les réformes, l'architecture du système éducatif est demeurée presque la même : un degré primaire de 6 ans sanctionné par un Certificat d'Études; un degré secondaire de 7 ans divisé en deux cycles de 4 et 3 ans, sanctionnés par un Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et le Baccalauréat, et le degré supérieur. L'âge légal d'entrée à l'école primaire est fixé à six ans.

### Evolution et situation actuelle de la scolarisation

L'effectif des élèves dans l'enseignement primaire est passé de 89.116 en 1961 à 843. 340 en 1998. On aura assisté à la multiplication des effectifs par plus de neuf (9). En moyenne annuelle, sur la période de 37 ans, la progression aura été de 6,2%, supérieure au taux d'accroissement de la population scolarisable (3,5%), mais encore insuffisante pour la scolarisation à 100%.

On observe que de 1961 jusqu'en 1980, il y a un doublement des effectifs tous les 10 ans correspondant à une progression annuelle moyenne de 7,9%. Après cette période, le rythme de croissance des effectifs connaît un ralentissement jusqu'à une chute des effectifs en 1990 avant la reprise à partir de 1991. On aura vu également que le taux brut de scolarisation aura parallèlement augmenté de 22% en 1961 jusqu'à atteindre 62,2% en 1983, avant de fléchir régulièrement jusqu'à 49,7% en 1990 pour ensuite remonter à 75,8% en 1998 (figure 1).

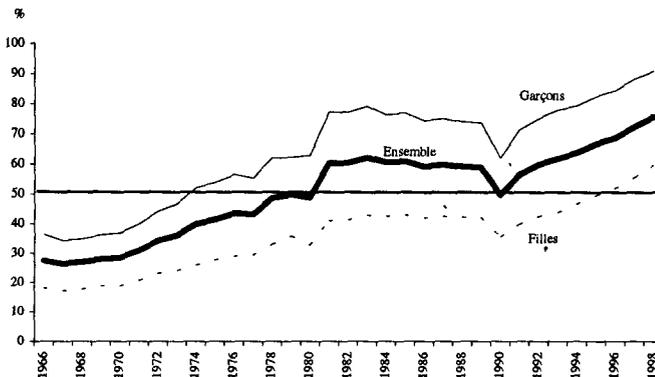


Figure 1 : Evolution du taux brut de scolarisation au Bénin de 1966 à 1996

La chute observée en 1990 est essentiellement due à la crise sociale qu'a traversée le Bénin vers la fin des années 80 et qui a été notamment marquée par une année blanche en 1989. Tout cela a entraîné une désaffection vis-à-vis de l'école. Une confiance relative ne reviendra qu'avec la tenue de la Conférence des Forces Vives de la Nation, l'instauration d'un nouveau régime politique et l'organisation des Etats Généraux de l'Education.

Par ailleurs, cette évolution des effectifs, rapide pendant 20 ans (1961-1980) avec un fléchissement à partir des années 80, semble correspondre à une période d'offre d'emplois garantie aux diplômés. En effet, le succès scolaire jusqu'au niveau du BEPC assurait un emploi, tout au moins dans l'enseignement public. A partir de 1982, les difficultés des entreprises publiques et les restructurations commençantes, les tentatives de réorientation de l'Ecole Nouvelle, la crise économique générale avaient commencé à entamer ces possibilités sans que de nouvelles orientations aient été définies et partagées. En 1986, le gouvernement arrêtera les recrutements systématiques des diplômés dans la Fonction Publique, mettant ainsi un terme à une des finalités de l'école pour les ménages. La prise en compte de cette nouvelle donne par les ménages, et la reconnaissance d'autres utilités de l'école, devra intervenir plus tard.

Ensuite, avec le volume croissant des effectifs, devraient suivre les équipements et l'encadrement. L'effort marginal à fournir en conséquence devient de plus en plus grand et transparait dans les charges budgétaires. Au-delà d'un certain seuil, par exemple à plus de 30% du budget, il devient difficile, sans élargissement de la base budgétaire, de soutenir les efforts de scolarisation additionnelle. Les réformes à partir de 1975 tentent de résoudre le problème en essayant de faire admettre la participation toujours plus importante des ménages dans le financement de l'école. Or, le seuil élevé de pauvreté (52% de pauvres et de vulnérables à la pauvreté dans le pays en 1994-1995), reste également une autre contrainte au niveau des ménages. Dans les faits, l'engagement des parents dans la construction des écoles s'est traduit par l'édification d'infrastructures en matériaux précaires et hors-norme. De même, l'encadrement s'est dégradé en qualité. Ainsi, si les ratios d'encadrement et d'équipement (élèves/maître, élèves/classe) semblent meilleurs dans les années 80, dans les faits la qualité, tant des équipements que le niveau de qualification professionnelle des enseignants, étaient faibles. L'impulsion toujours plus forte au niveau de l'Etat et des pouvoirs publics en faveur de l'école demeure dans ces conditions nécessaire, surtout qu'il reste beaucoup à faire pour la scolarisation des filles.

En effet, malgré une progression plus rapide des effectifs des filles par rapport à ceux des garçons, leur proportion par rapport à l'ensemble des élèves reste toujours faible (28,1% en 1961 et 38,3% en 1998). Cette progression a été particulièrement significative ces dernières années. En effet, la sous-scolarisation relative des filles par rapport aux garçons a commencé à préoccuper les autorités au début des années 1980, et des études

ont été initiées pour en comprendre les raisons profondes. La réforme de 1991, proclamant l'égalité des chances, ainsi que l'éveil de l'opinion à propos des problèmes de genre, ont abouti à une mesure d'exonération des frais d'inscription pour les filles dans les zones rurales et surtout à une intense campagne en faveur de leur scolarisation. Ainsi, entre 1990 et 1998, l'effectif des jeunes filles aura plus que doublé (323.637 en 1998 contre 141.831 en 1990). Mais les efforts doivent être poursuivis, car, encore en 1998, il y a 3 filles pour 5 garçons à l'école primaire.

L'examen des taux de scolarisation par région montre de fortes disparités (figure 2). On distingue deux groupes : L'Atlantique, l'Ouémé et le Zou, rejoint à partir des années 90 par le Mono, affichent des taux bruts de scolarisation supérieurs à la moyenne nationale ; l'Atacora et le Borgou, des taux nettement inférieurs.

La perte de vitesse du taux de scolarisation dans le département de l'Atlantique au cours des années 80 s'expliquerait en partie par le poids démographique de Cotonou, principale ville économique du pays, au sein de la population scolarisable. En effet, Cotonou abrite la plupart des plus importantes entreprises publiques et privées de même que l'ensemble des ministères, structures de concentration des salariés dont l'effectif a été sérieusement affecté à partir de l'année 1982 par les mesures de restructuration économique : liquidation des entreprises publiques, gel du recrutement dans la Fonction Publique, dégraissage des effectifs de fonctionnaires, etc., ont tous affecté les revenus des ménages urbains et transformé la perception traditionnelle de la finalité de l'école.

L'encadrement n'a pas connu de progrès très sensibles. Le ratio élèves/maître demeure élevé et tend même à s'aggraver suite aux restrictions budgétaires dans le cadre des politiques d'ajustement. Alors, malgré un effort de formation en qualité des maîtres, le rendement interne du système demeure faible.

De façon concrète, il a été montré qu'au niveau d'une cohorte pour la période 1980 à 1994, sur 1.000 inscrits en première année du cours primaire, seulement 390 atteignent la deuxième année du Cours Moyen (dernière classe du cycle) et 169 quittent le cours sans avoir réussi au Certificat d'Etudes Primaires, diplôme sanctionnant les études de l'école primaire. Chez les filles, la situation est plus grave. Sur une cohorte de 1.000 filles inscrites au C.I., 132 parviennent au CM2 (Dossou *et al.*, 1998).

Par ailleurs, l'efficacité externe du système demeure également faible au regard de la grande masse des diplômés sans emplois qu'il continue de "fabriquer". Il reste une inadéquation de l'instruction par rapport aux réalités nationales, et de la formation dispensée par rapport aux exigences nouvelles du marché de l'emploi. Autant d'éléments qui sont de nature à susciter la

désaffection des parents, notamment des couches pauvres à l'égard de l'école.

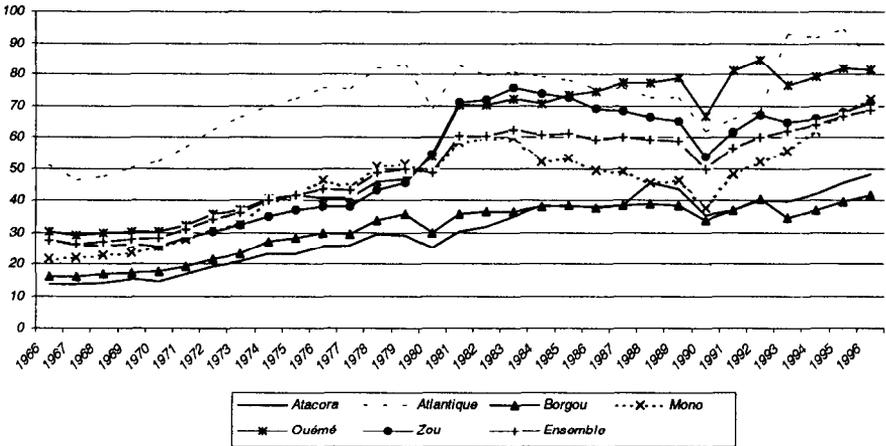


Figure 2 : Evolution du taux brut de scolarisation par sexe et par département

## Synthèse des études existantes

Une quinzaine de références ont été identifiées, qui abordent, directement ou indirectement, la question de la demande d'éducation. A l'exception d'une seule, toutes sont postérieures à 1980, et la majorité date des années 1990. Ces études ont été regroupées en quatre catégories : les mémoires de fin d'études, les études spécifiques commanditées, les rapports d'enquêtes auprès des ménages et les analyses secondaires de données existantes.

### *Les mémoires de fin d'études*

Les échantillons utilisés dans les mémoires cités ci-dessous ne sont généralement pas représentatifs des groupes-cibles et concernent de faibles effectifs. Les résultats et conclusions obtenus doivent ainsi être plutôt considérés comme des hypothèses pour des recherches plus approfondies.

Atagara Chabi Agba Bar̄ka (1991), dans son mémoire sur l'influence de la culture attelée sur la fréquentation scolaire dans le département du Borgou (sous-préfecture de Bembéréké), a montré que la pratique de la culture attelée est l'une des principales causes à la fois de la très faible scolarisation et de la forte déperdition scolaire dans cette région.

Cyrille Degan et Victor Guezo (1986), à partir d'un échantillon de 120 ménages et 526 enfants d'âge scolaire dans une localité de chacun des

départements du Zou, de l'Ouémé, du Mono et de l'Atacora, sont parvenus aux conclusions suivantes :

- les jeunes adultes sont plus réticents à scolariser leurs enfants que les personnes plus âgées ;
- les animistes envoient moins leurs enfants à l'école que les parents d'autre confession religieuse (66,3% de leurs enfants sont non-scolarisés contre 59,3% chez les musulmans et 50,6% chez les chrétiens) ;
- les cultivateurs sont relativement plus réticents à la scolarisation de leurs enfants (31,6%, contre 56,3% pour les pêcheurs) ;
- parmi les personnes ayant des enfants en bas âge, 84,3% ont l'intention de ne pas scolariser leurs enfants. Les raisons évoquées sont : la nécessité pour les enfants d'assister leurs parents dans l'exercice de leurs métiers, la baisse du niveau des élèves, les échecs scolaires, le chômage à la fin des études.

Alphonse Gomido (1990) s'est intéressé aux manifestations et aux causes de la non-scolarisation des filles dans le District rural (actuelle sous-préfecture) de Klouékanmè. Au nombre des facteurs qui entravent la scolarisation des filles, l'auteur énumère entre autres :

- la dot, en ce sens que les filles scolarisées " rapporteraient " moins de dot du fait de leur propension à remettre en cause cette pratique ;
- les travaux champêtres, les filles étant notamment sollicitées dans la culture de la tomate ;
- les cas de grossesse précoce, qui seraient plus fréquents chez les filles scolarisées ;
- l'ignorance de l'importance de l'institution scolaire ;
- les échecs scolaires plus prononcés au niveau des filles.

Afiavi Houndo et Samson Tchokponhoue (1988) ont étudié les attentes des parents comme source de motivation à la scolarisation de leurs enfants auprès de parents de la capitale, Cotonou, et de Sé, village du Mono. Au terme de cette étude, les résultats suivants ont été obtenus :

- le niveau d'instruction des parents et leur niveau socio-économique sont des facteurs déterminants dans la scolarisation des enfants ;
- l'inadéquation entre les attentes des parents et le sort réservé aux enfants sortis diplômés du système constitue une source de découragement, de perte de confiance des parents vis-à-vis de l'école, ce qui freine leur élan à en scolariser d'autres.

## ***Les études spécifiques commanditées***

Plusieurs études spécifiques sur la demande d'éducation et la déperdition scolaire ont été commanditées par le Ministère de l'Éducation, et surtout par des institutions internationales, l'UNESCO et l'UNICEF notamment.

La plupart de ces études mettent l'accent sur les problèmes liés à la scolarisation des filles (Commission Nationale pour l'UNESCO, 1979 ; AKPAKA *et al.*, 1988 ; AKA et GABA, 1991, 1992 ; UNICEF-Bénin, 1992). Comme pour les mémoires, ces études reposent sur des approches qualitatives, effectuées à partir d'entretiens menés auprès de groupes spécifiques (élèves, parents, enseignants, autorités), mais sans représentativité statistique. Elles conduisent à peu près toutes aux mêmes conclusions : la demande potentielle de la scolarisation des jeunes filles est faible, notamment à cause de la non-perception de l'utilité de l'école au niveau des filles, de la conception du statut de la femme, du manque de confiance dans l'institution scolaire. Les paysans en particulier seraient réticents à envoyer leurs filles à l'école car selon eux " les scolarisées sont plus difficiles à marier en raison de leurs exigences " ; les parents de filles non-scolarisées affirment que même si celles-ci n'ont pas été à l'école, elles peuvent espérer un bel avenir (Gaba et Akpaka, 1991). La pauvreté des familles est aussi mise en avant, illustrant alors le choix des parents en défaveur des filles : face à des ressources limitées, priorité est donnée aux garçons.

Par ailleurs, les ménages étant moins enclins à scolariser les filles que les garçons, ils pourraient restreindre encore la scolarisation de leurs filles si le désengagement de l'État tendait à l'augmentation des charges scolaires. En conséquence, un désengagement de l'État qui se traduirait par l'essor des établissements privés et une stagnation de la création d'écoles publiques aboutirait alors d'ici à l'an 2000 à une régression sensible de la scolarisation des filles en milieu rural et des filles issues de familles modestes en milieu urbain (UNICEF-Bénin, 1992).

Cependant, d'autres études (UNICEF, Ministère du Plan et de la Statistique, 1990) indiquent que la situation de crise économique aiguë observée au cours des années 80 explique la baisse la plus rapide du taux de scolarisation des garçons par rapport aux filles : les garçons peuvent dans ces situations de crise contribuer sensiblement à l'effort de survie du ménage en qualité d'aide familial ou même de salarié.

Au-delà de la différence entre garçons et filles, le témoignage suivant illustre assez bien l'attitude et la logique de nombreux parents : " J'ai envoyé quatre (4) de mes enfants au Nigéria travailler comme domestiques. Chacun d'eux me rapporte cinq mille (5.000) francs CFA par mois. Je vivais à l'étroit dans la maison familiale. Avec cette somme j'ai pu acheter un champ et construire cette maison que vous voyez. Que me rapporte le seul que j'ai gardé ici et que j'envoie à l'école ? A l'école, on lui apprend à labourer la terre, je sais

le faire, on lui apprend à fabriquer des paniers, je peux l'apprendre au maître. Pourquoi me demandez-vous d'envoyer mon enfant à l'école ?" (UNICEF-UNESCO-MTEAS, 1991).

A la demande du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, le Cabinet d'Etudes GECA-PROSPECTIVE (1995) a réalisé une étude globale sur la demande sociale d'éducation au Bénin. La méthode d'analyse utilisée prend les parents comme groupe central et privilégie le milieu de résidence (urbain et rural) par rapport au département. Le document ne précise pas comment l'échantillon a été tiré, mais on remarque que les caractéristiques de l'échantillon de parents sont loin de celles de la population en général, au point de vue de la zone de résidence, du sexe, de la profession, du niveau de scolarisation et de la religion.

Les principaux résultats relatifs à la demande montrent que si l'école est jugée " utile " pour les garçons, (80% des parents y trouvent une utilité), cela n'est pas encore le cas pour les filles (35,6% ignorent ce que l'école apporte aux filles). En ce qui concerne les causes de la non-scolarisation et de la déscolarisation, les pourcentages de non-réponses et autres (plus de 50%) ont conduit les auteurs à émettre à juste titre l'hypothèse que les parents, dans leur grande majorité, ont d'autres raisons (que celles financières et matérielles) qu'ils n'arrivent pas à exprimer nettement ou qu'ils cachent pour ne pas les partager avec l'enquêteur. Il faut dire que des variables socio-culturelles n'étaient pas retenues par l'étude, ni celles concernant la finalité même de l'école (débouché, emploi). Or, des auteurs ont signalé l'importance des facteurs socio-culturels pour les filles et économiques (en termes de débouchés) pour les garçons.

### *Les rapports d'enquêtes statistiques auprès des ménages*

Bien que n'ayant pas pour objet l'étude de la demande d'éducation, plusieurs enquêtes réalisées à l'échelle nationale apportent quelques résultats dans le cadre des rapports publiés.

#### *L'Enquête Démographique et de Santé (INSAE-MACRO INTERNATIONAL, 1996)*

L'Enquête Démographique et de Santé s'est intéressée au niveau d'instruction des femmes enquêtées et aux raisons pour lesquelles celles âgées de 15 à 24 ans n'ont pas été à l'école ou l'ont abandonnée. Les résultats indiquent que " l'échec aux examens ou le fait que la personne n'aime pas l'école sont les principales raisons d'abandon (23% et 21% respectivement) aussi bien en milieu rural (19% et 24%) qu'en milieu urbain (24% et 20%) ". Viennent ensuite l'impossibilité de s'acquitter des frais de scolarité (9%), le besoin d'argent (3%) et la nécessité d'aider sa famille (3%).

*Profil de la pauvreté rurale et caractéristiques socio-économiques des ménages ruraux (MDR-PNUD, 1996)*

Afin de fournir des informations sur le profil de la pauvreté en milieu rural, une Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages en Milieu Rural (ECVMR) a été organisée par le Ministère du Développement Rural avec la collaboration et l'assistance du PNUD au Bénin. Cette étude a été réalisée en 1995 et a utilisé une stratification du territoire national basée sur la définition de 8 zones agro-écologiques.

Globalement, le rapport conclut que le taux net de scolarisation serait lié à la pauvreté rurale. Il convient de remarquer cependant l'importance de la fréquence des non-réponses : c'est la modalité la plus fréquente dans les zones agro-écologiques 1 et 2 (respectivement 43,8% et 47,5%) et dans les zones 4, 5 et 6 (respectivement 63,8%, 39%, 45,4%). Cela indique la nécessité d'études plus approfondies et plus fines des déterminants de la scolarisation.

*Suivi des caractéristiques et comportements des ménages et des groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel (INSAE-PNUD, 1994)*

Ce suivi fut effectué à partir de 1990, à travers une enquête annuelle qui a couvert les villes de Cotonou, Porto-Novo, Parakou, Abomey et Bohicon. L'un des comportements suivis, concernait la scolarisation des enfants entre 6 et 14 ans.

Le questionnaire sur la scolarisation a permis de déterminer le taux de scolarisation des enfants par sexe et selon le lien de parenté avec le chef de ménage. Confirmant la sous-scolarisation des filles, les résultats montrent en outre qu'elles sont plus touchées que les garçons par la déscolarisation. Au sein des ménages, les enfants et autres parents du chef de ménage sont plus scolarisés que les autres. Globalement, la pauvreté apparaît comme une raison majeure de la non-scolarisation des enfants, à travers l'évocation du coût élevé de l'école, de la nécessité d'avoir un travail d'appoint pour la famille.

*Rapport sur le Développement Humain, PNUD, 1998*

Afin de mieux cerner et valoriser les activités des femmes dans le Rapport National sur le Développement Humain (édition 1998), le PNUD a organisé une enquête sur l'emploi du temps des ménages au Bénin. L'échantillon est constitué de 1.787 ménages urbains et de 1.419 ménages ruraux. Le questionnaire sur l'emploi du temps, adressé à tous les membres des ménages âgés de 6 à 65 ans, comporte une liste exhaustive de 63 activités (économiques, domestiques, sociales) et occupations (dormir, se nourrir, regarder la télévision) classées dans un ordre d'occurrence dans le

déroulement d'une journée ordinaire. La collecte a porté sur une seule journée mais les ménages ont été répartis sur tous les jours de la semaine.

Le questionnaire permet de saisir les activités et occupations des jeunes de 6 à 14 ans scolarisés ou non. Ainsi, les résultats ont montré qu'il existe, pour de nombreux ménages, une concurrence entre l'école et les activités domestiques et économiques :

- filles et garçons consacrent autant de temps à l'étude à la maison, mais près de deux fois plus de temps à la ville qu'à la campagne ;
- en milieu rural, les écolières consacrent plus de temps au travail qu'à l'étude à l'école et à la maison, et les écoliers autant de temps au travail qu'à l'étude à l'école et à la maison ;
- en ville, les jeunes filles et garçons non-scolarisés consacrent plus de temps au travail que les jeunes scolarisés n'en consacrent à l'étude et au travail, alors qu'à la campagne ces temps sont les mêmes.

### *Les analyses secondaires de données existantes*

Toutes les études précédentes, bien qu'ayant donné des pistes sur les variables qui influencent la demande scolaire, n'ont pas eu pour souci premier de rechercher les déterminants familiaux de la demande. La méthodologie ne s'attache pas à relier la scolarisation aux ménages afin de parvenir à mettre en relief les variables discriminatoires de ces ménages face à la scolarisation ; les échantillons utilisés ne sont pas statistiquement représentatifs et ne permettent pas de relier l'environnement familial de l'enfant à sa situation scolaire. L'analyse reste ainsi très générale et par conséquent insuffisante devant la persistance d'une offre non entièrement absorbée et d'une sous-scolarisation.

Les deux études suivantes, issues d'exploitations secondaires des enquêtes existantes, révèlent quelques-unes des potentialités d'analyse de ces sources de données.

#### *Etude sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Bénin Phase 1: Etude exploratoire (Guingnido, Laourou et Zounon, 1997).*

Initiée par l'INSAE (Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique), cette étude exploratoire a pour objectif d'aborder la problématique de la scolarisation au Bénin sous l'angle des déterminants familiaux de la scolarisation, en s'appuyant sur une nouvelle exploitation des données du Recensement Général de la Population de 1992. Le champ de l'étude a porté sur un échantillon de dix circonscriptions administratives (sept sous-préfectures et trois communes urbaines de Cotonou) sélectionnées par choix raisonné.

Plusieurs niveaux d'analyse ont été adoptés :

- le niveau individuel, qui a permis d'étudier la situation scolaire des enfants selon leurs caractéristiques individuelles telles que : le sexe, l'âge, le lien de parenté avec le chef de ménage, la fréquentation scolaire actuelle ;
- le niveau du ménage, qui a permis de distinguer les ménages ayant au moins un enfant d'âge scolaire, et ceux qui n'en ont pas ; les ménages qui scolarisent tous leurs enfants et ceux qui n'en scolarisent aucun ; ou encore ceux qui ne scolarisent qu'une partie des enfants ;
- le niveau environnemental, qui a permis d'appréhender la situation scolaire des enfants selon le milieu de résidence et les aires culturelles.
- Les principaux résultats obtenus peuvent être résumés comme suit :
- dans la quasi-totalité des localités, la fréquentation scolaire des enfants atteint son niveau maximal entre 10 et 11 ans, sauf à Cotonou (trois communes) et à Gogounou où ce maximum s'observe respectivement à 9 ans et 13 ans. Cette baisse de la fréquentation scolaire, au-delà de 10 ans ou 11 ans, s'expliquerait par l'effet conjugué de la déscolarisation des enfants dans les localités concernées et la migration des enfants déscolarisés vers les centres urbains pour entrer en apprentissage ou pour servir comme aide familial ou domestique ;
- la situation de résidence des enfants se caractérise par une forte mobilité résidentielle des filles par rapport à la résidence des parents ;
- les filles, relativement plus nombreuses à vivre sous la tutelle d'autres personnes que leurs parents, ont peu de chance d'être scolarisées ;
- la meilleure fréquentation scolaire des enfants apparentés, autres que ceux du chef de ménage, dans certaines localités rurales, illustre les stratégies familiales spécifiques en matière de scolarisation, à travers la pratique du confiage ;
- les chances de scolarisation des garçons semblent moins dépendantes du statut familial que celles des filles ;
- les hommes comme les femmes chefs de ménage ont une préférence marquée pour la scolarisation des garçons, tant en ville qu'à la campagne ;
- la scolarisation du seul enfant d'âge scolaire du ménage est particulièrement faible quand il s'agit d'une fille.

Sur le plan méthodologique, cette étude a permis de montrer qu'il est possible de mener une étude à partir des données du recensement de la

population sur les déterminants familiaux de la scolarisation. Néanmoins, il convient de rappeler que ces données du recensement de la population souffrent de certaines limites liées notamment à l'absence de certaines informations utiles à l'analyse : l'activité des enfants de moins de 10 ans, le rang de naissance, le lien de parenté avec le parent le plus proche et notamment la détermination des ménages à noyau familial multiple, la localisation des époux des femmes chefs de ménage, le revenu ...

### *Comportements des ménages en matière de scolarisation des enfants au Bénin (Dossou, Guinguido Gaye, Laourou, Zounon, 1998)*

Cette étude a été menée à partir de trois principales sources de données : l'Enquête Démographique et de Santé du Bénin de 1996 (EDS1-B), le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH2) de 1992 et l'Enquête Légère auprès des Ménages, édition 1997 (ELAM 97 et 97 bis). Dans le souci de situer l'étude dans une perspective longue, des recherches complémentaires ont permis d'obtenir des statistiques en ce qui concerne l'évolution du système scolaire. L'analyse a été effectuée aussi bien au niveau individuel et du ménage qu'à celui environnemental.

La partie consacrée à l'analyse des comportements des ménages face à la scolarisation des enfants conduit aux résultats suivants :

- le niveau d'instruction des parents a un impact sensible sur la scolarisation des enfants : *45% des ménages dont le chef est analphabète n'envoient aucun enfant à l'école, ceux dont les chefs ont un niveau d'enseignement primaire sont 27% dans le cas ;*
- les ménages ruraux sont plus réticents envers la scolarisation que les ménages urbains : *16% des chefs de ménage urbains de niveau d'instruction primaire n'envoient aucun enfant à l'école contre 35% pour les chefs de ménage ruraux de même niveau ;*
- les ménages dirigés par les femmes scolarisent davantage leurs enfants : *41% d'entre eux scolarisent tous leurs enfants, contre 29% pour les ménages dirigés par les hommes ;*
- à niveau d'instruction équivalent, le milieu de résidence détermine le comportement des parents ;
- l'analyse de l'influence des variables individuelles sur la scolarisation montre que les populations continuent d'avoir une préférence marquée pour la scolarisation des garçons car, selon les coutumes, la femme a essentiellement sa place au foyer. En revanche, le rang de naissance semble n'avoir aucun effet discriminant sur la scolarisation.

## Conclusion

Au terme de cet aperçu de l'état de la recherche sur la demande en éducation, il ressort tout d'abord que ce type d'investigation est récent et encore sommaire.

Les différentes études réalisées tendent à montrer que la finalité de l'école et son " utilité " sont, aux yeux des parents et par rapport à leurs ambitions pour leurs enfants, des facteurs déterminants à la fois de la scolarisation et du niveau de déperdition scolaire. Visiblement donc, il semble que les stratégies familiales adoptées selon le milieu culturel et /ou de résidence et jugées " efficaces " pour assurer l'avenir des enfants influencent bien plus leur scolarisation que les facteurs liés à la qualité de l'offre.

La plupart des études menées ne permettent cependant pas d'avoir des réponses satisfaisantes à la question des déterminants familiaux de la scolarisation, d'une part parce que d'un point de vue conceptuel, elles n'intègrent pas suffisamment les dimensions familiales. D'autre part, elles restent également limitées dans la recherche des causes de non-scolarisation, en raison des taux élevés de " non-réponses " souvent observés (qui peuvent avoisiner 50%). Enfin, la méthodologie utilisée limite souvent la validité et la portée des leurs résultats, en termes de représentativité.

Les récentes études exploratoires, procédant d'une analyse secondaire de sources de données existantes, ayant une représentativité statistique, constituent une nouvelle voie de recherche en apportant des éclairages nouveaux pour la compréhension des facteurs influant sur la demande d'éducation.

## Note

- <sup>1</sup> Comportements des ménages en matière de scolarisation des enfants au Bénin (PNUD, 1998)

## Bibliographie

- Agueh, Dorothee François, Bonou, Magloire Valentin, 1986 - *Les problèmes liés à l'éducation des enfants de parents illettrés*. Mémoire de fin d'étude, ENS, UNB, Porto-Novu, 32p.
- Akpaka Odile, Legonou Blandine, Midiohouan Theda et Agonsanou Marc, 1988 - *Etude des principales causes de la déperdition scolaire chez les jeunes filles dans la Province du Mono*, CBRST, Cotonou, 51 p.
- Akpaka Odile, Gaba Léa, 1991 - *Les aspects socio-culturels de la fréquentation des filles au niveau primaire au Bénin*, UNESCO, Cotonou, 49 p.
- Akpaka Odile, Gaba Léa, 1992 - *Les sous-préfectures de Bassila, Djougou, Ouaké et la scolarisation des filles ; PNUD-UNESCO*, Cotonou, 114 p.

- Chabi Agba Barka, Atagara, 1991 - *Influence de la culture attelée sur la fréquentation scolaire dans le Département du Borgou : Cas de la Sous-Préfecture de Bembèrèkè*, Mémoire de fin d'études, INFRE, Porto-Novo, 80 p.
- Commission Nationale pour l'UNESCO, 1979 - *Etude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles en République Populaire du Bénin*, Porto-Novo, 57 p.
- Degan Cyrille, Guézo Victor, 1986 - *L'attitude des villageois vis-à-vis de l'école actuelle*. Mémoire de fin d'études, ENS, Université Nationale du Bénin, Porto-Novo, 39 p.
- Dossou, Guingnido Gaye, Laourou, Zounon, 1998 - *Comportements des ménages en matière de scolarisation des enfants au Bénin*, , PNUD Cotonou, 80 p.
- GECA-Prospective, 1995 - *Etude sur les facteurs affectant la demande sociale d'éducation*, MEN, Cotonou, 92p.
- Gnahou Pascal, 1980 - *Fondements socio-économiques de la déperdition*. Mémoire de maîtrise de sociologie FLASH, UNB Abomey-Calavi, 144 p.
- Gomido, D.C. Alphonse, 1990 - *Réflexion sur la réticence des parents d'élèves face à la scolarisation des filles : Cas du District Rural de Klouékanmè, Province du Mono*. Mémoire de fin d'études, INFRE, Porto-Novo, 101 p.
- Guingnido, Laourou, Zounon, 1997 - *Etude sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Bénin (Phase1: Etude exploratoire)* INSAE/PNUD Cotonou, 69 p.
- Houndo Afiavi, Tchokponhoue Samson, 1988 - *Les attentes des parents dans le domaine scolaire selon le milieu socio-économique*, ENS Porto-Novo, 31p.
- INSAE 1994 - *Deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habita du Bénin : Caractéristiques socio-culturelles et économiques février 1992*, Volume 2, Analyse des résultats, Tome 3 Cotonou, 106 p.
- INSAE/MACRO-INTERNATIONAL, 1996 - *Bénin, Enquête Démographique et de Santé*, Calverton, Maryland USA, 318 p.
- INSAE/PNUD, 1994 - *Suivi des caractéristiques et comportements des ménages et des groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel ELAM IV*, Cotonou, 64 p.
- INSAE/PNUD, 1997 - *Profil de la pauvreté urbaine et caractéristiques socio-économiques des ménages urbains*, Cotonou, 54 p.
- MDR/PNUD, 1996 - *Profil de la pauvreté rurale et caractéristiques socio-économiques des ménages ruraux* Cotonou, 77 p.
- MEN, 1975 - *Programme National d'Édition de l'École Nouvelle*, ONEPI-Cotonou, 175p.
- MEN, 1990 - *Actes des États Généraux de l'Éducation*, Cotonou, 175 p.
- MENRS, 1997 - *Table Ronde sur le Secteur de l'Éducation, Vol. 1 Diagnostic et politique sectorielle* Cotonou, 132 p.
- PNUD, 1998 - *Rapport sur le Développement Humain*, Cotonou, 247 p.
- PNUD, 1998 - *Etude sur les déterminants de la demande d'éducation formelle en milieu rural (Rapport national)*,Cotonou, 28p.
- UNESCO, 1979 -*Etude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles en République Populaire du Bénin*, Porto-Novo, 57p.
- UNICEF-Bénin, 1996 - *Les filles au Bénin : éléments pour une analyse de situation*, Cotonou, 45 p.
- UNICEF, Ministère du Plan et de la Statistique, 1990 - *Crise économique, ajustement structurel et survie des ménages au Bénin dans les années 80*,

## Sigles

CBRST : Centre Béninois pour la Recherche Scientifique et Technique

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

**MEPD** : Ministère de l'Enseignement du Premier Degré

**MEMB** : Ministère des Enseignements Maternel et de Base

**MDR** : Ministère du Développement Rural

**INFRE** : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education

**INSAE** : Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**UNICEF**: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

**DAPS** : Direction de l'Analyse, de la Prévision et de la Synthèse

## Chapitre 5

### Le Burkina Faso

#### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Idrissa KABORE (INSD), Burkina Faso,*

*Jean-François KOBIANE (INSD), Burkina Faso,*

*Marc PILON (IRD), Burkina Faso,*

*Fernand SANOU (FLASHS), Burkina Faso*

*Salimata SANOU (MEBA), Burkina Faso*

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta), à l'instar de nombre de pays africains, a connu plusieurs réformes (dont certaines sont restées à l'étape de projet) ainsi que des innovations de son système éducatif ; non seulement en vue de son extension, mais aussi pour l'amélioration du contenu de l'enseignement afin d'adapter celui-ci aux réalités du pays.

Dans le souci d'adapter le contenu de l'école aux réalités historiques, géographiques et culturelles du pays, les autorités entreprirent en 1962 un travail de révision des programmes scolaires. Mais le document final de cette réforme fut jugé insuffisant par les autorités parce que trop superficiel.

Pour un pays essentiellement rural et agricole, l'objectif de la réforme de 1967 visant à la « ruralisation » de l'école était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. Elle devait, d'une part, permettre le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des jeunes de 12 à 15 ans, d'autre part accroître la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturelles nouvelles aux élèves. Pendant un cycle de trois ans, l'école devait former des agriculteurs instruits dans des Centres d'Éducation Ruraux (CER). L'évaluation de l'école rurale effectuée en 1970 trouva les résultats insuffisants (accroissement de la discrimination et de l'exode rural des jeunes) et la réforme fut abandonnée.

En 1973-74, le Service de la Planification de l'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale réalisa une enquête dans 42 localités du pays et arriva à la conclusion que les populations ont le souci d'avoir une formation utile liée à l'enseignement et à l'apprentissage d'un métier. Se basant sur l'optique de développement communautaire exprimée par le Président de la République en 1974, un projet de réforme fut élaboré avec le triple objectif de démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre à celui de produire, et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales. Sur le plan de sa structuration, cette réforme rompait avec l'école existante : éducation pré-scolaire (3-6 ans), cycle d'enseignement de base de 8 ans à

caractère terminal, cycle d'enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche. En 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à la réforme, ne donnant pas l'occasion de procéder à une évaluation d'ensemble de celle-ci.

Fustigeant l'école coloniale à laquelle elle reproche « son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial », rejetant aussi l'école néo-coloniale « qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle est l'héritière », « l'école révolutionnaire » proposa en 1984 une école nouvelle qui devait déboucher sur la transformation de l'école en un instrument au service de la Révolution. Ainsi, « Les diplômés qui en sortiront devront être non au service de leurs propres intérêts et des classes exploiteuses, mais au service des masses populaires » (Burkina Faso, s.d. : 9). Mais la réforme n'a pu voir le jour compte tenu des critiques apparues dans les assemblées générales et les Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels (CPM) et organisées à cet effet. Il s'agit entre autres et surtout, du coût très élevé de la réforme et de la suppression des diplômés qui ignore l'environnement international.

Depuis 1991, la politique générale du secteur de l'éducation s'inscrit globalement dans la dynamique de la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable du gouvernement qui accorde une priorité à l'éducation de base et stipule à travers l'article 17 de la « Loi d'Orientation de l'Éducation » adoptée en 1996, que chaque cycle est terminal quel que soit l'ordre d'enseignement. L'obligation scolaire couvrant la tranche d'âges 6-16 ans reste conditionnée aux possibilités d'accueil offertes par le système éducatif. Cette politique, qui se traduit par la mise en place progressive de plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire, vise les objectifs généraux suivants :

- assurer le développement quantitatif de l'offre éducative à tous les niveaux ;
- améliorer la qualité et la pertinence du système éducatif ;
- développer la cohérence et l'intégrité entre les différents niveaux du secteur, singulièrement entre les secteurs formel et non formel ;
- améliorer le développement organisationnel et les capacités de gestion des structures au sein des départements chargés de l'éducation.

Un certain nombre d'innovations ont déjà été entreprises en vue du développement tant quantitatif que qualitatif du système :

Les *classes à double flux*, débutées en 1992-93, ont été mises au point en vue de remédier au problème des effectifs pléthoriques, par l'amélioration du taux d'encadrement des élèves. Il s'agit d'une pratique que l'on retrouve surtout dans les grands centres urbains où les élèves d'une même classe sont divisés en deux groupes qui suivent en alternance les cours, l'un des groupes dans la matinée, et l'autre dans l'après-midi avec un seul et même enseignant.

Les *classes multigrades*, dont l'expérimentation a commencé au même moment que les classes à double flux, ont été conçues en vue de pallier le problème de sous-utilisation des infrastructures et des maîtres dans les régions à très faible niveau de scolarisation. Ainsi, une même classe comprend des élèves de différentes années d'études (généralement deux) ; ce qui permet un recrutement annuel dans les écoles à trois classes.

Les *écoles satellites*, dont l'expérimentation a débuté à la rentrée scolaire 1996-97 avec 30 écoles satellites, ont pour objectif l'amélioration de la couverture scolaire dans les zones rurales où de nombreux enfants ne peuvent être scolarisés du fait de l'éloignement géographique de l'école primaire la plus proche. Elles accueillent des enfants de 7 à 9 ans non encore scolarisés vivant dans des villages éloignés de plus de 3 km d'une école primaire classique. La spécificité de ces écoles, qui comportent uniquement les trois premières classes (CP1, CP2 et CE1), est que l'enseignement y est dispensé dans la langue locale. Il est prévu que les élèves rejoignent ensuite la classe de CE2 dans l'école classique la plus proche.

Les *Centres d'Education de Base Non Formelle* (CEBNF) ont pour objectif de soutenir la politique d'alphabétisation par le recrutement, tous les deux ans, de jeunes ruraux de 10 à 15 ans. Ils ont été mis en place en même temps que les écoles satellites et dispensent une formation professionnelle de quatre ans.

Une nouvelle formule de pré-scolarisation non formelle de la prime enfance est en voie d'expérimentation. Il s'agit de l'Espace d'Entraide Communautaire pour l'Enfance dénommé " Bissongo ". Cette expérience de développement de la prime enfance par les soins conjugués des communautés et du personnel du ministère de l'Action Sociale et de la Famille consiste à mettre en œuvre des programmes d'alimentation complémentaire, d'éducation sanitaire et nutritionnelle, de soutien et d'éducation des parents, de bien-être communautaire, de communication et de programmes d'enfant à enfant.

Un Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) pour la période 2000-09 s'est donné pour objectif d'atteindre un taux brut de scolarisation de 70 %.

On distingue deux systèmes éducatifs au Burkina Faso : l'un dit *formel* et l'autre *non formel*. Le système formel est régi par la Loi d'Orientation du 9

mai 1996 qui stipule que l'obligation scolaire couvre la période d'âges de 6 à 16 ans et « qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation en vigueur le permettent ». Il est administré par trois ministères : le ministère de l'Action Sociale et de la Famille (MASF) pour le préscolaire ; le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ; le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS).

L'éducation de base comprend le préscolaire d'une durée de trois ans, qui accueille les enfants âgés de 3 à 6 ans ; l'enseignement primaire ou enseignement de premier degré, qui est en principe obligatoire et gratuit, accueille les enfants à partir de 7 ans pour un cycle dont la durée est de six ans. La fin de cet enseignement primaire est sanctionnée par le premier diplôme du système éducatif à savoir le Certificat d'Etudes Primaires (CEP), lequel joue aussi le rôle de concours pour l'entrée en sixième.

L'enseignement secondaire comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique. On y distingue deux cycles. Le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) en ce qui concerne l'enseignement général, et par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) pour ce qui est de l'enseignement technique. Le BEPC remplit aussi la fonction de concours pour l'entrée en seconde. Quant au second cycle, il dure trois ans pour l'enseignement général et l'enseignement technique long, et deux ans pour l'enseignement technique court. Les diplômes sont respectivement le Baccalauréat, le Brevet de technicien (BT) et le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP). Contrairement au CEP et au BEC, l'obtention du BAC garantit l'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur regroupe l'Université de Ouagadougou (cinq facultés), le Centre Universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso (deux instituts et une école), et l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou.

La formation professionnelle est dispensée dans des écoles spécifiques relevant soit des ministères chargés de l'éducation, soit des ministères dont relèvent les compétences de la formation octroyée, ou encore du privé. La formation des enseignants du primaire qui en fait partie est assurée actuellement par quatre Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Par système non formel, on entend « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (MEBA, 1999). Ce système comprend :

- les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ouverts à la population âgée de 15-50 ans ;

- les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CBNEF) ouverts aux jeunes non- scolarisés ou déscolarisés âgés de 10 à 15 ans ;
- les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) qui accueillent les jeunes de 15-18 ans.

## Evolution et situation actuelle de la scolarisation

Au lendemain de l'indépendance, le décret du 3 août 1965 régissant l'enseignement primaire en (ex-) Haute-Volta reprenait l'objectif d'une scolarisation universelle, arrêté lors de la Conférence des Ministres des Etats africains tenue à Addis-Abeba en 1961, à atteindre au plus tard en 1980 ; mais le même décret prit soin de conditionner cet objectif « aux limites des possibilités d'accueil ». En 1960, le taux brut de scolarisation était de 6,5 % (pour les 7-14 ans) ; il était de 11 % en 1970, et encore de 15,8 % seulement en 1980.

Au cours de la période révolutionnaire "sankariste" (1983-87), un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire — « à chaque village, son école » - alors que le projet de la Banque Mondiale misait sur une scolarisation primaire à 60 % en 2000. En 1990, le taux brut de scolarisation n'était encore que de 30 % (calculé pour les 7-12 ans depuis 1986).

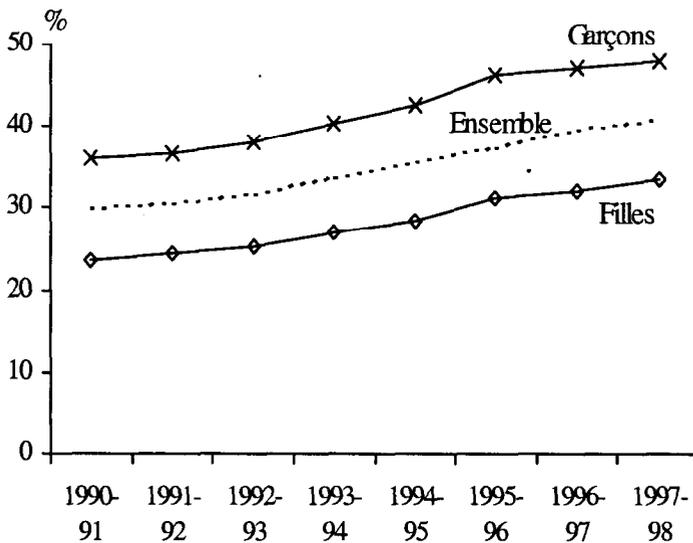


Figure 1 : Evolution des taux brut de scolarisation par sexe au Burkina Faso, 1990-98

Les actions entreprises au cours de la décennie 1990, en référence au discours de Jomtien sur « l'Éducation pour Tous en l'an 2000 », confirment la priorité accordée au primaire, tant au niveau de l'État que de la coopération internationale. Mais, à la rentrée 1998/99, le taux brut de scolarisation atteignait seulement 40,5 % (figure 1) ; le taux net n'en était qu'à 32,5 %. Ainsi, à l'aube de l'an 2000, c'est tout juste un tiers des enfants burkinabé âgés de 7 à 12 ans (tranche d'âges légale pour le primaire) qui est scolarisé.

Cette moyenne nationale cache la persistance d'une sous-scolarisation prononcée des filles, et qui s'est même quelque peu accentuée au cours de la décennie 1990 (figure 1), avec un différentiel qui est passé de 12 à 15 points entre les rentrées scolaires 1990-91 et 1997-98. Dans plusieurs Provinces (Lorum, Kourweogo, Zondoma), l'écart de scolarisation entre garçons et filles est de plus du double (figure 2).

Globalement, ces taux traduisent l'insuffisante absorption des enfants scolarisables par le système, avec une augmentation des capacités d'accueil (en nombre de classes) plus rapide que celle de la population scolaire au cours de la décennie 1990 (selon des taux d'accroissement moyen annuel respectivement de 8,3 % et 6,4 %).

D'importantes disparités géographiques caractérisent également la situation scolaire au Burkina Faso. Les structures éducatives sont mieux implantées dans les villes que dans les zones rurales. En 1997/98, 27 provinces sur les 45 que compte le pays étaient couvertes par le préscolaire, avec une forte concentration dans les villes de Ouagadougou (54 %) et Bobo-Dioulasso (7 %). Pour le primaire, la partie orientale du pays (régions de l'Est du Sahel) regroupait seulement 6 % des écoles alors qu'elle représentait 25 % du territoire et 12 % de la population.

Au primaire, les provinces qui abritent les cinq villes principales ont les plus forts taux de scolarisation (figure 2) : Kadiogo (88,0 %), Houet (64,6 %), Comoé (54 %), Boulkiemdé (50,2 %), Yatenga (48 %). En 1997/98, elles accueilleraient 42 % des effectifs scolaires et plus de 37 % des salles de classe alors qu'elles concentraient seulement 26 % de la population scolarisable. Les taux de scolarisation les plus bas s'observaient dans les provinces de la Tapoa (17 %), du Séno (15%), de la Gnagna (13 %), du Yagha (10%) et de la Komandjari (7%).

Lorsque l'on considère les taux de scolarisation primaire de 1990-91 et de 1994-95, on retient que, de 7 provinces qui n'atteignaient pas le taux de 20 %, on est passé à 4 pour les garçons, de 17 à 12 pour les filles et de 11 à 8 pour l'ensemble des deux sexes. Malgré l'amélioration des taux au niveau des provinces, les disparités persistent encore.

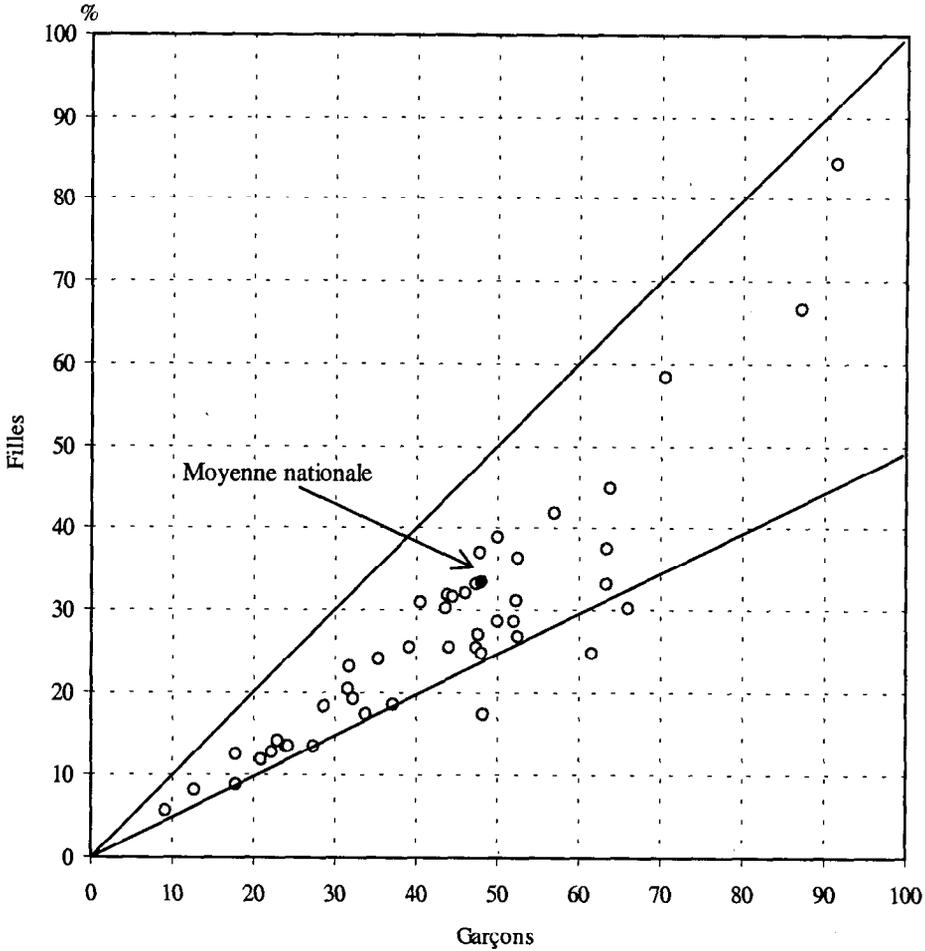


Figure 2 : Taux de scolarisation par sexe et par Province, année scolaire 1997-98 (source : MEBA, 1999)

Enfin, les conditions de la scolarisation, bien qu'en voie d'amélioration, demeurent mauvaises : en 1997/98, le nombre moyen d'élèves par classe était de 50, donc bien au-dessus de la moyenne internationale (35) ; presque un enseignant sur deux (43 %) n'était pas titulaire d'un diplôme professionnel ; 1 % des écoles rurales (37 % en ville) avait l'électricité. L'efficacité du système scolaire reste aussi médiocre : en 1997/98, les redoublants représentaient globalement 17 % de l'ensemble des élèves ; sur 1.000 enfants rentrant au CP1, 308 (soit moins d'un enfant sur trois) réussissaient au Certificat d'Etudes.

## Synthèse des études existantes

### *Le profil des études réalisées<sup>1</sup>*

Une vingtaine d'études qui abordent, plus ou moins directement la question des déterminants de la scolarisation, ont été référencées alors que les études relatives à l'offre scolaire abondent (bien au-delà de la centaine). L'intérêt pour le sujet apparaît récent : 19 études datent des années 1990, 6 des années 1980 et 2 sont antérieures à 1980. Ces études sont de natures diverses.

Douze références concernent des mémoires de fin de formation. Il s'agit notamment de mémoires de fin d'études dans le cadre de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), qui sont de ce fait généralement réalisés par des personnes ayant travaillé dans le domaine de l'éducation (Maiga H. G., 1989 ; Maiga H. H., 1991 ; Onadja, 1991 ; Ouédraogo, 1991 ; Toe, 1991). D'autres mémoires ont également été réalisés dans le cadre de l'Institut International de Planification de l'Education (Damiba, 1978 ; Sanou, 1988), du CIDEP (Kompaore, 1990), de l'Université de Lyon II (Delmas-Soulier, 1981), de l'Université du Bénin (Kyedrebeogo, 1995), de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Moguerou, 1999) et de l'Université de Ouagadougou (Sankara, 1996 ; Sanon, 1997 ; Lopko, 1999).

Le statut de ces travaux tient au fait que les auteurs disposaient généralement de peu de moyens et de temps pour les réaliser. Les enquêtes parfois effectuées portent alors sur des effectifs peu importants, sans garantie de représentativité statistique et dans des zones géographiques restreintes (le plus souvent le niveau de la province) ; ou bien, il s'agit d'études de synthèse, à partir des données existantes et d'une revue de littérature. Il n'en demeure pas moins intéressant de prendre en compte les résultats issus de ces travaux.

Plusieurs études ont été commanditées par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (MEBAM). Deux ont été réalisées dans le cadre de l'Institut Pédagogique du Burkina, relatives à la scolarisation des filles (Nignan, 1981 ; IPB, 1991). En 1993, dans le cadre d'une « analyse sectorielle de l'enseignement de base et l'alphabétisation de masse », effectuée à partir des travaux existants, Jeanne Sidibé a souligné les « obstacles » à la scolarisation des filles. En 1995, Fernand Sanou a réalisé, à la demande du MEBA, une étude nationale sur la sous-scolarisation des filles. Puis, en 1997, il a conduit une équipe pluridisciplinaire dans la rédaction d'un rapport intitulé « Plan décennal de développement de l'enseignement de base au Burkina Faso : scolarisation des filles et alphabétisation des adultes » (Sanou *et al.*, 1997) ; partant d'une synthèse de la littérature existante, il s'agissait ensuite de formuler des propositions d'actions à mener.

Au niveau des institutions internationales, l'UNICEF a commandité entre 1987 et 1994 quatre études, toutes axées sur la scolarisation des filles (Zoungrana et Kano, 1987 ; Adjibade, 1989 ; Somé, 1991 ; Badini, 1994). Le récent rapport de Sanou *et al.* (1997 : 23) souligne que « les études thématiques de l'UNICEF sur le Burkina Faso sont plus ciblées et portent souvent sur des zones précises pour comprendre la nature précise de ces facteurs culturels qu'elles posent d'emblée comme fondamentaux ». Les « analyses de la situation des mères et des enfants » produites par l'UNICEF abordent aussi cette question de la scolarisation des filles.

Pour le compte de l'UNESCO, une étude portant sur « l'inégalité d'accès à l'éducation des femmes et des jeunes filles » a été réalisée (Dacher, 1977).

En 1997, le CATHWEL a commandité une étude documentaire relative à la scolarisation et à la fréquentation scolaire des filles dans une quinzaine de provinces.

L'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD) a réalisé en 1993 une « enquête sur la scolarisation et l'emploi des jeunes filles dans le secteur informel de Ouagadougou ». Au-delà de l'attention portée à la situation des jeunes filles, cette étude met plus largement en relation scolarisation, travail et environnement familial des enfants (Moguerou, 1999).

Dans le cadre du « Projet d'Appui Institutionnel aux Dimensions Sociales de l'Ajustement Structurel », la Banque Mondiale a financé la réalisation d'une « Enquête Prioritaire sur les Conditions de Vie des Ménages », conduite en 1994-95, qui a collecté au niveau national des informations relatives à l'éducation. Les analyses déjà effectuées apportent des premiers résultats en matière de scolarisation (INSD, 1996a, 1996b).

Sur le plan doctoral, une thèse soutenue par Yacouba Yaro en 1994 a abordé la question de la demande en éducation, proposé une analyse des stratégies adoptées par les familles en matière de scolarisation dans le primaire ; les matériaux recueillis, à travers une enquête socio-démographique menée auprès des chefs de ménage, ont porté sur trois provinces (Séno, Tapoa, Kadiogo). Deux autres thèses étaient en cours fin 1999 : l'une, de Erinna Adotevi-Dia s'intéresse à la scolarisation des filles, à partir des données de l'enquête sus citée de l'UERD ; l'autre, de Jean-François Kobiané, porte sur les relations entre pauvreté, structure des ménages et scolarisation, à partir de l'enquête « Dimensions Sociales de l'Ajustement » réalisée en 1994-95 ;

Outre la ville de Ouagadougou, les zones géographiques ayant donné lieu à des études de terrain sont les provinces suivantes : Bam, Bougouriba, Boulkiemdé, Gnagna, Gourma, Houët, Kadiogo, Kéné Dougou, Namentenga, Passoré, Oudalan, Sanmatenga, Séno, Soum, Sourou, Tapoa, Yatenga. A l'exception des

provinces du Kadiogo (qui comprend la capitale, Ouagadougou) et du Houet (situé à l'ouest et qui abrite Bobo-Dioulasso, la deuxième ville du pays) qui figurent parmi les provinces les plus scolarisées, et des provinces de la Bougouriba (située aussi à l'ouest), du Passoré et du Bam (situées au centre) et du Yatenga (située au nord) moyennement scolarisées, toutes les autres provinces retenues sont situées dans les parties nord et est du pays et présentent les plus faibles taux de scolarisation du pays. Lorsque plusieurs provinces sont considérées, le choix traduit le souci de comparer des zones ayant des niveaux de scolarisation différents.

Relevant souvent d'une démarche se voulant plutôt sociologique, les études réalisées recueillent surtout des informations sur les perceptions de l'école, sur les obstacles à la scolarisation auprès des parents et des enseignants (parfois aussi auprès des enfants eux-mêmes et des responsables du système scolaire); on demande aussi aux parents les raisons pour lesquelles des enfants ne sont pas scolarisés et leurs intentions futures (notamment pour les filles).

La majeure partie de toutes ces études concerne, explicitement dans leur intitulé, la scolarisation des filles. Le problème est bien réel, ce constat traduit aussi l'accent mis sur cet aspect par les autorités et les bailleurs de fonds, non seulement pour des raisons d'équité et d'égalité des chances entre filles et garçons, mais aussi pour des raisons d'efficacité dans la poursuite du développement économique, l'éducation de la femme ayant un effet multiplicateur sur les autres aspects (hygiène, planning familial...).

### *Les principaux résultats obtenus*

Les différentes études ont mis en exergue quatre catégories de facteurs explicatifs de la sous- scolarisation des filles :

- les facteurs historiques et politiques
- les facteurs économiques
- les facteurs socioculturels
- les facteurs liés au système scolaire (offre, pédagogique...).

#### *Les facteurs historiques et politiques*

La sous- scolarisation serait due à la politique de l'Administration coloniale consistant à scolariser une petite élite d'auxiliaires qui, au départ, devait être constituée par les fils de chefs traditionnels (Moumouni, 1964). La scolarisation des filles n'a été initiée que par les missionnaires pour des fins religieuses (Lelièvre et Lelièvre, 1991).

Cette politique d'administration ou de développement par le biais d'une minorité a été poursuivie par l'Etat burkinabé indépendant qui n'a pas

prêté attention aux inégalités sociales, notamment aux inégalités entre garçons et filles. Ces inégalités se sont maintenues à travers les décennies.

Yacouba Yaro (1994) émet une réserve sur l'importance du facteur historique, en faisant observer que l'effort colonial de scolarisation au Séno, où avait été implantée dès 1904 la troisième école coloniale après celle de Koupéla en 1900 et de Ouagadougou en 1901, n'a pas profité à cette région qui traîne depuis lors dans le peloton de queue avec 7 % de taux brut de scolarisation. Il estime qu'il faut faire intervenir d'autres facteurs, comme les facteurs socioculturels, notamment le facteur religieux (islam) et le facteur de mode de vie (nomade), pour comprendre la situation particulière de certaines régions.

Mais Fernand Sanou (1995 : 29) fait observer qu'en ce qui concerne la sous-scolarisation des filles par rapport aux garçons, on ne peut qu'être frappé par la faible progression à travers les décennies de la représentation des filles dans les effectifs scolaires primaires : 35 % en 1970, 37 % en 1980 et 38 % en 1990.

### *Les facteurs économiques*

Le choix politique de l'Etat burkinabé était aussi dicté par des considérations d'ordre économique, en amont (exiguïté des ressources) comme en aval (volonté d'accroître les ressources nationales, de développer le pays).

L'exiguïté des ressources matérielles et financières de l'Etat a conduit celui-ci à :

- opérer un choix d'investissement en faveur des niveaux d'éducation supérieurs jugés plus à même d'accélérer le développement économique ;
- se décharger des tâches d'investissement pour le niveau primaire sur les collectivités locales (provinces et communes). La plupart de ces collectivités étant financièrement démunies elles n'ont pas pu faire face à la demande de scolarisation. Les taux de scolarisation, globale comme féminine, sont de ce fait fortement tributaires des moyens de ces collectivités et sont fortement corrélés entre eux ;
- laisser aux parents les charges de fournitures scolaires et, partant, le soin de décider du nombre et du sexe des enfants à scolariser en fonction d'un budget familial très réduit pour la très grande majorité des parents : 44,5 % de la population burkinabé est en-dessous du seuil de la pauvreté estimé à un niveau de dépenses de 41.099 FCFA dont seulement un tiers, en zone rurale, est constitué de revenus monétaires (INSD, 1996b) indispensables pour le paiement des frais de scolarité et de fournitures scolaires.

Selon Alain Mingat et Jean-Pierre Jarousse (1987), en 1986 le budget de l'éducation était réparti à peu près également entre les trois niveaux d'éducation (primaire, secondaire et supérieur), alors que le rapport des effectifs du supérieur sur ceux du primaire était de 1 à 70. Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation lui-même notait en 1987 l'inégalité caractérisée par le fait que les six provinces les moins scolarisées étaient celles qui avaient un budget moyen de 38.700.000 FCFA dont seulement 1,4 % consacrés à l'éducation alors que le Kadiogo, province la plus scolarisée et la mieux nantie, avait un budget de 2.043.000.000 FCFA dont 11,7 % consacrés à l'éducation (Sanou, 1997).

### *Les facteurs socioculturels*

La plupart des études passées en revue, notamment celles commanditées par l'UNICEF (Zoungrana et Kano, 1987 ; Adjibade, 1989 ; Somé, 1991 ; Badini, 1994), estiment que si le choix entre les enfants à scolariser est dicté par des considérations économiques, le fait qu'il se fasse au détriment des filles relève davantage de considérations socioculturelles :

- le poids de la tradition qui fait de la femme un « objet » de transactions matrimoniales, et une source de revenus dans certaines localités (Gourma, Tapoa) où la dot est assez élevée (Somé, 1991 ; Yaro, 1994 ; Badini, 1994). Les mariages précoces (13-15 ans) au nord du Burkina (Oudalan, Séno) et forcés au centre-nord (Namentenga et Sanmatenga) ne favorisent pas la scolarisation des filles.
- le poids aussi de la religion, notamment l'islam au nord qui assimile scolarisation à christianisation, l'animisme au sud-est (Gourma et Tapoa) qui conditionne la scolarisation des filles au verdict de la consultation géomancique du sable (Yaro, 1994).
- les tâches domestiques, qui sont l'apanage des filles considérées comme des aides familiales indispensables aux ménages. Jarousse et Mingat (1991) disent que « selon les déclarations des enseignants, 40 % des élèves seraient effectivement gênés dans leur activité scolaire par les travaux qu'ils ont à accomplir en dehors de l'école. Ce résultat vaut pour les deux zones géographiques (même si le type d'activités est susceptible d'être relativement différent dans les deux types de milieux), dans la mesure où 43 % des urbains et 38 % des ruraux de l'échantillon sont, selon les indications des enseignants, dans cette situation ». Sanou (1995) observe qu'avant d'aller à l'école, 85,7 % des filles contre 32,5 % des garçons font le ménage. Et au retour de l'école, 70,6 % des filles contre 31,6 % des garçons font des travaux domestiques, tandis que 34,2 % des garçons, contre 2,9 % des filles étudient ou s'adonnent à d'autres activités.

## *Les facteurs pédagogiques*

La sous- scolarisation des filles semble aussi tenir de leurs moins bonnes performances par rapport à celles des garçons. Les filles redoublent un peu plus que les garçons (17,5 % contre 16,8 % entre 1989 et 1995). Elles réussissent moins aux examens du CEPE (47,3 % contre 53,6 % entre 1989 et 1995) et aux concours d'entrée en 6<sup>ème</sup> (8,6 % contre 15,1 % entre 1972 et 1990).

Plusieurs études (Soulie-Delmas, 1981 ; Adjibade, 1989 ; Jarousse et Mingat, 1991 ; UNICEF-UNESCO, 1993 ; Badini, 1994) évoquent entre autres l'impact des préjugés négatifs et des stéréotypes sexistes de la part des enseignants, et l'inadaptation des contenus des programmes d'enseignement aux préoccupations des élèves en général et des filles en particulier. D'autres études, notamment Sanou (1995), avancent l'hypothèse d'un blocage psychologique lié au contexte solennel des examens et à la faible représentation des filles par rapport aux garçons.

## *Discussion du poids relatif des différents facteurs*

Sanou (1997) attire l'attention sur la nécessité d'examiner les interactions possibles entre les différents facteurs explicatifs (notamment les facteurs socioculturels et les facteurs économiques) de la sous- scolarisation des filles par rapport aux garçons et d'apprécier leur poids relatif dans cette sous- scolarisation.

Par exemple, le facteur religieux, avec l'intervention des marabouts, des imams et des maîtres d'école coranique dans les communautés à dominante musulmane, n'est pas analysé en rapport avec le rôle économique et social que joue l'islam pour ces notabilités qui tirent leur pouvoir économique et social des pratiques religieuses. Si le marabout ou le maître d'école coranique tire une (bonne) partie de ses ressources de la fréquentation des écoles coraniques, n'est-il pas raisonnable de penser que la religion n'est pas le seul mobile de son opposition à la scolarisation dans les autres types d'écoles ?

Le problème des mariages précoces et/ou forcés est souvent présenté comme un phénomène exclusivement culturel là où ils sont pratiqués (Delmas-Soulier, 1981 ; Adjibade, 1989 ; Some, 1991 ; Badini, 1994), alors qu'il est possible de l'examiner en relation avec le problème économique, en termes d'avantages immédiats tirés ou futurs attendus par les parents du mariage de leur fille en comparaison des incertitudes de tous ordres que comporte sa scolarisation. Dans certaines régions (Kéné Dougou, Gourma), la dot s'élèverait à 300 000 francs CFA, soit environ cinq fois le revenu par tête d'habitant en milieu rural.

L'enquête prioritaire de l'INSD (1996a : 79) a permis une mesure du poids relatif du facteur économique. La répartition des causes de la non-scolarisation ou de l'abandon scolaire fait ressortir l'importance relative du coût de la scolarisation selon les groupes socio-économiques : 10,4 % pour les salariés du public, entre 17% et 19 % pour les salariés du privé, les artisans et commerçants et autres actifs, et 30,9 % pour les agriculteurs vivriers.

En se référant à ces données et à d'autres analyses (Yaro, 1994 ; Adjibadé, 1989), l'étude documentaire de Sanou (1997) conclut également à la primauté du facteur économique sur ceux d'ordre socioculturel et pédagogique. Les croyances et valeurs culturelles n'expliquent pas à elles seules le comportement des parents face à la scolarisation des enfants ; elles interviennent sous la contrainte économique.

Le faible taux de scolarisation pour l'ensemble du Burkina Faso semble tenir essentiellement à des causes économiques. L'exiguïté des ressources disponibles amène l'Etat à opérer des choix dans leur allocation, cela en fonction d'un objectif politique ou vision du monde (?), du développement du pays et aussi du rôle de l'éducation dans ce développement, dans la société.

Les obstacles économiques sont donc les obstacles majeurs qui mettent en branle les autres, en particulier les obstacles socioculturels parmi lesquels la religion et, pour ce qui concerne la sous-scolarisation des filles, le rôle de la femme dans la société : « Les stratégies de sélection discriminatoire des familles se veulent une réponse aux stratégies publiques de filtrage de la demande d'éducation pour l'ajuster à une offre limitée déterminée par des impératifs autres que sociaux. En décidant d'investir dans l'éducation des garçons plutôt que dans celle des filles, les familles entendent tirer avantage des deux types de sociétés existants : le moderne à promouvoir à travers les garçons et le traditionnel à conserver à travers les filles » (Sanou, 1995).

Les populations qui affichent un certain « conservatisme culturel » (comme celles des provinces les moins scolarisées du Namentenga, de la Tapoa, du Gourma, de l'Oudalan et du Séno) sont aussi celles qui sont les plus éloignées, physiquement et économiquement, des nouvelles valeurs urbaines et des circuits économiques modernes. Sauvegarder ses liens de solidarité sociale à travers les mariages des filles à scolariser devient une démarche rationnelle face à l'incertitude d'intégration de ce nouveau milieu économique urbain.

La situation scolaire des enfants confiés en milieu urbain renvoie aussi à une conjugaison des facteurs culturels et économiques. Une récente analyse issue de l'enquête menée par l'UERD auprès de ménages de la capitale Ouagadougou (Moguerou, 1999) révèle que les enfants confiés, et particulièrement les filles, sont les plus faiblement scolarisés (nettement moins que les propres enfants des chefs de ménage) : le motif de leur confiage n'est pas la scolarisation, mais l'aide au ménage d'accueil, que ce soit à des fins domestiques, productives et/ou commerciales. Il est intéressant de noter que

les ménages dirigés par une femme, les ménages dont le chef est instruit et/ou relève d'une catégorie professionnelle économiquement favorisée accueillent les plus fortes proportions d'enfants confiés. S'intéressant au rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou, Komlan Lokpo (1999) a pu mettre en lumière l'importance de la nature des relations entre l'élève et son milieu familial d'accueil, qui jouent du reste souvent négativement sur la scolarité des enfants (en termes de « détournement » de l'argent envoyé par les parents, d'exploitation des enfants par le travail domestique, d'abus sexuels pour les jeunes filles, etc.).

Si les perceptions et croyances culturelles orientent les décisions des parents pour la scolarisation de leurs enfants, en particulier leurs filles, celles-ci ne peuvent pas être tenues pour fondamentales ou, en tout cas, indépendantes des considérations économiques, économie et culture s'interpénétrant comme le souligne Sardan (1995).

## Conclusion

On peut tout d'abord regretter la rareté des études offrant un éclairage statistique à une large échelle, notamment au niveau national, sur les divers facteurs pouvant influencer sur les pratiques familiales en matière de scolarisation. Dans le cadre précisément du Réseau sur « les déterminants familiaux de la scolarisation », nous avons mentionné que des projets allant dans ce sens sont en cours.

En corollaire à ce constat, peu d'études présentent des résultats qui permettent de mesurer la part explicative respective de chacun des facteurs identifiés : le sexe de l'enfant, l'ethnie, la religion, le niveau d'instruction du chef de ménage, etc. Très souvent, les études réalisées reposent plutôt sur les perceptions de l'école et des obstacles à la scolarisation (surtout pour les filles) par les parents et les enseignants, et non sur l'observation des faits (des pratiques), des caractéristiques de l'environnement familial.

Le nombre des facteurs pris en compte au niveau familial apparaît de surcroît limité. Pourtant, outre les variables listées ci-dessus, d'autres facteurs sont susceptibles d'influer sur la scolarisation des enfants mais sont rarement considérés: le statut familial de l'enfant au sein de son ménage de résidence, les autres caractéristiques du chef de ménage, des parents et des autres membres du ménage (sexe, âge, état matrimonial, etc.), la taille et la composition du ménage, les conditions d'habitat.

Par ailleurs, les études accordent rarement l'attention à l'interaction des différents facteurs, chacune se focalisant sur l'un ou l'autre de ces facteurs considérés comme essentiels. Ainsi, Sanou *et al* (1997 : 36) soulèvent les problèmes posés par la mise en avant, trop systématique, des obstacles socioculturels, de la culture, des mentalités, de la tradition pour expliquer

les résistances face à la scolarisation (notamment des filles) : « On a l'impression d'avoir affaire à une sorte de « trou noir » par lequel les populations passent pour adopter des comportements « bizarres », en tout cas non cartésiens » (Sanou *et al.*). Sans doute conviendrait-il d'être plus rigoureux dans la manière d'appréhender ces facteurs d'ordre culturel (et religieux), et plus prudent lors de leur interprétation. La question du travail des enfants (aide aux travaux domestiques, aux travaux des champs, pour la garde des animaux, etc.), par exemple, apparaît plus souvent présentée sous l'angle socioculturel, qu'en termes de contrainte économique, de caractéristique des systèmes de production intégrant le travail des enfants.

L'accent mis sur la (sous)scolarisation des filles conduit par ailleurs à occulter d'autres aspects des pratiques éducatives des familles, qui sont également importants.

La relation entre scolarisation et « confiage » des enfants, qui se révèle complexe et ambivalente, mériterait par exemple une plus grande attention, à travers une mise en rapport avec la problématique du travail des enfants.

Si les garçons sont plus scolarisés que les filles, ils le sont cependant rarement tous : selon quels critères, quelles logiques se fait alors le choix de scolariser certains et pas les autres ? Et le même questionnement vaut bien sûr aussi pour les filles.

Il conviendrait enfin de s'intéresser davantage aux différences observées de comportement des hommes et des femmes (en tant que parents et/ou chefs de ménage) face à la scolarisation des enfants.

## Note

<sup>1</sup> Dans le cadre du Réseau de l'UEPA, quelques analyses secondaires d'enquêtes existantes ont commencé à être réalisées. Cependant, dans l'optique de cet ouvrage et compte tenu de leur caractère encore exploratoire, elles ne sont pas prises en compte ici.

## Bibliographie

- Adjibade Awa, 1989 – *Etude sociologique sur la scolarisation des jeunes filles au Burkina Faso. Provinces de : Bougouriba, Gourma, Houet, Sanmatenga, Soum, Yatenga*, Unicef/IPD-AOS, Ouagadougou, 57p. + annexes.
- Badini Amadé, 1994 – *Minimum éducatif et résistance à la scolarisation des filles (études faites sur huit provinces du Burkina Faso : Boulkiemdé, Gnagna, Kéné Dougou, Namentenga, Oudalan, Passoré, Bam, Yatenga)*, Unicef.
- Burkina Faso (s.d.), *L'école révolutionnaire burkinabé*, 359p.
- Burkina Faso (1997), *Plan stratégique décennal 1997-2006 de l'éducation*, 200p.
- Burkina Faso (1999), *Tableau de bord de l'enseignement primaire (Année scolaire 1997/98)*, 47p.

- Dacher, 1977 – *Haute-Volta : l'inégalité d'accès à l'éducation des femmes et des jeunes filles*, Unesco, Paris.
- Damiba A, 1978 – *Les inégalités éducatives en Haute-Volta*, IPE, Paris, 16p.
- Delmas-Soulier Françoise, 1981 - *Education et scolarisation en Haute-Volta, accès des filles et des femmes à l'instruction scolaire depuis les indépendances*, Ouagadougou, multigr., 119p.
- Gérard E., 1998 - « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in LANGE M-F (sous la direction de) *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous contrainte*, Karthala, Paris, pp.197-220.
- IPB (Institut Pédagogique du Burkina), 1991 – *Enquête participative sur les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso*, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse, Ouagadougou, 118p.
- INSD, 1996a - *Analyse des résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages*, Première édition, Ouagadougou.
- INSD, 1996b - *Le profil de pauvreté au Burkina Faso*. Première édition, Ouagadougou, 170p.
- Kyedrebeogo Roseline Somnona, 1995 – *Les causes socio-culturelles de la déperdition scolaire chez les filles au Burkina Faso : cas de la province du Kadiogo*, Mémoire de maîtrise, Institut National des Sciences de l'Education (INSE), Université du Bénin, Lomé, 105p.
- Kompaore Yvette, 1990 – *Scolarisation féminine et développement au Burkina Faso*, Cidep, Louvain-La-Neuve, 43p.
- Lelievre, Françoise et Claude Lelievre, 1991 - *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 272p.
- Lopko, Komlan, 1999 - *Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille « tutorale » et les résultats à l'école*, Mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Ouagadougou, 121p.
- Maiga Hamidou Guélo, 1989 – *La problématique de la scolarisation dans la Province de l'Oudalan*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.
- Maiga Harouna Hamidou, 1991 – *Etude pour un accroissement du taux de scolarisation dans la Province du Séno*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.
- Mingat Alain Et JAROUSSE Jean-Pierre, 1987 - *Coûts, financement et politique de l'éducation au Burkina Faso*,
- Mingat Alain, Jarousse Jean-Pierre, Ouedraogo S, et Zebango Marlène, 1991 - *Les facteurs agissant sur les acquisitions des élèves à l'école primaire au Burkina Faso*, 61p.
- Moguerou Laure, 1999 – *Stratégies de scolarisation des ménages ouagalais*, Mémoire de DEA de démographie économique, IEP de Paris, 68p. + annexes.
- Moumouni Abdou, 1964 - *L'éducation en Afrique*, Paris, François Maspéro.
- Nignan Pauline, 1981 – *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural Mossi*, IPB, Ouagadougou.
- Onadja Madia David, 1991 – *Approche pour un accroissement du taux de scolarisation dans la Province de la Tapoa*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, Enam, Ouagadougou.
- Ouedraogo Boumgondé Daniel, 1991 – *L'inégalité devant l'éducation selon le statut professionnel des parents : l'exemple de l'enseignement primaire public dans la ville de Ouagadougou*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.

- Sankara Saïdou, 1996 – *Bureaucrates et commerçants face à l'école : cas de la ville de Ouahigouya*, Mémoire de maîtrise de sociologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, 80p.
- Sanon Apollinaire, 1997 – *La daba et le bic : pratiques sociales et déperditions scolaires en milieu rural Bobo. Cas des villages de Koumi et Nasso*, Mémoire de maîtrise de sociologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, 95p.
- Sanou Fernand, 1995 – *Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 119p.
- Sanou Fernand, 1997 – *Etude documentaire : la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 122p.
- Sanou Fernand, Napon Abou, Barry Henriette, Kielwasser Marie-Clémence, Korsaga Kadiatou, Zala Lagnonom et Zoundi Tanga Paul, 1997 – *Plan décennal de développement de l'enseignement de base au Burkina Faso : scolarisation des filles et alphabétisation des adultes*, MEBA, Rapport définitif, 121p.
- Sanou Salimata, 1988 – *La scolarisation des filles au Burkina Faso*, Institut International de Planification de l'Education, 45p.
- Sardan Jean-Pierre Olivier (de), 1995 – *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Karthala, Paris.
- Sidibe Jeanne, 1993 – *Analyse sectorielle de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse : phase I*, MEBA, Pnud/Unesco, Ouagadougou, 60p.
- Some T. Jean-Baptiste, 1991 - *Enquête participative sur les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso*, MEBA/IPB, Ouagadougou, 118p.
- Some T. Jean-Baptiste, 1994 – « Les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire du Burkina Faso », *CJAS/RCEA*, 28 : 2, pp.276-289.
- Toe Noël, 1991 – *La problématique de la scolarisation des filles : le cas de la Province du Namentenga*, Mémoire de fin d'études, ENAM, Ouagadougou, 94p.
- Yaro Yacouba, 1994 – *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse, IDUP-Université de Paris 1, 391p.
- Yaro Yacouba, 1994 – « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, pp.675-696.
- Zougrana Cécile, Kano Hamidou, 1987 – *L'évaluation de la situation d'ensemble de l'enseignement primaire dans douze (12) provinces (Bam, Bougouriba, Houët, Gnagna, Gourma, Kadiogo, Namentenga, Sanmatenga, Soum, Sourou, Tapoa, Yatenga)*, UNICEF-Ministère de la Planification.

## chapitre 6

### Le Cameroun

#### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Jean WAKAM, démographe (IFORD), Yaoundé*

*Bakwate BANZA NSUNGU, démographe (IFORD), Yaoundé*

Placé sous tutelle française (provinces francophones) et anglaise (provinces anglophones) durant la période coloniale, le Cameroun a hérité, depuis sa réunification en 1961, de deux systèmes d'éducation : le système francophone, calqué sur celui de la France, et le système anglophone, calqué sur celui de la Grande-Bretagne ; ce qui pose de sérieux problèmes d'harmonisation. Si l'on en croit les orientations fondamentales du IVe Plan Quinquennal de Développement Economique, Social et Culturel (1976/1981), le système éducatif camerounais a pour objectif « d'assurer au citoyen l'éducation requise pour son développement intellectuel, son ouverture aux réalités nationales et internationales et la formation nécessaire pour en faire un producteur susceptible de subvenir à ses besoins de tous ordres » (Tchégho, 1989 : 59).

Le système éducatif formel se subdivise en deux groupes : le système formel conventionnel relevant du Ministère de l'Education Nationale (MINEDUC) et du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et le système formel non conventionnel relevant d'autres ministères et chargé de la formation des personnels spécialisés. Mais nous ne présenterons ici que le système formel conventionnel<sup>1</sup> qui comprend : (1) trois ordres d'enseignement : le public, le privé confessionnel (catholique et protestant essentiellement) et le privé laïc ; (2) trois niveaux d'enseignement : le primaire, le secondaire et le supérieur, abstraction faite de l'enseignement maternel qui est facultatif et présent surtout en milieu urbain.

La durée normale de l'enseignement primaire est de six (6) ans dans le système francophone et de sept (7) ans dans le système anglophone. L'âge officiel d'admission en première année du cycle est de six (6) ans. Mais les admissions en deçà et au-delà de 6 ans sont très fréquentes : elles représentaient plus de 50 % de nouveaux inscrits en première année en 1984/85 d'après Jean-Marie Tchégho (1989 : 63). Il est à noter enfin que la plupart des élèves du primaire sont inscrits dans des écoles publiques ; en 1984/85, elles accueillaient 66 % de l'ensemble des élèves.

L'enseignement secondaire (classique)<sup>2</sup> comprend deux filières : l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique divisés en deux cycles. Il dure normalement 7 ans. Dans le système francophone, le premier cycle dure théoriquement 4 ans et le second 3 ans,

contrairement au système anglophone où cette durée est de 5 ans et 2 ans respectivement. Il convient de relever le très grand déséquilibre qui existe entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel qui fait plutôt figure de parents pauvres. L'enseignement secondaire général à lui seul regroupait ainsi plus de 72 % des élèves en 1984/85 (Tchégho, 1989 : 64). Et contrairement à l'enseignement primaire, le secteur privé est davantage impliqué dans l'enseignement secondaire général et contrôle même l'enseignement technique. Ainsi, 53 % et 29 % seulement des élèves de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement technique respectivement fréquentaient les établissements publics en 1984/1985 (Tchégho, 1989 : 69 et 73).

L'enseignement supérieur comprend actuellement 6 universités d'État (Université de Yaoundé I, Université de Yaoundé II, Université de Douala, Université de Dschang, Université de Ngaoundéré et Université de Buea), une Université privée (l'Université Catholique d'Afrique Centrale) et de nombreux instituts supérieurs publics et privés laïcs de niveau BTS (Brevet de Technicien Supérieur). Il est essentiellement dominé par le secteur public. La création de cinq nouvelles universités d'État a sans doute permis d'élargir le potentiel d'accueil de l'enseignement supérieur ; mais il reste à les équiper convenablement.

Après la Réforme de l'Enseignement Supérieur de 1993, marquée entre autres par la création de nouvelles universités, la suppression des bourses d'étude, l'adoption du système des unités de valeur (UV) et une plus grande professionnalisation (du moins formelle) des programmes d'enseignement, les premiers Etats Généraux de l'Education (enseignement primaire et secondaire notamment) ont eu lieu à Yaoundé du 22 au 27 mai 1995. L'objectif assigné à ces assises par le Ministre de l'Education Nationale était de « proposer au gouvernement une nouvelle politique éducative, un système éducatif authentiquement camerounais mais cependant ouvert aux apports de l'extérieur ; une école axée vers l'éradication de la misère et la recherche du progrès intégral de l'homme, la reconquête des valeurs morales et civiques, de tolérance et de respect d'autrui ». Parmi les recommandations qui en sont issues, on peut relever notamment<sup>3</sup> :

- l'élaboration d'un code de déontologie du personnel enseignant, la libéralisation de la formation des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail ;
- une redéfinition des missions assignées à l'école en vue d'une formation complète du citoyen, un citoyen «fortement imprégné du sens civique et de l'amour de la patrie». Cette nouvelle école doit «cultiver l'excellence» et «veiller à la qualité de l'enseignement» ;
- l'intégration des langues nationales dans les programmes scolaires;
- l'instauration de l'enseignement fondamental obligatoire;

- la création d'un Fonds National de l'Éducation, l'institution d'une taxe à l'éducation sur les produits de base et certains produits de luxe et la mise en place d'un « système d'autofinancement des établissements scolaires »;
- l'élaboration d'un cadre juridique et la création d'un organe de coordination des associations des parents d'élèves<sup>4</sup> et d'autres organisations non gouvernementales qui interviennent comme partenaires de l'éducation;
- l'adoption de programmes adaptés aux réalités nationales et la mise en œuvre de mesures tendant à encourager les éditeurs nationaux.

La nouvelle politique de l'éducation et de la formation en cours d'élaboration devra en tout cas tenir compte des recommandations de ces Etats Généraux pour relever le défi de la maximisation du rendement interne et externe du système éducatif camerounais actuellement en perte de vitesse. Mais quand sera-t-elle achevée et adoptée ? Sera-t-elle appliquée avec toute la volonté et toute la détermination nécessaires ?

Le financement des dépenses de l'éducation est assuré par l'Etat, les collectivités publiques (communes), les ménages et le secteur privé (confessionnel et laïc), l'aide extérieure (bilatérale et multilatérale). La contribution de l'Etat est de loin la plus importante<sup>5</sup> et était en constante augmentation jusqu'en 1984/85, passant de 6,2 milliards de FCFA en 1970/71 à 112,6 milliards en 1984/85 (PNUD, 1993 : 37). Mais depuis cette date, le financement public vis-à-vis de l'éducation formelle est en baisse suite à la crise économique qui sévit dans le pays depuis l'application des programmes d'ajustement structurel imposés par la Banque Mondiale et le FMI. Ainsi, selon le Rapport sur le Développement Humain au Cameroun-1993, entre 1985/86 et 1989/90 les dépenses (prévisionnelles et effectives) de l'enseignement primaire et secondaire ont baissé respectivement de 25,3 % et 40,1 % (jusqu'en 1988/89). (PNUD, 1993 : 37). Et le rapport ONU-Cameroun (1998 : 26) sur l'évaluation commune de la situation socio-économique ajoute : « En nominal, le budget de l'éducation est passé de 86,8 milliards en 1990/91 à 55,96 milliards en 1995/96, soit une baisse nominale de plus de 35 %. La part de ce budget dans celui de l'Etat est passée de 21,4 % en 1990/91 à 8,2 % en 1995/96. Ce manque de financement ne peut qu'entraîner une détérioration de la qualité de l'enseignement dans la mesure où aussi bien la motivation des enseignants que le développement et l'entretien des infrastructures s'en ressentent, malgré les efforts déployés par les communautés locales pour y remédier ». Les ménages, malgré un pouvoir d'achat en baisse, sont en tout cas de plus en plus sollicités pour contribuer au financement des dépenses d'éducation. Ainsi, alors que jusqu'en 1993 l'enseignement public était gratuit, désormais il faut payer 50.000 FCFA pour s'inscrire à l'université et les bourses ne sont plus attribuées. Par ailleurs, « les associations des parents d'élèves (APE),

opérationnelles depuis longtemps et en avance sur les dispositions officielles, participent de plus en plus à la gestion du système par le biais des investissements multiples et des interventions dans le fonctionnement des établissements. A titre d'illustration, les contributions totales des APE pour l'année scolaire 1990/91 étaient de l'ordre de 6 milliards, les contributions des volontaires s'élevant à environ 5 milliards ». (PNUD, 1993 : 41).

Quoi qu'il en soit, « la nouvelle politique du financement de l'éducation prévoit le renforcement des efforts des particuliers et des communautés qui souhaitent participer au financement de l'éducation et la promotion de l'enseignement privé à tous les niveaux du système ». (PNUD, 1993 : 41).

## **Evolution et situation actuelle de la scolarisation**

### *L'évolution de la scolarisation de 1976 à 1998<sup>6</sup>*

L'évolution du taux net de scolarisation et du rapport de féminité scolaire (nombre de filles scolarisées pour 100 garçons scolarisés) par milieu de résidence de 1976 à 1998 indique une nette amélioration de la situation entre le recensement de 1976 et celui de 1987 (tableau 1). Ainsi, le taux de scolarisation est passé de 65 % à 73 % chez les 6-14 ans et de 22 % à 33 % chez les 15-24 ans. De même, les inégalités entre les sexes se sont réduites : le rapport de féminité des taux serait passé ainsi de 89 à 92 chez les 6-14 ans et de 49 à 61 chez les 15-24 ans.

La situation s'est toutefois grandement détériorée avec la crise qui frappe le pays depuis 1987 (tableau 1). Il en est ainsi notamment chez les 6-14 ans en milieu urbain et chez les 15-24 ans en milieu rural.

Le taux de scolarisation chez les 6-14 a ainsi baissé, au niveau national, de cinq points en 1991 (68 %) par rapport à 1987 (73 %) et le rapport de féminité des taux (RFT) de 2 points passant de 92 à 90 filles scolarisées pour 100 garçons scolarisés. L'enquête EDS de 1998 fait cependant apparaître une amélioration de la situation avec un taux de 75 % et un RFT de 95.

L'examen selon le milieu de résidence montre que la crise a affecté différemment le milieu rural et le milieu urbain. Le taux de scolarisation des 6-14 ans serait ainsi resté plutôt constant (64 %) entre 1987 et 1991 en milieu rural et aurait connu une hausse sensible (+5 points) en 1998 (69 %). En milieu urbain, par contre, il y aurait eu une baisse de 12 points entre 1987 (89 %) et 1991 (77 %) et le taux en 1998 (87 %) serait encore inférieur de 2 points à celui de 1987 malgré une forte reprise (+10 points)<sup>7</sup>. On constate par ailleurs une forte régression du RFT en milieu rural suivie cependant d'une forte remontée en 1998.

**Tableau 1 : Taux de scolarisation (%) des 6-14 ans et des 15-24 ans par secteur de résidence et par sexe et rapport de féminité des taux aux recensements du Cameroun de 1976 et de 1987 et aux enquêtes EDS de 1991 et 1998.**

Milieu de résidence	6-14 ANS				15-24 ANS			
	1976	1987	1991	1998	1976	1987	1991	1998
URBAIN	82	89	77	87	30	38	48	45
Sexe Masculin	84	91	79	89	36	44	56	51
Sexe Féminin	80	88	75	85	23	31	40	40
Rapport de féminité des taux	95	97	95	96	63	70	71	78
RURAL	58	64	64	69	17	28	28	22
Sexe Masculin	63	68	68	71	25	38	37	30
Sexe Féminin	54	61	59	67	11	20	21	15
Rapport de féminité des taux	86	90	87	94	42	53	57	50
ENSEMBLE	65	73	68	75	22	33	37	31
Sexe Masculin	68	76	72	77	30	41	46	39
Sexe Féminin	61	70	65	73	15	25	29	25
Rapport de féminité des taux	89	92	90	95	49	61	63	64

Sources des données de base : Cameroun (1980 : 17) pour le RGPH de 1976 et Cameroun (1992b : 68) pour le RGPH de 1987 ; Fichiers-ménages des enquêtes EDS de 1991 et 1998 <sup>8</sup>

Chez les 15-24 ans, après un accroissement régulier de 1976 (22 %) à 1991 (37 %), le taux de scolarisation a fortement baissé (- 6 points) au niveau national en 1998 atteignant un niveau plus bas (31 %) qu'en 1987 (33 %)<sup>9</sup>. L'évolution en milieu urbain en est très proche, avec cependant une baisse moins marquée en 1998, tant et si bien que le taux reste supérieur à celui de 1987 malgré le décrochage ; par contre, en zone rurale, le taux serait resté constant (28 %) entre 1987 et 1991 avant de baisser à un niveau inférieur de 6 points (22 %) à celui de 1987 (28 %). Relevons par ailleurs l'évolution croissante, quoique plus lente, du rapport de féminité des taux depuis le début de la crise (1987) ; mais il apparaît un effet différentiel selon le milieu de résidence : forte hausse en 1998 (+ 7 points) en milieu urbain après une stagnation entre 1987 et 1991 et forte baisse en milieu rural (- 7 points) après une croissance soutenue depuis 1976.

Malgré les efforts fournis notamment par l'Etat<sup>10</sup>, l'offre d'éducation est dans l'ensemble encore très insuffisante par rapport à la demande. De plus, selon le rapport du PNUD (1993 : 29-30)<sup>11</sup> elle tend plutôt à se détériorer parallèlement à une demande sociale croissante :

- dans l'enseignement primaire, la demande effective d'éducation entre 1984/85 et 1990/1991 a crû de 9,6 % annuellement contre 6,2 % pour les places assises, 3,6 % pour les enseignants et 4 % pour les salles de

classe. Le déficit était de 349 salles de classe et de 522 maîtres en 1970/71, contre 571 salles de classe et 584 maîtres en 1990/91 ;

- dans le secondaire général, le déficit en personnel enseignant est passé de 1.283 en 1984/85 à 3.215 en 1990/91 (dont 51,2 % dans les disciplines scientifiques) et le déficit en places assises est passé de 53.860 en 1975/76 à 83.807 en 1990/91 ;
- dans le secondaire technique, le déficit en places assises est de 18.404 en 1990/91 contre 10.043 en 1984/85 ;
- dans l'enseignement supérieur, le déficit en personnel enseignant était de 367 en 1990/91 (dont 42,3 % dans les disciplines scientifiques et techniques) contre 148 en 1984/85.

L'inadéquation quantitative et qualitative de l'offre d'éducation n'est pas sans effet sur le rendement du système. S'agissant du rendement interne, par exemple, d'après le rapport du PNUD (1990 : 32) les indicateurs de rendement interne (taux de survie scolaire et durée moyenne de scolarité) sont en baisse sur les trois périodes suivantes : 1970/71 - 1980/81 ; 1983/84 - 1986/87 ; 1986/87 - 1989/90. Il en est ainsi à tous les niveaux d'enseignement ainsi que dans les deux sous-systèmes (anglophone et francophone).

### *Les variations régionales à partir des données du recensement de 1987*

Au dernier recensement du Cameroun, réalisé en 1987, c'est-à-dire juste au début de la crise économique que connaît le pays, le taux de scolarisation pour l'ensemble du pays a été évalué à 73 % pour les enfants de 6 à 14 ans et à 33 % seulement pour les 15-24 ans (Cameroun, 1992b). La scolarisation est donc loin d'être universelle au Cameroun, y compris la scolarisation de base. De plus, elle varie grandement selon le milieu de résidence. Le taux de scolarisation varie de 89 % à 64 % chez les 6-14 ans et de 38 % à 28 % chez les 15-24 ans lorsque l'on passe du milieu urbain au milieu rural. Les différences demeurent également importantes entre les provinces et les sexes (tableau 2).

Trois groupes de provinces se distinguent par rapport à la scolarisation des enfants de 6-14 ans : (1) les provinces à scolarisation quasi universelle à savoir le Littoral (94 %), l'Ouest (94 %), le Centre (93 %), le Sud (93 %) et, dans une moindre mesure, le Sud-Ouest (86 %) ; (2) les provinces moyennement scolarisées : le Nord-Ouest (78 %) et l'Est (77 %) ; (3) les provinces sous-scolarisées : l'Adamaoua (64 %), le Nord (51 %) et l'Extrême-Nord (44 %) ; il s'agit là des trois provinces septentrionales du pays (Grand-Nord).

**Tableau 2 : Taux de scolarisation (en %) des 6-14 ans et des 15-24 ans par province et par sexe et rapport de féminité des taux (RFT) au recensement du Cameroun de 1987**

Province	6-14 ans				15-24 ans			
	G	F	G+F	RFT	G	F	G+F	RFT
Adamaoua	69	59	64	86	25	11	18	44
Centre	93	93	93	100	47	34	40	72
Est	80	74	77	93	33	17	25	52
Extrême-Nord	55	32	44	58	23	03	12	13
Littoral	94	93	94	99	42	31	36	74
Nord	61	41	51	67	21	07	13	33
Nord-Ouest	80	76	78	95	40	27	33	68
Ouest	94	93	94	99	56	34	44	61
Sud	94	93	93	99	50	31	40	62
Sud-Ouest	86	86	86	100	32	31	32	99
Cameroun	76	70	73	92	41	25	33	61

Abréviations : G : Garçons ; F : Filles ; G+F : Garçons + Filles.

Source : les taux de scolarisation sont tirés de Cameroun (1992b : 69-70) et les rapports de féminité des taux ont été recalculés.

Comme l'indique le tableau 2, le taux de scolarisation des 15-24 ans demeure assez faible quelle que soit la province : aucune n'atteint 50 %, y compris la province du Centre où se trouve la capitale (Yaoundé) qui abritait à l'époque l'unique université du pays. On a cependant une typologie assez proche de la précédente : la province de l'Ouest vient en tête avec un taux de 44 % suivie par les provinces du Centre (40 %), du Sud (40 %) et du Littoral (36 %), tandis que les trois provinces septentrionales ont de loin les taux les plus bas, soit 18 % pour l'Adamaoua, 13 % pour le Nord et 12 % pour l'Extrême-Nord.

Les inégalités entre les sexes sont relativement faibles chez les 6-14 ans au niveau national, avec un taux de 76 % chez les garçons contre 70 % chez les filles, soit un rapport de féminité des taux de 92. Mais alors que ce rapport atteint pratiquement 100 dans les cinq provinces les plus scolarisées (tableau 2), il demeure très faible dans les deux provinces les moins scolarisées, à savoir l'Extrême-Nord (58) et le Nord (67). Chez les 15-24 ans, la différence entre les sexes est très marquée tant au niveau national que provincial (à l'exception notoire de la province du Sud-Ouest). Le taux varie ainsi de 41 % chez les garçons à 25 % chez les filles, soit un rapport de féminité de 61 seulement.

## Synthèse des études existantes

Une recherche bibliographique nous a permis d'identifier un certain nombre d'études traitant plus ou moins directement de la demande d'éducation au Cameroun. Parmi ces études, nous avons pu consulter cinq que nous présentons et commentons ici. Il s'agit de celles de Mungah (1993), Cammish et Brock (1994), Odi (1995), Lloyd et Blanc (1996), d'un rapport du

Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire (MINPAT, 1989) et d'une étude commanditée par le Ministère des Affaires Sociales et de la Condition Féminine (MINASCOF, 1992). Deux études identifiées n'ont pu être consultées parce que difficilement accessibles. Elles sont néanmoins citées dans la bibliographie. Il s'agit, entre autres, de celles de Holtedahl (1993) sur « Education, Economics and 'The Good life': Women in Ngaoundere, Northern Cameroon » et surtout de Kilo (1994) sur « Family Support for Education: Explaining Gender Differences in Academic Performance in Cameroon », réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Odaga et Heneveld (1995) qui ont pu les lire, y font référence dans leur intéressante étude de synthèse sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne.

### ***Les déterminants de la sous-scolarisation dans la province de l'Extrême-Nord***

Dans un rapport de 1989 intitulé « Scolarisation primaire dans la province de l'Extrême-Nord », le Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire (MINPAT) a fait ressortir un certain nombre de facteurs susceptibles d'expliquer le faible niveau de scolarisation observé dans cette province<sup>12</sup>. Parmi les raisons évoquées, on note : (1) l'incompréhension du bien-fondé de l'école de la part des parents ; (2) la prédominance dans cette partie du territoire national des activités agricoles et pastorales auxquelles se livrent les familles (migrations liées à la pêche, déplacement pendant la période de transhumance à la recherche des pâturages pour les troupeaux, récolte saisonnière de riz et de coton ...) ; (3) la cohabitation conflictuelle des populations islamisées et des populations animistes (les Kirdis).

Les deux premières causes évoquées renvoient à des pesanteurs de type socio-économique et culturel qui peuvent retarder grandement la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle. Selon le rapport, la place de choix occupée par l'école coranique dans la formation de l'enfant musulman affecterait négativement l'évolution de ce dernier dans le système scolaire. Par ailleurs, « les kirdis refoulés dans les massifs montagneux refusent d'envoyer leurs enfants à l'école dans les zones gérées par les musulmans » (MINPAT, 1989 : 23). Cette double situation pénalise donc au plan éducatif les enfants issus des familles musulmanes et animistes. Le rapport fait également état d'une sous-scolarisation des filles due notamment aux abandons scolaires liés aux mariages précoces<sup>13</sup>.

### ***La sous-scolarisation et la déscolarisation féminines : une étude à partir des statistiques scolaires***

A partir des statistiques scolaires et d'un examen critique du système scolaire camerounais, Mungah (1993) a essayé de faire ressortir les facteurs susceptibles d'expliquer la sous-scolarisation féminine au Cameroun.

L'auteur constate, dans les différents types d'enseignements (primaire, post-primaire, secondaire général et technique), une amélioration dans l'évolution des effectifs féminins entre 1987 et 1991. Mais ces effectifs restent encore faibles par rapport à ceux des garçons.

D'après l'auteur, la marginalisation féminine entretenue par la société camerounaise commence à partir du processus de socialisation qui s'opère au niveau familial avant de se répercuter sur la vie scolaire des enfants. Cette socialisation met davantage l'accent sur la dépendance des filles que sur leur réussite scolaire, alors que celle des garçons est orientée vers l'affirmation de soi (c'est-à-dire la réussite personnelle et l'autonomie). En conséquence, les filles ont moins de chance de développer l'estime d'elles-mêmes que requiert le travail à l'école, ce qui peut les entraîner dans la passivité. En outre, les filles n'ont pas besoin, pense-t-on, de l'éducation formelle pour jouer leur rôle de mères et d'épouses.

Vu la pauvreté des informations que restituent les statistiques scolaires sur la plan de la demande scolaire, il est impossible de faire ressortir, à partir de ces données, les facteurs qui déterminent la scolarisation différentielle par sexe qu'on observe au sein de la plupart des ménages camerounais. Ainsi, la sous-scolarisation féminine que l'auteur décrit à travers son étude s'expliquerait mieux à partir des données issues d'autres sources (recensement ou enquête spécifique sur la demande scolaire).

### *L'étude de la sous-scolarisation féminine à partir des données d'enquête*

Afin de mieux connaître les mobiles du retrait précipité des filles de leur itinéraire scolaire (de leur propre chef ou sur décision de leurs parents), le Ministère des Affaires Sociales et de la Condition Féminine (MINASCOF) a initié en 1991 une étude qui, entre autres objectifs, devait permettre d'expliquer la sous-scolarisation féminine au Cameroun. L'étude, réalisée par AGRO-PME, est basée sur les résultats d'une enquête rétrospective par sondage<sup>14</sup>.

A l'issue de l'analyse, le niveau d'instruction des parents apparaît comme un facteur négativement associé à la déperdition scolaire : plus les parents sont instruits, plus leurs filles ont tendance à demeurer plus longtemps à l'école. Les résultats de l'analyse montrent également que plus le niveau social des parents est élevé, moins le besoin d'entrer précocement dans la vie active se fait sentir chez les filles. Au niveau de la situation matrimoniale des parents, l'étude révèle l'existence d'une relation entre la polygamie et la scolarisation, les filles dont les mères occupent les derniers rangs au sein du mariage étant les moins scolarisées. Il résulte aussi de l'analyse que les filles chrétiennes sont plus scolarisées et abandonnent plus tardivement les études que les musulmanes.

A part les associations entre variables, l'étude examine les difficultés perçues par les filles dans leur scolarité. On retient de cette partie de l'étude que les sollicitations des hommes constituent la principale difficulté éprouvée par les filles dans leur scolarité (à raison de 28,5 % de l'ensemble des réponses émises) ; viennent ensuite l'éloignement de l'école par rapport au lieu de résidence (25,3 %), la cherté des fournitures scolaires (21,2 %) et la précarité des conditions d'étude (21 %).

Dans leur étude « *State, Status and the Status Quo : Factors Affecting the Education of Girls in Cameroon* », Cammish et Brock (1994) ont également relevé un certain nombre de facteurs qui affectent la scolarisation des filles au Cameroun. Pour ces chercheurs, quand bien même l'Etat jouerait pleinement son rôle et pourvoierait à l'offre scolaire nécessaire pour la scolarisation des filles, cela ne suffirait pas : les décisions concernant leur accès et leur maintien à l'école dépendent de leurs familles et de leurs communautés. Les parents doivent, poursuivent-ils, pouvoir économiquement, et vouloir, de par leur attitude, scolariser leurs filles ; les traditions socioculturelles sont en conséquence déterminantes, notamment en milieu rural et dans les endroits reculés.

Leur étude s'inscrit en fait dans un projet international sur la scolarisation féminine dans six pays en développement<sup>15</sup> et ils constatent et regrettent que, contrairement aux autres pays qu'ils ont déjà étudiés (la Sierra Leone, la Jamaïque, le Bangladesh et l'Inde), le Cameroun dispose de très peu d'études sur la scolarisation des filles : beaucoup d'études anthropologiques existent sur l'éducation traditionnelle des filles au Cameroun, mais très peu d'études sur leur éducation moderne (p.234). L'étude se réfère à des statistiques scolaires et à une enquête menée entre 1989-1991 et portant sur 320 élèves en fin d'études primaires des écoles francophones et anglophones de la ville de Yaoundé (la capitale) et des petites villes et villages des provinces du Centre-Sud, du Nord-Ouest et du Littoral (p.234).

Les auteurs ont identifié quatre types de facteurs affectant selon eux la scolarisation des filles : facteurs d'ordre géographique, socioculturel, économique et facteurs liés au système scolaire lui-même.

### *Facteurs d'ordre géographique*

Ils font valoir ici que le Cameroun est une mosaïque de cultures et de traditions (avec ses 200 ethnies et 250 dialectes (pp.234-235) qui diffèrent dans leurs attitudes à l'égard du rôle et du statut de la femme et par conséquent de sa scolarisation. De plus, la pénétration des missionnaires chrétiens, qui ont introduit l'éducation formelle dans le pays, s'est faite par la côte, ce qui peut expliquer en partie la sous-scolarisation du nord et de l'est du pays. Ils mentionnent aussi la partition du pays, depuis l'époque coloniale, en zones anglophone et francophone ainsi que les disparités

énormes entre le milieu urbain et le milieu rural. Les auteurs évoquent également la très longue distance que doivent parcourir les enfants pour aller à l'école en milieu rural et dans certaines régions, parfois sous une grande chaleur.

### *Facteurs d'ordre socioculturel*

Quelle que soit la politique officielle de l'Etat, ce sont, estiment-ils, les attitudes et traditions socioculturelles qui déterminent le statut des femmes et des filles et maintiennent le statu quo en ce qui concerne l'éducation féminine (p.236). Ils évoquent entre autres les traditions relatives au mariage et à la fécondité. Le mariage est généralement précoce (aux environs de la puberté) et en tout cas obligatoire : « Oral tradition and songs emphasize the necessity of marrying and the unmarried woman is a source of mockery. No one, at any level, actually chooses not to marry, we were told: the unmarried woman is a non-person who will not be listened to » (p.236). Par ailleurs, la femme idéale doit avoir « un ventre de fécondité », savoir bien faire la cuisine et avoir de bons comportements. D'où le conflit avec l'école occidentale que résumant ces propos rapportés par Poskin et enregistrés au Cameroun en 1956 : « Nos filles à l'école, c'est la mort de la société ; car évoluées, elles deviendront des prostituées, de mauvaises ménagères, indépendantes, une ruine pour les maris. Elles voudront trop et ne seront jamais contentes » (tiré de (Koloko,1990) et cité en page 233).

Les auteurs pensent également que la tradition de réclusion qui est pratiquée dans le Nord du Cameroun a des implications évidentes sur les abandons scolaires des filles au moment de la puberté (p.237). Leur enquête a montré en tout cas que les attitudes négatives vis-à-vis de la scolarisation féminine sont plus fortes dans le nord du pays et dans les zones rurales. Par contre, les attitudes les plus favorables se manifestent non seulement en ville mais dans les familles où les parents ont eux-mêmes reçu une certaine éducation. Comme l'écrit Owono (1990), « aller à l'école devient donc un héritage » (cité par les auteurs, p.237).

### *Facteurs d'ordre économique*

Ces facteurs apparaissent comme les plus déterminants pour les familles confrontées aux problèmes de prise en charge de la scolarité de leurs enfants, notamment dans le contexte de crise économique grave que connaît le pays. Les auteurs mentionnent également le coût indirect qui pourrait résulter de la perte des bénéfices liés directement au travail de l'enfant scolarisé ou aux gains que les parents pauvres auraient pu en tirer (diminution de l'utilité économique de l'enfant scolarisé).

Le rôle économique des femmes et notamment leur implication décisive dans l'agriculture de subsistance affecterait aussi négativement la

scolarisation de leurs filles : « Women play a central role in subsistence agriculture : their role in feeding or helping to feed the family has implications for their daughters who have to work with them both to help and also to learn the agricultural skills they will need later : school enrolment and attendance will obviously be affected. Girls may also be involved in their mothers' petty-trading activities with similar results » (p.237).

L'enquête menée par les auteurs révèle toutefois une situation très nuancée quant à la participation différentielle des filles et des garçons aux activités ménagères et de subsistance de la famille : « Our survey results suggest that boys and girls are equally involved in agricultural work in rural areas except, significantly, in the north where girls help less. Both sexes are also very involved in fetching water and caring for siblings, but particularly the girls. Involvement in the preparation of food was statistically significant for girls as compared with boys everywhere except among elite anglophone families in Yaoundé. Boys and girls were equally involved, and to a high degree, in tasks such as sweeping. They went in equal numbers to the market and store except, again, in the north where it was more likely to be the boys who went » (p.238).

### *Facteurs liés au système éducatif*

Le fait que beaucoup d'établissements secondaires soient payants pénalise davantage les filles (p.238). Il en est de même de la longue durée journalière des classes, qui vont souvent jusqu'à 17h30 dans le système francophone, alors que les filles qui vont à l'école doivent en plus participer aux travaux ménagers et agricoles. Le nombre pléthorique d'élèves par classe est également incriminé : « From what recent research has shown us about classroom interaction and gender, one can hypothesize that the larger the class, the less attention girls are going to receive » (p.238). Les établissements d'enseignement technique et professionnelle qui attirent davantage les filles sont très peu nombreux par rapport à l'enseignement général.

Enfin, tout en reconnaissant qu'au niveau de l'Etat des dispositions législatives et administratives pouvant favoriser la scolarisation des filles, la promotion féminine et l'égalité des genres existent, Cammish et Brock estiment néanmoins que les femmes sont très peu représentées dans le staff du Ministère de l'Education (moins de 20 %) et dans la prise des décisions en matière d'éducation aussi bien au niveau national, provincial que départemental (moins de 2 %). Toutefois, et contrairement à certains pays comme l'Inde et le Bangladesh, le sexe des enseignants semble avoir très peu d'impact sur la scolarisation des filles : « Cameroonians would not normally hesitate to send a daughter to school because the teacher was male, nor is it usually considered unsafe to send female teachers to work in rural areas » (p.239). Ils pensent néanmoins qu'une plus grande féminisation

du corps enseignant dans l'Extrême-Nord du pays pourrait permettre de venir à bout des pratiques de réclusion des femmes et des attitudes hostiles à la scolarisation des filles dans cette région.

L'étude est très fouillée et contient beaucoup d'idées et d'hypothèses intéressantes. Mais elle reste globalement très spéculative et la plupart des affirmations qu'elle contient mériteraient d'être davantage étayées et testées avec des données et des méthodes statistiques appropriées. Cela permettrait de démêler davantage les différents facteurs évoqués (facteurs géographiques et facteurs socioculturels par exemple) et d'identifier les vrais déterminants de la scolarisation des filles et de leur sous-scolarisation par rapport aux garçons. On peut regretter à ce propos que les auteurs n'aient pas exploité de façon plus systématique l'enquête qu'ils ont réalisée : l'étude comprend en fait très peu de données issues de cette enquête dont on ignore par ailleurs tout de la méthodologie.

### ***Les déterminants familiaux de la scolarisation dans une ville moyenne***

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'études démographiques à l'IFORD, Odi (1995) a réalisé une étude sur les déterminants familiaux de la scolarisation à Edéa, ville moyenne du Cameroun assez industrialisée. L'étude est faite à partir des données d'un recensement réalisé en 1994 et comprenant 5.944 ménages (dont 1.191, soit 20 %, dirigés par les femmes). Le phénomène étudié, c'est-à-dire la scolarisation, concerne les enfants de 6 à 19 ans (Odi, 1995 : 29). L'analyse est faite tant au niveau individuel qu' agrégé (niveau du ménage) et est à la fois descriptive (analyse bivariée) et explicative (analyse multivariée utilisant la régression linéaire et la régression logistique).

Il en ressort entre autres que :

- le taux de scolarisation des ménages de grande taille (notamment en termes d'enfants scolarisables) est relativement plus élevé que celui des ménages de petite taille ;
- la scolarisation des enfants serait meilleure dans les ménages polygamiques que dans les ménages monogamiques ;
- les chefs de ménage femmes scolarisent mieux les enfants que leurs homologues hommes ;
- le niveau d'instruction du chef de ménage agit positivement sur la scolarisation des enfants. Mais la relation avec le niveau de vie du ménage serait plutôt négative (analyse bivariée) ou nulle (analyse multivariée) ; ceci est bien surprenant et résulterait de la manière très contestable dont l'indicateur du niveau de vie a été construit ;

- l'ethnie et le statut familial de l'enfant sont des facteurs très déterminants. Les enfants du chef de ménage sont de loin mieux scolarisés que les enfants « confiés ». Par rapport à l'ethnie, ce sont les Douala, les Bassa et les Beti qui ont les taux de scolarisation les plus élevés.

### ***Une étude comparative sur les déterminants familiaux de la scolarisation***

Dans une étude intitulée « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : The Role of Fathers, Mothers, and Others », Cynthia Lloyd et Ann Blanc (1996) ont traité de quelques déterminants familiaux de la scolarisation en Afrique, dans une approche comparative portant sur sept pays : le Cameroun, le Niger, le Kenya, la Tanzanie, le Malawi, la Namibie et la Zambie. L'hypothèse (principale) testée est la suivante : dans le contexte africain, on s'attendrait à ce que les chances de scolarisation des enfants dépendent davantage de leurs caractéristiques propres et de l'ensemble des ressources de leur famille étendue que des ressources et des caractéristiques de leurs parents biologiques (Lloyd et Blanc, 1996 : 271).

Les données utilisées sont celles des Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS) ; pour le Cameroun, il s'agit de celle réalisée en 1991. La variable dépendante porte sur la fréquentation scolaire actuelle des enfants de 6-14 ans et sur la progression scolaire des enfants de 10-14 ans jusqu'à la quatrième année d'école primaire. La technique d'analyse multivariée utilisée est la régression logistique et les variables incluses dans le modèle sont : l'âge et le sexe de l'enfant, la composition par âge du ménage (moins de 6 ans, 6-14 ans et 15 ans et plus), le niveau d'instruction du chef de ménage, le niveau de vie du ménage, la survie des parents biologiques et le sexe du chef de ménage.

A l'issue de l'analyse, il apparaît que :

- plus le niveau d'instruction du chef de ménage est élevé, mieux les enfants de 6-14 ans sont scolarisés et plus ceux d'entre eux (10-14 ans) qui ont été à l'école ont la chance d'achever leur quatrième année. Et le Cameroun figure parmi ceux des sept pays où l'écart de scolarisation entre les enfants vivant dans les ménages dont le chef est non-scolarisé et ceux dont le chef a un niveau d'instruction supérieur ou égal à sept ans est le plus grand ;
- le niveau de vie du ménage est également positivement associé à la scolarisation des enfants ;

- la présence d'enfants de moins de six ans tend à diminuer la chance de scolarisation des enfants de 6-14 ans (susceptibles d'être sollicités pour les garder) tandis que celle d'autres enfants d'âge scolaire tend plutôt à l'accroître. Ce dernier résultat (qui indique une relation plutôt positive entre la quantité et la qualité) suggère, d'après les auteurs, l'existence de liens de solidarité encore vivaces entre les membres de la famille étendue ;
- la survie des parents biologiques ne semble pas absolument décisive pour la scolarisation des enfants : la différence de scolarisation n'est pas significative entre les enfants orphelins de père (respectivement de mère) et ceux dont le père (respectivement la mère) est encore en vie. Pour les auteurs en effet, « It is clear that family supports adapt themselves so as to minimize the consequences of orphanhood on children's educational chances » (Lloyd et Blanc, 1996 : 288).
- les enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes sont de loin mieux scolarisés que ceux vivant chez les hommes. Et le Cameroun est, parmi les sept pays étudiés, celui où la différence en faveur des femmes est la plus grande. D'après Lloyd et Blanc P. (288), les femmes chefs de ménage seraient plus susceptibles que leurs homologues hommes d'investir des ressources, dont des ressources en temps, en argent et en soutien affectif, pour faciliter la scolarisation des enfants vivant avec elles.

## Conclusion

Les études sur la demande d'éducation au Cameroun sont récentes (depuis la fin des années 1980) et peu nombreuses. Elles permettent néanmoins de mettre en lumière un certain nombre de facteurs influant sur la demande d'éducation. L'islam, les représentations (surtout masculines) du statut et du rôle des filles et des femmes, la nécessité de s'occuper des tout jeunes enfants (âgés de moins de six ans), le statut d'enfant « confié » apparaissent comme autant de facteurs agissant négativement sur la scolarisation des enfants, et particulièrement sur celle des filles. En revanche, le christianisme, le niveau d'instruction et le niveau de vie des chefs de ménage, de même que le fait qu'une femme soit chef de ménage semblent favoriser la fréquentation scolaire des enfants.

A l'exception notoire de l'étude de Lloyd et Blanc (1996)<sup>16</sup> qui ne traite d'ailleurs du Cameroun que dans une perspective comparative et très globale avec six autres pays, la plupart de ces études présentent cependant des lacunes. Sur le plan méthodologique, on peut relever notamment : leur caractère embryonnaire ou exploratoire, le non-recours à des données statistiques appropriées, le manque de représentativité statistique à l'échelle nationale, une approche analytique essentiellement descriptive qui ne

permet pas de bien cerner l'effet relatif des différents facteurs sur la scolarisation.

Aussi s'avère-t-il nécessaire d'exploiter au mieux les différentes sources de données disponibles au Cameroun : l'Enquête Mondiale sur la Fécondité (EMF/WFS) de 1978, le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 1987, les Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS) de 1991 et 1998. Il serait en outre judicieux de ne pas se limiter à la tranche d'âges des 6-14 ans, c'est-à-dire à la scolarisation de base, mais de porter également l'intérêt sur les 15-24 ans, notamment en milieu urbain et dans les régions méridionales où la scolarisation primaire est quasi universelle. C'est aussi le lieu de regretter la non disponibilité des fichiers des principales sources de données qui ont été collectées jusqu'ici au Cameroun, dont notamment le Premier Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1976<sup>17</sup>. Leur exploitation aurait pu permettre de mieux connaître l'état et l'évolution du phénomène, parallèlement ou en attendant la réalisation d'enquêtes spécifiques qui s'avèrent indispensables.

## Notes

<sup>1</sup> Pour plus d'informations voir Tchégbo Jean-Marie (1989).

<sup>2</sup> Nous nous limitons ici à ce type d'enseignement, mais il convient de noter cependant qu'il existe un enseignement secondaire plus professionnel comme les SAR (Sections artisanales rurales), les Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Instituteurs-Adjoints (ENI/ENIA), etc.

<sup>3</sup> Cameroun Tribune N°5855 du 29 mai 1995, p.3.

<sup>4</sup> qui doivent être des lieux de concertation.

<sup>5</sup> Elle représentait ainsi plus de 80 % en 1984/85 (Tchégho, 1989 :77)

<sup>6</sup> Sous réserve que les différentes sources de données considérées (Recensements de 1976 et de 1987 et Volet ménage des enquêtes EDS de 1991 et de 1998) soient suffisamment comparables. Néanmoins, ces sources ont été préférées aux statistiques scolaires, sujettes à caution.

<sup>7</sup> Cette chute brutale du taux de scolarisation de base en 1991 est difficile à comprendre notamment lorsque l'on sait que c'est surtout après la baisse drastique des salaires et la dévaluation du franc CFA (monnaie locale) survenues plutôt en 1993 et en 1994 que le milieu urbain a été le plus affecté et que les effets de la crise se sont le plus fait ressentir dans les ménages urbains.

<sup>8</sup> Ces deux fichiers ont été apprêtés par Michel Kwékem du BUCREP (ancienne Direction du Deuxième Recensement) que nous tenons à remercier ici.

- <sup>9</sup> Il est à noter que le niveau du taux de scolarisation et du RFT chez les 15-24 ans en 1998 est en partie influencé par celui observé chez les 6-14 ans en 1991, c'est-à-dire 7 ans plus tôt (effet de cohorte)
- <sup>10</sup> Tous les chefs lieux de départements et d'arrondissements disposent au moins d'un établissement secondaire public d'enseignement général (CES ou Lycée). D'après le rapport du PNUD (1993, P.31), cette pléthore des établissements publics aurait même porté préjudice à l'enseignement privé qui a dû fermer des écoles parce qu'elles étaient incapables de s'autofinancer du fait du nombre réduit des élèves qui s'y inscrivaient.
- <sup>11</sup> Nous n'avons malheureusement pas pu disposer de données plus récentes comme nous le souhaitions.
- <sup>12</sup> C'est, en fait, un rapport du Service provincial du Plan et des Programmes basé à Maroua. Il aborde tous les aspects relatifs à l'offre ainsi qu'à la demande scolaires. Mais nous ne nous intéresserons ici qu'à la partie consacrée à la demande scolaire.
- <sup>13</sup> La plupart des mariages chez les filles de cette province ont lieu généralement avant 15 ans.
- <sup>14</sup> L'enquête prévoyait un guide d'entretien et un questionnaire adressé à 1.490 femmes âgées de 11 à 55 ans. Il en ressort des différences importantes entre les provinces du pays d'une part et les deux milieux de résidence d'autre part. Cependant, nous n'insistons dans la suite que sur les facteurs de la sous-scolarisation féminine identifiés au niveau national.
- <sup>15</sup> financé par la British Overseas Development Administration (ODA Project)
- <sup>16</sup> et dans une moindre mesure de celle de Odi (1995).
- <sup>17</sup> ainsi que l'enquête ECAM (Enquête Camerounaise auprès des Ménages) dont le fichier reste jusqu'ici difficilement accessible.

## Bibliographie

- Cameroun, 1976 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1976, Vol.1 : Résultats (5 Tomes); Vol.2 : Analyse (8 Tomes)*, Yaoundé, Direction de la Statistique (BCR), MINEFI.
- Cameroun, 1980 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1976. Vol. II : Analyse, Tome 4 : Scolarisation, niveau d'instruction*, Bureau Central du Recensement, Ministère de l'Economie et des Finances (MINEFI), Yaoundé, 124p.
- Cameroun, 1983 - *Enquête Nationale sur la Fécondité du Cameroun 1978. Rapport Principal, Vol.1 : Analyse des principaux résultats*, Yaoundé, Direction de la Statistique, MINEFI, 222p.
- Cameroun, 1992a - *Enquête Démographique et de Santé, Cameroun 1991*, Direction Nationale du Deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat, MINEFI (ou DHS/Macro International Inc, Columbia), 287p.

- Cameroun, 1992b - *Deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Cameroun, Vol. III : Analyse Préliminaire, Tome 9 : Rapport de synthèse des rapports préliminaires*, Direction Nationale du Deuxième Recensement, MINEFI, Yaoundé, 75p.
- Cammish N.K. et Brock C., 1994 - « State, Status and the Status Quo : Factors Affecting the Education of Girls in Cameroon », *International Journal of Education Development*, (14) 3, pp.233-240.
- Cooksey B., 1981 - « Social Class and Academic Performance. A Cameroon Case-Study », *Comparative Education Review* 25 (3), pp.403-418.
- Holtedahl L., 1993 - « Education, Economics and 'The Good life' : Women in Ngaoundere, Northern Cameroon », in Geschiere P. et Konings P. (eds), *Pathways to Accumulation in Cameroon*, ASC-Karthala, Paris.
- Kilo M., 1994 - *Family Support for Education : Explaining Gender Differences in Academic Performance in Cameroon*, PhD Dissertation, Stanford University.
- Koloko M.Y., 1990 - *La décennie des Nations Unies pour la femme et la condition de la femme camerounaise : aspects politique, économique et social*, Thèse de doctorat, 3e cycle, Iric, Université de Yaoundé.
- Lloyd C.B. et Blanc A.K., 1996 - « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : the Role of Fathers, Mothers and Others », *Population and Development Review*, Vol. 22 (2), pp.265-298.
- Mbala Owono R., 1986 - *L'école coloniale au Cameroun : approche historico-sociologique*, Imprimerie Nationale, Yaoundé.
- Mbala Owono R., 1990 - *Scolarisation et disparités socio-économiques dans la province de l'Est du Cameroun*, Editions CEPER, Yaoundé.
- Minascof, 1992 - *Etude sur les déterminants affectant le taux de scolarisation et des déperditions scolaires féminines au Cameroun*, Minascof, Yaoundé, 133p.
- Minpat, 1989 - *Scolarisation primaire dans la province de l'Extrême-Nord*, Rapport du Service Provincial du Plan et des Programmes, Maroua, 37p.
- Mungah Tchombe T., 1993 - « L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun », *Education des Femmes*, N°5, UNESCO, Bureau Régional de Dakar, 50 p. + annexes.
- Odaga A. et Heneveld W., 1995 - « Girls and Schools in Sub-Saharan Africa. From Analysis to Action », *World Bank Technical Paper N°298*, Africa Technical Department Series, The World Bank, Washington, D.C., 112p.
- Odi D., 1995 - *Analyse des déterminants familiaux de la scolarisation dans une ville moyenne du Cameroun : le cas d'Edéa*, Mémoire de fin d'études en démographie, IFORD, Yaoundé, 69p.
- Onu-Cameroun, 1998 - *Evaluation de la situation socio-économique (Common country assessment : CCA)*, PNUD, Yaoundé, 47p.
- Pnud-Cameroun, 1998 - *Cameroun, Rapport sur le développement humain 1998, La pauvreté*, PNUD, Yaoundé, 100p.
- Tchegho J.-M., 1989 - *Les migrations scolaires au Cameroun*, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris I - Pantheon - Sorbone, Paris, 519p.
- Tchouta N., 1979 - *L'éducation différentielle du garçon et de la fille chez les Medumba. Exemple des Bakong*, Université de Yaoundé.

## Chapitre 7

### La Côte-d'Ivoire

#### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Alice KOUADIO, Directeur (MENFB/DPES) Côte-d'Ivoire*

*Joseph MOUANANDA, Consultant (MENFB) Côte-d'Ivoire*

La Côte-d'Ivoire a accordé la priorité au développement du secteur éducation/formation depuis les années 1960. Cela s'est traduit par une croissance très rapide de la part des ressources publiques allouées à l'éducation, qui a atteint 40 % vers la fin des années 70.

Au début des années 70, une innovation majeure intervint : l'introduction de la télévision éducative dans l'enseignement primaire. Mais elle a été abandonnée au début des années 80 en raison de son coût et des faibles résultats qu'elle produisait. En effet, en juillet 1980, le Syndicat National des Enseignants du Second Degré (SYNESCI) avait adressé une motion relative au système d'enseignement télévisuel dans laquelle il faisait un inventaire des tares inhérentes à ce système. Il s'agit, en premier lieu, de la « faiblesse des élèves issus de l'enseignement télévisuel et leur difficile intégration dans le secondaire (écriture phonétique, moyenne de passage rabaisée à 7, voire 6 sur 20, exclusion massive en fin de cycle d'observation) » ; ensuite, de la « masse financière énorme consentie par l'Etat pour l'achat, l'exploitation et l'entretien des appareils dudit système et autres matériels afférents » ; et enfin, des « défaillances techniques qui entravent le bon fonctionnement du système »<sup>1</sup>. Pendant cette période, une Commission de Réforme, rassemblant les principaux partenaires, avait été constituée et ses conclusions débouchèrent sur la Loi de Réforme de l'Éducation, votée par l'Assemblée Nationale en 1977. La loi prévoyait notamment des passerelles à tous les niveaux d'éducation, afin d'offrir des chances d'insertion sociale à tous, mais n'a pas connu d'application en raison de son coût estimé prohibitif. Malgré tout cela, l'école était confrontée à de très faibles rendements avec des échecs massifs en fin de cycle notamment, et comme conséquence des déscolarisés qui s'intègrent très mal dans leurs milieux.

En 1994, une Concertation Nationale sur l'École Ivoirienne (CNEI), regroupant les différents partenaires, a élaboré un rapport, qui a servi de base à la réforme promulguée par la Loi du 17 septembre 1995. Cette loi réaffirme le droit à l'éducation et l'égalité de traitement de tous les citoyens, notamment dans l'enseignement public. Elle insiste sur une participation accrue des partenaires, et notamment de la communauté, aux charges comme à la gestion des établissements. Le secteur privé intervient dans le

cadre d'une concession du service public d'éducation au privé. Les facultés traditionnelles ont été remplacées par des structures administratives et pédagogiques plus petites et plus homogènes, les Unités de Formation et de Recherche (UFR). Ces UFR correspondent à des projets éducatifs et à des programmes de recherche mis en œuvre par des enseignants et des chercheurs relevant d'une ou de plusieurs disciplines fondamentales ou appliquées.

Dans sa « Déclaration de Politique du Secteur Education/Formation » présentée au Conseil des Ministres du 30 avril 1999, le Gouvernement rappelle les principes de la Loi de 1995 et présente les finalités et objectifs du Plan National de Développement de l'Education et de la Formation (PNDEF). Cinq principes sont affirmés : (i) une approche sectorielle du système ; (ii) l'élargissement de l'éducation de base, comprise comme l'ensemble du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (ou équivalent en formation technique et professionnelle), soit dix années d'études ; (iii) le renforcement de l'éducation des adultes ; (iv) la réduction des inégalités d'accès à l'éducation ; (v) le renforcement de la recherche-développement dans l'enseignement supérieur. Les objectifs concernent l'amélioration de l'accès à tous les niveaux, l'amélioration de la qualité, l'adéquation offre/besoins de formation professionnelle, le développement des capacités de gestion, la décentralisation et l'utilisation optimale de la recherche-développement. L'accent est cependant mis de façon claire sur l'éducation de base.

Le système éducatif actuel de la Côte-d'Ivoire comprend : (i) l'enseignement préscolaire ; (ii) l'enseignement primaire ; (iii) l'enseignement secondaire général, dont le premier cycle constitue, avec le primaire, l'éducation de base ; (iv) l'enseignement technique et la formation professionnelle ; (v) l'enseignement supérieur ; et (vi) l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

L'enseignement préscolaire est essentiellement concentré dans les zones urbaines et connaît une expansion rapide. Le secteur privé a assuré l'accueil de près de 49% des enfants au cours de l'année 1997-98, sur un total de 34.909 enfants scolarisés à ce niveau dans 226 écoles préscolaires.

L'enseignement primaire, dont l'âge légal d'entrée est de 6 ans et la durée théorique de 6 ans, conduit au Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE), tandis que l'accès au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, (d'une durée de 4 ans), est subordonné à la réussite à l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Cependant, les parents d'élèves qui le peuvent, payent les cours dans le privé à ceux de leurs enfants qui ne sont pas admis à l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup>.

Le secondaire général, avec 482 établissements, a accueilli 539.297 élèves en 1997-98. Le premier cycle du secondaire général est assuré dans des

collèges et sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Le deuxième cycle dure trois ans et se déroule dans des lycées. Il est sanctionné par le Baccalauréat, qui conditionne l'accès au supérieur.

L'enseignement supérieur public est constitué de trois Universités (Cocody, Bouaké et Abobo-Adjamé) et de quatre Grandes Ecoles (l'Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée; l'Institut National Polytechnique; l'Ecole Normale Supérieure; et l'Institut Pédagogique National d'Enseignement Technique et Professionnel). Dans le cadre de la politique de déconcentration et régionalisation, deux Unités Régionales d'Enseignement Supérieur ont été créées et rattachées, l'une à l'Université d'Abobo-Adjamé, et l'autre à l'Université de Bouaké. L'ouverture d'établissements supérieurs privés après 1992 a sensiblement modifié le panorama. Scolarisant presque 24% des effectifs, dans 38 établissements, le privé offre essentiellement des cycles de BTS (3 années d'études) dans le domaine tertiaire. La moitié des étudiants du privé sont pris en charge par l'Etat.

Trois ministères sont chargés des questions éducatives : le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base (MENFB), le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Des activités de formation professionnelle apparaissent aussi dans les attributions d'autres ministères (Agriculture et Ressources Animales, Santé Publique, Famille et Promotion de la Femme, Sports).

Le MENFB comprend 10 Directions Centrales et 2 Services Autonomes rattachés (le Service Autonome de l'Alphabétisation et le Service Autonome chargé de la Promotion du Secteur Privé), 10 Directions Régionales de l'Education Nationale (DRENFB), 10 Directions Départementales (DDENFB) et 130 Inspections Primaires qui leur sont rattachées. Les directeurs d'école sont les derniers maillons de la hiérarchie. La formation des instituteurs est assurée dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP).

## **Evolution et situation actuelle de la scolarisation**

Les efforts du gouvernement ivoirien ont permis au système éducatif de connaître un essor important. Cette expansion se matérialise par l'accroissement de la capacité d'accueil, tant par de la création de nouvelles écoles que de nouvelles classes pédagogiques. Ainsi, le nombre d'écoles est passé de 1.877 en 1.963 à 7.698 en 1997. Durant la même période, le nombre de classes pédagogiques a été multiplié par un peu plus de 5, passant de 7.325 à 4.2081. Le nombre d'élèves dans le primaire est passé de 330.551 à 1.807.503

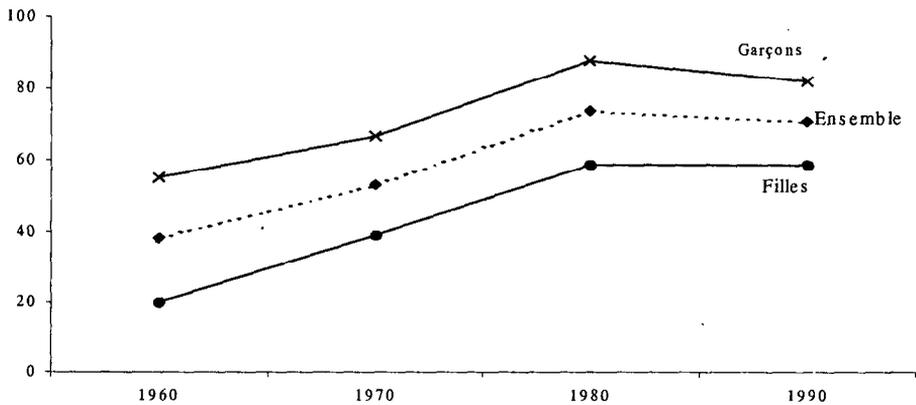
**Tableau 1 : Evolution du nombre d'écoles, de classes pédagogiques et d'élèves, et du pourcentage de filles, de 1963/64 à 1997/98.**

Année scolaire	Nombre d'écoles	Nombre de classes pédagogiques	Nombre d'élèves	% de filles
1963/64	1. 877	7. 325	330. 551	31,7
1994/95	7. 185	37. 405	1.609. 929	42,2
1995/96	7. 401	38. 999	1.662. 805	42,3
1996/97	7. 586	40. 157	1.735. 814	42,4
1997/98	7. 698	42. 081	1.807. 503	42,8

Source : MENFB/DPES

De 1960 à 1980, l'évolution des taux bruts de scolarisation<sup>2</sup>, tant au niveau des garçons que des filles, a été considérable (figure 1). Le taux brut de scolarisation, estimé à 38 % en 1960, a presque doublé après 20 ans, atteignant 74 % en 1980. La crise économique des années 80 a eu des conséquences néfastes au niveau social, et s'est traduit notamment par une baisse du taux de scolarisation durant la décennie 80-90, avec un taux de scolarisation de 71 % en 1990. Malgré les progrès réalisés et les réformes engagées, le taux brut de scolarisation dans le primaire est resté pratiquement constant au cours des années 1990 : il était évalué à 72 % en 1997.

Ce taux national cache des disparités régionales<sup>3</sup> et entre sexes. L'examen de ce taux par région pour l'année 1997 suggère une classification en trois zones : les régions de forte scolarisation (Yamoussoukro, Bouaké, Man, Abidjan et Bondoukou), les régions de scolarisation moyenne (Daloa et Abengourou) et les régions de faible scolarisation (Odienné, Korhogo et San-Pedro).



**Figure 1 : Evolution des taux bruts de scolarisation (%) par sexe, de 1960 à 1990 en Côte-d'Ivoire**

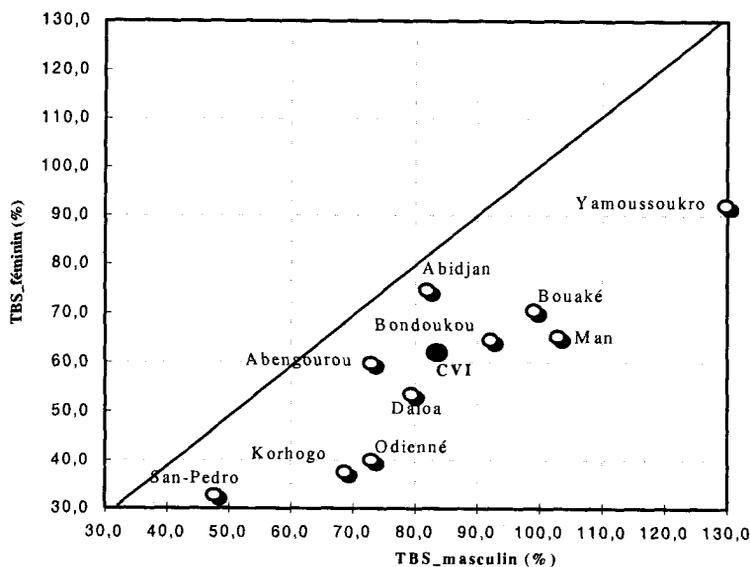
**Tableau 2 : Taux brut de scolarisation dans le primaire selon le sexe et la région de 1995 à 1997.**

Région	1995			1996			1997		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Abengourou	70,6	55,8	63,4	71,2	56,8	64,2	72,9	59,5	66,4
Abidjan	84,6	75,0	79,9	83,0	74,1	78,7	81,9	74,6	78,3
Bondoukou	81,2	54,4	67,4	84,4	58,3	70,9	92,1	64,5	77,8
Bouaké	97,0	66,8	81,3	97,1	66,5	81,2	99,1	70,5	84,2
Daloa	78,3	52,7	65,9	78,9	52,8	66,2	79,4	53,4	66,8
Korhogo	55,4	33,8	44,1	55,3	33,9	44,0	68,6	37,5	48,3
Man	100,9	63,3	82,0	101,3	64,6	82,8	102,9	65,2	84,0
Odienné	71,1	36,8	53,7	70,2	36,4	53,1	73,0	40,0	56,2
San-Pedro	48,4	32,4	40,4	58,9	39,6	49,3	47,7	32,7	40,3
Yamoussoukro	120,6	82,7	101,1	119,3	83,5	100,9	129,8	92,1	110,4
Côte-d'Ivoire	81,7	60,6	71,2	82,3	61,3	71,8	83,5	62,0	72,0

Source : MENFB/DPES

M : Masculin ; F : Féminin ; MF : Masculin + Féminin

La figure 2 montre l'existence d'énormes disparités entre sexes, avec une scolarisation nettement supérieure des garçons (81,6%) par rapport à celle des filles (60,6 %). Ces disparités sont plus accentuées dans les régions de faible scolarisation (Korhogo, San-Pedro et Odienné) où les taux bruts de scolarisation des filles sont inférieurs à 40 %.



**Figure 2 : Taux brut de scolarisation dans le primaire, selon le sexe et la région, 1997.**

En ce qui concerne l'évolution des taux bruts de scolarisation, des progrès substantiels ont été réalisés dans les régions de Bondoukou, Korhogo et Yamoussoukro. Dans la région de Bondoukou et Yamoussoukro, l'amélioration des taux bruts de scolarisation est associée aussi à une réduction des disparités. Cette évolution positive est le fruit des actions diverses menées (par l'UNICEF, la BAD, le PAM, etc.) au niveau de la sensibilisation quant à la scolarisation des filles, la distribution de manuels scolaires, et l'implantation des cantines scolaires en milieu rural, essentiellement dans les régions du Nord (Bondoukou, Korhogo et Odienné). Dans la région de Korhogo par contre, l'amélioration des taux se fait au détriment des filles. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'après sensibilisation, l'offre d'éducation n'arrive pas à satisfaire la nouvelle demande exprimée. Manquent aussi le mobilier, le personnel enseignant, de même que les manuels et fournitures pour les filles promis au cours des campagnes de sensibilisation ; ce qui décourage les parents et fait qu'ils n'accordent plus de crédibilité aux actions de sensibilisation. Dans la région d'Odienné par contre, les actions de sensibilisation sur la scolarisation des filles semblent porter leurs fruits dans la réduction des inégalités entre garçons et filles, par rapport à la situation de 1995.

Dans la région de San-Pedro, on note une baisse de ce taux quel que soit le sexe, par rapport à l'année précédente. Cette zone de faible scolarisation a été souvent quelque peu ignorée au niveau des interventions visant l'amélioration de la scolarisation et surtout la réduction des disparités entre garçons et filles.

Au niveau de la région d'Abidjan, on constate une baisse des taux bruts de scolarisation quel que soit le sexe. Cette baisse est une tendance observée depuis quelques années. Celle-ci peut être liée aux problèmes que posent les quartiers précaires d'Abidjan-ville qui, contrairement aux régions du Nord, n'ont pratiquement pas fait l'objet d'attention particulière pour soutenir la scolarisation. D'autre part, la demande d'éducation est très forte au niveau de la ville d'Abidjan. L'offre ne suit pas la demande. Ainsi, à chaque rentrée, des écoles doivent refuser des enfants faute de places.

Les disparités existent aussi entre les milieux rural et urbain. Les résultats de l'enquête « niveau de vie des ménages » (1998) montrent, par exemple, que la proportion d'enfants de 6 à 14 ans jamais scolarisés est plus élevée en milieu rural (69,5 %) qu'en milieu urbain (30,5 % ; Toto, 1999). D'autre part, le taux de fréquentation scolaire est plus faible en milieu rural (46,2 %) par rapport au milieu urbain (68,4 %)

**Tableau 3 : Taux net de scolarisation, taux brut et taux net d'admission au CP1 selon le sexe et la région en 1997-98.**

Région	Taux net de scolarisation			Taux Brut d'Admission au CP1			Taux Net d'Admission au CP1		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Abengourou	52,5	41,3	44,7	63,2	43,2	52,4	27,6	19,4	23,2
Abidjan	62,6	49,0	53,4	103,8	86,0	94,6	39,6	30,9	35,1
Bondoukou	49,9	46,2	43,6	74,2	64,2	9,4	32,2	27,5	30,0
Bouaké	64,5	55,2	57,6	82,0	72,1	77,4	31,9	28,3	30,2
Daloa	58,6	40,4	47,0	66,3	45,4	55,8	25,2	16,9	21,1
Korhogo	37,1	29,1	33,5	41,6	34,3	38,2	17,1	14,5	15,9
Man	70,5	53,9	58,9	80,8	59,9	70,6	27,1	20,4	23,9
Odienné	44,8	29,4	35,2	52,1	40,2	46,4	17,4	14,5	16,0
San-Pedro	42,8	27,2	36,9	21,9	17,3	19,7	7,7	6,0	6,9
Yamoussoukro	73,3	64,6	64,7	76,8	66,7	71,9	31,4	26,8	29,2
Côte-d'Ivoire	58,2	44,8	52,0	68,4	55,3	61,9	26,1	20,7	23,4

Source : MENFB/DPES

M : Masculin ; F : Féminin ; MF : Masculin + Féminin

Le taux net de scolarisation se situe au niveau national à 52 % en 1997 (tableau 3). Du fait des redoublements et des inscriptions tardives, l'enseignement primaire accueille des enfants dépassant l'âge limite officiel (11 ans). Une forte proportion d'enfants de plus de 11 ans au primaire peut justifier ce faible niveau du taux net par rapport au taux brut de scolarisation. Le taux net de scolarisation présente aussi des disparités entre garçons et filles. L'indice de parité (rapport TNS filles sur TNS garçons) est de 0,77 contre 0,74 pour les taux bruts de scolarisation. En d'autres termes, les disparités paraissent plus importantes en termes de taux brut que de taux net. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les entrées tardives sont plus accentuées au niveau des garçons que des filles et par le fait que les filles d'âge avancé abandonnent plus facilement l'école.

En termes d'accès, le taux brut d'admission au CP1 pour l'année 1997 est de 61,9 % contre 64,2 % l'année précédente. On observe une tendance à la baisse du taux d'admission au CP1 (tableau 3). Dans le souci permanent d'une scolarisation universelle, une telle baisse du taux brut d'admission au CP1 peut s'avérer dramatique.

La situation est plus critique dans la région de San-Pedro, où seulement 19,7 % de la population ayant l'âge officiel d'admission dans l'enseignement primaire (6ans) ont été nouvellement inscrits au CP1. Au niveau de l'accès à l'enseignement primaire, on note déjà des disparités importantes entre garçons et filles ; les filles ont moins de chance de bénéficier de leur droit fondamental à l'éducation. Le taux net d'admission au CP1 est encore plus faible et se caractérise également par des disparités entre garçons et filles. Ce taux est de 23,4 % au niveau national. Cette faiblesse traduit le fait que les

enfants soient inscrits tardivement à l'école. Dans la pratique, l'inscription débute par les enfants plus âgés (8 et 7 ans) et, dans la mesure des places disponibles, on procède au recrutement des enfants d'âge légal d'admission au CP1 (6 ans).

## **Synthèse des études existantes**

En Côte-d'Ivoire, comme dans beaucoup de pays africains, la plupart des études menées sur le système éducatif ont eu recours essentiellement aux données scolaires collectées par les directions de planification de l'éducation. Ces données abordent le plus souvent l'offre d'éducation. Depuis les années 1990, diverses études ont cependant abordé, directement ou indirectement, la question de la demande scolaire. Certaines mettent l'accent sur l'analyse des disparités entre garçons et filles et utilisent exclusivement les méthodes qualitatives (Mariatou, 1997 ; Trah, 1996 ; Tapé et Bih, 1996), d'autres recourent uniquement aux approches quantitatives (Camara, 1995 ; Tinan 1995, Toto 1999) ou encore combinent les approches quantitatives et qualitatives (Dedy et Bih, 1997 ; Kouakou, 1995). Les phases qualitatives comportent des entretiens semi-structurés auprès des informateurs clés (enseignants, décideurs, parents d'élèves, enfants) suivis de *focus groups*. Les phases quantitatives quant à elles utilisent des données quantitatives recueillies à l'aide des questionnaires standardisés sur des échantillons représentatifs des populations ciblées. Quant au profil des différentes études réalisées, l'analyse fait ressortir le fait que la plupart d'entre elles sont des rapports commandités (Kouakou, 1995 ; Trah, 1996, Tapé, 1996, Dedy, 1997 ; Mariatou, 1997 ; Toto, 1999), contre un rapport de stage (Camara, 1995) et un rapport d'études (Tinan, 1995).

Les différents recensements de la population organisés en Côte-d'Ivoire en 1975, 1988 et 1998, de même que l'Enquête Ivoirienne sur les Migrations et l'Urbanisation (EIMU) de 1993 et l'Enquête Démographique et de Santé (EDS) réalisée en 1994, bien que collectant des données individuelles relatives à la scolarisation auprès des ménages, n'ont guère abordé les déterminants familiaux comme thématique d'analyse. Seule l'Enquête (quantitative) Prioritaire (EP), choisie par la Côte-d'Ivoire dans le cadre du système des Enquêtes sur les Dimensions Sociales de l'Ajustement, a fait l'objet d'une analyse de la demande éducative des ménages (Tinan, 1995). L'Enquête sur le Niveau de Vie des Ménages (ENV) réalisée en 1998 permet d'obtenir des données récentes et plus détaillées sur les déterminants familiaux de la scolarisation en Côte-d'Ivoire. Dans la perspective d'une exploitation efficiente des informations recueillies par cette enquête auprès des ménages, et en vue d'une meilleure connaissance des déterminants familiaux de la scolarisation, le Groupe d'Etudes sur l'Education en Afrique (GRETAf-CI), en collaboration avec l'Institut National de la Statistique (INS) de Côte-d'Ivoire et l'Ecole Nationale de Statistique et d'Economie Appliquée

(ENSEA), a commandité une étude sur les déterminants familiaux de l'éducation en Côte-d'Ivoire (Toto, 1999).

Les différentes études répertoriées abordent la question de la scolarisation sous des angles divers : les facteurs qui conditionnent la scolarisation ou non des enfants au sein d'une famille (Camara, 1995 ; Mariatou, 1997 ; Dedy et Bih, 1997 ; Toto, 1999) ; les enjeux de la scolarisation ou la perception de l'école par les parents et les élèves (Tapé et Bih, 1996, Trah, 1996) ; l'environnement, les travaux extra-scolaires ; les facteurs géographiques ; et la performance des filles (Dedy et Bih, 1997 ; Tapé et Bih, 1996).

La présente synthèse de ces études reprend le cadre d'analyse adopté par Hyde (1991), qui considère trois types de facteurs : familiaux (attitudes parentales, influence de la mère, situation socio-économique, taille des ménages et travail des enfants), sociaux (la culture, la religion) et institutionnels (coûts de la scolarisation, perception de la qualité de l'enseignement, existence des infrastructures, distance, équipements scolaires, type d'école, les perspectives d'emploi et l'économie).

### ***Les facteurs familiaux***

La décision de scolariser les enfants revient presque toujours aux parents. On constate dans les régions du nord de la Côte-d'Ivoire que dans leurs décisions de scolariser les enfants, les parents ont tendance à défavoriser les filles (Camara, 1997 ; Trah, 1996), ceci malgré l'intervention sur le terrain de l'UNICEF, de la Banque Africaine de Développement, du Programme Alimentaire Mondial, la création des Comités pour la Promotion de l'Éducation de Base (COPEB), et les actions diverses menées par le ROTARY CLUB, la Jeune Chambre Economique (JCE), la société BLOHORN, etc. (Mariatou, 1997) ; actions qui concernent la sensibilisation, la distribution ou les prêts de manuels scolaires et l'implantation de cantines. Le niveau d'instruction des parents constitue bien sûr un facteur favorable de scolarisation ; la déscolarisation des enfants est plus importante chez les analphabètes que dans les niveaux primaire, secondaire et supérieur (Dedy et Bih, 1997).

Dans la région du Centre-Est de la Côte-d'Ivoire, les femmes chefs de ménage scolarisent dans l'ensemble, davantage que les hommes, les enfants de leurs ménages. Le taux net de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans pour les ménages dont le chef est de sexe féminin est de 59,2 % tandis qu'il est de 54,1 % pour les chefs de ménage de sexe masculin (Camara, 1997). De même, Toto (1999) affirme que « les femmes chefs de ménage assurent une scolarisation plus forte aux enfants que leurs homologues de sexe masculin, particulièrement dans les villages ». En ville, on constate que « les ménages tenus par les femmes sont relativement mieux lotis que ceux dirigés par les

hommes. Ainsi, les femmes disposent d'un cadre de vie relativement identique, (sinon bien meilleur) à celui des hommes ; ce qui conduit à penser que certaines femmes se déclarant chefs de ménage sont, dans la pratique, prises en charge par les conjoints (polygames, concubins, etc.) qui pourvoient aux besoins quotidiens de ces ménages et donc aboutissant à une meilleure scolarisation des enfants ».

Les études effectuées dans le nord du pays montrent que la pauvreté des parents (le manque de moyens financiers) est souvent évoquée par les parents comme l'un des facteurs les plus importants de la sous-scolarisation. En effet, du fait de la crise économique, les populations se trouvent dans un contexte de précarité qui ne leur permet guère de jouer leur rôle dans l'éducation (Dedy et Bih, 1997 ; Mariatou, 1997 ; Trah, 1996 ; Tapé et Bih, 1996 ; Tinan 1995 ). Cependant, même si ce problème est bien réel, il ne peut être systématiquement considéré comme la seule raison de la sous-scolarisation, en regard de la nature des autres postes de dépenses des familles (Trah, 1996 ; Mariatou, 1997). Ainsi, d'énormes sommes d'argent sont englouties dans l'organisation des cérémonies (baptêmes, mariages, funérailles), ce qui pose le problème des enjeux de la scolarisation pour les parents, de leurs attitudes et leurs perceptions de l'école. Il semble alors que l'école ne constitue pas leur principal centre d'intérêt, les cérémonies paraissant plus importantes que la scolarisation des enfants.

Dans les villes, les enfants du chef de ménage sont plus scolarisés que les collatéraux et les non-apparentés, quel que soit le sexe. Dans les villages, les garçons confiés non-apparentés sont proportionnellement plus scolarisés que ceux des propres garçons du chef de ménage ; à l'inverse les filles du chef de ménage sont plus scolarisées que celles qui sont confiées (Toto, 1999).

Dans la région de San-Pedro, la sous-scolarisation des enfants apparaît particulièrement élevée chez les familles immigrantes, qu'il s'agisse des allogènes ivoiriens ou des africains qui partent des régions des savanes ou du Sahel à destination de cette région de forêt en vue de créer des plantations de café ou de cacao (Dedy et Bih, 1997). Dans leurs activités agricoles, ces populations ont besoin d'une main-d'œuvre abondante pour mettre en valeur les nouvelles terres. D'une part, elles vivent généralement dispersées dans l'espace géographique où elles bâtissent de petits campements de 10 à 20 personnes, généralement loin des villages dotés d'une école. D'autre part, même si quelques-uns de ces campements finissent par se transformer en villages au bout de quelques décennies et par construire des écoles, la motivation ou plutôt l'intérêt des familles pour la scolarisation des enfants reste encore faible, en raison des contraintes inhérentes à l'économie locale de plantation.

Selon une étude ayant pris en compte la taille du ménage, notamment à travers le nombre d'enfants, cette variable agit négativement sur la mise à

l'école (Dedy et Bih, 1997) : particulièrement dans les régions sous-scolarisées du Nord, les ménages de plus de sept enfants scolarisent dans des proportions beaucoup plus faibles que les autres. Néanmoins, en zone urbaine, les ménages les plus grands affichent les niveaux de scolarisation les plus élevés (Toto, 1999).

Les travaux extra-scolaires, qui concernent aussi bien les travaux domestiques que les travaux champêtres, la garde des animaux, l'exercice du petit commerce, etc., constituent un obstacle à l'accès et surtout au maintien des enfants à l'école (Dedy et Bih, 1997 ; Tapé et Bih, 1996 ; Trah 1996). Si cette observation vaut pour l'ensemble de la Côte-d'Ivoire, l'effet négatif du travail des enfants sur leur scolarisation est particulièrement accentué dans les régions sous-scolarisées. Dans les régions septentrionales, les travaux domestiques relèvent beaucoup plus des filles alors que les travaux champêtres reposent davantage sur les garçons (Tapé et Bih, 1996). Les maîtres estiment que les mères confient trop de travaux domestiques aux enfants scolarisés, ce qui nuit surtout à la fréquentation scolaire des filles. Par ailleurs, dans ces mêmes régions, les parents qui ont scolarisé des enfants et qui les retirent ensuite de l'école, le font soit au moment des travaux champêtres, soit à la période des circoncisions et des excisions (Mariatou, 1996).

## **Les facteurs sociaux**

### *La culture*

Dans l'ensemble de la Côte-d'Ivoire, et particulièrement dans les régions du nord, la société demeure régie en grande partie par « la tradition » (Trah, 1996). Dans la plupart des sociétés concernées, la considération sociale des femmes se fait à travers l'accomplissement de leur vie conjugale ; la maîtrise des différents types de pouvoir (traditionnel, familial, religieux et économique) revient au sexe masculin. La perception traditionnelle du statut et des rôles de la fille et de la femme confine celles-ci dans les fonctions d'aide familiale (main-d'œuvre au service de la mère), d'épouse et de reproductrice (Mariatou, 1997). Malgré la présence de l'école, le modèle traditionnel de division du travail selon le sexe se poursuit dans les pratiques éducatives (Dedy et Bih, 1997).

Le contenu des manuels scolaires, tout comme celui des programmes en vigueur dans les différents niveaux d'enseignement, peuvent être vus comme des indicateurs de la culture de la communauté et des préjugés sociaux à l'égard des groupes spécifiques qui composent la société. Ces contenus proposés aux élèves, aux maîtres et à tous les utilisateurs potentiels les influencent d'une manière ou d'une autre. En particulier, les manuels scolaires utilisés en Côte-d'Ivoire transmettent une image traditionnelle de la fille (Tapé et Bih, 1996).

Les formes traditionnelles du mariage et les différentes pratiques de la dot constituent des barrières majeures contre la scolarisation des filles. Dans toutes les régions de la Côte-d'Ivoire, le mariage des filles est précoce, se situant en moyenne autour de 14 à 16 ans, quelques mois après l'apparition des premières menstrues (Dedy et Bih, 1997). La situation est plus préoccupante dans certaines régions, comme celle de Bondoukou, où les familles des futures épouses doivent montrer tous les biens qu'elles possèdent : comme généralement les familles ne disposent pas de ressources pécuniaires suffisantes pour les offrir à leurs filles, celles-ci doivent elles-mêmes travailler pour se les procurer.

En rapport à la fois avec le mariage et le travail, se pose le problème spécifique des filles âgées de dix à seize ans, qui travaillent comme employées de maison (appelées couramment «bonnes»), surtout auprès de familles urbaines. Quant elles sont scolarisées, elles ne dépassent pas en général le niveau de l'enseignement primaire (Konan, 1994). Le retour de la plupart de ces jeunes filles dans leur village d'origine, après deux ou trois ans de dur labeur en ville, avec en leur possession les biens indispensables à leur mariage coutumier, pousse à leur tour les plus jeunes à tenter l'aventure. Les jeunes filles scolarisées de Bondoukou se caractérisent ainsi par une importante déperdition scolaire au niveau des cours moyens (Dedy, 1997).

### *La religion*

Les enseignements ainsi que les pratiques de certains groupes religieux peuvent affecter la scolarisation, surtout celle des filles. La plupart des parents musulmans des régions septentrionales de la Côte-d'Ivoire affirment privilégier la pratique religieuse chez les filles ; l'école publique, laïque, apparaît comme un des obstacles majeurs à la vie spirituelle des familles qui, pour la contourner, préfèrent garder leurs filles à la maison ou les inscrire à l'école coranique (Trah, 1996). Prévaut une perception négative de l'école, considérée comme lieu d'apprentissage de la dépravation des mœurs, lieu de rupture avec le milieu familial, contrairement à l'école coranique qui enseigne le respect, la soumission, et les principes de la religion musulmane (Mariatou, 1997 ; Kouakou, 1995). En zone urbaine comme en milieu rural, les chefs de ménage chrétiens scolarisent plus les enfants que ceux d'obédience musulmane (Toto, 1999).

Les croyances et les pratiques sociales et religieuses encouragées par l'Islam ne sont pas toujours en phase avec les conditions développées en milieu scolaire (Tapé, 1996). La religion chrétienne, quant à elle, favorise en partie la scolarisation de la fille, dans un certain esprit d'équité ; cette conception améliore l'image sociale de la fille et crée ainsi un environnement propice à son épanouissement (Trah, 1997).

## *Les facteurs institutionnels*

### *Les coûts de la scolarisation*

Face au problème du coût de l'école, vite prohibitif pour les familles les plus pauvres, la politique pratiquée par les différents systèmes éducatifs peut influencer sur les décisions des parents. C'est en partie ce qui explique dans les zones de faible scolarisation du nord, l'avantage concurrentiel que présente l'école coranique sur l'école « moderne » et contribue à la développer (Tapé 1996) ; les dépenses exigées par les écoles coraniques sont en effet moindres que celles relatives à l'école « moderne » (Mariatou, 1997).

Les actions menées par les organismes comme la BAD en accordant des prêts de manuels scolaires aux filles dans les écoles du nord, comme l'UNICEF avec des dons et fournitures scolaires et comme le PAM qui implante les cantines scolaires en milieu rural, en plus des différentes campagnes de sensibilisation, se sont soldées au départ par un engouement des parents en matière de scolarisation. Cela étant, au fur et à mesure que l'année scolaire s'écoule, les enfants sont fréquemment retirés de l'école (moderne) chaque fois qu'on leur demande d'apporter quelque chose (cahier, livre, crayon, stylo à bille, craie, etc.).

### *La distance*

L'éloignement de l'école par rapport au domicile constitue une autre contrainte quant à la fréquentation et à la performance scolaires des enfants. En milieu rural, le caractère très étendu des régions du nord notamment et les problèmes d'accessibilité, combinés à une insuffisance de l'offre scolaire, rendent difficile le déplacement des enfants qui ne disposent pas d'une école dans leur voisinage immédiat, et sont contraints de parcourir plusieurs kilomètres pour accéder à l'école la plus proche (Tapé et Bih, 1996 ; Kouakou 1995).

### *La pénurie chronique du personnel enseignant*

Les statistiques nationales sur les classes, élèves et enseignants, qui paraissent globalement satisfaisantes en termes de taux d'encadrement, cachent en réalité d'importantes disparités régionales ; des situations dramatiques sont souvent constatées dans les régions du Nord. En effet, un nombre croissant d'écoles de village y ferment chaque année, parfois par manque d'élèves, mais aussi et surtout faute de maîtres (Tapé, 1996). L'un des obstacles aux campagnes de sensibilisation et actions de prêts ou dons de manuels et fournitures est de ne pouvoir faire face à l'augmentation des effectifs engendrée par l'engouement des parents, en termes de mobilier et surtout d'enseignants. Dans ce contexte, les parents dont les enfants seront

renvoyés à la maison n'accordent plus de crédibilité à ces actions de sensibilisation en faveur de l'école (Mariatou, 1997).

### ***Les attitudes des enseignants***

Une des préoccupations majeures des parents dans la scolarisation des enfants demeure la personnalité de celui qui est chargé de conduire cette éducation. Dans l'étude de Trah (1996), les parents des régions du nord ont insisté énormément sur le fait que certains enseignants étaient à l'origine de l'échec de leurs filles : en termes de grossesses, de harcèlement, de chantage, etc. Mais les parents pensent aussi que les élèves adoptent de mauvaises conduites, et particulièrement les filles, qui chercheraient à séduire les enseignants pour s'assurer un bon parcours scolaire (Dedy et Bih, 1997). L'absentéisme des enseignants est un autre reproche formulé à leur endroit par les parents (Dedy et Bih, 1997 ; Kouakou 1995).

### ***Les perspectives d'emploi et les exemples de réussite***

Une des attentes majeures de la scolarisation est la perspective d'obtenir un emploi et de gagner plus facilement un bon salaire. Les avantages potentiels de l'investissement dans l'éducation peuvent servir soit de facteur de motivation soit de facteur de découragement à l'inscription des enfants à l'école. Si, à la fin des études, les enfants vont simplement rejoindre les longues queues de chercheurs d'emploi, alors les parents ont tendance à être désillusionnés et à retirer leurs enfants de l'école ou à ne pas les y inscrire du tout. Le fait qu'il existe dans l'environnement un homme ou une femme ayant réussi dans la vie offre de sérieux repères aux acteurs de l'école. Les parents et les élèves connaissent dans leur environnement immédiat des modèles de réussite sociale. Concernant cette notion de réussite sociale, les parents et les enfants sont plus sensibles à la richesse. Pour la plupart d'entre eux, cette réussite est une conséquence de l'école conventionnelle ; mais il existe des cas de réussite (généralement dans les métiers de l'agriculture, de l'artisanat et du commerce) de personnes analphabètes qui ne sont pas passées par l'école et qui remettent fortement en cause ce postulat, à tort ou à raison (Dedy et Bih, 1997).

### **Conclusion**

Du point de vue méthodologique, si dans les études utilisant les méthodes quantitatives (Dedy et Bih, 1997 ; Camara, 1995 ; Tinan, 1995 ; Toto, 1999), les procédures d'échantillonnage sont généralement clairement précisées, les études recourant aux méthodes qualitatives (Mariatou 1997 ; Trah 1996 ; Tapé et Bih 1996 ; Kouakou 1995), spécialement lorsqu'il y a des *focus groups*, sont, elles, imprécises (composition, taille et nombre des groupes, etc.) et ne permettent pas véritablement d'apprécier la qualité et la portée des résultats. Au niveau analytique, on peut regretter que les études quantitatives

demeurent essentiellement descriptives, présentant alors un faible pouvoir explicatif.

Si certains thèmes apparaissent très larges, l'approche des déterminants familiaux, lorsque ceux-ci sont abordés, est souvent restrictive. En effet, en dehors du sexe des élèves et des parents, qui est la variable souvent retenue, l'âge et le statut familial de l'enfant par exemple ne sont pas pris en compte. En effet, comme le souligne Toto (1999), « la configuration des ménages par rapport à la relation de parenté avec le chef de ménage permet de disposer des indications utiles sur le statut familial des enfants. Le fait pour un ménage d'abriter simultanément des enfants du chef de ménage, des ménages collatéraux et des enfants sans lien de parenté, peut conduire à la mise en œuvre de stratégies spécifiques selon qu'il est dirigé par un homme ou une femme, ou qu'il se trouve dans le régime matrimonial de monogamie, de polygamie ou de monoparentalité».

En termes de couverture géographique, en dehors de l'étude de Dedy et Bih (1997) et celle de Tinan (1995) qui ont couvert toute l'étendue du territoire, ce sont surtout les régions du nord (Bondoukou, Korhogo et Odienné), connues pour leur faible scolarisation, qui ont fait l'objet de recherches (Mariatou, 1997 ; Trah, 1996 et ; Tapé et Bih, 1996).

Notons enfin que les études qui se terminent par des recommandations d'actions, paraissent le plus souvent trop générales et théoriques, et n'incluent pas le coût (même estimé) de ces actions, soit pour les parents, soit pour le gouvernement. L'hypothèse semble avoir été faite qu'augmenter la prise de conscience chez les parents autour de l'importance de la scolarisation, donner une plus grande priorité à l'éducation de base et augmenter le budget de l'Etat consacré à l'éducation, suffiraient à envoyer tous les enfants à l'école et à les y maintenir. Or, être conscient de la scolarisation et vouloir envoyer un enfant à l'école ne signifient pas être en mesure de le faire.

## **Notes**

<sup>1</sup> ID n°501 du 14 septembre 1980, pages 16-21.

<sup>2</sup> Le taux brut de scolarisation du primaire est le rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans le primaire, quel que soit leur âge, par la population de 6 à 11 ans et multiplié par 100.

<sup>3</sup> Présentement, le pays est subdivisé en 16 régions administratives. Cependant le découpage régional au niveau du MENFB se fait en 10 « régions ». La région d'Abidjan comprend la ville (Abidjan-ville) et la zone environnante.

## Bibliographie

- Camara M. B., 1997 - *Les déterminants familiaux de l'éducation dans la région du centre-est*, Rapport de stage ENSEA-MENFB/DPES, Abidjan, Côte-d'Ivoire. 40p.
- Dedy Séri et Bih Emile, 1997 - *Etude des déterminants familiaux de la scolarisation des filles et des enfants en zone de sous-scolarisation de Côte-d'Ivoire*, Rapport final, ROCARE-MENFB/DPES, Abidjan, Côte-d'Ivoire. 160p.
- INS et DHS, 1995 - *Enquête Démographique et de Santé, Côte-d'Ivoire 1994*, Institut National de la Statistique Côte-d'Ivoire, Macro International Inc. Claverton, Maryland USA. 293p.
- Kouakou N. F., 1995 - *Analyse approfondie du secteur de l'éducation de base avec accent sur les opportunités par sexe*, Unicef-Côte-d'Ivoire-MENFB/DPES, Bouaké, Côte-d'Ivoire, 217p.
- Konan K. J., 1994 - *La vie des servantes de maison d'Abidjan. Le cas des servantes ou bonnes*, Mémoire de DEA, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université d'Abidjan, 41p.
- Mariatou K., 1997 - *Les déterminants socio-anthropologiques de la scolarisation des filles en Côte-d'Ivoire : le cas des régions de Korhogo et d'Odienné du nord*, Rapport final, Banque Mondiale-MENFB, Abidjan, Côte-d'Ivoire, 28p.
- Tape G. et Bih E., 1996 - *Etude sur les opportunités et les freins à la bonne performance des filles à l'école primaire*, Rapport final, Abidjan, Côte-d'Ivoire, 122p.
- Toto J. P., 1999 - *Les déterminants familiaux de la scolarisation en Côte-d'Ivoire*, Gretaf-Ci, Ins et ENSEA, Abidjan, 72p.
- Trah S., 1996 - *Enquête sur le soutien et l'assistance à donner aux écoliers du primaire*, Unicef-Ci, Rocare-Ci, MENFB/DPES, Côte-d'Ivoire, 109p.
- Tinan M.C., 1995 - *La demande éducative des ménages*, Institut National de la Statistique, Version provisoire, Abidjan, Côte-d'Ivoire, 85p.

## Chapitre 8

### Le Mali

#### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Sékou Oumar DIARRA, linguiste, (ISFRA), Mali*

*Yorodian DIAKITE, démographe, Directeur Général (CPS) Mali*

*Mamadou Kani KONATE, sociologue, (CERPOD), Mali*

*Marie-France LANGE, sociologue, (IRD), France*

Avant l'arrivée du colonisateur français, le Mali disposait d'écoles coraniques dont nous ignorons l'évolution au cours des siècles passés. En effet, l'histoire de l'enseignement islamique a bénéficié de très peu d'études en Afrique subsaharienne, tout particulièrement en Afrique francophone (Lange, 2000 : 51-59). Les recherches sur les écoles coraniques ou sur les médersas sont rares et ce n'est que depuis peu qu'elles connaissent un certain essor. Renaud Santerre (1982 : 23-29) note : « Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation [...]. Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible ». De ce fait, il apparaît difficile de retracer l'historique de ces écoles. Cependant, on note l'existence de centres éducatifs arabomusulmans réputés, comme l'Université de Sankoré (située à Tombouctou, actuel Mali) ou la ville de Kong (située au nord de l'actuelle Côte-d'Ivoire), qui furent détruits respectivement par l'armée marocaine et l'armée de Samory. Au moment de la conquête coloniale, les grands centres arabomusulmans avaient disparu, et seules les écoles coraniques, souvent de très faible niveau scolaire, demeuraient (Désalmand, 1983 : 58-59 ; Lange, 2000 : 51-59).

De 1886, date de l'implantation de la première école coloniale française à Kayes (première région du Mali) à nos jours, l'école malienne a connu plusieurs réformes qui ont marqué son évolution. De 1886 à 1903, il n'existait aucune organisation unifiée de l'enseignement en Afrique Occidentale Française. C'est au cours de la période 1903-1944 que sont posées progressivement les bases institutionnelles d'un système scolaire colonial, reposant sur le régime de l'indigénat. De 1944 à la Loi-cadre Gaston Defferre (1957), l'enseignement est aligné sur la métropole. A l'indépendance, le système scolaire est reconduit dans ses grandes lignes. Mais, dès 1962, le Mali indépendant proclame l'une des premières réformes du système scolaire que connaît le continent africain. Cette réforme subit des modifications successivement en 1964 lors du premier séminaire national, en 1968 lors de la conférence des cadres, en 1978 lors du second séminaire national, en 1989 lors des Etats Généraux de l'Éducation, et enfin en 1991 lors de la table ronde et du débat national sur l'éducation. Malgré ces

multiples tentatives, l'école malienne continue d'enregistrer les taux de scolarisation les plus bas du monde.

Le Mali fut ainsi l'un des premiers pays africains (avec la Guinée) à tenter, dès les premières années de l'indépendance, une rupture avec le système scolaire colonial. La réforme de 1962 fut votée pour rompre avec les aspects les plus négatifs du système éducatif légué par le colonisateur. Ce système, très élitiste, ne correspondait plus ni aux besoins, ni aux aspirations de la jeune république. L'objectif principal de la réforme était d'offrir un enseignement qui pût fournir, avec une économie maximale de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays avait besoin. Il s'agissait aussi d'assurer une formation de base au plus grand nombre. Mais ni cette réforme, ni les différentes concertations, séminaires et conférences, tenus de 1964 à 1991, n'ont permis de résoudre les problèmes de dysfonctionnement, pas plus qu'ils n'ont permis au Mali de combler son retard en matière de scolarisation.

C'est dans ce contexte de crise de l'école d'une part, et de changement de système politique consécutif à la révolution de mars 1991, d'autre part, qu'intervient la seconde grande réforme de l'éducation. De fait, il faut attendre les années 90 pour observer une vraie rupture dans l'évolution du système scolaire malien (Lange et Gisselbrecht, 1999 ; Lange et Diarra, 1999). La réforme de l'école est lancée suite au renversement de la dictature et à la mise en place d'un système politique démocratique. La *Nouvelle école fondamentale* (NEF) voit le jour en 1994 (Lange et Diarra, 1999), et la réforme du système éducatif se poursuit par la mise en place du *Programme décennal de l'éducation* (PRODEC). La mise en chantier de cette seconde réforme est donc directement liée au changement politique intervenu en mars 1991 qui a consacré l'instauration de la démocratie (Lange et Diarra, 1999).

La configuration actuelle du système éducatif malien est déterminée par la Loi 94-010 du 24 mars 1994. Ce système comporte les structures suivantes : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement normal, l'enseignement supérieur et universitaire, auxquels il faut ajouter l'éducation non formelle qui inclut l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation des jeunes déscolarisés ou non-scolarisés dans les *Centres d'éducation pour le développement* (CED) ou les initiatives impulsées par les ONG comme *Les Ecoles du Village*.

Ces différentes structures éducatives sont administrées par deux ministères : le Ministère de l'Éducation de Base (MEB) pour les structures éducatives de base (éducation préscolaire et spéciale, enseignement fondamental, enseignement non formel) et le Ministère des Enseignements secondaire et supérieur et de la Recherche scientifique qui gère les structures d'éducation secondaire, universitaire et autres instituts de formation<sup>1</sup>.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'éducation de base qui comprend l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental (voir tableau 1). Ces deux structures sont chargées d'accueillir les enfants âgés de 3 à 6 ans pour le préscolaire et de 7 à 15 ans pour l'enseignement fondamental. Au Mali, un enfant peut, officiellement, être admis à l'âge de 3 ans dans un établissement préscolaire et y rester jusqu'à 6 ans. Il est ensuite admis dans un établissement d'enseignement fondamental public ou privé à l'âge de 7 ou 8 ans. Mais il n'est pas rare, compte tenu de l'insuffisance des infrastructures scolaires, de voir des enfants inscrits à l'école à l'âge de 9 ans dans certains quartiers périphériques des grandes villes (ou dans certains villages isolés) où l'offre scolaire est insuffisante.

L'éducation préscolaire, censée assurer la prise en charge éducative des enfants et les préparer à la vie scolaire, est encore très faiblement développée et souvent exclusivement localisée en ville. Ce niveau éducatif se caractérise par une insuffisance des structures d'accueil. Durant la période coloniale, il n'existait au Mali que trois institutions préscolaires qui ne recevaient que les enfants des colonisateurs et de quelques fonctionnaires privilégiés. En 1997/98, le pays comptait environ 196 institutions préscolaires fréquentées par 23.548 enfants (dont près de la moitié sont des filles). Or, on estime à environ 1.267.900 les enfants en âge d'être scolarisés dans les jardins d'enfants. Aujourd'hui encore, l'éducation préscolaire ne s'adresse qu'aux couches sociales urbaines les plus aisées (en majorité, les enfants qui sont inscrits dans le préscolaire le sont dans des établissements privés).

L'enseignement fondamental constitue actuellement la partie la plus développée de l'éducation de base. Officiellement, les enfants y entrent à l'âge de 7 ans. La scolarité s'étale sur 9 années et elle comprend un premier cycle d'une durée de 6 ans, sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF) et un second cycle de 3 ans, sanctionné par le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). A la fin des deux cycles de l'enseignement fondamental, les adolescents poursuivent leurs études dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique ou professionnel (publics ou privés).

L'enseignement du premier cycle (équivalent de l'enseignement primaire) a connu une évolution rapide depuis le début des années 90, tant au plan quantitatif (« explosion » des effectifs scolaires) qu'au plan des transformations qualitatives (réformes, nouvelles écoles). Cette évolution s'exprime ainsi par la diversification du champ scolaire (Diarra et Lange, 1998) et se caractérise par l'apparition de nouvelles écoles formelles ou non formelles (voir tableau 1) qui ont transformé le paysage éducatif malien. Cette transformation du paysage éducatif malien est à la fois cause et conséquence de l'évolution de la demande sociale d'éducation.

**Tableau 1 : La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali.**  
*Les écoles formelles*

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

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

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

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

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

*Les écoles non formelles*

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

(1) Depuis deux ans, à la demande des parents, la durée des études est portée à 6 ans.

(Source : Lange et Diarra, 1999)

**Tableau 2 : Définition des différentes écoles formelles et non formelles.**

⇒ *L'école publique classique*, héritée de l'époque coloniale, est la plus répandue des écoles (environ 90 % des effectifs scolarisés, hors médersas). La méthode d'enseignement utilisée à l'école classique est la pédagogie frontale. Le français sert à la fois de médium et de matière d'enseignement.

---

⇒ *L'école expérimentale en langue nationale.* Ce type d'école publique est en voie de disparition, car il est progressivement remplacé par la pédagogie convergente.

⇒ *La pédagogie convergente* est également une école publique. L'expérimentation de cette méthode a commencé dans deux écoles de la ville de Ségou en 1987. Cette approche pédagogique est basée sur l'apprentissage dans deux langues ; la langue maternelle de l'enfant sert d'abord de médium et de matière d'enseignement, puis progressivement intervient le français jusqu'au point où l'enfant atteint les mêmes compétences linguistiques dans les deux langues. Cette méthode est basée sur la pédagogie active qui vise l'autonomie et la confiance en soi de l'élève et développe sa curiosité.

⇒ *La médersa* est une école religieuse (musulmane) généralement issue d'une initiative privée. Dans cette école, l'arabe est médium et matière d'enseignement. En plus du Coran et de la langue arabe, on y apprend le français et d'autres matières modernes. Les élèves peuvent passer les mêmes examens que ceux de l'enseignement public classique, mais en langue arabe. L'Etat apporte son soutien pédagogique mais ne participe pas au financement des médersas.

⇒ *L'école catholique*, également confessionnelle, suit le programme officiel des écoles publiques classiques. Les cours de religion y sont facultatifs, car elle accueille tous les élèves, quelle que soit leur confession. Elle est financée en grande partie par le budget national.

⇒ *L'école de base* est une autre variante privée de l'école classique. La construction de l'école (ou la location de locaux) est assurée par un particulier, alors que les parents paient la scolarité qui inclut le salaire des enseignants. L'Etat n'apporte pas d'aide financière.

⇒ *L'école privée laïque* est une autre variante privée de l'école classique. Contrairement à l'école de base, elle répond aux mêmes normes matérielles et pédagogiques que l'école publique.

⇒ *L'école communautaire* est aussi une autre variante de l'école classique : là, c'est la communauté qui initie l'école et prend en charge aussi bien la construction de l'école que les frais d'entretien et de fonctionnement. Pour l'instant, elle assure aussi le recrutement et les rémunérations des enseignants.

⇒ *L'école du village* est une école non formelle appartenant au village. Construite et gérée par la communauté villageoise, ses objectifs et le contenu de l'enseignement sont déterminés avec la participation de la communauté. L'enseignement se fait en langue nationale. Pour l'instant, ces écoles ne sont pas recensées par le Ministère de l'Education de Base. Mais les populations souhaitent que des passerelles soient établies entre cet enseignement essentiellement de base et l'enseignement public « classique ».

⇒ *Le centre d'éducation pour le développement* est aussi une école non formelle initiée par le gouvernement malien et soutenue par les ONG (Plan International, UTAH Alliance, AEN, etc.) ou des programmes internationaux (ACODEP). Ce centre, qui a pour objectif de réduire le taux d'analphabétisme, est destiné aux enfants non-scolarisés ou déscolarisés dans la tranche d'âges 9-15 ans, résidant en milieu rural. Il vise à apporter des connaissances de base à ces enfants. Le cycle est de quatre années. A la fin de ce cycle, les apprenants doivent être initiés à un métier qui aura été identifié par les communautés et retenu comme thème de formation pratique pour le village et les apprenants.

## Evolution et situation actuelle de la scolarisation

### *Une évolution non linéaire*

La scolarisation au Mali a connu durant les trois décennies d'indépendance une évolution non linéaire. Ainsi le taux brut de scolarisation calculé pour l'enseignement fondamental a connu une forte augmentation dans les années 60-70. Puis il a subi une baisse sensible dans les années 80 pour ensuite repartir à la hausse depuis le début des années 90, comme l'indique le tableau 3 relatif à l'évolution du taux de scolarisation de 1960 à nos jours.

**Tableau 3 : Evolution du taux de scolarisation dans l'enseignement fondamental de 1960 à 1997/98.**

Années	Taux de scolarisation
1960	7 %
1970	24 %
1980	20 %
1990	27 %
1995	42 %
1998	46 %

Source : Annuaire statistique de l'UNESCO (1998)

Si l'on analyse l'évolution du taux brut de scolarisation au cours des dix dernières années, on perçoit bien la rapidité des progrès réalisés en matière de scolarisation durant cette période : le taux brut de scolarisation passe ainsi de 26 % en 1988/89 à 53,9 %, dix ans plus tard, en 1998/99 (figure 1). Il faut cependant rappeler que le calcul des taux bruts engendre des imprécisions et que les critères de prise en compte des effectifs des élèves de l'enseignement du premier cycle fondamental ont connu des changements qui faussent l'analyse statistique. Ainsi, les effectifs des élèves inscrits dans les médersas sont dorénavant pris en compte pour le calcul du taux brut, ce qui n'était pas le cas au début de la décennie 80.

La fin des années 80 et la décennie 1990 sont marquées par un accroissement des financements destinés à l'éducation, grâce en partie à l'appui des coopérations internationales qui ont assuré le financement du *Quatrième Projet de Développement de l'Education de Base (PDEB)* (USAID, Banque Mondiale, Royaume de Norvège, France, Canada, etc.). Le développement de l'offre scolaire a engendré un engouement certain pour l'école aussi bien dans les villes que dans les campagnes ; le taux brut de scolarisation connaît alors une augmentation rapide.

En dépit des progrès notoires accomplis, les indicateurs retenus montrent la faible scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire. Si l'on prend en compte les taux nets de scolarisation calculés par la Cellule de Planification et de Statistique, on constate qu'à peine plus du tiers des

enfants âgés de 7 à 12 ans sont scolarisés, même si comme le note la CPS : « Après avoir stagné à 20 % pendant les années 80, le taux net de scolarisation des 7-12 ans atteint 39,1 % en 1997/98, soit presque le double en 8 ans » (Mali, 1999).

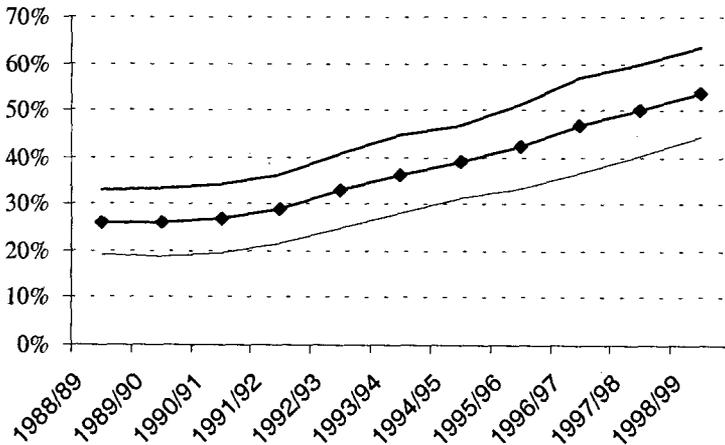


Figure 1 : Evolution du taux brut de scolarisation au 1<sup>er</sup> cycle

Source : CPS/MEB (1999)

Le système scolaire malien est caractérisé par de très fortes disparités régionales et inégalités sexuelles qui sont autant la résultante de la carence de l'offre étatique que de demandes familiales parfois très réservées face à l'école.

### *Des inégalités et des dysfonctionnements importants*

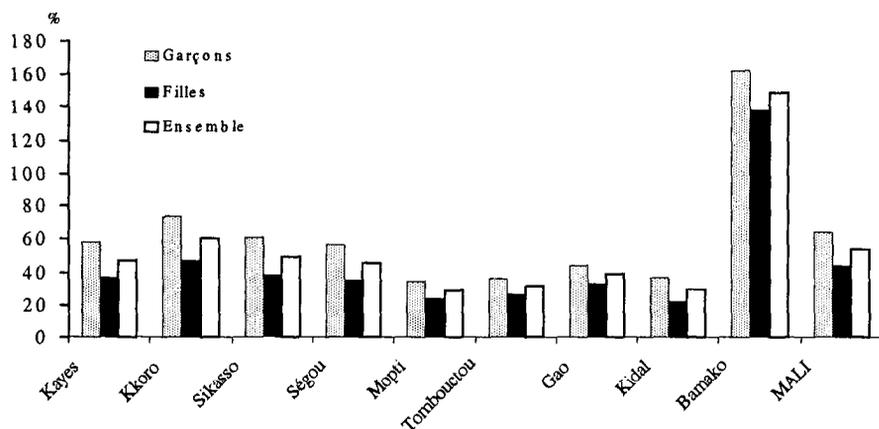
Il existe une inégalité entre garçons et filles dans l'accès à l'école. En effet, malgré une augmentation sensible du taux d'admission des filles, qui passe de 18,9 % en 1988/89 à 46 % en 1998/99, ce taux demeure nettement inférieur à celui des garçons durant la même période (32,3 % en 1988/89 et 60,3 % en 1998/99). Pour l'ensemble du pays, le taux net de scolarisation s'élève à 25 % en 1994, mais à 31 % pour les garçons et seulement 20 % pour les filles (Lange et Gisselbrecht, 1999).

Les disparités régionales s'expriment crûment par une très forte variation des taux de scolarisation. On constate que le district de Bamako se détache des autres régions en affichant les taux bruts de scolarisation les plus élevés (plus de 100 %). Hormis le district de Bamako, la région de Koulikoro est la seule où les taux sont supérieurs à la moyenne nationale. Les régions de Sikasso, de Kayes et de Ségou ont des taux qui se situent autour de la moyenne, tandis que les régions du nord, à savoir les régions de Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal, ont des taux très faibles. Mais ces taux

régionaux n'indiquent que les grandes tendances et peuvent être considérés comme très imprécis en ce qui concerne les régions du Nord, du fait des difficultés liées au recensement de la population et donc au calcul de la population âgée de 7 à 12 ans. En retenant comme indicateur le taux net de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans dans le premier cycle, on peut mettre en évidence le très faible niveau de scolarisation de toutes les régions du Mali. Pour 1994, les taux suivants ont été obtenus : Mopti (14 %), Tombouctou (16 %), Gao/Kidal (19 %)², Ségou (21 %) Kayes (20 %), Sikasso (23 %), Koulikoro (27 %) et district de Bamako (75 %) (Lange et Gisselbrecht, 1999).

Par ailleurs, le développement de l'offre, qui a permis l'explosion des effectifs scolaires, s'est essentiellement effectué au profit des zones déjà favorisées du point de vue scolaire, ce qui a eu pour conséquence l'accroissement considérable des disparités régionales, d'où le phénomène de reconduction (ou souvent d'aggravation) des inégalités régionales que l'on a pu observer.

Le rendement interne du système éducatif malien reste encore particulièrement faible, même si la décision de limiter les redoublements à 15 % des effectifs de la première à la cinquième année devrait permettre une nette amélioration de la situation en comparaison avec le taux moyen de 30 % de redoublants que l'on a pu enregistrer au cours des trois premières décennies dans l'enseignement fondamental. En 1994, le pourcentage de redoublants était de 28 % dans le premier cycle et de 33 % dans le second cycle. De la même façon, les taux de réussite aux examens ont retrouvé leur niveau du début des années 70, se situant à 59 % de reçus au CFEPCEF et à 48 % au DEF en 1994.



**Figure 2 : Taux bruts de scolarisation par sexe et par région en 1998/99**  
Source : CPS/MEB (1999)

Au début des années 80, l'interdiction de recruter des fonctionnaires, imposée par les tutelles financières s'est aussi étendue de façon dramatique à la formation des maîtres (Lange et Gisselbrecht, 1999). De plus, afin de diminuer le coût de la masse salariale de la Fonction Publique, les autorités ont impulsé un programme de départs volontaires à la retraite, qui a provoqué le départ d'enseignants bien formés et expérimentés. On assiste depuis lors au recrutement de vacataires, puis de volontaires, dont le niveau de formation s'avère de plus en plus faible, du fait de la chute des effectifs de l'enseignement normal. Face à une demande scolaire très forte, le manque d'enseignants devient de plus en plus problématique, ce qui a provoqué la détérioration rapide du ratio élèves/maître : d'une valeur de 34 en 1985, il est passé à 67 en 1994.

## Synthèse des études existantes

### *Le profil des études recensées*

Nous avons recensé trente deux études qui abordent la question de la demande d'éducation. La plupart de ces études ne traitent pas spécifiquement de la demande scolaire mais intègrent cette approche au sein d'une problématique plus générale. Quelques études récentes abordent cependant l'évolution de la scolarisation au Mali à partir d'une double entrée offre/ demande d'éducation (Niasse, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra et Lange, 1999 ; Lange et Diarra, 1999) ; d'autres, plus spécifiquement axées sur l'offre, dévoilent en fait, comme par jeux de miroir, des pans de connaissances sur la demande d'éducation (Ba, 1997 ; Bamberg, 1998).

Au sein de ce cadre d'analyse, la question des déterminants sociaux de la scolarisation est relativement bien abordée, même si ces études sont encore insuffisantes et ne couvrent pas l'ensemble des régions du Mali. Les régions du Sud du pays, moins défavorisées du point de vue économique et d'un accès routier plus aisé, bénéficient de fait d'un plus grand nombre d'études (Diarra, 1977 ; Tangara, 1983 ; Diarra, 1986 ; Camara, 1987 ; Diabaté, 1987 ; Gérard, 1997 ; Ba, 1997 ; Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Bamberg, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999 ; Kail, 1999). Or, ce sont également les régions les plus éloignées de Bamako qui souvent sont aussi les moins scolarisées, où les problèmes scolaires se posent de la façon la plus crue et où les conditions de la mise à l'école des enfants sont encore largement ignorées. On note ainsi que seulement deux études couvrent deux régions déshéritées du Mali (ville de Kayes et région de Gossi) (Niasse, 1998 ; Figueiredo, 1998). L'intérêt pour l'étude des déterminants sociaux de la scolarisation est relativement ancien : très tôt les étudiants ou les chercheurs se sont intéressés aux raisons qui pouvaient expliquer la réticence des familles maliennes face à l'école et ont tenté d'identifier les facteurs qui déterminaient cette faible adhésion.

La question des déterminants familiaux de scolarisation est par contre très peu abordée. Ceci tient essentiellement à la faiblesse du champ disciplinaire couvert par la démographie au Mali. A l'opposé de la plupart des pays africains (Burkina Faso, Cameroun, Togo...), il n'existe pas au Mali d'institut national de recherche en démographie. Les quelques rares démographes maliens sont de fait affectés dans des structures administratives (Bureau du recensement, services statistiques des différents ministères) où ils effectuent des tâches de gestion des services statistiques et n'ont guère l'occasion d'impulser ou de participer à des recherches. Les rares études qui abordent le thème des déterminants familiaux de la scolarisation ont été réalisées par des chercheurs accueillis au CERPOD de Bamako (Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998).

Parmi les trente-deux études prises en compte, douze d'entre elles sont des mémoires de fin d'études de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako. On compte également un rapport de stage (Bamberg, 1998), deux rapports commandités par des ministères maliens (Cissé, 1984 ; Diarra, 2000), deux autres par des institutions étrangères (Soumaré, 1994 ; Sissoko, 1997) et deux communications à des colloques (Diarra et Lange, 1998 ; Diarra et Lange, 2000), soit 19 références (sur un total de 32) à ce qu'il est convenu d'appeler *littérature grise*.

Cependant, on note qu'au Mali, les études abordant le thème de la demande d'éducation bénéficient d'une certaine visibilité et reconnaissance scientifique ; il s'agit de deux ouvrages (Marcoux, 1994 ; Gérard, 1997), de cinq chapitres d'ouvrage (Figueiredo, 1998 ; Lange, 1998 ; Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Lange et Gisselbrecht, 1999) et de six articles publiés dans deux revues françaises (Lange et Martin (eds), 1995 ; Marcoux, 1995 ; Diarra, 1999 ; Kail, 1999 ; Lange, 1999). Même si ces publications sont très récentes (à l'exception du livre de Richard Marcoux paru en 1994 aux éditions du CERPOD), elles indiquent que ce type de recherches commence à sortir de la confidentialité qu'induisent souvent les études relevant de la littérature grise.

Les statuts très divers de ces études — du simple mémoire de fin d'études d'un étudiant à l'ouvrage d'un chercheur — rendent difficile la comparaison, tant sur le plan de la méthodologie, de la problématique que du niveau de théorisation développé. Par ailleurs, ces études relèvent de différents champs disciplinaires. Les mémoires de l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP de Bamako) ont été réalisés par des étudiants issus en majorité de la filière psychologie/pédagogie/philosophie dite « PPP ». On note donc une similitude dans les thèmes abordés et les approches développées. Les ouvrages, chapitres d'ouvrage ou articles sont d'origine pluridisciplinaire plus variée : c'est presque l'ensemble des disciplines des sciences sociales qui est ainsi couvert (démographie, sociologie, anthropologie, socio-anthropologie, socio-linguistique). Mais, en dépit de la diversité de ces études, nous avons pu effectuer un classement qui prend en

compte l'identification des facteurs de la demande d'éducation, décrits comme primordiaux. Certains auteurs ne prennent en compte qu'un seul facteur, tandis que d'autres font appel à plusieurs facteurs pour expliquer les déterminants de la demande en éducation (d'où la citation multiple de certaines références). Nous avons regroupé ces facteurs en trois grands groupes : les facteurs socioculturels, les facteurs économiques, les facteurs politiques et institutionnels.

### *Les facteurs socioculturels*

Les facteurs socioculturels sont souvent avancés pour expliquer la faible scolarisation des enfants. Ce thème de la « résistance des familles à l'école » est l'un des plus anciens abordés, puisque ce fut le premier (et souvent exclusif) facteur d'opposition à l'école, identifié par les administrateurs coloniaux. Dans un premier temps, les études faisant référence à ce facteur portaient essentiellement sur le milieu rural (Diarra, 1977 ; Tangara, 1983 ; Diabaté, 1987 ; Gérard, 1997 ; Figueiredo, 1998). Plus récemment, certains auteurs ont pris en compte les facteurs socioculturels en milieu urbain (Diarra, 1986 ; Camara, 1987 ; Ba, 1997 ; Bamberg, 1998 ; Niasse, 1998 ; Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Diallo, 1999 ; Kail, 1999), d'où le grand nombre de recherches effectuées en milieu urbain : sur les onze références citées, huit sont relatives à la ville de Bamako, une concerne la ville de Sikasso, une autre la ville de Kayes et une porte sur le milieu urbain malien.

Les facteurs socioculturels sont également fréquemment évoqués lorsqu'il s'agit d'étudier les raisons de la faible scolarisation des filles. Ils sont alors considérés comme facteurs discriminatoires jouant en défaveur des filles. En effet, au sein de sociétés où le sexe masculin est toujours perçu comme le pourvoyeur de la famille et le garant des vieux jours des parents, à l'opposé du sexe féminin, relégué au rang d'épouse et de procréatrice, le système scolaire malien ne peut que reproduire les inégalités socioculturelles existantes (Lange, 1998). L'impact négatif de l'éducation scolaire sur les filles est encore souvent évoqué par les parents. Certaines valeurs religieuses ou certaines coutumes (tel que le mariage arrangé ou le mariage précoce) servent encore de nos jours de justificatif à la non-scolarisation des filles. Selon Soumaré (1994), 35 % des parents préfèrent le mariage précoce à la scolarisation de leurs filles. De plus, la règle coutumière qui consiste à initier très tôt (dès l'âge de 6-7 ans) les petites filles au travail domestique, formation valorisée comme une « initiation à la vie d'épouse », entrave la scolarité et n'incite pas les filles à la réussite scolaire (Niasse, 1998 ; Bamberg, 1998). L'ensemble de ces facteurs socioculturels favorisent la déscolarisation précoce des filles.

Pour de nombreux auteurs, les opinions des parents sur l'école jouent un rôle déterminant dans le processus de mise à l'école des enfants, de leur

maintien ou de leur déscolarisation précoce, de leur réussite ou de leur échec (Camara, 1987 ; Traoré, 1975). Selon Mété (1987), c'est bien au niveau des représentations que s'opposent « l'idéologie scolaire et l'idéologie populaire ». Différents auteurs interrogent ainsi les perceptions que les parents d'élèves ont sur l'école et réfléchissent sur le rôle de ces dernières dans l'adhésion à un projet scolaire pour leurs enfants (Traoré, 1975 ; Sidibé, 1976 ; Diarra, 1977 ; Konaté, 1979 ; Cissé, 1984 ; Diarra, 1986 ; Camara, 1987). Enfin, certains auteurs prennent en compte les stratégies collectives d'éducation, ce qui est relativement nouveau comme approche : à l'exception du rapport de Cissé (1984) sur les associations de parents d'élèves, peu d'études ont, jusqu'à une date récente, tenté de mesurer le poids des stratégies collectives dans la scolarisation des enfants. Les recherches récentes sur l'offre et la demande d'éducation permettent d'éclairer l'influence des actions collectives (communautaires, associatives...) sur la dynamique de la demande d'éducation (Ba, 1997 ; Bamberg, 1998 ; Diarra et Lange, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999 ; Lange, 1999).

## **Les facteurs économiques**

### *Coût de la scolarisation et demande scolaire*

Dans un contexte de niveau de fécondité élevé, de paupérisation des ménages, de précarité de l'emploi et de coût de plus en plus élevé de la scolarisation, les facteurs économiques apparaissent comme des déterminants primordiaux de la scolarisation des enfants. Au Mali, comme dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, l'appauvrissement de la population conjugué au coût élevé de la scolarisation ont fortement contribué à une diminution du taux de scolarisation, observée pendant la période de déscolarisation. Les logiques d'investissement scolaire sont de plus en plus liées aux rationalités économiques des ménages. Cette logique est plus prononcée dans les milieux les moins nantis où les possibilités de création de revenus sont limitées. Même dans un contexte d'enseignement primaire dit « gratuit », le coût de l'enseignement peut apparaître prohibitif à certaines familles. Cette situation continue de limiter les possibilités d'envoyer les enfants à l'école. Lorsque l'on se réfère à la situation actuelle, une partie des mobiliers scolaires, les frais d'inscription, certains fonds de construction scolaire, l'achat de livres et les cotisations pour diverses activités sont à la charge des parents (Banque Mondiale, 1996 ; Lange, 1999). Ces dépenses ne sont pas à la portée de la majorité des familles maliennes et notamment celles aux fratries plus nombreuses. On observe alors une corrélation positive entre la situation socio-économique des parents et le cursus scolaire des enfants (Traoré, 1995 ; Niasse, 1998).

## *Scolarisation et travail des enfants*

Dans les milieux défavorisés, la contribution économique des enfants au revenu du ménage et par conséquent aux coûts de leur propre scolarisation est devenue une nécessité (Lange, 1998 ; Marcoux, 1988 ; Zoungrana *et al.*, 1998). Ce qui n'est pas sans conséquence sur la durée de leur scolarité et sur les performances qu'ils obtiennent à l'école. Le rôle économique des enfants dans les sociétés africaines se traduit par une absorption des scolaires, déscolarisés et non-scolarisés dans la main-d'œuvre domestique et informelle (Guèye *et al.*, 1992). Les enfants des zones rurales passent plus de temps à travailler dans les activités des ménages (agriculture, élevage, travail domestique...) que ceux des zones urbaines et, de manière générale, les filles sont plus impliquées que les garçons (Soumaré, 1994 ; Marcoux, 1995 ; Diarra et Lange, 2000). L'urbanisation rapide et l'accroissement de la demande de main-d'œuvre domestique qui s'en est suivi ont aussi contribué à un exode rural massif des petites filles. Ces départs ayant lieu pendant les années d'école primaire contribuent à maintenir les enfants ruraux hors du circuit scolaire (principalement les filles domestiques) (Zoungrana *et al.*, 1998). Dans les villes, l'occupation des scolaires se fait dans les activités informelles telles que le petit commerce, et là aussi les filles sont plus sollicitées de par leur faible niveau de scolarisation ou par le fait qu'elles sont plus touchées par le phénomène de déscolarisation (Lange, 1998). Dans cette logique de déscolarisation féminine le degré de parenté avec le chef de ménage joue beaucoup (Marcoux, 1994, 1995, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998).

## *Demande scolaire et marché de l'emploi*

Depuis la mise sous tutelle par les institutions internationales, le Mali, à l'instar de la plupart des pays africains, a dû procéder à des « dégraissages » de la Fonction Publique, pour ensuite limiter les recrutements. Il s'en est suivi une augmentation importante du chômage des jeunes. La pénurie de débouchés pour les jeunes diplômés maliens à partir des années 80 a rendu les parents plus méfiants à l'égard de l'école (Gérard, 1997 ; Sissoko, 1997). La période de déscolarisation illustre le refus des populations de renoncer à la liaison, autrefois automatique, entre diplôme et emploi. En ce qui concerne les filles, le marché de l'emploi est encore plus restreint du fait qu'elles sont limitées dans leurs choix de formation. Exclues le plus souvent des domaines scientifiques et mathématiques, elles sont orientées vers les domaines relatifs à l'éducation, la santé et l'administration (secrétariat), ce qui les rend moins compétitives, limite leur chance sur le marché du travail et les oriente vers des activités moins valorisées (Lange, 1998). Cependant, les représentations de l'éducation scolaire évoluent : l'école n'est plus perçue aujourd'hui sous le seul angle de l'emploi promis, d'autres fonctions de base (lire et écrire le français, savoir « se débrouiller » avec les administrations...) sont dorénavant prises en compte dans la demande d'éducation exprimée par les parents (Niasse, 1998 ; Lange et Diarra, 1999). L'explosion récente des

effectifs scolaires dans la ville de Bamako (Bamberg, 1998 ; Diallo, 1999) ou dans celle de Kayes (Niasse, 1998) confirme que l'école malienne, à l'instar de celle des autres pays africains, s'institue dans les villes (Lange et Martin (eds), 1995) et devient de plus en plus incontournable, quelles que soient les perspectives d'emploi.

## *Les facteurs institutionnels*

### *Demande scolaire et offre d'éducation*

L'offre scolaire a des répercussions certaines sur la demande d'éducation. L'éloignement des écoles obligeant les élèves à parcourir de longues distances à pied pour se rendre à l'école (ou rendant nécessaire l'hébergement chez un parent) engendre des demandes d'éducation restreintes ou inexprimées (Diarra, 1999). C'est ainsi que Soumaré (1994) explique les différences des effectifs scolaires féminins au Mali par l'éloignement de l'école. Lorsque l'offre d'éducation se développe et/ou se diversifie, elle entraîne souvent l'expression de nouvelles demandes d'éducation, jusqu'alors contenues (Diallo, 1999).

Une mauvaise répartition de l'offre, des services défaillants (constructions scolaires en ruine, absence d'enseignants, manque de matériel mobilier ou pédagogique) peuvent être considérés comme des facteurs dissuasifs de la scolarisation et avoir une influence sur les résultats scolaires (Niasse, 1998). Enfin, l'absence d'écoles dans certaines zones rurales rend impossible l'expression d'une demande d'éducation scolaire et les parents se tournent alors volontiers vers les offres de formation par le travail, qui parfois peuvent s'avérer désastreuses. Les trafics d'enfants maliens décrits par Diarra (2000) semblent ainsi naître de l'absence de lieux de formation offerts aux enfants ou aux jeunes gens.

### *Demande scolaire et pratiques des enseignants*

Les attitudes des enseignants, leurs comportements et leurs pratiques pédagogiques sont autant de caractéristiques essentielles à la réussite scolaire des enfants et à la qualité du système éducatif. C'est ainsi que de nombreuses études expliquent le taux élevé d'abandon scolaire chez les filles et le faible niveau de leurs résultats scolaires par les attitudes négatives des enseignants à leur endroit à travers des préjugés et des comportements sexistes (plus d'attention aux garçons, harcèlement sexuel imposé aux filles ; Lange, 1998). Par ailleurs, le faible nombre d'enseignantes maliennes ne permet pas d'atténuer les attitudes parfois néfastes de leurs homologues masculins. Plus grave, ces enseignantes sont souvent marginalisées dans les équipes pédagogiques, voire systématiquement dévalorisées dans leur pratique professionnelle par leurs collègues masculins (Bamberg, 1998).

## *Demande scolaire et facteurs politiques*

Un autre phénomène qui affecte la demande d'éducation est l'instabilité politique. Avec les différents foyers de tensions, les mouvements populaires d'opposition à la dictature, la demande scolaire est durement mise à l'épreuve. Ces tensions politiques, conjuguées aux mouvements revendicatifs des enseignants ou des élèves, ont particulièrement perturbé le déroulement de la scolarité des enfants ou des adolescents au cours des années 80-90. Les années tronquées<sup>3</sup> ou les années blanches<sup>4</sup> qui se succèdent découragent souvent les familles et la poursuite de la scolarisation est remise en cause, lorsque les enfants ont déjà accumulé des retards du fait des redoublements : là aussi, ce sont les filles qui sont plus volontiers retirées de l'école, car le retard d'âge est plus discriminant pour elles (Lange, 1998).

Enfin, les conflits armés qui se sont déroulés dans le nord du Mali ont entraîné de nombreux déplacements d'enfants qui ont fui les zones de guerre. Et la demande scolaire qui s'est parfois exprimée dans les camps de réfugiés situés en Algérie, Mauritanie et Burkina Faso n'a pas toujours trouvé d'offre adéquate. Ainsi dans les camps de réfugiés situés dans les deux premiers pays, l'enseignement était dispensé en langue arabe, ce qui n'a pas permis aux enfants de poursuivre leur scolarité une fois de retour au pays. Les régions affectées par les conflits ont ainsi connu une chute brutale des effectifs scolaires (Lange et Diarra, 1999).

L'arrivée de la démocratie a également été perçue comme facteur déterminant de l'explosion de la demande d'éducation (Lange et Diarra, 1999). En effet, au Mali, bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne semble guère se résorber), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants (Lange et Diarra, 1999). Les raisons de la reprise sont donc autant dues au contexte socio-politique global (confiance dans le nouveau régime politique, perspectives plus ouvertes du fait de l'instauration de la démocratie...) qu'au contexte proprement scolaire (Lange et Gisselbrecht, 1999 ; Lange et Diarra, 1999). L'effet conjugué d'une demande scolaire particulièrement dynamique et d'une politique scolaire énergique est avancé pour expliquer cette « explosion » des effectifs : « En fait, un consensus s'est globalement instauré entre l'Etat et les parents qui souhaitaient respectivement le développement de la scolarisation [provoquant] la hausse spectaculaire des effectifs (397.800 élèves dans le fondamental en 1990 et 628.200 en 1994, soit une augmentation de 230.400 élèves) (Lange et Gisselbrecht, 1999).

## *Demande scolaire, politiques d'éducation et facteurs institutionnels*

Les politiques d'éducation ont eu de même des influences certaines sur la demande. La baisse des investissements publics dans le domaine de

l'éducation depuis le début des années 80 (Bureau d'Etudes Doulaye Danioko, 1998) n'a pas permis de développer l'offre scolaire et a en quelque sorte « stérilisé » la demande d'éducation. En 1985, après plusieurs années de baisse des budgets attribués à l'éducation, la situation du système scolaire malien est particulièrement catastrophique : absence de construction d'écoles, de recrutement d'enseignants, interruption et fermeture de la plupart des écoles de formation des enseignants (Lange et Gisselbrecht, 1999). La demande d'éducation se fait parcimonieuse. Il faut attendre la mise en place du Quatrième Projet d'Éducation (voir *supra*) pour assister à une relance des constructions scolaires, de la distribution de matériel mobilier et pédagogique. La demande scolaire est alors au rendez-vous et nous assistons à l'*explosion scolaire* des années 90 (Lange et Diarra, 1999).

La diversification du champ scolaire est aussi analysée comme ayant une influence sur les représentations de l'école produites par les parents et sur l'évolution respective de l'offre et de la demande d'éducation (Diallo, 1999 ; Diarra et Lange, 1998). Les nouvelles écoles créées, comme *les écoles communautaires* (Diallo, 1999) ou *les écoles du village* (Diarra, 1999) sont représentatives d'une demande d'éducation dont le dynamisme engendre la création et la gestion de l'offre d'éducation (Diarra et Lange, 1998). Par ailleurs, la politique libérale imposée au secteur scolaire incite aussi les parents à financer de plus en plus les écoles que fréquentent leurs enfants. La prolifération des nouveaux types d'écoles permet aux parents socialement favorisés d'affiner leurs stratégies scolaires face à une offre scolaire de plus en plus diversifiée. Elle permet aussi aux familles qui étaient exclues du champ scolaire de créer leurs propres écoles (Diarra, 1999). En effet, à l'exception d'un secteur privé catholique, peu développé au Mali, l'école publique avait jusqu'au début des années 90 le quasi-monopole de la formation scolaire des enfants. Dorénavant, la demande scolaire des parents ne se contente plus de répondre ou d'influencer l'offre scolaire : les parents maliens créent et gèrent les écoles que leur Etat n'a pas su (ou pu) leur offrir (Diarra et Lange, 1998 ; Diallo, 1999 ; Diarra, 1999).

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu montrer que pour comprendre l'évolution du système scolaire malien, l'étude conjuguée de l'offre et de la demande d'éducation demeure essentielle. Si l'analyse de l'offre devient de plus en plus aisée à réaliser du fait de l'amélioration des données statistiques scolaires, celle de la demande scolaire apparaît plus complexe.

La demande sociale d'éducation a bénéficié récemment d'un grand nombre d'études, mais qui restent encore insuffisantes du fait qu'elles se concentrent sur quelques régions du Mali. Une étude d'envergure sur l'ensemble du territoire malien s'avère nécessaire, si l'on veut comprendre la

dynamique sociale en cours, puis mesurer l'évolution des disparités régionales pour, enfin, tenter de les réduire.

Comme nous l'avons vu, la demande familiale d'éducation est par contre très peu abordée et le plus souvent sous le seul aspect social ou économique. L'analyse des déterminants familiaux de la scolarisation — c'est-à-dire la prise en compte de la composition des ménages — est encore embryonnaire au Mali et ne s'effectue pas au sein de structures de recherche maliennes. C'est donc tout un champ de la recherche en éducation qui fait actuellement défaut au Mali.

## Notes

- <sup>1</sup> Depuis le changement de gouvernement intervenu en février 2000, les deux ministères de l'éducation ont fusionné en un seul ministère, dénommé Ministère de l'Éducation Nationale.
- <sup>2</sup> Les régions de Gao et de Kidal n'étaient pas encore différenciées du point de vue scolaire. Depuis 1995, une Direction Régionale de l'Éducation a été créée à Kidal. Ce regroupement dissimule le très grand retard scolaire de la région de Kidal.
- <sup>3</sup> Les années tronquées sont des années scolaires validées, mais où le temps réel de la scolarité n'est que partiel (les cours n'ont parfois lieu que moins de la moitié de l'année, du fait des grèves des enseignants ou des élèves).
- <sup>4</sup> Les années blanches sont des années scolaires non validées où l'ensemble des élèves d'un cycle ou de plusieurs cycles redoublent leur classe.

## Bibliographie

- Ba Madina Oumar, 1997 - *Les écoles de base dans le district de Bamako. Problèmes actuels et perspectives*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako, 60p.
- Bamberg Ingrid, 1998 - *L'offre scolaire à Bamako (cas de la commune I)*, Bamako, Centre ORSTOM de Bamako, 60p. + annexes.
- Banque Mondiale, 1996 - *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, document technique de la Banque Mondiale. n°298F, Série du département technique Afrique.
- Bureau d'Études Doulaye Danioko, 1998 - *Les financements et les dépenses de l'éducation au Mali, 1993 - 1997*, Bamako, 138p.
- Camara Seydou, 1987 - *Attitudes des parents d'élèves face à l'école malienne. Opinions sur leur autofinancement de l'école et perception du rôle de la formation scolaire au Mali : (cas des communes II, IV du district de Bamako)*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Cisse Boureïma Sidi, 1984 - *Les associations de parents d'élèves au Mali : leurs perceptions de l'école, de leurs rôles et de leurs responsabilités*, rapport, Bamako.
- Desalmand Paul, 1983 - *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, éditions CEDA, 456p.
- Diabate Karim, 1987 - *La réticence des paysans face à la scolarisation de leurs enfants. Cas de Kignan (Sikasso)*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.

- Diallo Labass Lamine, 1999 - *La contribution des écoles communautaires au développement de l'éducation au Mali : étude des écoles de Bamako*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Diarra Abdoul Wahab Issa, 1986 - *Attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation dans la ville de Sikasso*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Diarra Sékou Oumar et Lange Marie-France, 1998 - « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « *Savoirs et développement* », Bondy, 25-27 mars, 13p.
- Diarra Sékou Oumar, 1999 - « Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des "Ecoles du village" », *Les cahiers ARES*, n°1, 1999, pp.65-73.
- Diarra Sékou Oumar et Lange Marie-France, 2000 - « La relation paradoxale : travail et école en milieu rural sahélien », communication au colloque international *Repenser l'enfance*, Bondy, 15-18 novembre.
- Diarra Sékou Oumar, 2000 - *Problématique du trafic des enfants maliens*, rapport réalisé pour le Programme national de lutte contre le travail des enfants, Bamako, IPEC/BIT.
- Diarra Tiéman, 1977 - *La réticence des parents à la scolarisation en milieu bambara du Bélédougou*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Figureiredo Cristina, 1998 - « La gestion sociale de l'alphabétisation des femmes touarègues de la région de Gossi (Mali) », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.221-240.
- Gérard Etienne, 1997 - *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 274p.
- Guèye M., Margolis S.P., Kanthiébo M., Konaté M., 1992 - « Family Structure, Education, Child Fostering, and Children's Work in the Kayes and Yelimane Circles of Mali: Results of Focus Groups » in *Fertility, Family Size, and Structure. Consequences for Families and Children*, Proceedings of a Population Council Seminar, New York, 9-10 June.
- Kail Bénédicte, 1999 - « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako » in *Les cahiers ARES*, n°1, pp.101-114.
- Konate Moussa, 1979 - *Les attitudes des parents face au système scolaire*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Lange Marie-France (sous la direction de) 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254p.
- Lange Marie-France et Diarra Sékou Oumar, 1999 - « Ecole et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la III<sup>e</sup> République au Mali », *Politique africaine*, n°76, décembre, pp.164-172.
- Lange Marie-France et Gisselbrecht Olivier, 1999 - « L'évolution de la scolarisation », in Bocquier Philippe et Diarra Tiéman, *Population et société au Mali*, L'Harmattan, pp.161-176.
- Lange Marie-France et Martin Jean-Yves (éditeurs scientifiques), 1995 - « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, pp.563-737.
- Lange Marie-France, 1999 - « Les acteurs de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les cahiers ARES*, n°1, pp.49-63.
- Lange Marie-France, 2000 - « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », in « *Educations, société* », Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, n°165, mars, pp.51-59.
- Mali (République du), 1989 - *Annuaire statistique du Mali, 1986*, Bamako, Ministère du Plan, 247p.

- Mali (République du), 1990 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Résultats définitifs*, Bamako, Bureau Central de Recensement, tome 1, volumes 0 à 8.
- Mali (République du), 1991 - *Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Analyse: habitat et ménage*, Tome 5, Bamako, Bureau Central de Recensement, 90p.
- Mali (République du), avril 1999 - *Indicateurs du système éducatif du Mali 1998*, Ministère de l'Éducation de Base, Cellule de Planification et de Statistique, Bamako.
- Marcoux Richard, 1994 - « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali », *Etudes et Travaux du CERPOD*, Bamako, n°12, 200p.
- Marcoux Richard, 1995 - « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, pp.655-674.
- Marcoux Richard, 1998 - « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.73-95.
- Meté Yacouba, 1987 - *Idéologie scolaire, idéologie populaire : conflits de valeur école/société comme facteur de destruction sociale et d'échec scolaire*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Niasse Daha, 1998 - *L'évolution de la scolarisation dans la ville de Kayes de 1989-1990 à 1997-1998*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Ministère de l'Éducation de Base, 1994 - *Éducation de base au Mali : problèmes et perspectives*, Bamako, 30p.
- Ministère de l'Éducation de Base, 1998 - *Indicateurs du système éducatif du Mali. 1998*, Bamako, 35p.
- Santerre Renaud, 1973 - *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 75p.
- Santerre Renaud et Mercier-Tremblay Céline (dir.), 1982 - *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 889p.
- Sidibé Yallary, 1976 - *Les parents d'élèves à Bamako et la scolarisation des filles. Étude de quelques attitudes des parents pouvant influencer la fréquentation scolaire des filles*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Sissoko Fatouma 1997 - *Étude sur les réalités du travail des enfants au Mali. Phase I : Synthèse et analyse des informations compilées*, bibliographie annotée et répertoire des intervenants en matière de droit de l'enfant, Save The Children, U.K.
- Soumaré Aminata M. 1994 - *Factors that Affect Girls' Access to and Retention in School in Mali*, Projet, Washington, Academy for Educational Development.
- Tangara Diassé, 1983 - *La résistance des paysans à la scolarisation dans le cercle de Ké-Macina*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Traore Modibo, 1975 - *Étude de l'influence de la condition sociale de l'élève sur ses résultats scolaires*, Mémoire de fin d'études de l'ENSUP, Bamako.
- Unesco, 1995 - *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, UNESCO, 173p.
- Unesco, 1998 - *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, UNESCO, 174p.
- Zoungrana Cécile Marie et al., 1998 - « La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches », in LANGE Marie-France (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.167-19



# Chapitre 9

## Le Niger

### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Ali DAOUDA sociologue, Université de Niamey,*

*Abdoul Aziz ISSA DAOUDA, enseignant-chercheur, Université de Niamey*

*Hamsatou SOULEY, planificateur de l'éducation, M.E.N. Niamey*

Tous les gouvernements qui se sont succédés au Niger depuis l'indépendance en 1960 ont toujours affirmé leur volonté de faire du secteur de l'éducation une de leurs plus grandes priorités. Cependant, en dépit de tous les efforts consentis le taux brut de scolarisation est aujourd'hui l'un des plus bas du monde (32 % en 1999). Le système éducatif nigérien a été caractérisé par un manque d'orientation clairement définie.

De 1960 à 1974, les efforts portèrent sur le relèvement du taux de scolarisation que l'on ambitionnait de porter de 3,6 % à 80 % en l'espace de 20 ans ! Mais les propositions d'une réforme plus poussée du système formulées en 1961 et 1966 n'ont eu qu'une application timide : la tenue d'une réunion de la Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement, dont les travaux ont abouti aux « Grandes Orientations de la Réforme de l'Enseignement » de 1974.

La période 1974–1987 fut celle du boom de l'uranium, grâce auquel des investissements ont été réalisés dans le domaine des infrastructures scolaires et de la formation du personnel enseignant. Le développement du système éducatif s'en trouva accéléré. Durant cette période, plusieurs séminaires, colloques, conférences et autres débats sur la question de la réforme du système ont eu lieu :

- le séminaire national de réflexion sur la réforme de l'enseignement de mai 1975, dont les travaux sont à l'origine du projet de réforme actuellement en expérimentation (partielle) dans le pays ;
- le séminaire général sur l'éducation à Zinder, tenu du 13 au 20 août 1979 ;
- le débat national sur l'école nigérienne, tenu à Zinder du 22 au 31 mars 1982 ;
- la commission de réflexion sur la formation des formateurs des enseignants des premier et second degrés, de septembre 1986 à Kollo ;
- le séminaire sur l'actualisation des programmes des enseignements des premier et second degrés, tenu à Niamey du 24 août au 2 septembre 1987.

La conférence nationale souveraine du 29 juillet au 3 novembre 1991 demanda au gouvernement de transition de faire de la réforme du système la première priorité. Ainsi, du 2 au 13 novembre 1992, se tinrent les « Etats Généraux de l'Education ».

Les projets et autres propositions de réforme issus de tous ces différents forums sont malheureusement restés au stade d'intentions ou n'ont reçu que des applications très timides et très parcellaires, qui n'ont fondamentalement rien changé à la situation. Toutefois, durant les vingt années qui ont suivi l'indépendance, le système éducatif nigérien a connu une croissance régulière et soutenue en raison d'une stabilité socio-politique et d'une conjoncture économique relativement bonne.

En 1995, le Niger a mis en place un projet sectoriel d'enseignement fondamental (PROSEF), dont les objectifs fixés pour le système éducatif sont notamment : le relèvement du taux brut de scolarisation à 35 % avant l'an 2000 ; le développement de la scolarisation des filles (devant atteindre 45 % des effectifs en 2000) ; l'augmentation du taux d'alphabétisation de 13,6 % en 1995 à 35 % en l'an 2000.

En décembre 1997, un séminaire national sur la politique éducative a été organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ce séminaire a abouti à la Loi d'Orientation du système éducatif nigérien. Cette loi n° 98-12 adoptée par l'Assemblée Nationale et promulguée par le Gouvernement le 1<sup>er</sup> juin 1998 est venue combler le vide juridique qui a caractérisé le fonctionnement du système éducatif depuis l'indépendance et stabiliser les axes principaux d'orientation politique du système. Cette nouvelle loi d'orientation du système éducatif consacre entre autres : la restructuration de l'éducation formelle et non formelle ; l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement ; la répartition du financement de l'éducation entre l'Etat, les collectivités territoriales, les familles et autres partenaires ; la création d'un fonds et d'un office national pour la formation professionnelle.

Aujourd'hui encore, il n'y a toujours pas de décret d'application de cette loi ; cependant, conformément à ces grandes orientations, une politique décennale 2001-2011 est en chantier.

Dans le système éducatif nigérien, l'éducation formelle comprend trois niveaux d'enseignement : l'enseignement de base, l'enseignement moyen et l'enseignement supérieur.

L'enseignement préscolaire est très peu développé ; il est essentiellement implanté dans certains centres urbains, accueillant des enfants de 3-6 ans.

Le cycle de base I (enseignement du premier degré) dure 6 ans et concerne la tranche d'âges des 7-12 ans. Les études y sont sanctionnées par

le Certificat de Fin d'Études du Premier Degré (CFEPD) et par l'examen d'entrée en sixième. L'enseignement dispensé est soit en français soit du type franco-arabe. Il existe aussi un enseignement en langues maternelles : en 1997-1998, il concernait 41 écoles, 204 classes et 5.164 élèves, selon le Secrétariat Permanent de la Réforme de l'Enseignement et du Plan de Scolarisation.

Le cycle de base II, qui se déroule dans les collèges d'enseignement général (CEG), dure 4 ans et accueille les élèves de 11 à 13 ans admis à l'examen d'entrée en sixième.

L'enseignement moyen est constitué :

- d'une filière d'enseignement général qui se déroule en 3 ans dans les lycées d'enseignement général et qui est sanctionné par le Baccalauréat ;
- d'une filière d'enseignement technique et professionnel qui se déroule dans les lycées techniques et les lycées et écoles professionnels. Elle dure 3 ans comme dans la filière d'enseignement général et est sanctionné par le baccalauréat technique ou les diplômes professionnels (BEP, CAP) selon le cas.

L'enseignement supérieur comprend l'ensemble des structures de formation ouvertes aux titulaires des Baccalauréats d'enseignement général et de technicien : universités, instituts, grandes écoles, centres spécialisés.

L'éducation non formelle est dispensée dans les structures suivantes :

- les centres d'alphabétisation et de formation des adultes ;
- les écoles confessionnelles ;
- les centres de formation partagée ;
- diverses structures occasionnelles de formation et d'encadrement.

## **Evolution et situation actuelle de la scolarisation**

A son accession à l'indépendance en 1960, le Niger n'assurait l'instruction qu'à une très faible partie de la population. Estimé à 3,6 % en 1960, le taux brut de scolarisation devait sans doute être l'un des plus bas du monde (tableau 1). Près de 40 ans plus tard, et en dépit des efforts consentis, la scolarisation a certes progressé, mais elle demeure encore à un faible niveau, avec un taux de scolarisation de 32,2 % en 1999, qui classe toujours le Niger parmi les pays les plus faiblement scolarisés. De 1960 à 1998, les effectifs du primaire ont décuplé, passant de 21.054 élèves à 482 065 ; la progression des effectifs du secondaire a été plus spectaculaire, passant de 1 040 à 97 537 élèves. Les principaux programmes de développement et le Plan triennal 1961-64 se proposaient de porter le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire à 30 % en 1964 ; cet objectif n'a été atteint qu'en 1996 (30,1 %) soit 32 ans plus tard !

**Tableau 1 : Evolution des effectifs du primaire et du secondaire, et du taux brut de scolarisation du primaire (1960 à 1998)**

Année	Effectif du primaire	Effectif du secondaire	TBS du primaire
1960	21.054	1.040	3,60
1965	54.826	2.562	-
1970	84.248	6.337	11,03
1975	120.984	11. 388	16,12
1980	209.687	27. 564	25,82
1985	247.687	46. 874	27,40
1990	367.994	58. 472	28,75
1995	440.622	76.387	29,50
1998	48.065	97.537	30,35
1999	529.806	98.362	32,23

Source : Bergmann H. et Yahouza I., 1998

Une analyse de la situation de la scolarisation par département permet de classer les départements en quatre groupes principaux (tableau 2) :

- la communauté urbaine de Niamey qui, avec un taux brut de scolarisation primaire de 100,7 %, donne l'illusion d'avoir atteint la scolarisation universelle ;
- le département d'Agadez dont le taux est supérieur à la moyenne nationale, soit 40 % ;
- les départements de Maradi, Tahoua, Diffa et Dosso dont les taux sont inférieurs à la moyenne nationale et supérieurs à 25 % ;
- enfin, les départements de Zinder et Tillabéri où la situation est très critique avec des taux inférieurs à 25 %, soit respectivement 21,4 % et 23,5 %.

**Tableau 2 : Taux brut de scolarisation (%) par sexe et par région (1998)**

Département	Ensemble	Masculin	Féminin
Agadez	42,4	45,0	32,6
Diffa	28,2	32,0	24,5
Dosso	28,8	38,1	19,5
Maradi	25,2	35,0	15,5
Tahoua	27,8	39,3	16,3
Tillabéri	23,5	26,5	20,4
Zinder	21,4	26,6	16,0
Niamey	100,7	97,7	104,1
Niger	30,1	35,7	22,2

Source : MEN, 1999

Sauf dans la capitale, la sous-scolarisation des filles est partout importante, en dépit des progrès qui ont été enregistrés grâce aux actions de la cellule spécialement créée en la matière ; de 1996 à 1999, la proportion des filles au primaire est ainsi passée de 30% à 39,2 %.

**Tableau 3 : Evolution de l'encadrement et des structures d'accueil de l'enseignement primaire de 1960 à 1998**

Année	Ecoles	Classes	Enseignants
1960	191	509	531
1965	513	1.278	1.310
1970	673	2.060	-
1975	990	3.032	2.964
1980	1.555	4.962	5.358
1990	2.215	8.281	-
1995	2.822	10.677	10.416
1998	3.175	11.304	11.545

Source : MEN, 1998

L'évolution de l'offre d'éducation reste marquée par une conjoncture extrêmement défavorable ; la situation économique hypothèque de plus en plus gravement la capacité de l'Etat à investir dans le secteur sur fonds propres.

Sur la période 1970-95, le nombre d'écoles du primaire a augmenté de 320 %, soit en moyenne une augmentation annuelle de 6 %, tandis que celui des classes a augmenté de 420 %, soit 7 % d'augmentation en moyenne par an ; cela s'est traduit par un relèvement du nombre moyen de classes par école, passant de 3 en 1970 à 3,8 en 1995. Cette plus forte progression du nombre de classes témoigne d'un effort certain pour l'amélioration des conditions d'accueil des élèves.

Au cours des vingt dernières années, le ratio élèves/maître dans le primaire a régulièrement diminué : il est ainsi passé de 1 maître pour 49 élèves en 1975-79 à 1 maître pour 38,4 élèves en 1985-1986. A partir de 1986, on observe une stabilisation du ratio *a priori* plutôt satisfaisante sur le plan pédagogique, mais qui traduit en fait la faiblesse de la demande d'éducation, avec de nombreuses « écoles de brousse » quasiment désertes...

A l'exception de la première année (CI) du primaire, où le passage en classe supérieure est automatique, le redoublement a toujours été important, surtout au niveau des classes d'examen où il prend des proportions démesurées. Pour l'année scolaire 1997-98, la situation est la suivante :

- dans l'enseignement primaire, le taux de redoublement est de 14,5 % au CMI et de 35 % au CM2 ;

- dans l'enseignement secondaire, le taux de redoublement se situe entre 19,3 % et 36,3 % au premier cycle, entre 11 % et 40 % au second cycle.

En ce qui concerne les abandons, la situation se révèle également préoccupante, avec un taux d'abandon de plus de 30 % avant le CM2 (en 1997-1998) ; au premier cycle du secondaire, le taux est d'environ 25 % en classe de 3<sup>ème</sup> (1997-1998).

Les taux de réussite aux examens ne sont guère élevés. Pour le premier degré, et sur une période de dix ans (de 1980 à 1990), les résultats moyens enregistrés sont les suivants : 29,5 % au CFEPD et 28,2 % à l'entrée en 6<sup>ème</sup>. En 1997, ces chiffres sont respectivement de 33,8 % et 34,8 %, ce qui traduit l'extrême sélectivité du système au niveau du CM2.

Quant au second degré, le taux moyen d'admission au BEPC était d'environ 30 % pour les années 1990-95 ; en 1997, il était 37,4 %. Pour le Baccalauréat, le taux de réussite fut en moyenne de 40 %, toutes séries confondues, de 1990 à 1998 (57,5 % en 1997).

Par ailleurs, une cohorte reconstituée en 1997-1998 montre que 62 % des effectifs engagés en première année parviennent à la sixième année. Ce taux de survie relativement fort pourrait en fait être lié au système de passage automatique que consacre l'application d'une circulaire ministérielle datant de 1965 (circulaire n°3/MEN du 15 mai 1965).

## **Synthèse des études existantes**

De manière générale, l'analyse de la scolarisation et de l'éducation au Niger a surtout porté sur l'offre en éducation. Traditionnellement, on part du fait que si le taux de scolarisation est bas, il y a forcément un problème au niveau du système scolaire : manque d'infrastructures, manque d'enseignants, de manuels... La prise en compte de la demande d'éducation reste tout à fait rare au Niger, même s'il est admis aujourd'hui que l'interrogation sur les déterminants familiaux est essentielle pour la résolution des problèmes de scolarisation.

Ainsi, comment expliquer le fait que le taux de scolarisation soit aussi bas à Zinder (21,4 %) et Tillabéri (23,5 %), deux grandes villes de l'est et de l'ouest du pays, alors qu'il est plus élevé dans des régions apparemment moins dotées en infrastructures et en enseignants, comme par exemple celle d'Agadez en zone désertique du nord avec 42,4 % d'enfants scolarisés ?

Si le thème de la scolarisation de la jeune fille est récurrent au Niger, c'est à travers des séminaires nationaux et régionaux que le problème est souvent débattu ; ce fut notamment le cas du séminaire national sur la scolarisation des jeunes filles, organisé du 15 au 18 novembre 1994 à Kollo, et

qui fit suite aux séminaires de Dakar et de Washington organisés la même année sur le même thème.

Sont ici passées en revue, successivement, les quelques études ayant abordé, directement ou indirectement, la demande d'éducation au Niger.

### ***Contraintes et espaces de liberté pour le développement en quantité et en qualité de l'éducation au Niger***

Cette étude a été menée par un groupe de consultants à la demande de la Banque Mondiale. Initiée dans le cadre de la préparation de la politique décennale 2001-2011, cette étude qui s'inscrit dans la perspective de la lutte contre la pauvreté rompt avec la tendance des études traditionnelles trop centrées sur les moyens d'éducation, pour mettre en avant les souhaits des communautés (Lama *et al.*, 2000).

Cette étude, qui combine à la fois une approche qualitative et quantitative de la scolarisation au Niger, montre très clairement que les futures politiques éducatives doivent impérativement tenir compte de la demande en éducation : « La demande de scolarisation ne dépend pas uniquement de l'école, des facteurs ancrés tant dans la culture des habitants que dans l'économie familiale y jouent un rôle ; cela dit, l'expérience a montré aussi que ces facteurs culturels et familiaux étant exogènes, il était possible d'organiser l'école de façon à réaliser un compromis acceptable entre d'une part, une structure qui intègre certains éléments de la tradition et des contraintes locales (contenus et méthodes d'enseignement, langues, calendriers...) et d'autre part, une structure qui impartit aux enfants les connaissances cognitives, opératoires et sociales de base qui seront ces éléments importants de la modernité qui permettront à ces enfants de se constituer un avenir différent et meilleur que celui des parents... » (Lama *et al.*, 2000 : 26).

### ***Le financement de l'éducation, problématique du partage des coûts et réformes budgétaires***

Cette étude, à la fois quantitative et qualitative, repose essentiellement sur une enquête menée en zone rurale (20 sites) et en zone urbaine (20 sites), auprès de 800 chefs de ménages nigériens. Deux outils d'investigation ont été utilisés : un questionnaire et un guide d'entretien qui ont concerné également les responsables administratifs, chefs coutumiers, religieux, ONG, responsables du Ministère de l'Éducation et celui des Finances, associations et chefs d'entreprise.

Dans ce travail mené en juillet 1998 par l'équipe du Niger au titre du groupe de travail « Education et Finance » de l'ADEA, et en collaboration avec le CODESRIA, il ressort les éléments suivants :

- les ménages, indépendamment du milieu, de l'âge et du sexe, désirent envoyer leurs enfants à l'école, mais les conditions d'accès restent défavorables ;
- les autorités administratives, invoquant l'hostilité des parents à inscrire les enfants à l'école dans certaines régions du pays, estiment délicat tout débat sur la participation au financement de l'éducation ;
- les ménages ruraux préfèrent des types de participation non financière comme la construction de classes (59,6 %), de logements pour enseignants (64,6 %) et autres services ;
- les postes de dépenses supportés par les ménages connaissent des variations très importantes selon la zone de résidence : les domaines de préférence en zone urbaine concernent les frais de scolarité (80,7 %), la tenue scolaire (70 %) et les cotisations diverses (65 %) ;
- le rejet de l'école commence à gagner les familles sédentaires traditionnellement favorables à l'école.

### ***Enquête sur le budget et la consommation des ménages au Niger***

Cette enquête commanditée par le PNUD, et effectuée en 1994, n'est pas spécialement réalisée pour le domaine de l'éducation. Elle devait cependant procéder à l'analyse de la pauvreté au Niger, en s'appuyant sur des secteurs comme la santé et l'éducation, qui sont liés de manière évidente à la situation économique des ménages. Contrairement aux sources scolaires classiques, un nouvel éclairage est apporté ici sur le rendement scolaire en fonction de déterminants familiaux, comme le statut et l'indice de revenu du chef de ménage.

L'enquête a mis en lumière des disparités du taux de scolarisation selon le degré de pauvreté des ménages, très significatives en zone rurale et qui concernent davantage les jeunes filles. Ainsi, les taux de scolarisation vont de 21% pour les « très pauvres » à 33% pour les « non pauvres ». Pour les garçons, les taux varient respectivement de 27% à 39% ; les écarts sont nettement plus marqués pour les filles, avec des taux de 14% et 27%.

De fortes disparités apparaissent aussi entre les zones rurale et urbaine : 68 % des enfants sont scolarisés en ville, contre seulement 18 % en milieu rural. Les différences entre les sexes s'observent également dans les deux milieux : 74% des garçons contre 61% des filles en milieu urbain et 24% des garçons contre 12% des filles en milieu rural sont scolarisés.

Cet écart se maintient pour les populations défavorisées des deux milieux. Plus de la moitié des enfants issus des ménages classés « très

pauvres » en milieu urbain sont scolarisés, alors que moins d'un enfant sur six des ménages de la même catégorie l'est en milieu rural.

### ***Enquête à variables multiples de 1996***

Cette enquête, commanditée par le Ministère du Plan avec le concours financier de l'UNICEF, apporte de nouvelles données dans la compréhension des conditions de vie des ménages nigériens ; elle traite spécifiquement la question du rendement scolaire en portant l'intérêt à la fois sur les enfants et sur les parents. La problématique de l'éducation n'est pas ici exclusivement perçue en termes d'offre, il y a une volonté d'analyse de la demande.

Cette enquête est allée au-delà de l'analyse de la scolarisation selon le milieu de résidence et le sexe. Elle a en effet essayé d'analyser la rétention scolaire, le taux d'entrée au primaire et le taux de scolarisation selon le niveau d'instruction de la personne ayant l'enfant en charge. Il ressort de cette analyse que, mis à part le cas particulier des personnes sans instruction, le niveau d'instruction de la personne ayant la charge des enfants joue positivement sur leur maintien dans le système scolaire. Ainsi, le taux de scolarisation passe de 23,1% dans les ménages où la personne ayant en charge les enfants n'a aucune instruction à 26% chez ceux qui ont fréquenté l'école coranique, à 52,6% chez les parents ayant le niveau du primaire et enfin à 84,2% chez ceux qui ont au moins le niveau secondaire. En ce qui concerne la rétention scolaire, elle augmente également avec le niveau d'instruction de la personne responsable de la scolarisation : elle passe de 27% dans le cas où la personne ayant en charge l'enfant a fréquenté l'école coranique à 55,6 % lorsque le niveau d'instruction atteint le primaire, puis à 72,3 % pour le niveau secondaire.

Afin de mieux cerner les causes de la faiblesse du taux de scolarisation, la question suivante avait été posée aux enquêtés : « est-il nécessaire de scolariser les enfants ? ». Il a été observé que plus les parents sont instruits plus ils perçoivent la nécessité de scolariser les enfants. Les parents ayant reçu une instruction coranique, qui apparaissent favorables à la scolarisation des garçons, sont en revanche réticents à la scolarisation des filles, laissant transparaître la pesanteur islamique sur la scolarisation de la jeune fille.

### ***L'enquête démographique et de santé (EDSN, 1998)***

L'EDSN de 1998 révèle que « Le niveau d'instruction de la population nigérienne est extrêmement faible et les différences entre les sexes et les milieux de résidence sont très marquées globalement, tous âges confondus à partir de 6 ans. Seulement un homme sur quatre (26 %) et une femme sur six (15 %) ont fréquenté l'école ... La proportion des personnes sans instruction âgées de 10-14 ans est de 60 %. Il semblerait que l'augmentation des proportions de scolarisés pour la génération la plus jeune se soit ralentie, puisque 77 % des nigériens de 6-9 ans ne sont jamais allés à l'école. En ce qui

concerne les femmes, même si le niveau d'instruction reste inférieur à celui observé pour les hommes et même si l'augmentation des proportions de scolarisées se fait moins rapidement, on constate néanmoins une légère amélioration de leur niveau d'instruction » (la proportion de femmes sans instruction de 10-14 ans est de 73 %).

Bien que ces résultats ne renseignent pas directement sur les facteurs de la demande d'éducation, nous mentionnons cette enquête pour les potentialités d'analyse qu'elle offre, à l'instar de toutes les Enquêtes Démographiques et de Santé.

### ***Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger***

Cette étude traite de la déscolarisation et des formations alternatives d'éducation (Barreteau et Daouda, 1998). Elle pose la problématique de l'adéquation formation/emploi et du sort réservé aux recalés mais aussi aux diplômés du système éducatif formel. Cela s'est fait à travers les questions suivantes : comment mieux rapprocher l'école de la société ? Comment éviter les déperditions et les échecs scolaires ? Quel avenir réserver aux déscolarisés et aux sortants de l'école ? Quelles passerelles pourraient être établies entre les systèmes éducatifs formel et informel ?

Les auteurs sont partis du constat que chaque groupe ethnique, linguistique ou chaque zone du Niger construit un système de valeurs qui justifie et codifie ses représentations et ses attitudes face à l'école, « cette institution venue d'ailleurs ». Elle devait d'abord identifier les principaux obstacles entravant la scolarisation des filles à tous les niveaux, et ensuite formuler des mesures pour la promouvoir.

Dans cet ouvrage, l'étude conduite par des étudiants en linguistique et en sociologie montre que « le faible taux de scolarisation au Niger s'explique par l'importance des échecs scolaires mais aussi par un phénomène très répandu dans le milieu rural : « le refus de l'école ... » (Amadou *et al.*, 1998 ; Tiné, 1998). Le motif essentiel invoqué est l'inadéquation de l'école avec le mode de vie des populations qui, au demeurant, la trouvent « inutile » ou « sans intérêt ». C'est le cas par exemple des « Wogo qui ont une longue tradition de culture du riz et du sorgho et des Sorko, pêcheurs de longue date qui perçoivent la scolarisation des garçons comme un passe-temps non productif » (Tiné, 1998).

### **Conclusion**

Si les études sur la demande en éducation sont quasi inexistantes au Niger, il y a cependant lieu de remarquer que de nouvelles perspectives d'analyse de la scolarisation et de l'éducation se dessinent à travers les quelques travaux présentés ici. Ainsi, dans les enquêtes, de nouvelles données relevant de la

demande en éducation sont prises en compte même si elles n'apparaissent que sous la forme de pistes qui, au demeurant, offrent des orientations pour les analyses futures à entreprendre en matière de scolarisation.

Les facteurs socioculturels qui expliquent la faiblesse du taux de scolarisation en général et de la scolarisation de la fille en particulier, l'ambiguïté de la perception de l'école selon le niveau d'instruction, sont autant de constats et de suggestions d'analyses plus approfondies qui pourraient aboutir à des conclusions opérationnelles dans la recherche d'une meilleure éducation.

En matière de demande, seule la scolarisation de la jeune fille a été explorée par les chercheurs, mais davantage lors d'ateliers de réflexion que dans des études à proprement parler. Toutes les réflexions engagées s'accordent sur les facteurs de blocage socioculturels (mariages précoces, tâches ménagères, marginalisation de la femme, mauvaise interprétation de la religion) et préconisent comme solution les démarches suivantes :

- amener l'opinion, par l'information et la sensibilisation, à prendre conscience de l'urgence de la promotion de la scolarisation des filles dans le cadre des conditions préalables du développement économique et social du pays ;
- responsabiliser toutes les parties concernées et créer une dynamique nationale sur la question ;
- susciter un large consensus autour de la question de la scolarisation des filles pour servir de base à l'élaboration de plans et de stratégies d'exécution.

Des propos récents laissent espérer, de la part des intervenants dans le domaine de l'éducation, une plus grande attention à la problématique de la demande d'éducation au Niger : « Dans un certain nombre de circonstances, il est légitime que les actions de politique éducative portent leur attention principale sur l'offre scolaire.... Cela dit, les planificateurs ont souvent une tendance excessive à penser la question du développement de l'éducation de façon très restrictive du côté de l'offre.... Il ne suffit pas de construire des écoles et de les pourvoir en maîtres pour que la scolarisation effective s'ensuive. La vraisemblance de problème du côté de la demande est suggérée d'une part par des observations qualitatives directes et d'autre part par les disparités fortes dans le milieu rural entre filles et garçons.[...]. C'est probablement dans ce cadre d'analyse des facteurs d'offre et de demande qu'il est pertinent de se situer dans la perspective du plan décennal (plan décennal du Niger 2000-2011) » (Lama *et al.*, 2000 : 26).

## Bibliographie

- Abilama F, Abdour R., Kip H., Tchambou A., 1998 - *Coûts et financement de l'enseignement de base au Niger : enquête auprès des ménages et des établissements scolaires*, Ministère de l'Education Nationale, 224p.
- A.D.E.A./ CODESRIA, 1998 - *Le financement de l'éducation, problématique du partage des coûts et réformes budgétaires : cas des enseignements primaire et secondaire au Niger*, Niamey.
- Amadou I., Tine Y. et Souley A., 1998 - « Le refus de l'école », in Barreteau D. et Daouda A. (éds.), *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : déscolarisation et formation alternative*, ORSTOM/Université de Niamey, pp.9-45.
- Barreteau D., Daouda A., 1997 - *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : résultats scolaires, double flux*, ORSTOM / Université de Niamey, 178p.
- Barreteau D., Daouda A., 1998 - *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM / Université de Niamey, 216p.
- Bergmann H., Yahouza I., 1998 - *etude sectorielle sur l'enseignement de base au Niger*, GTZ Niamey, 120p.
- Ibrahim H., 1992 - *Etats généraux de l'éducation : problématique du système éducatif*, Niamey, 88p.
- Jarousse JP. et Mingat A., 1990 - *Formation et productivité dans le secteur informel nigérien*, IREDU, Dijon, 212p.
- Lama J., Rabiou A., Mingat A., Rakotomala M, 2000 - *Contraintes et espaces de liberté*, Prosef/Banque Mondiale, Niamey, 114p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1989 - *La scolarisation des enfants nomades*, Agadez, 58p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1992 - *Rapport final des Etats Généraux de l'Education*, Niamey, 88p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1994a - *Rapport final du séminaire national sur la scolarisation des filles au Niger*, Kollo, 91p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1994b - *Etude de cas sur la scolarisation des filles à Zinder*, 22p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1995 - *Financement de l'éducation au Niger*, Niamey, 60p.+ annexes.
- Ministère de l'Education Nationale, 1997a - *Présentation et diagnostic du système éducatif nigérien*, Niamey, 40p.
- Ministère de l'Education Nationale (Commission nationale pour l'UNESCO), 1997b - *Développement de l'éducation au Niger*, Niamey, 77p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1998a - *Loi n°98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien*, 15p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1998b - *Repères quantitatifs*, Niamey, 81p.
- Ministère de l'Education Nationale, 1999 - *Annuaire des statistiques scolaires 1998/1999*, Niamey, 169p.
- Ministère des Finances et du Plan/ Pnud, 1994 - *Enquête sur le budget et la consommation des ménages, 1989/1990, 1992/1993*, Niamey, 53p. + annexes.
- Ministère des Finances et du Plan, 1992 - *Résultats de l'enquête démographique et de santé*, Niamey, 20p.
- Ministère des Finances et du Plan, 1996 - *Enquête à variables multiples*, Direction de la Statistique, Niamey, 64p.
- Care International/Macro International, 1998 - *Résultats de l'enquête démographique et de santé*, Niamey, 357p.

- Tine Y., 1998 - *L'échec scolaire et les déscolarisés*, in Barreteau D. et Daouda A., (éds.) *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM / Université de Niamey, pp.47-89.
- UNICEF, 1989 - *Société en crise et éducation au Niger*, Niamey, 77p.
- Wade Diagne A., 1999 - *Amélioration de l'accès, de la qualité et de la gestion de l'éducation de base au Niger par le développement des écoles communautaires*, ONG Aide et Action, Niamey, 78p.



## Chapitre 10

### La République Démocratique du Congo

#### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Wa Magango SEKIMONYO, Professeur en planification de l'éducation, RDC  
Ngondo a PITSHANDENGE, Démographe, RDC*

Dès 1948, un enseignement préprimaire, la plus ancienne version de l'enseignement maternel, fut initié ; en 1952, une réforme fut mise en œuvre visant l'ensemble du système éducatif. Non seulement elle donna à l'enseignement primaire sa forme actuelle, mais elle assura le développement et l'expansion de l'enseignement secondaire, et enfin inaugura l'ère de l'existence de l'enseignement supérieur.

L'ouverture du premier établissement universitaire intervint en 1954, sous l'égide de l'Eglise catholique, avec l'Université Lovanium, devenue depuis lors l'Université de Kinshasa (UNIKIN). En 1956, l'Etat belge créa à son tour l'Université Officielle du Congo (UOC) à Elisabethville au Katanga ; c'est l'actuelle Université de Lubumbashi (UNILU). De son côté, l'Eglise protestante procéda à l'ouverture de l'Université Libre du Congo au Katanga, qui sera ensuite déplacée à Kisangani en Province Orientale ; c'est l'actuelle Université de Kisangani (UNIKIS).

La réforme de 1952 fut fortement controversée car elle instituait un réseau de l'enseignement officiel, appelé aussi enseignement laïc, vu par plusieurs croyants comme le début d'un bouleversement des valeurs chrétiennes et l'introduction du communisme dans le pays. La coexistence des trois réseaux (catholique, protestant et officiel) réussit néanmoins à briser les tendances à la monopolisation de l'enseignement par les associations religieuses qui ne semblaient pas favoriser l'ouverture des écoles à la grande masse, et notamment aux filles.

La réforme de 1962 a institutionnalisé un tronc commun pour les deux premières années du cycle secondaire, le « cycle d'orientation » (CO), afin de permettre une observation des élèves avant de les orienter vers les filières scolaires ou options qui apparaissent les mieux indiquées eu égard à leurs aptitudes. Dans la perspective d'universalisation de l'éducation, on assiste très rapidement à la création d'écoles pour des catégories spécifiques : écoles pour handicapés physiques ou mentaux, pour filles-mères ; ainsi que des centres d'alphabétisation pour adultes et de formation professionnelle.

En 1986, le projet de loi-cadre sur les enseignements primaire, secondaire, supérieur et universitaire fut voté par le Parlement. Par rapport à l'organisation réelle du système, la loi-cadre n'apporta pas beaucoup de

nouveautés. On peut cependant noter qu'elle a légalisé l'enseignement privé primaire et secondaire, et a confirmé le contrôle exclusif de l'État sur l'enseignement supérieur et universitaire tel que préconisé par la réforme de 1971.

En ce qui concerne le niveau supérieur, un important changement intervient en 1992, en pleine période dite de transition politique, et qui a eu un impact significatif sur l'offre d'éducation. Sous la pression d'hommes politiques, l'État décide en effet de la création de nouvelles universités et de leur essaimage à travers le territoire. Aussi, de 1992 à 1994, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur et universitaire passera-t-il de 37 à plus de 300. En même temps, on assistera à l'apparition d'un nouveau type d'établissements : les universités et instituts supérieurs privés. Ils dépasseront le nombre de 250 établissements.

En 1996, en collaboration avec l'UNESCO, le Gouvernement a organisé les « Etats Généraux de l'Education », afin de redéfinir les objectifs et de repenser l'organisation d'un système éducatif adapté aux nouvelles réalités nationales et internationales (République du Zaïre, 1996). Tout en s'attaquant aux effets pervers de la crise qui frappe durement l'éducation nationale, tant dans ses aspects quantitatifs que qualitatifs, ce nouveau système devrait répondre aux exigences de l'éducation pour tous, en s'inspirant du cadre tracé par le plan d'action de la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien en 1990, ainsi qu'à ceux des Conférences mondiales sur la population et le développement (Le Caire, 1995), sur les femmes (Beijing, 1996), etc. Les résolutions des Etats Généraux de l'Education s'articulent autour de la nécessité de répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation de tous les citoyens sans distinction d'âge, de sexe, de religion, de milieu de résidence, etc.

L'organisation actuelle de l'enseignement national en RDC, relative à la loi-cadre de l'enseignement national (Ministères de l'EPSP et de l'ESU, 1986) comporte cinq niveaux d'enseignement : l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement universitaire.

L'enseignement maternel est organisé en un cycle unique de trois ans. Il est facultatif et accueille les enfants de trois à cinq ans révolus.

L'enseignement primaire comporte un cycle de six années d'études, subdivisé en trois degrés : un degré élémentaire, un degré moyen et un degré terminal. Chaque degré a une durée de deux années. Pour être admis en première année du cycle primaire, l'enfant doit avoir atteint l'âge de six ans et au plus huit ans. En principe, tout enfant qui a atteint l'âge de neuf ans au moment de la rentrée scolaire ne peut pas être admis en première année scolaire.

L'enseignement secondaire comprend plusieurs types d'écoles :

- des écoles d'arts et métiers, dont la durée d'études est de trois ans ;
- des écoles normales, qui assurent la formation des futurs maîtres pour les deux premiers degrés de l'enseignement primaire ;
- des écoles professionnelles d'une durée de trois ans ;
- et des humanités générales et techniques, dont la durée d'études est de quatre ans.

Un « cycle d'orientation », constitué d'un tronc commun sur une durée de deux ans, précède l'entrée dans ces différentes écoles ; il est destiné à apprécier les aptitudes de l'élève en vue de son orientation vers les études pour lesquelles il serait le plus doué. Pour être admis en première année du tronc commun, le candidat doit détenir un Certificat de Fin d'Etudes Primaires délivré par un établissement officiel. Il doit, en outre, ne pas avoir atteint l'âge de 16 ans au moment de la rentrée scolaire.

L'enseignement supérieur comprend d'une part des instituts supérieurs techniques et, d'autre part, des instituts supérieurs pédagogiques. Ces derniers préparent les futurs maîtres destinés à l'enseignement dans les écoles secondaires tandis que les instituts supérieurs techniques forment des techniciens dans des domaines aussi variés que l'agronomie, le développement rural, les techniques appliquées, le commerce, les statistiques, etc.

L'enseignement national comprend aujourd'hui des écoles publiques et des écoles privées agréées. En effet, la pression démographique scolaire a fini par imposer, à tous les niveaux, une diversification des réseaux d'enseignement alors que, jusque-là, la quasi-totalité des établissements appartenaient au système public.

Les écoles publiques (dites « officielles ») sont, soit gérées directement par l'Etat, soit par des associations religieuses (dans le cadre d'une convention avec l'Etat) : les catholiques, les protestants, les kimbanguistes ou encore les musulmans (les écoles dites « conventionnées »).

Les écoles privées agréées sont celles qui sont reconnues par le Ministère de L'Education Nationale ; elles sont gérées par leurs promoteurs, personnes morales ou physiques. Ces promoteurs doivent satisfaire à un certain nombre de critères fixés par l'Etat.

Les deux catégories d'établissements, publics et privés, sont soumises aux mêmes normes pédagogiques édictées par l'Etat, pouvoir organisateur. La seule différence entre les deux réside dans le fait que les établissements publics sont, théoriquement, pris en charge par l'Etat, alors que le

fonctionnement et le développement des établissements privés reposent sur leurs propres ressources.

A côté des établissements appartenant au système national, il convient de signaler l'existence des établissements dits « privés non agréés ». Ce sont généralement des établissements, tels que les grands séminaires ou les écoles coraniques, créés par les associations religieuses pour la formation ou le perfectionnement de leurs animateurs.

## Evolution et situation actuelle de la scolarisation

Pour des raisons de carence statistique, les analyses qui suivent se réfèrent principalement aux données de base de la période 1956-1984.

Les résultats des efforts de scolarisation sont à apprécier, au niveau global, à la lumière de l'évolution comparée de la population scolarisée par rapport à la population scolarisable. En 1956, on comptait déjà plus d'un million d'élèves (exactement 1.263.000) sur une population totale estimée à 12.735.000 habitants, soit un rapport de 10 élèves pour 100 habitants. Les résultats du recensement scientifique de 1984 indiquaient une situation meilleure : 6.906.000 élèves sur une population totale de 30.739.000 habitants, soit 22,5 élèves pour 100 individus de tous âges (Zamuangana Tungu (1998) pour l'enquête sociodémographique congolaise de 1955-1957 ; INS (1984) pour le recensement scientifique de la population du Congo de 1984). On note ainsi que, pendant la période de trente ans séparant les deux sources, la population scolaire se serait accrue de 444% alors que la population totale n'aura connu qu'une augmentation de 141%.

Mais l'évolution de la scolarisation est mieux appréhendée en recourant aux taux spécifiques par tranches d'âges, de 5 à 9 ans et de 5 à 14 ans. Si l'on retient ces tranches, c'est parce qu'en-dessous de l'âge de 5 ans, la scolarisation est de faible intensité alors qu'elle cesse d'être obligatoire au-delà de 14 ans.

**Tableau 1 : Evolution des taux de scolarisation (%) spécifiques par âge pour les tranches d'âges 5-9, 10-14 et 5-14 pour les années 1956, et 1984.**

Tranches d'âges	Années			
	1956	1976		1984
		Bas-Congo	Equateur	
5-9	24,7	55,1	29,0	42,1
10-14	52,5	82,0	73,9	61,5
5-14	36,6	67,3	52,6	55,5

Sources : Enquête de 1955/57 ; EDOZA 1976 (République du Zaïre, 1976) ; Recensement de 1984

On observe globalement une progression des taux de scolarisation en 1984 par rapport à 1956. Les taux relatifs à 1976 qui, malheureusement, ne concernent que deux provinces, sont bien sûr supérieurs à ceux de 1956, mais semblent indiquer une baisse de la scolarisation en 1984. L'examen des taux bruts de scolarisation, calculés pour le niveau primaire par le Ministère de l'Education Nationale, confirment cette tendance à la baisse de la scolarisation depuis le milieu des années 1970 ; et au début des années 1990, le pays présente même un taux de scolarisation à peine supérieur à celui observé au lendemain de l'indépendance (respectivement 72,3 % et 70 % ; tableau 2).

**Tableau 2 : Evolution des taux bruts de scolarisation, au primaire et par sexe de 1962 à 1993.**

Sexe	1962-63	1978-79	1987-88	1992-93
Garçons et filles	70,0	94,1	76,2	72,3
Filles	38,2	77,1	64,3	61,9
Garçons	101,5	110,8	88,1	82,7

Source : Lwamba Lwa Nemba *et al.*, 1994

Un rapport de l'UNICEF (1984 : 14) sur « les besoins en matière de population et d'éducation » estimait de son côté à « 80% environ le taux de scolarisation primaire en RDC en 1984 », taux qui plaçait alors la RDC parmi les pays les plus scolarisés du continent ; mais il faut déplorer que « ce progrès spectaculaire ait été étouffé par la crise économique au point que, dans le budget national, la part de l'éducation soit tombée de 60 % en 1965 à 2 % en 1993 » (Marc, D. 1993 : 17). Alors que la part des dépenses totales de l'Etat qui était allouée à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, représentait 23,9 % en 1982, elle est tombée à 6,1 % en 1987. Ce désengagement de l'Etat a fait reporter toutes les charges sur les parents qui assurent maintenant la quasi-totalité des frais de scolarisation : salaires des enseignants, construction et fonctionnement des écoles, manuels et fournitures scolaires, etc. ; auxquels il faut ajouter tous les éléments de coût indirect de la scolarisation. On peut donc penser que la scolarisation en RDC va être de plus en plus tributaire de la capacité des parents, plutôt que de celle de l'Etat, à en assurer le financement ; alors que les parents eux-mêmes sont durement frappés par la pauvreté.

Cette évolution générale de la scolarisation s'est accompagnée d'une réduction importante des écarts entre les deux sexes, avec une nette progression de la scolarisation des filles (tableau 3). En 1956, la scolarisation des garçons était deux fois plus élevée que celle des filles (et cela pour les deux tranches d'âges 5-9 ans et 10-14 ans) ; mais, en 1984, l'écart s'est réduit à seulement environ dix points de pourcentage. Un progrès dans l'accès des filles à l'éducation s'est donc réalisé, en dépit de la « crise » de la scolarisation qui a surtout touché les garçons.

**Tableau 3 : Evolution des taux bruts de scolarisation, par tranche d'âges et par sexe, en 1956, 1976 et 1984.**

Ages	Année							
	1956		1976				1984	
	G	F	Bas-Congo		Equateur		G	F
5-9	33,2	16,6	57	48	33	25	46,2	37,9
10-14	69,2	31,5	90	73	84	63	69,0	62,3
5-14	49,7	22,4	-	-	-	-	61,2	49,2

Source : Enquête de 1955-57 ; EDOZA 1976 ; Recensement de 1984

Les statistiques sur l'évolution de la scolarisation révèlent aussi des disparités géographiques, entre les différentes subdivisions administratives du pays. Les provinces qui, comme l'Equateur, le Kivu ou la Province Orientale, accusaient un retard de scolarisation en 1956 semblent souffrir du même handicap en 1984 ; tandis que les provinces du Bas-Congo et du Kasai ont maintenu leur avance, et surtout la ville de Kinshasa qui demeure de loin la province la plus scolarisée du pays. Mais, si ces inégalités régionales n'ont pas disparu, elles se sont néanmoins atténuées ; en 1984, les écarts entre provinces sont moindres qu'en 1956.

**Tableau 4 : Evolution des taux nets de scolarisation par province et par sexe, pour le groupe d'âges 5-14 ans, en 1956 et 1984.**

Province	1956			1984		
	G	F	G+F	G	F	G+F
Kinshasa	-	-	-	77,9	76,0	76,9
Bas-Congo	53,9	28,0	41,2	69,4	58,9	64,2
Bandundu	-	-	-	59,3	47,5	53,3
Orientale	53,6	22,6	38,9	58,4	44,6	51,5
Kivu	37,3	10,2	24,2	51,4	35,1	43,2
Katanga	55,4	31,9	44,1	64,9	53,8	59,3
Kasai	53,6	30,5	42,1	67,4	55,6	60,5
Équateur	40,3	8,0	25,1	55,3	37,6	46,5
Total pays	47,9	22,4	36,6	61,6	49,2	55,5

Sources : Enquête de 1955-57 ; Recensement de 1984

Par ailleurs, aussi bien en 1956 qu'en 1984, les taux de scolarisation sont plus élevés chez les garçons que chez les filles et ce, quelle que soit la province (tableau 4). L'Equateur et la Province Orientale, les deux provinces les plus retardées en matière de scolarisation en 1956, accusaient également les écarts les plus importants entre garçons et filles. Elles sont encore celles où les filles sont les plus défavorisées en 1984. Sur une période de près de trente ans, alors que l'écart s'est sensiblement réduit pour toutes les provinces entre garçons et filles, trois provinces restent seules au-dessus de la moyenne nationale : L'Equateur, le Kivu et la Province Orientale. C'est dire que les provinces les moins scolarisées sont aussi celles qui accusent le

plus de retard pour la scolarisation des filles. A Kinshasa, où la scolarisation a beaucoup progressé, la disparité entre les sexes tend à disparaître. Un examen de la scolarisation en 1984 montre qu'en général l'urbanisation semble constituer un facteur d'égalisation.

## Synthèse des études existantes

Les études sur la scolarisation en RDC sont plus axées sur la quantification du niveau de scolarisation et sur l'analyse des facteurs explicatifs éventuels. Dans le « Rapport de l'enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes », enquête organisée en 1995 grâce notamment à l'appui de l'UNICEF, le gouvernement congolais souligne, d'une part, le « caractère devenu épineux de la scolarisation pour la communauté nationale » et, d'autre part, « l'émergence d'une inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation suite à l'incapacité de l'Etat à financer adéquatement l'enseignement national au moment où la population scolarisable ne cesse d'augmenter » (MPRN, 1995 : 64).

Les études ayant abordé la question de la demande d'éducation sont encore rares, l'intérêt pour le thème est récent (dans les années 90). L'étude sur la « dynamique familiale et l'accès des filles à l'éducation », réalisée à Kinshasa par le Département de Démographie en 1996, apporte des résultats très intéressants, même s'ils se limitent à la seule ville de Kinshasa (Lututala *et al.*, 1996).

Partant d'un échantillon de 9.122 individus, dont 4.475 hommes et 4.647 femmes, l'étude sur la dynamique familiale repose sur plusieurs hypothèses dont les deux principales sont les suivantes :

- certaines structures démo-familiales accroissent le poids économique des femmes et induisent une sélectivité dans la scolarisation des enfants en défaveur des filles ;
- de façon générale, les familles les plus défavorisées et les plus touchées par la crise économique sont en train de connaître une baisse de la scolarisation.

L'étude souligne d'abord une modification des structures familiales en cours dans la ville de Kinshasa. Dans cette ville, où des données permettent de suivre l'évolution de la taille et la structure des ménages depuis quelques années, les modifications en cours sont susceptibles d'affecter la répartition des ressources et, par conséquent, le degré de satisfaction des besoins, même les plus élémentaires, de ses membres. En effet, le nombre moyen d'individus par ménage qui était de 4,8 et 5,7 respectivement en 1967 et 1975 (Houyoux et Kinamvwi, 1975), s'est élevé à 6,7 en 1984 (INS, 1984) et à 7,7 individus en 1996 (Lututala *et al.*, 1996).

La comparaison des deux enquêtes de 1967 et 1996 montre que l'accroissement observé de la taille du ménage s'est accompagné d'une modification au niveau de la composition interne des ménages. L'accroissement de la taille du ménage se réalisait, en effet, au profit des individus les moins liés à la famille nucléaire : les enfants d'un seul de deux parents et les « autres parents ou non ».

Sur la problématique même de l'étude, les résultats suivants ont été retenus :

- 30 % de l'échantillon sont constitués d'individus ne sachant ni lire, ni écrire. Ce pourcentage serait plus modeste si l'échantillon ne comportait pas d'enfants de 6 à 15 ans, âge de forte scolarisation ;
- l'évolution du taux brut de scolarisation de 1978/79 à 1992/93 indique une tendance à la déscolarisation, aussi bien au cycle primaire qu'à celui du secondaire ; une réalité confirmée par la comparaison des taux de fréquentation scolaire des années 1984 et 1995 où le phénomène de déscolarisation frappait déjà la population de 10 à 14 ans et celle de 15 à 19 ans des deux sexes ;
- la situation d'inégalité des filles par rapport aux garçons semble être largement acceptée par leurs parents, car seulement 52 % de ces parents estiment que la scolarité de la fille devrait être égale à celle du garçon, et que, pour 24 % des parents, la scolarité de la fille devrait être inférieure à celle du garçon.

Quant aux variables explicatives de diverses formes de discrimination imposées par la dynamique nouvelle des structures familiales, l'étude débouche sur les principaux résultats suivants :

- la présence de deux parents biologiques au sein de la famille de l'enfant accroît ses chances d'accès à l'éducation, alors qu'à l'extrême, les enfants n'ayant aucun parent biologique dans le ménage, communément appelés « enfants confiés » ou « placés », accéderaient difficilement à l'école ;
- le niveau d'instruction du chef de ménage est également déterminant dans la scolarisation de l'enfant, et ceci l'est davantage pour les filles que pour les garçons. Sans doute peut-on voir là le fait que l'instruction réduit certains préjugés responsables de l'infériorisation de la fille par rapport au garçon, qu'il peut y avoir une corrélation entre le niveau d'instruction et le revenu du chef de ménage, ou encore que l'élévation du niveau d'instruction accroît le niveau d'aspiration des parents et des enfants, enfin que le niveau d'instruction pourrait déterminer l'espace de vie ou la résidence familiale par le biais du niveau socio-économique ;

- la situation matrimoniale, variable proche de celle du statut familial de l'enfant, présage de l'avenir scolaire de la progéniture. Le mariage monogamique offre plus de chance que le célibat, le veuvage, le divorce et autres formes de séparation ;
- quant à l'incidence du pouvoir d'achat de la famille sur la scolarisation des enfants, les auteurs confirment que la crise rend les parents incapables de faire face au coût de scolarisation de leurs enfants, d'où la nécessité de faire des choix, lesquels sont généralement fait en défaveur de la fille (Lututala *et al.*, 1996 : 97). A la base de cette sélectivité, il y a non seulement les pesanteurs culturelles, mais aussi les réalités socio-économiques, tel le fait que « la crise a augmenté le rôle économique des filles dans les ménages et un grand nombre d'entre elles doivent combiner les études et le travail » (Lututala *et al.*, 1996 : 27). Ce travail consiste généralement en l'aide que la fille doit apporter à sa mère dans l'activité domestique. C'est ainsi que l'on trouve les filles derrière leur mère dans le petit commerce des milieux urbains, et dans les travaux des champs en milieu rural, alors même que la ruralisation croissante des villes congolaises draine de plus en plus de femmes dans les travaux agricoles.

L'activité économique exercée par la fille peut être d'une utilité marginale significative dans certains cas, ce qui accroît le coût d'opportunité de sa scolarisation. Renoncer au revenu ainsi généré dans une conjoncture économique difficile pour de nombreux ménages est une décision que d'aucuns n'osent prendre.

A Kinshasa, les femmes sont à plus de 57 % actives dans le commerce. Il s'agit, en général, du petit commerce s'exerçant dans le secteur informel de l'économie et qui permet d'assurer la survie de la famille. Toutes les filles y sont associées et assurent la relève de la maman afin que celle-ci s'occupe de la préparation des repas et de toutes les autres activités ménagères. Ce qui est vrai pour Kinshasa l'est pour toutes les autres villes du pays.

Dans les milieux ruraux, le travail des champs implique très fortement les femmes. Au Kivu, dans la Province Orientale et celle de l'Equateur, il concerne plus de 90 % des femmes. Comme en ville, les filles secondent leur maman, et celles qui sont scolarisées finissent par délaisser l'école pour les champs, ne trouvant généralement devant elles qu'une seule perspective : le mariage (Sekimonyo et Fataki, 1998).

Les études réalisées par Shapiro et Tambashe (1994, 1995, 1996), également dans la capitale congolaise, apportent de nouveaux éclairages, grâce aux résultats d'une étude menée depuis 1990 et portant sur un échantillon de 2.400 femmes âgées de 13 à 49 ans.

Analysant la composition de la population scolarisable (6-25 ans) des ménages faisant partie de l'échantillon, les auteurs ont abouti à un constat intéressant : 30 % étaient des « enfants confiés », pouvant être des collatéraux du chef de ménage (frères et sœurs, cousins et cousines) ou de parenté descendante (neveux et nièces).

Les résultats reflètent sans équivoque les effets de la crise économique qui secoue le pays depuis de longues années, et dont l'élimination ou même l'atténuation ne sont pas encore envisageables. La pauvreté des ménages demeure donc la toile de fond de toutes les explications de la variance dans la distribution de la scolarisation au sein des ménages kinois.

Au niveau de l'analyse, qu'elle soit descriptive ou « inférentielle », les mêmes réalités que celles observées généralement apparaissent sur le continuum des variables allant de l'âge au niveau socio-économique. Selon que l'enfant scolarisable est garçon ou fille, qu'il vive ou non avec ses propres parents à la tête du ménage, qu'il appartienne à l'une ou l'autre ethnie et qu'il soit membre d'une famille nombreuse ou non, les chances de scolarisation sont inégales. Et la possibilité d'accès aux moyens extra-familiaux, grâce à l'existence (effective à Kinshasa) d'un réseau dense de transfert des ressources financières et matérielles, ne parvient pas à les égaliser.

Les études mettent en effet en évidence que le niveau de scolarisation de la fille est globalement inférieur à celui du garçon, que le taux de scolarisation connaît un âge modal au-delà duquel il diminue irréversiblement, que le niveau socio-économique du ménage est en corrélation positive avec la scolarisation, que le fait de vivre avec ses propres parents offre de meilleures chances d'accéder à l'école par rapport aux enfants confiés quels que soient les liens de parenté avec le chef de ménage, que l'appartenance à un groupe ethnique correspond à une probabilité spécifique d'être scolarisé et enfin, que le fait d'avoir plus d'apparentés peut nuire aux chances de scolarisation.

Il apparaît ainsi que les plus grandes chances de scolarisation à Kinshasa appartiennent aux garçons âgés de 6 à 15 ans, de familles aisées et vivant avec leurs parents respectifs, d'ethnies autres que celles de Kwilu-Kwango, et peut-être aussi d'une famille nucléaire, soit réduite soit comptant relativement plus de grandes sœurs que de grands frères. En revanche, les chances les plus réduites de scolarisation à Kinshasa se trouvent du côté des filles âgées de plus de 15 ans, ne vivant pas avec leurs deux parents respectifs, dans un ménage appartenant à la catégorie des plus pauvres, d'ethnie Kwilu-Kwango, et peut-être aussi membres d'une famille nucléaire qui compte plusieurs grands frères.

## Conclusion

Alors que l'explosion des effectifs scolaires s'est réalisée à l'avantage des filles, qui accusaient un grand retard de scolarisation par rapport aux garçons, la baisse progressive du niveau de scolarisation qui va jusqu'à la déscolarisation et rend actuellement de nombreuses écoles non viables, s'opère vraisemblablement au grand détriment des filles.

Avec la crise qui sévit en RDC depuis 1970, le ménage ou la famille aux ressources insuffisantes pour la scolarisation de tous les enfants scolarisables opère un choix. Si le sexe paraît le facteur le plus visible, d'autres facteurs ceux liés au ménage influent sur les pratiques scolaires des familles : monoparentalité, polygamie, structure du ménage, taille, revenu, etc. Ces nouveaux facteurs individuels et familiaux vont peut-être peser de plus en plus dans la détermination de la scolarisation des enfants.

Malheureusement, le Congo ne dispose pas de nombreuses données de qualité. On en est réduit à essentiellement interpréter les statistiques, combien vieilles, issues des recensements et des enquêtes sociodémographiques passés.

D'autres données brutes sur l'éducation au Congo, sont éparpillées dans des sources diverses. L'enquête sociodémographique de 1955-1957 qui a valeur de recensement, l'enquête démographique à l'ouest du Zaïre de 1976 qui a couvert cinq provinces de l'ouest du pays, et surtout le recensement dit « scientifique » de 1984<sup>1</sup>, les enquêtes sociodémographiques qui ont couvert plusieurs villes du pays, comportent tous des chapitres sur la scolarisation et le niveau d'instruction.

Par contre, très peu d'enquêtes par sondage ont porté sur les caractéristiques familiales et individuelles en corrélation avec l'éducation. Les caractéristiques majeures communes à ces sources sont qu'elles sont exploitées tardivement et qu'elles ne sont pas périodiques

Toutefois, l'étude sur la dynamique des structures familiales et l'éducation des filles, ainsi que celles menées par D. Shapiro et B. Tombashe, ont en partie comblé ce vide. Elles ont abouti à des conclusions qui interpellent les chercheurs et les décideurs. Il conviendrait de les étendre géographiquement, d'en approfondir les relations entre variables et de confronter les résultats obtenus à ceux d'études similaires réalisées ailleurs en Afrique et dans d'autres continents.

## Note

<sup>1</sup> « Scientifique » est ajouté pour faire la distinction d'avec les recensements administratifs qui portent plus sur le nombre que sur les caractéristiques sociodémographiques de la population.

## Bibliographie

- Bayombo Mbokoliabwe et Mwamba Ntita Kayembe, 1986 - « Aperçu historique de l'enseignement officiel au Zaïre (1890-1960 », *Annales de l'Institut Supérieur Pédagogique (ISP) de Kananga*, vol.3, n°1, pp.249-286.
- Houyoux J. et Kinamvwi N., 1975 - *Population : rapport général d'enquête*, Kinshasa, 288p.
- Isango idi Wanzila, 1982 - « Quelle réforme pour l'enseignement secondaire au Zaïre ? », *Zaïre-Afrique*, n°170, pp.603-616.
- INS (Institut National de la Statistique), 1984 - *Recensement scientifique de la population, juillet 1984, caractéristiques démographiques*, Zaïre, Kinshasa.
- Lututala M., Ngondo a Pitshandenge et Mukeni Beya, 1996 - *Dynamique des structures familiales et l'accès des femmes à l'éducation au Zaïre. Cas de la ville de Kinshasa*, DDK - AAS.
- Lwamba Lwa Nemba et al., 1994 - *Réflexion sur la scolarisation des filles au Zaïre : bilan et perspectives (1962/63-1992/93)*, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, Direction de la Planification, Kinshasa.
- Marc D., 1993 - « Zaïre, rien ne va plus... », in *Univers Vivant*, Kinshasa.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel et Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, 1986 - *Loi-Cadre n° 86-005 du 22 septembre 1986 de l'Enseignement National*.
- MPRN (Ministère du Plan et de la Reconstruction Nationale), 1995 - *Enquête sur la situation des enfants et des femmes au Zaïre*, Kinshasa.
- Mukadi Luaba Nkamba, 1979 - « Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre (1880-1960 », *Zaïre-Afrique*, n° 134, Avril, pp.199-208.
- Ngondo a Pitshandenge et al., 1995 - *Fécondité, stratégies des naissances désirables et politiques de population au Zaïre dans la perspective du II<sup>ème</sup> Plan Quinquennal 1990-1995*, Rép. du Zaïre, Ministère du Plan, document de travail.
- République Démocratique du Congo, 1961 - *Tableau général de la démographie congolaise*, enquête démographique par sondage 1955/57, analyse générale des résultats statistiques, Kinshasa.
- République du Zaïre, 1976 - *Etude démographique à l'ouest du Zaïre*, vol. III, Kinshasa, 134p.
- République du Zaïre, 1996 - *États généraux de l'éducation*, rapport général, Kinshasa, 285p.
- Ministère du Plan, 1994 - *Recensement scientifique de la population - Juillet 1984 - Profil de la femme au Zaïre*, Kinshasa, 40p.
- Sekimonyo wa Magango, 1980 - « Les obstacles démo-économiques de la planification de l'enseignement (Un modèle de simulation applicable au Zaïre) », *Cahiers Economiques et Sociaux*, Vol. XVIII, n°1, Université Nationale du Zaïre, Kinshasa.
- Sekimonyo wa Magango et Fataki S., 1998 - « Problèmes sociodémographiques spécifiques de la femme congolaise », in *La question démographique en République Démocratique du Congo*. Département de démographie de l'Université de Kinshasa, pp.102-103.
- Shapiro, D. Tambashe Oleko B., 1994 - *Poverty, Women's Schooling and Economic Activity in Kinshasa*, Pennsylvania State University.
- Shapiro D., Simons Gacheke, Tambashe Oleko B., 1995 - « Extended-Family Solidarity : Interhold Ressource Transfers for Children's Schooling and Child Fostering in Kinshasa », *Working paper 3-95.4*, Pennsylvania State University and University of Kinshasa, pp.14-20.

- Shapiro D., Tamashe Oleko B., 1996 – « Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa », *Working paper* 11-95-16, Pennsylvania State University and University of Kinshasa, pp.18-26.
- UNICEF, 1984 - *Rapport final sur les besoins en matière de population et d'éducation*, Kinshasa, 31p.
- Zamuangana Tungu, 1998 - *La démographie congolaise : quarante ans après l'enquête socio-démographique de 1955-57. Une analyse à partir d'indicateurs démographiques courants*, Working Paper, IRES, UNIKIN, Document de travail.



# Chapitre 11

## Le Togo

### Politiques éducatives et système éducatif actuel

*Kodjovi KOUWONOU,*

*Démographe, Unité de Recherche Démographique, Togo*

Sur le plan chronologique, l'histoire de l'enseignement au Togo a été marquée par quatre grandes étapes :

- la période allemande dominée par l'action des missionnaires ;
- la période coloniale française caractérisée par un système d'enseignement marqué par l'alignement du système colonial sur celui de la métropole ;
- la période d'avant la première réforme nationale, période qui va de 1960 à 1975 ;
- la période de 1975 à nos jours qui débute par la réforme destinée à adapter le système scolaire aux réalités nationales.

Bien avant l'arrivée du colonisateur, la région de l'Afrique Occidentale a connu une intense activité des missionnaires. Afin d'atteindre les objectifs qui lui sont propres, le missionnaire a conçu l'école comme un moyen pour christianiser la population africaine (Quashie et Komlan, 1986 : 30).

Les efforts de scolarisation avaient surtout porté sur les régions côtières et centrales de la colonie d'alors. En 1912, les différentes missions entretenaient 348 établissements fréquentés par 13.905 élèves. Toutefois, les missionnaires ont rencontré d'importantes difficultés à recruter les premiers élèves. Différents moyens ont été alors utilisés pour atteindre ces effectifs. Certains missionnaires ont dû prendre entièrement en charge les élèves de leurs établissements. Dans certaines régions côtières, la tâche des missionnaires fut facilitée par l'influence des affranchis brésiliens qui se réservaient le privilège de diffuser au sein de leur classe sociale l'enseignement reçu à l'étranger.

Selon Komlan (1982), l'école-instrument par excellence de l'œuvre des missionnaires-a été utilisée comme le moyen principal d'amener les populations à adopter de nouvelles formes de pensée et de vie. Parlant des trente années de présence allemande au Togo, l'auteur reconnaît cependant le soin tout particulier que les missions protestantes, en particulier, ont accordé à l'enseignement des langues locales. Les missionnaires ont joué un

rôle fondamental dans le domaine scolaire. En 1913 par exemple, 97,6 % de l'ensemble des élèves du pays sont scolarisés dans les écoles confessionnelles.

Dans son analyse du système scolaire togolais sous la colonisation française, Komlan (1982) distingue trois grandes phases : la période 1919-1932 caractérisée par l'installation française et la mise en place d'un système d'enseignement calqué sur celui des autres colonies françaises ; la période 1933-1945 dominée par une réorganisation du système scolaire et la période 1946-1960 marquée par l'alignement des systèmes scolaires coloniaux sur celui de la métropole.

Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, le système scolaire togolais qui avait connu plusieurs changements s'aligne sur le modèle français comme dans les autres pays de la zone AOF (Afrique Occidentale Française). On distingue désormais l'enseignement primaire - qui inclut les cours préparatoires, les cours élémentaires et les cours moyens - et l'enseignement secondaire. La durée de l'enseignement primaire était de six ans, celle de l'enseignement secondaire de sept. De l'avis de plusieurs chercheurs (Quashie A; Komlan A, 1986; Lange, 1991), la période 1946-1960 a été caractérisée par un développement du système scolaire (surtout dans l'enseignement primaire), sans pour autant que soient résolus d'importants problèmes, notamment les inégalités selon le sexe, l'ethnie, la région, l'adéquation entre les contenus des enseignements et les réalités nationales.

Dans leur analyse du système scolaire à la veille de l'indépendance, Quashie et Komlan (1986 : 22) soulignent que « (...) l'école coloniale a contribué à la création d'un nouveau groupe social, les « lettrés », se posant comme détenteurs d'un certain savoir-faire face aux élites traditionnelles qui tiraient leur autorité des compétences liées à l'âge. La question de la langue d'enseignement créa également une situation ambiguë : les colonisés ne comprirent pas toujours l'attitude des missionnaires qui s'opposèrent farouchement au désir des autorités coloniales d'imposer leur langue, et en cela les colonisés jouèrent consciemment ou non le jeu du colonisateur ». Le système des bourses d'études de l'administration coloniale a de son côté créé un déséquilibre profond au sein de la population en favorisant certains groupes sociaux au détriment des autres.

Dès l'accession du Togo à l'indépendance, les nouveaux dirigeants définissent une politique scolaire nécessaire à la construction du jeune Etat. Le système hérité du colonisateur fut alors analysé et les autorités essayèrent de dégager les imperfections des programmes scolaires et d'identifier quelques approches de solution.

La première réforme de l'enseignement au Togo n'interviendra cependant qu'en 1975. Les orientations données à *l'école nouvelle* résultent des réflexions menées par le Ministère de l'Education Nationale et des

résultats de l'analyse des données issues d'une enquête menée sur toute l'étendue du territoire et qui a touché environ 10.000 personnes (élèves, étudiants, enseignants, analphabètes et instruits). L'un des objectifs de la réforme de 1975 était de porter le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire à un niveau proche de 100 %. Selon les objectifs de la réforme, *l'école nouvelle* devrait être plus rentable et adaptée au milieu en développement. En fait, cette école devrait constituer un système dynamique au service du développement national. A la suite de cette réforme scolaire, la structure du système s'est trouvée légèrement modifiée et les programmes des différentes matières enseignées ont connu des adaptations sensibles. Au terme de cette organisation scolaire, le système scolaire togolais s'est trouvé divisé en quatre degrés.

L'enseignement du premier degré se répartit en enseignements préscolaire (facultatif) et primaire. L'enseignement primaire comprend trois niveaux de deux ans chacun (l'âge légal d'entrée étant 6 ans) : les cours préparatoires (CP), les cours élémentaires (CE) et les cours moyens (CM). Depuis 1977, le Certificat de Fin d'Etudes de l'Enseignement du Premier Degré (CEPED) sanctionne la fin des études primaires et permet l'entrée en classe de sixième dans les collèges ou lycées.

Avec une durée de quatre ans, l'enseignement du second degré est subdivisé en deux cycles : le cycle d'observation (classes de 6ème et de 5ème) et le cycle d'orientation (classes de 4ème et de 3ème). Le cycle d'observation n'est pas sanctionné par un diplôme, alors que le cycle d'orientation permet d'accéder à l'enseignement du troisième degré grâce à l'obtention du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC).

Trois classes (classes de seconde, de première et de terminale) composent l'enseignement du troisième degré. Le probatoire (ou Baccalauréat première partie) qui couronne les études de la classe de première est indispensable pour accéder à la classe de terminale.

Le quatrième degré, ou enseignement supérieur, accueille les élèves titulaires du Baccalauréat (deuxième partie) qui sanctionne les études du troisième degré. La durée de l'enseignement à ce niveau du cursus scolaire varie de trois à six ans selon les écoles ou facultés.

En dehors de ces degrés classiques, il existe un enseignement technique avec différentes options sanctionné en fin de formation par des diplômes allant du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) au Baccalauréat (deuxième partie). Le Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA) fait également partie de ces diplômes délivrés à la suite de la filière de formation professionnelle.

## **Evolution et situation actuelle de la scolarisation**

### ***L'évolution de la scolarisation de 1960 à 1970***

Au lendemain de l'indépendance, le système scolaire togolais connaît une croissance continue des effectifs. De 106.304 élèves à la rentrée scolaire 1960-1961, le nombre d'élèves est passé à 222.971 à la rentrée scolaire 1969-1970. En dix ans, les effectifs ont plus que doublé. L'ensemble du système scolaire a connu une évolution positive ; mais la progression a été réellement spectaculaire dans les deuxième et troisième degrés, pratiquement inexistantes à l'indépendance.

Malgré l'augmentation continue des effectifs dans l'ensemble du système scolaire, la décennie est marquée par une sous-scolarisation prononcée des filles : sur les 222.971 élèves recensés à la rentrée scolaire 1969-1970, on ne dénombre que 67.122 filles, soit moins d'un tiers (30 %). En plus de la faiblesse de l'effectif féminin à l'entrée dans le cursus scolaire, les faibles taux de promotion des filles dénotent des difficultés que celles-ci ont à poursuivre leurs études. En effet, alors que les filles représentent 28 % de l'effectif du premier degré à la rentrée scolaire 1960-61, la proportion de filles dans les second et troisième degrés à la rentrée scolaire 1969-70 est respectivement de 21 % et de 14 %.

### ***Evolution des effectifs scolaires de 1970 à 1990***

Au cours de la décennie 1970-1980, le système scolaire togolais a connu une progression continue du nombre de scolarisés dans tous les degrés d'enseignement. Dans l'enseignement du premier degré, le nombre d'inscrits évolue de 228.505 en 1970-71 à 506.788 à la rentrée scolaire 1981-82, faisant ainsi passer le taux de scolarisation de 44 % en 1970 à 72 % en 1981. Cette croissance est le résultat des actions menées tant au niveau de la demande que de l'offre. En effet, pendant cette période, l'effort d'implantation des établissements scolaires et de recrutement d'enseignants dans les préfectures et cantons accompli par l'Etat a été particulièrement remarquable (tableau 1). Cette période se caractérise également par l'effacement progressif de la prédominance des missionnaires et le rôle de premier plan joué par les pouvoirs publics en matière de scolarisation.

Au sujet de l'offre comme de la demande, le système scolaire se caractérise par d'énormes disparités au niveau régional. Il serait peut-être moins grossier de retenir la préfecture (le pays en compte 31 aujourd'hui) comme unité d'analyse. Toutefois, compte tenu des multiples changements intervenus dans le découpage administratif du pays des années 70 à nos jours, une analyse régionale paraît plus significative. En dehors de cette difficulté administrative, on peut évoquer le problème de qualité des données dans le calcul des taux nets de scolarisation par préfecture. En effet,

pour calculer les taux nets de scolarisation, il faut avoir l'effectif de la population scolarisée et de la population scolarisable selon les préfectures. Si le premier indicateur est facile à avoir, il faut reconnaître qu'en l'absence d'un système d'état civil fiable et compte tenu de l'ancienneté du dernier recensement de la population (1981), le dénominateur (la population scolarisable) du taux n'est pas facile à obtenir pour chaque année scolaire.

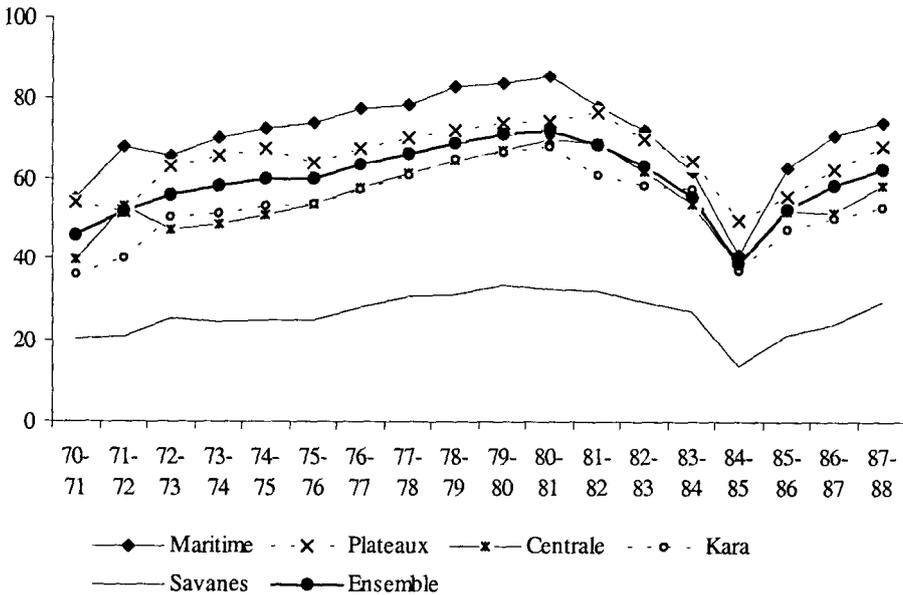
**Tableau 1 : Nombre d'établissements scolaires, de salles de classes et d'enseignants pour quelques années scolaires, entre 1970/71 et 1987/88.**

Année scolaire	Etablissements	Salles de classes	Enseignants
1970-71	979	3.934	4.572
1975-76	1.520	7.185	7.438
1980-81	2.472	11.728	12.367
1984-85	2.636	12.586	14.210
1987-88	2.694	12.959	14.220

Sources : Statistiques scolaires - Direction Générale de la Planification de l'Education

L'analyse des taux nets de scolarisation par région économique de 1970 à 1988 fait apparaître deux grands groupes de régions (figure 1). Les Régions Maritime, des Plateaux, Centrale et de la Kara constituent le groupe des privilégiés, alors que la Région des Savanes se détache de toutes les autres en affichant le plus faible taux de scolarisation. De 1970 à 1988, le taux de scolarisation n'a jamais atteint les 35 % dans cette région, alors que durant cette même période le niveau le plus faible de l'indice sur l'ensemble du territoire a été enregistré dans la région de la Kara et s'élève à 36 %. On peut également souligner que le premier groupe de régions n'est pas tout à fait homogène. La situation moyenne de l'ensemble du pays nous permet de distinguer, d'une part, les Régions Maritime et des Plateaux et, d'autre part, les Régions Centrale et de la Kara. Les deux premières enregistrent toujours les taux de scolarisation les plus élevés : tandis que la Région Maritime abrite Lomé, la capitale du pays, la Région des Plateaux a bénéficié sur le plan scolaire d'une implantation très ancienne des missions catholiques et protestantes.

La baisse des effectifs scolaires enregistrée à la rentrée scolaire 1981-82 marque une rupture et va durer jusqu'à la rentrée scolaire 1985-86. Ce n'est qu'en 1986-87 que le nombre des élèves scolarisés rattrape celui enregistré en 1980. Si dans l'ensemble c'est seulement à la rentrée 1986-87 que les établissements sont arrivés à rassembler le nombre de scolarisés atteint en 1980, dès la rentrée scolaire 1985-1986, la croissance des effectifs scolaires dans tous les degrés d'enseignement a repris timidement. L'enseignement du premier degré a enregistré le plus faible taux d'accroissement (1,9 %). Entre cette dernière date et 1990, le premier degré enregistre un accroissement de 62.000 élèves (soit une augmentation de 12 %).



**Figure 1 : Evolution du taux net de scolarisation par région économique au Togo de 1970 à 1988, Sources : courbes construites à partir des données de la DGPE**

Généralisée dans tous les degrés de l'enseignement, alors que la population scolarisable ne cesse de croître, la chute des effectifs scolaires a affecté toutes les préfectures. Par exemple, dans la préfecture du Golfe (qui détient de loin le taux de scolarisation le plus élevé du pays), le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 93,9 % de 1975-1976 à 63,1 % en 1982-83. De la rentrée scolaire 1981-82 à celle de 1984-85, l'ensemble du système scolaire togolais a subi une perte d'environ 100.000 élèves (50.000 dans le premier degré).

Ce phénomène dénommé « déscolarisation » par Marie-France Lange (1991) résulte du ralentissement des inscriptions à l'entrée du système (CP1) et d'une baisse générale des effectifs scolaires à la rentrée scolaire 1981-82. La déscolarisation n'est donc pas due uniquement à la non-mise à l'école des enfants. D'une intensité variable, le phénomène a atteint l'ensemble des quatre degrés du système scolaire togolais. Le phénomène est national, il traduit « le refus de l'école » (Lange, 1987) : réaction des familles face à l'arrêt des embauches dans les secteurs public et para-public, suite à la mise en application des plans d'ajustement structurel. L'examen de la chute des effectifs scolaires selon les préfectures révèle par ailleurs qu'il n'y a pas de corrélation entre l'intensité de la déscolarisation et le niveau de scolarisation (Lange, 1998).

La sous-scolarisation féminine est aussi une caractéristique du paysage scolaire togolais. En effet, les taux de scolarisation globaux cachent de profondes disparités entre filles et garçons. Les filles demeurent les « laissés pour compte » du système. Durant la période 1985-1990, on relève un écart de plus de 20 % entre les taux nets de scolarisation féminine et masculine. La démocratisation de la scolarisation a permis une émergence réelle des filles dans le système scolaire, mais les différentes épreuves (examens de passage d'une classe à une autre, examens de fin de cycle) semblent constituer des obstacles non négligeables dans la progression scolaire des filles. On peut évoquer également le retrait par les parents des enfants de sexe féminin du système, compte tenu des rôles traditionnels assignés au sexe féminin.

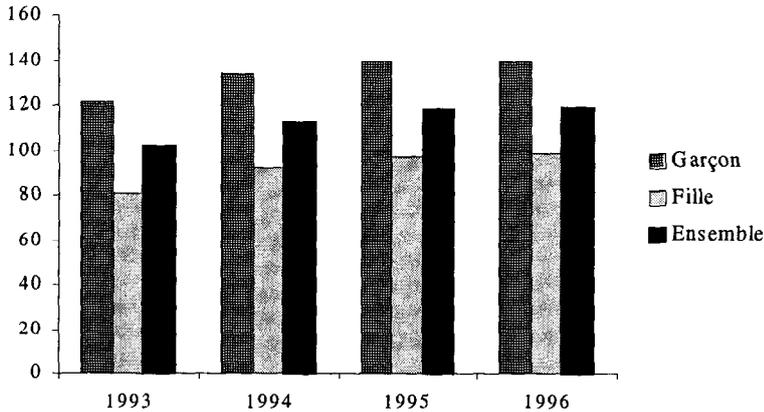
Au sujet de l'efficacité du système, on observe une progression continue des taux de redoublement à tous les niveaux d'enseignement. Selon Marie-France Lange (1991 : 123), « L'explosion des effectifs s'est (...) accompagnée de la baisse continue du rendement, avec une période de crise aiguë, où dans certaines classes, pratiquement plus aucun élève ne réussissait son année scolaire. L'inefficacité du système avait alors atteint son paroxysme. On est en droit de considérer que les abandons précoces (à la fin de la classe des CP par exemple), les redoublements excessifs, les faibles taux de réussite aux examens témoignent de l'incapacité du système scolaire à s'adapter à la démocratisation de l'enseignement ».

### ***Les années 1990 : les grandes tendances***

La conjoncture économique des années 80 et la crise sociopolitique des années 90 ont fortement détérioré les conditions de vie des ménages. Avec cette situation économique, on observe une incapacité de l'État à assumer ses responsabilités notamment dans le système éducatif. La détérioration des conditions économiques de l'État se traduit entre autres par les arriérés de salaires auxquels se trouvent confrontés les fonctionnaires et particulièrement les enseignants. De ce fait, le service de la collecte et de la diffusion des statistiques scolaires (DGPE) connaît des dysfonctionnements qui ne facilitent guère une analyse basée sur des données chiffrées fiables du système scolaire togolais des années 90.

Face au désengagement de l'Etat, les familles sont de plus en plus sollicitées et participent davantage au financement de la scolarité de leurs enfants. On note également que les parents s'efforcent plus que par le passé d'assurer un encadrement à la maison de leurs enfants. De plus, beaucoup d'écoles privées ont été créées pour répondre à une demande scolaire de plus en plus croissante. Le phénomène de déscolarisation a complètement disparu du paysage scolaire togolais. Bien que les inégalités selon le sexe soient toujours vivaces il convient de souligner que les filles sont de plus en plus nombreuses dans le système scolaire.

Les taux bruts de scolarisation montrent que pendant les quatre années scolaires 1993 à 1996 les effectifs scolaires ont connu un accroissement régulier (figure 2). Néanmoins, les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'analyser le rendement interne du système scolaire togolais de ces dernières années. Une telle analyse permettrait d'apprécier en particulier la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements privés laïcs qui ne cessent de faire leur apparition à chaque rentrée scolaire.



**Figure 2 : Evolution des taux bruts de scolarisation selon le sexe de 1993 à 1996** (Source : Statistiques scolaires, Direction Générale de la Planification de l'Education).

## Synthèse des études existantes

De nombreux travaux ont été réalisés en matière de scolarisation sur le Togo. L'histoire de l'enseignement, l'évolution de la scolarisation à partir des effectifs scolaires, l'analyse de l'offre en éducation et des politiques scolaires, le corps enseignant constituent les différents thèmes généralement abordés. La demande scolaire n'a en revanche suscité guère d'intérêt. A partir de quelques études qui ont abordé cette question, la synthèse qui suit traite d'une part des facteurs de différenciation dans l'accès à l'école au sein des ménages, d'autre part du phénomène de déscolarisation.

### *Les disparités dans la mise à l'école et le maintien des enfants dans le système scolaire*

Les facteurs influant sur la mise à l'école des enfants sont multiples, leur influence varie selon les caractéristiques sociodémographiques des ménages. Une analyse secondaire des données du recensement togolais de 1981 a ainsi permis de mettre en lumière l'effet de quelques facteurs de différenciation au niveau des ménages. Ainsi, Marc Pilon (1995 : 705) relève que : « être

enfant d'un ménage vivant de l'agriculture vivrière constitue nettement la situation la plus défavorable face à la scolarisation avec 56,7 % d'enfants scolarisés, contre au moins 75 % pour toutes les autres catégories d'activités. A l'autre extrême, les chefs de ménage étudiants, certes très minoritaires, sont ceux qui scolarisent le plus (à 96,7 %) les enfants de leur ménage, lesquels sont rarement les leurs mais plutôt des jeunes frères et sœurs, manifestement confiés à leur aîné pour aller à l'école. Les autres catégories professionnelles favorables à la scolarisation sont les enseignants (92,9 %), les professions libérales et les cadres (88,5 %), les employés de bureau (86 %), puis les commerçants et employés de service [...], le contrôle de ces différences par le niveau d'instruction du chef de ménage montre l'importance de ce facteur : plus le niveau d'instruction s'élève, plus les différences s'amenuisent entre les professions ».

**Tableau 2 : Taux de scolarisation (%) au sein des ménages selon le sexe du chef de ménage, son niveau d'instruction, sa profession, sa religion et son milieu de résidence, recensement de 1981.**

Caractéristiques du Chef de Ménage	Chef de Ménage			
	Homme		Femme	
	Taux	Effectif	Taux	Effectif
<b>Niveau d'instruction</b>				
Jamais allé à l'école	57,1	5.461	73,7	1.078
Primaire	80,1	1.137	90,5	148
Secondaire et plus	88,7	617	81,7	71
<b>Profession</b>				
Cadre-Enseignants	89,5	506	84,1	44
Commerce-Service	82,8	204	83,8	241
Agriculteurs	55,1	4.900	72,5	480
Artisans	76,7	801	80,7	140
<b>Religion</b>				
Catholique	88,7	1.030	93,1	306
Protestante	86,1	367	85,5	145
Musulmane	61,3	600	80,3	775
Animiste	57,1	5.218	67,1	775
<b>Milieu de Résidence</b>				
Urbain	82,3	1.438	83,6	458
Rural	58,7	5.777	72,0	839

Source : Pilon, 1995 : 712

Le sexe du chef de ménage est également apparu comme une variable discriminante de la scolarisation dans le contexte togolais. Marc Pilon (1995) montre que dans l'ensemble les enfants résidant dans un ménage dirigé par une femme sont plus nombreux à être scolarisés que ceux qui vivent dans des ménages dont le responsable est un homme. En effet, quels que soient le niveau d'instruction, la profession, la religion et le milieu de résidence du

chef de ménage, les taux de scolarisation sont plus élevés dans les ménages ayant à leur tête une femme (tableau 2).

Les données du recensement de 1981 ont également permis d'établir la sous-scolarisation féminine et rurale, les disparités géographiques et les disparités ethniques pour la catégorie des enfants de 6 à 14 ans (Adzomada *et al*, 1989 cité par Pilon). Les disparités scolaires selon les préfectures n'ont pas été réduites malgré les efforts accomplis ; l'écart entre les zones les mieux scolarisées (préfectures de Golfe, de Kloto, de Amou, de Wawa, de Kozah) et celles qui le sont moins (préfectures de Tône et Oti) s'est accru depuis les années 1970 (Lange, 1998 : 198-206).

Sur le plan religieux, les religions catholique et protestante se révèlent les plus favorables à la scolarisation des enfants, quel que soit le sexe du chef de ménage ; et l'animisme la plus défavorable.

La prise en compte du statut familial des enfants montre aussi des différences marquées, qui varient selon le sexe des enfants et du chef de ménage et selon les lieux de naissance et de résidence. Ainsi :

- «nettement moins scolarisés en ville que les enfants des chefs de ménage (68 % contre 86 %), les enfants confiés le sont légèrement plus en milieu rural (65 % et 59 %) ;
- en milieu rural, cette meilleure scolarisation touche à peu près pareillement les filles et les garçons : 52,2 % des filles confiées dans les villages sont scolarisées contre 46,9 % pour celles des chefs de ménage, les chiffres sont respectivement 77 % et 68,9 % pour les garçons ;
- en ville, en revanche, la sous-scolarisation des enfants confiés touche surtout les jeunes filles, seulement scolarisées à 56,4 % contre 84 % pour les filles des chefs de ménage, alors que pour les garçons la situation est à peu près identique, avec respectivement 87,2 % et 88 % ;
- dans les ménages dirigés par un homme, les enfants confiés sont d'autant moins scolarisés qu'ils sont de sexe féminin et/ou résident en milieu rural ; la situation la plus défavorable étant celle combinant ces deux critères (46 % seulement pour les filles confiées dans les villages) ;
- dans les ménages dirigés par une femme, en revanche, si les garçons demeurent mieux scolarisés que les filles, quel que soit le milieu, c'est en ville que les filles confiées sont le moins scolarisées (à 57,7 %) ;
- dans l'ensemble, les enfants nés en ville, quel que soit leur lieu de résidence, sont mieux scolarisés que les autres enfants, qu'ils soient nés en milieu rural ou à l'étranger ;

- la situation scolaire la plus défavorable globalement concerne les enfants nés à l'étranger, et particulièrement les filles placées en ville (48,6 %) ;
- les garçons nés en milieu rural et confiés à des familles urbaines connaissent la situation scolaire la plus favorable (93,5 %), alors que les filles dans ce cas figurent parmi les moins bien scolarisées (50,7 %) ;
- les filles les plus scolarisées sont celles nées en ville et confiées en milieu rural (70,5 %) ;
- la sous-scolarisation des filles apparaît la plus élevée lorsque le placement se fait du milieu rural vers la ville (un différentiel de 42,8), et la plus faible dans le cas inverse (8,9) » (Pilon, 1995 : 707-709).

Ces résultats mettent bien en lumière la complexité et l'ambivalence de la relation entre confiage des enfants et scolarisation, notamment par rapport aux femmes chefs de ménage.

Sur un autre registre, l'examen dans les statistiques scolaires du nombre d'élèves selon le sexe révèle que les filles scolarisées dans les écoles privées sont proportionnellement plus importantes que leurs homologues garçons. Dans son analyse du système éducatif togolais, Marie-France Lange (1991 : 95) souligne à ce propos : « Alors que l'on pouvait s'attendre à voir un plus grand nombre de garçons scolarisés dans le privé, on observe, en fait, le phénomène inverse. En effet, l'investissement scolaire se réalise le plus souvent au profit des garçons, lorsque les ressources de la famille sont limitées, et les dépenses élevées occasionnées par l'enseignement privé auraient dû, en toute logique, être attribuées prioritairement aux garçons. En réalité, la proportion importante de filles scolarisées dans le privé semble bien indiquer une sélection sociale plus forte chez celles-ci. Tandis qu'un grand nombre de garçons, même d'origine modeste, profitent de quelques années de scolarisation, les filles scolarisées restent, en majorité, issues de milieux sociaux favorisés ».

Aujourd'hui au Togo, comme dans bon nombre de pays africains, les images évoluent et l'on intériorise de plus en plus le fait que la femme doit jouir des mêmes possibilités d'enseignement que les hommes. Les orientations scolaires sont de moins en moins stéréotypées et les jeunes filles font preuve d'une plus grande capacité à franchir les barrières traditionnelles. Toutefois, l'écart qui existe entre les taux de scolarisation selon le sexe est encore loin d'être comblé.

## *Le phénomène de déscolarisation au Togo*

L'analyse de l'évolution des effectifs scolaires de 1980 à 1986 a révélé une baisse de la population scolarisée. Qualifié de déscolarisation, le phénomène a fait son apparition dans le paysage scolaire togolais à la rentrée scolaire 1980-81. Les études qui ont abordé le phénomène de déscolarisation se sont surtout attelées à établir le phénomène grâce aux statistiques scolaires sans pouvoir identifier les causes profondes qui ont guidé les ménages ou parents d'élèves à mettre à l'école tels enfants ou à retirer du système scolaire tels autres.

Selon Marie-France Lange (1987), la politique scolaire des autorités togolaises ne saurait expliquer la chute brutale qu'a connue l'ensemble des sous-systèmes scolaires. Dans son analyse du phénomène, l'auteur estime que la déscolarisation est l'une des réponses des familles aux mesures de rigueur économique mises en œuvre par les autorités politiques. En effet, l'accroissement de la dette de l'Etat, qui résulte d'une politique économique inadaptée, se traduit par une diminution du volume de l'emploi entraînant ainsi un accroissement sensible du nombre de chômeurs et même la réduction des salaires dans le secteur para-étatique. De plus, la Fonction Publique, qui est le plus gros employeur, a gelé le recrutement. Les sortants du système scolaire n'ont pratiquement plus de chance de s'insérer sur le marché de l'emploi. L'école ne génère plus de dividendes décisifs pour l'insertion sociale et économique, car elle ne constitue plus la porte d'entrée dans la classe des « privilégiés » économiques. Face à cette situation, les parents trouvent qu'il est plus rationnel de faire travailler les enfants aux champs ou de les envoyer en apprentissage que de les laisser dans un système scolaire qui ne répond plus à leurs attentes. Certains propos recueillis par Marie-France Lange (1987 : 84) illustrent bien cet état d'esprit des parents d'élèves : « Aujourd'hui, on nous trompe... On nous triche avec l'école. Autrefois, lorsqu'on avait le CEPE on trouvait un emploi; maintenant nos enfants reviennent au village avec le BEPC ou le Bac, en déclarant qu'il n'y a plus de travail pour eux... Pourquoi ? On dit qu'il n'y a plus d'emploi dans la Fonction Publique... et il y a des usines qui ferment. Pourquoi ne ferment-ils pas les CEG, puisqu'ils ferment les usines ? ».

En clair, c'est au moment où l'équation « *scolarisation* équivaut à *emploi salarié garanti* » n'est plus vérifiée que le phénomène de déscolarisation fait son apparition dans le paysage scolaire togolais. Une fois encore les données dont on dispose pour une analyse explicative plus poussée font défaut.

Dans une tentative d'explication de la déscolarisation, il convient d'interroger l'offre (politique scolaire de l'Etat) et la demande (stratégies familiales des parents face à l'école). Si le premier facteur a été relativement bien documenté, il reste certaines zones d'ombre à lever pour la compréhension des comportements des familles dans la mise à l'école de

leurs enfants et le maintien dans le système scolaire pendant cette période. L'étude de Tchamegnon (1986) a le mérite d'avoir recueilli l'avis des enseignants, élèves, inspecteurs et parents d'élèves grâce à une enquête portant sur le sujet ; mais l'analyse des données de cette enquête est peu éclairante, et cette enquête ne couvre que l'enseignement primaire de la préfecture du Golfe.

L'analyse secondaire d'une enquête démographique de type renouvelé (1981-85), menée auprès des populations Moba-Gurma du Nord-Togo, a permis de mesurer l'ampleur de la déscolarisation et sa différenciation selon le sexe de enfants (Pilon, 1993 : 87-89) : le taux de scolarisation parmi les enfants âgés de 6 à 14 ans y est passé de 24,5 % à 10,6 % entre les deux dates. Le phénomène a davantage touché les filles que les garçons, notamment au niveau des abandons scolaires : les filles furent les premières à être retirées de l'école.

S'il est vrai que le retrait d'enfants du système scolaire et/ou la non scolarisation des enfants ont été plus importants pendant la déscolarisation, tous les auteurs estiment que la non-scolarisation ou le maintien d'enfants dans le système scolaire au cours d'une année académique dépendent d'autres facteurs (notamment le calendrier des travaux agricoles dans les milieux ruraux) et ont toujours existé. Les stratégies familiales relatives à la mise à l'école des enfants s'insèrent donc dans un ensemble de moyens que mettent en œuvre les ménages pour assurer leur bien-être.

## **Conclusion**

Au Togo, les études portant sur la scolarisation sont essentiellement axées sur l'offre, et négligent largement les aspects relatifs à la demande. De plus, les statistiques scolaires ne fournissent aucun renseignement sur l'ethnie, le lieu de naissance, l'environnement familial, etc. de l'élève. Du coup, toute analyse de la population scolaire se trouve fortement réduite, car elle se résume généralement en une description des effectifs scolaires selon le sexe, l'âge, la classe fréquentée, le degré d'enseignement et le type d'établissement (privé ou public), etc. Aussi, bien que l'on recense plusieurs études sur la scolarisation au Togo, l'analyse des déterminants familiaux de la scolarisation reste un domaine peu exploré. Or, l'étude des déterminants familiaux est indispensable à la compréhension des modalités qui président à la scolarisation des enfants. On a pu noter que certaines données telles que celles du recensement de la population et de l'habitat ont été sous-exploitées, alors qu'elles offrent un important potentiel d'analyse. Certes, les données de recensement n'ont pas été conçues pour apporter un éclairage sur le phénomène éducatif mais comportent néanmoins des informations qui peuvent se prêter à une analyse des déterminants familiaux de la scolarisation. Il est alors légitime de ré-exploiter ces bases de données qui ont été sous-exploitées pour une meilleure connaissance des déterminants

familiaux de la demande scolaire. Des enquêtes spécifiques peuvent donc être envisagées après ces analyses secondaires.

## Bibliographie

- Adzomada K., Gozo K. et M'gbouna K., 1989 - *La scolarisation. Analyse des données du recensement général de la population et de l'habitat 1981*, Document-analyse n°10, Direction de la Statistique, Lomé, 104p.
- Agbobly-Atayi B., 1980 - *L'enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux-guerres: scolarisation et perspectives socio-politiques 1919-1939*, Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris I, 381p.
- Ali Napo, 1982 - *L'éducation collective au temps des Allemands*, Université du Bénin, Lomé.
- Bouya A., 1994 - « Education des filles : quelles perspectives pour l'Afrique subsaharienne au XXI<sup>e</sup> siècle ? », *Afrique et Développement*, vol. XIX, n°4, pp.11-34.
- Coomb Ph., 1989 - *La crise mondiale de l'éducation*, Nouveaux Horizons, 371p.
- Komlan Ahloko M., 1982 - *Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884- 1960*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 354p.
- Komlan Ahloko M., Quashie Adjo M., 1986 - *Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975*, Université du Bénin, Lomé, 105p.
- Lange M.-F., 1987 - « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique Africaine*, n° 27, Karthala, Paris, pp.74-86
- Lange M.-F., 1998 - *L'école au Togo : processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala, Paris, 337p.
- Lange M.-F., 1991 - « Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : bilan et perspectives », *Les Etudes de l'URD*, Unité de Recherche Démographique (URD), Lomé, 174p.
- Occansey K., 1972 - « Contribution à l'histoire de l'enseignement au Togo », thèse de doctorat d'Etat en droit, Université de Strasbourg, 511p.
- Pilon M., 1993 - « Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse à partir des données d'enquêtes démographiques. Illustration auprès des Moba-Gurma du Nord-Togo », in Livenais P. et Vaugelade J. (éds.), *Education, changements démographiques et développement*, IV<sup>èmes</sup> Journées Démographiques de l'ORSTOM, Coll. « Colloques et Séminaires », ORSTOM, Paris, 11-13 septembre 1991, pp.79-92.
- Pilon M., 1995 - « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires ». *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.697-718.

# Conclusion

## Enseignements et perspectives de recherche

*Marc PILON, Démographe (IRD), Burkina Faso*

*Etienne GERARD, Sociologue(IRD), Maroc*

*Yacouba YARO Démographe (UIERD), Burkina Faso*

Pendant longtemps, les intervenants (nationaux et internationaux) dans le domaine de l'éducation ont été convaincus que le fait d'agir sur l'offre scolaire suffirait à entraîner la demande. Ce n'est que récemment, principalement depuis la fin des années 1980, et pour une large part en raison des préoccupations face à la persistance de la faible scolarisation des filles (perçue comme handicap majeur au processus de développement), que s'est manifesté un intérêt croissant pour l'étude des facteurs influant sur la demande d'éducation.

Les économistes, à qui a été empruntée cette notion de demande d'éducation, ont été les premiers à s'y intéresser dans le cadre des développements de la théorie micro-économique, s'appuyant essentiellement sur le modèle d'investissement en capital humain. Ces approches ont mis en avant l'existence d'une certaine « rationalité » économique dans les pratiques éducatives des familles. Mais les modèles, de type individualiste aussi bien que familial, sont contrariés par des hypothèses fortes (souvent inadaptées au contexte), et restent d'une portée limitée en raison de la seule prise en compte d'une logique économique et de facteurs quantifiables.

Depuis quelques années, des démographes manifestent un intérêt croissant pour l'étude de la demande d'éducation. D'une part, les pratiques scolaires des familles apparaissent en partie déterminées par des facteurs d'ordre démographique, à travers la taille et la structure des ménages. D'autre part, les sources de données démographiques existantes – recensements et enquêtes – présentent des potentialités importantes d'analyse des facteurs de la scolarisation, mais longtemps ignorées. Les résultats déjà obtenus attestent de la pertinence de la démarche, en fournissant des éclairages statistiques à la fois nouveaux et précieux qui font souvent défaut aux seules approches qualitatives. Cette démarche doit donc être poursuivie et approfondie, mais tout en ayant conscience de ses limites : il s'agit essentiellement d'analyses secondaires de sources de données n'ayant pas pour objet d'étude premier la scolarisation (manquent ainsi des variables importantes) ; ensuite, les données, de nature transversale, ne permettent pas de prendre en compte la dimension dynamique, temporelle, des pratiques sociales de scolarisation.

L'un des apports majeurs de la sociologie de l'éducation en Afrique tient dans la mise en lumière du caractère multidimensionnel et évolutif de la « demande ». Par delà l'effet réel des contraintes objectives (disponibilité d'une offre scolaire, ressources financières des familles), l'étude de la demande d'éducation renvoie à des réalités particulièrement complexes. Un point essentiel mis en avant par la sociologie, tient au fait qu'elle est en partie indépendante de l'offre scolaire (qui du reste se diversifie, à l'aune de la fragmentation de l'espace scolaire), qu'elle déborde le cadre strictement éducatif : elle est largement déterminée par des dynamiques sociales ou, plus justement, par les rapports entre espace scolaire et espace social. Compromis entre contraintes et besoins, la scolarisation ne répond pas seulement à des logiques économiques, ses finalités peuvent sortir du seul champ éducatif. S'avère alors indispensable l'étude des représentations du fait scolaire, des modes d'appropriation du capital scolaire (dont les légitimités varient), du niveau d'institutionnalisation de l'école, des rapports plus généraux aux savoirs (qui sont aussi des rapports aux -et de- pouvoirs).

De là l'intérêt et la nécessité de centrer davantage études et analyses sur le champ social, d'apprécier la demande et ses déterminants d'un point de vue contextuel, particulier, et de manière comparative. C'est à cette seule condition que l'on peut, *in fine*, apprécier l'incidence réelle des différentes variables sur la scolarisation et voir si, précisément, elles sont contextuelles et conjoncturelles ou structurelles.

La revue générale de la littérature et les différentes synthèses nationales contenues dans cet ouvrage apportent des éléments en ce sens.

Elles témoignent en premier lieu de la complexité des pratiques familiales de scolarisation, de la diversité des facteurs qui les déterminent : la taille et la composition démographique des familles ; les modes de production et les types de besoin en main-d'œuvre enfantine ; le niveau d'instruction des parents ; la religion ; le statut et les rôles assignés aux enfants selon leur sexe ; les pratiques de transmission des savoirs et d'héritage ; les logiques de reproduction sociale ; les représentations et attentes vis-à-vis de l'école ; les conditions de vie (et les effets propres à la crise économique, à la pauvreté) ; etc. Selon les contextes sociaux, historiques, économiques et politiques, tous ces facteurs peuvent agir différemment, et selon des agencements variables.

La taille et la structure démographique des ménages de résidence des enfants influent de manière différenciée sur la scolarisation. Contrairement à ce qui est observé dans d'autres régions du monde, en Afrique la taille des ménages apparaît influencer positivement sur le niveau de scolarisation : la proportion d'enfants scolarisés augmenterait avec la taille du ménage. Si cette liaison opère notamment pour les filles avec la prise en compte du nombre des femmes adultes présentes, la présence de tous jeunes enfants semble freiner leur mise à l'école ; les effets sont variés et complexes. A

travers ces résultats, c'est en fait la relation entre scolarisation et pratique des enfants confiés qui est posée, et par delà la relation entre école et travail des enfants –notamment au niveau des besoins familiaux en main-d'œuvre enfantine. En effet, le travail des enfants peut être requis à des fins domestiques, productives et/ou commerciales, selon une intensité et des modalités qui varient aussi en fonction de la composition démographique des ménages à un moment donné et qui implique différemment les enfants selon leur sexe et leur statut familial.

Certains facteurs semblent agir sur la mise à l'école de manière quasi universelle, par delà les pays et les cultures. Tel est le cas du niveau d'instruction des parents, du chef de ménage, qui agit toujours positivement ou négativement sur la scolarisation, selon que celui-ci a ou n'a pas bénéficié d'une formation scolaire ; à cette différence près que le niveau d'instruction n'est pas forcément discriminant : les pères non-instruits scolarisent parfois autant leurs enfants, voire plus, que les pères instruits - ce qui montre bien que ce qui est en jeu c'est le statut accordé au savoir (scolaire en l'occurrence) par les individus. Il en est de même avec l'appartenance aux religions catholique et protestante, tandis que l'islam apparaît entretenir, à travers les médersas, des relations plus conflictuelles, de concurrence, vis-à-vis de l'école formelle. Partout, les statuts et rôles assignés au sexe féminin au sein des sociétés concernées sont mis en avant comme facteur majeur de la sous-scolarisation des filles. Partout, également, la pauvreté, le manque de ressources financières pèsent sur la mise à l'école et favorisent les abandons scolaires ; mais si un choix doit être fait entre plusieurs enfants, les filles sont généralement désavantagées.

Il convient de souligner l'attitude plus favorable des femmes chefs de ménage (par rapport à celle des hommes) en matière de scolarisation, notamment à l'égard des filles, observée dans nombre de pays. L'analyse doit être poursuivie, et de manière plus approfondie : d'une part, le comportement de ces femmes apparaît parfois ambivalent (par exemple en ville, à l'encontre des jeunes filles accueillies pour « aider » et non pour aller à l'école) ; d'autre part, l'état de femme chef de ménage renvoie à des réalités familiales et économiques très diverses qui doivent être distinguées.

La synthèse de toutes ces études dévoile aussi un certain nombre de limites, de manques. Il convient tout d'abord de rappeler qu'au total peu d'études ont encore été réalisées sur la demande d'éducation.

Les travaux référencés sont récents, menés essentiellement depuis les années 1980 (surtout 1990), et portent pour la plupart sur la question de la scolarisation des filles. Tout en reconnaissant l'acuité de ce problème, la demande d'éducation ne se réduit pas au seul cas des filles, elle doit être abordée de manière plus globale, plus systémique ; et il faut rappeler que garçons et filles ne constituent pas des populations indépendantes face à la scolarisation.

Si nombre d'études prennent avec raison « la famille » (prise dans un sens générique) comme cadre d'analyse de la demande d'éducation, cette démarche amène à poser plusieurs questions. On peut ainsi se demander si le « ménage » est toujours le cadre sociologique d'analyse adéquat : les personnes qui décident et/ou assurent financièrement la scolarisation des enfants ne résident pas forcément dans le même ménage que ceux-ci ; en raison de la nature fréquemment étendue des ménages en Afrique (due notamment au phénomène du confiage des enfants), le chef de ménage n'est pas forcément le « décideur » et le « payeur » de la mise à l'école des enfants qui ne sont pas les siens mais qui résident avec lui. Comment alors prendre en compte et articuler les différents acteurs familiaux intervenant dans le processus de décision et le déroulement de la scolarisation ?

La prise en compte du cadre familial ne suffit pas. Or, très peu d'études intègrent dans leur analyse des informations de type contextuel, à commencer par celles relatives à la disponibilité de l'offre scolaire (en termes d'existence de structures et de conditions d'accès) ; devrait aussi être considérée l'influence des données communautaires, aux niveaux méso et macro, en matière économique et politique.

Dans le prolongement de cette remarque, l'étude de la demande d'éducation rencontre deux autres difficultés. Peu d'études prennent en compte le caractère dynamique ou temporel du processus de scolarisation au sein des familles : à savoir que la mise à l'école des différents enfants s'étale dans le temps, et renvoie donc à des contextes familiaux, économiques et politiques qui peuvent sensiblement différer. Par exemple, au cours du temps et pour une même famille, l'offre scolaire et les ressources financières sont susceptibles de varier, modifiant ainsi les conditions de scolarisation ; par ailleurs, le passé scolaire et le devenir professionnel des aînés peut influencer sur la scolarisation des plus jeunes, tant à travers leur capacité éventuelle à « supporter » la mise à l'école de leurs cadets, qu'en influant sur les représentations parentales de l'école en fonction du rôle effectif de la scolarisation dans leur vie.

Par ailleurs, les méthodologies adoptées permettent rarement de déterminer le poids relatif réel des différents facteurs influant sur les pratiques de scolarisation. Prédominantes, les approches qualitatives menées à partir d'entretiens, de *focus groups* auprès des catégories d'acteurs concernés (élèves, parents, enseignants, autorités), posent souvent le problème de la représentativité statistique des résultats, notamment à l'échelle nationale. Les approches quantitatives demeurent rares, et souvent prisonnières de la transversalité des données recueillies.

## *De quelques perspectives de recherche*

A la lumière des résultats déjà obtenus et des limites soulignées ci-dessus, quelques perspectives de recherche peuvent être dégagées, en vue d'une meilleure connaissance de la demande d'éducation en Afrique.

La demande d'éducation étant fondamentalement multidimensionnelle, son étude ne peut être que pluridisciplinaire ; chaque discipline apportant sa spécificité. Les approches quantitatives sont les seules à même de fournir des éclairages statistiques rigoureux, les plus adéquates pour tester des hypothèses (susceptibles d'être soumises à la mesure). Les approches qualitatives sont en revanche les plus adaptées pour aborder les questions relatives notamment aux processus de décision en matière de scolarisation, aux représentations et aux attentes vis-à-vis de l'école, etc. Un défi aux sciences sociales en ce domaine réside dans la capacité à articuler ces deux types d'approches, quantitatives et qualitatives. A chaque discipline, aussi, de développer ses outils propres, ses méthodes de collecte et d'analyse.

La sociologie a jeté les bases de ses recherches à venir. En effet, ayant mis en lumière, au niveau macro, l'existence de processus dynamiques de scolarisation et, au niveau micro, celle de stratégies et de logiques sociales de scolarisation, deux tâches lui incombent : d'une part, étendre ces études à de nouveaux espaces sociaux, économiques et politiques de manière à élaborer des comparaisons avec les résultats acquis ici et là. Cela demanderait notamment l'extension des études qui examinent les stratégies de scolarisation à la lumière des structures sociales. Il conviendrait d'autre part d'articuler, d'un point de vue méthodologique et analytique, les résultats obtenus aux différents niveaux, micro et macro. En l'occurrence : quelle peut être l'incidence des logiques sociales, particulières, de scolarisation, sur les processus mis en lumière à l'échelle des Etats ? De même, en quoi les politiques nationales d'éducation et les instances publiques (et non seulement l'offre scolaire telle qu'elle est généralement entendue) modulent-elles ces logiques locales et, en particulier, des phénomènes comme celui de l'appropriation de l'école par les sociétés ? Pour en revenir à l'une des questions fondamentales : quelles sont les articulations, dans le domaine de l'éducation, entre espace(s) scolaire(s) et champ social, entre Etat et sociétés civiles, enfin entre espaces de savoirs et de pouvoirs ? L'analyse de l'impact de l'éducation sur le changement social ne peut faire l'économie de ces questions.

L'économie doit à la fois approfondir ses approches modélisatrices et s'ouvrir davantage à la démarche de l'anthropologie économique. Il revient aux économistes de développer l'application des « modèles dynamiques » au domaine de l'éducation. L'apport de l'analyse économétrique pourrait être aussi précieux pour aider à la compréhension des relations entre école, travail et coniage (des enfants), notamment à partir d'une approche en

termes d'allocation de temps et de ressources. Par ailleurs, une approche recourant à l'anthropologie économique permettrait, au niveau micro (enfants, familles), de mieux prendre en compte des éléments qui échappent aux modèles. Il conviendrait notamment, sur le plan économique, de mettre en lumière la part respective de la contrainte financière (incapacité réelle à financer la scolarité des enfants) d'une part, du mode de gestion des ressources (choix opérés pour leur affectation) d'autre part.

Il appartient aux démographes de mieux préciser leurs approches, de savoir valoriser les sources de données démographiques, d'approfondir les apports de leurs analyses statistiques. Tels sont les objectifs du Réseau de l'UEPA « Famille et scolarisation ». Deux axes de recherche, complémentaires, se dégagent. D'un côté, il s'agit de multiplier les exploitations secondaires de sources de données existantes (recensements, enquêtes démographiques) ; la publication du « guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquête en matière de scolarisation » (déjà mentionnée dans l'introduction) va dans ce sens. D'un autre côté, la réalisation d'enquêtes spécifiques apparaît nécessaire ; à ce propos, le recueil de biographies scolaires, à l'échelle individuelle et familiale, s'avérerait très précieux<sup>1</sup>

Si l'on reconnaît que le fait scolaire est un fait social total, il convient alors de développer des approches plus systémiques et dynamiques de la demande d'éducation : à la fois au niveau de la famille (prise dans son sens générique), et à un niveau plus global, à travers la prise en compte des paramètres de l'offre scolaire (du système éducatif dans son ensemble) et du contexte socio-économique, culturel, religieux, démographique et politique.

Au niveau thématique, le triptyque école-travail-confiage (des enfants) constitue assurément un élément clé des processus de scolarisation en Afrique, dont il conviendrait de mieux connaître les logiques et les mécanismes à l'œuvre. Cela apparaît d'autant plus important que sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, est souvent plus proche du transfert de main-d'œuvre (allant parfois jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation.

Parce que, dans nombre de pays d'Afrique, la majorité des enfants en âge scolaire légal n'ont jamais été ou ne sont plus à l'école, l'étude de la demande d'éducation doit aussi porter sur la « non-scolarisation » : en s'intéressant aux enfants « déscolarisés » et aux enfants « jamais scolarisés ». Mieux appréhender leurs caractéristiques constitue une autre manière d'aborder la question de la demande.

La scolarisation des filles, toujours autant problématique dans la plupart des pays, mérite évidemment une attention renouvelée. Aussi s'avère-t-il indispensable de procéder de manière plus rigoureuse aux comparaisons entre garçons et filles ; lesquels nous l'avons vu ne constituent

pas des populations indépendantes. Des questions d'ordre méthodologique restent en suspens.

Des différences de scolarisation entre garçons et filles aux différences de pratiques scolaires entre hommes et femmes se trouve ainsi posée la problématique de la scolarisation sous l'angle du genre, des rapports entre sexes. C'est là une question fondamentale, qui dépasse le seul cadre éducatif, et touche au cœur du fonctionnement des sociétés.

Enfin, il apparaît essentiel de promouvoir les analyses comparatives, de confronter des résultats issus de contextes politiques, économiques, démographiques, culturels et scolaires différents ; condition nécessaire pour distinguer le spécifique du général, le conjoncturel du structurel.

Ces quelques perspectives ou pistes de recherche n'ont certes pas la prétention d'épuiser le sujet, mais néanmoins de contribuer au développement de la recherche sur la (les) demande(s) d'éducation qui, au-delà du seul champ éducatif, figure(nt) aujourd'hui parmi les clés majeures de l'évolution des sociétés, africaines notamment.

## Note

<sup>1</sup> Signalons la réalisation sur 1999-2000 d'une enquête nationale au Mali, sur « la dynamique familiale et l'éducation des enfants », qui recourt précisément à la méthodologie des biographies ; enquête menée par le CERPOD en collaboration avec l'Université de Montréal.



## Annexe

### Liste des auteurs

- BANZA NSUNGU Bakwate**, démographe, Institut de Formation et de Recherche Démographiques (IFORD), BP 1556, Yaoundé (Cameroun)
- BOMMIER Antoine**, économiste, Institut National d'Etudes Démographiques (INED), 133 Bd Davout, 75020 Paris (France) ; professeur associé à l'IEP-Paris et chercheur associé au LEA-INRA
- DAOUDA Ali**, sociologue, chef du Département de sociologie, Université de Niamey, BP 418, Niamey (Niger)
- DIARRA Sékou Oumar**, linguiste, Institut Supérieur de Formation à la Recherche Appliquée (ISFRA), Université du Mali, BP-E.475 Bamako (Mali)
- DIAKITE Yorodian**, démographe, Directeur Général de la Cellule de Planification et de Statistiques (CPS) au Ministère de l'Education de Base, Bamako (Mali)
- GERARD Etienne**, sociologue de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Centre d'Etudes en Sciences Humaines et Sociales (CESHS), 1 rue Annaba, Rabat (Maroc)
- GUINGNIDO GAYE K. Julien**, statisticien-démographe, Secrétaire Général du Ministère d'Etat Chargé de la Coordination de l'Action Gouvernementale, du Plan, du Développement et de la Promotion de l'Emploi (MECCAG-PDPE), 04 BP 545, Cotonou (Bénin)
- ISSA DAOUDA Abdoul Aziz**, enseignant-chercheur, Département des Lettres, Université de Niamey, BP 418, Niamey (Niger)
- KABORE Idrissa**, démographe, Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), BP 374, Ouagadougou (Burkina Faso)
- KOBIANE Jean-François**, démographe, Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), BP 374, Ouagadougou (Burkina Faso) ; doctorant au Département de Démographie de l'Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)
- KONATE Mamadou Kani**, Sociologue, Centre d'Etudes et de Recherches sur la Population et le Développement (CERPOD), BP 1530, Bamako (Mali)
- KOUADIO Alice**, Directeur de la Planification de l'évaluation et des statistiques du Ministère de l'Education et de la Formation de Base (MENFB/DPES), 04 BP 514, Abidjan 04 (Côte-d'Ivoire)
- KOUWONOU Kodjovi**, démographe, Unité de Recherche Démographique, BP 12991, Lomé (Togo)

**LANGE Marie-France**, sociologue, Institut de Recherche pour le Développement (IRD), LSSD, 32 rue H. Varagnat, 93143 Bondy cedex (France)

**LAOUROU Martin**, démographe, coordonateur du projet « Policy Project », 04 BP 0753, Cotonou (Bénin)

**MOUANDA Joseph**, consultant statisticien-économiste au Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base, 04 BP 514, Abidjan 04 (Côte-d'Ivoire)

**NGONDO a Pitshandenge**, démographe, Département de démographie, Université de Kinshasa, BP 11451, Kinshasa 1 (République Démocratique du Congo)

**PILON Marc**, démographe de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD), 03 BP 7118, Ouagadougou 03 (Burkina Faso)

**SANOU Fernand**, sociologue, Département de sociologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, 01 BP 3436, Ouagadougou (Burkina Faso)

**SANOU Salimata**, planificateur de l'éducation, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), Direction des Etudes et de la Planification, 01 BP 1308, Ouagadougou (Burkina Faso)

**SEKIMONYO Wa Magango**, professeur en planification de l'éducation, Université de Kinshasa, BP 11451 Kinshasa 1 (République Démocratique du Congo)

**SHAPIRO David**, professeur, Department of Economics, The Pennsylvania State University, 416 Kern Graduate Building, University Park, PA USA 16802 (USA)

**SOULEY Hamsatou**, planificateur de l'éducation, Direction des Etudes et des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Niamey (Niger)

**WAKAM Jean**, démographe, Institut de Formation et de Recherche Démographiques (IFORD), BP 1556, Yaoundé (Cameroun)

**YARO Yacouba**, démographe, chercheur associé à l'UERD, PLAN International, 01 BP 8227, Ouagadougou (Burkina Faso)

**ZOUNON Kokou**, statisticien-économiste, conseiller technique auprès du Directeur Général, Institut National de la Statistique et de l'Analyse, 01 BP 323, Cotonou (Bénin)

Cet ouvrage, œuvre collective des membres du réseau 7 de l'UEPA, est une véritable mine d'or pour les chercheurs, les hommes de terrain et les décideurs du domaine de l'éducation. Il présente, entre autres, l'avantage de brosseur un état des lieux des connaissances relatives aux facteurs explicatifs de la demande d'éducation dans différents pays africains (huit en tout). En outre, l'ouvrage propose des pistes de recherche intéressantes pour l'avenir à partir de la synthèse de la littérature sur le sujet et des leçons tirées des études réalisées.

Le principal objectif poursuivi par l'UEPA est l'amélioration des connaissances des questions de population en Afrique, notamment à travers la promotion de la recherche. En vue d'atteindre cet objectif, l'UEPA avait misé, jusqu'à un passé récent, sur le programme de petites subventions pour la recherche et l'organisation d'ateliers sur les méthodes de recherche en sciences sociales. Si cette stratégie a contribué à l'émergence de jeunes chercheurs, elle s'était avérée insuffisante pour dynamiser la recherche conduite par des chercheurs chevronnés. Pour pallier cette insuffisance, le Conseil de l'UEPA pour la période 1996-1999 avait décidé, en 1997, de créer des réseaux thématiques de recherche (RTR) dont l'objectif majeur est de réunir des groupes de chercheurs d'horizons divers autour de certains thèmes pertinents pour le développement du continent africain. Le réseau n° 7 qui fait parti des réseaux a pour objet l'étude des «déterminants familiaux de la scolarisation»