

Cahiers des
SCIENCES HUMAINES
vol. 31 - n° 3 - 1995

Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne
Educational strategies in Sub-Saharan Africa

Éditeurs scientifiques :
Marie-France LANGE et Jean-Yves MARTIN

Éditions de l'Orstom
INSTITUT FRANÇAIS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE
POUR LE DÉVELOPPEMENT EN COOPÉRATION
PARIS - 1995

Photo de couverture : enfants du Mali (Orstom / M.-F. LANGE).

Manuscrits reçus au Secrétariat d'édition de l'Orstom le 6 février 1995.

Maquette de couverture : Michelle SAINT-LÉGER.

.....
La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

.....
© Orstom 1995

PRÉSENTATION

Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne

Le face à face État/sociétés

Marie-France LANGE* et Jean-Yves MARTIN**

Trois décennies après la grande vague des indépendances, la communauté internationale porte une attention ravivée à l'évolution des pays africains. L'étape historique des années soixante fut considérée comme porteuse de grandes espérances. L'actualité des années quatre-vingt-dix — une génération plus tard — donne tous les signes d'une involution. La désagrégation des États, le ralentissement de l'activité économique et le recul des systèmes éducatifs en seraient les symptômes. Dans cette situation de crise, il est en effet difficile d'identifier le sens des changements à l'œuvre et de faire la part entre la décomposition politique et la gestation douloureuse de nouveaux rapports, le désordre et l'effervescence sociale et culturelle, la perte de soi et l'invention d'une autre société.

C'est dans ce cadre général que nous avons proposé d'aborder le champ scolaire en Afrique subsaharienne sous l'angle des stratégies éducatives, en souhaitant susciter une réflexion renouvelée sur les processus d'insertion de l'école dans ce continent qui manifeste, dans ce domaine en particulier, une très grande singularité par rapport au reste du monde. La pluralité des approches (anthropologique, sociologique, démographique) montre l'utilité et la complémentarité des différentes disciplines pour l'étude du fait scolaire. Ces différentes approches s'appuient sur des données originales de terrain et participent de la sorte au renouvellement des problématiques. Parler de stratégies éducatives, c'est se situer au cœur du mouvement social en saisissant les choix fondamen-

* Sociologue, chargée de recherche à l'Orstom, Grand Programme (GP) « Politiques d'éducation », UR 54. Orstom, 213, rue La Fayette, 75480 Paris cedex 10.

** Sociologue, directeur de recherche à l'Orstom, GP « Politiques d'éducation », UR 54. Orstom, BP 252B, Bamako, Mali.

taux d'adaptation et de reproduction des différents acteurs sociaux, depuis les politiques scolaires des États jusqu'aux pratiques éducatives des familles. C'est aussi, à travers ce domaine de l'éducation, éclairer les rapports État/sociétés.

LES CONDITIONS DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

À la lecture des rapports des organismes internationaux (Banque mondiale, 1988 ; UNESCO, 1991, 1993), l'Afrique subsaharienne, avec ses faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation, apparaît comme très en retard. Mais, surtout, l'écart avec les autres continents, loin de se réduire, progresse de façon importante depuis le début de la décennie 1980, du fait des contraintes démographiques et économiques exacerbées par la crise politique qui secoue la plupart des pays au sud du Sahara.

Entre 1970 et 1980, la population de l'Afrique subsaharienne a crû en moyenne de 2,9 % par an, et elle pourrait croître de 3,2 % par an entre 1980 et la fin du siècle (Banque mondiale, 1988 ; UNESCO, 1993). Selon ces mêmes sources, la population d'âge scolaire — primaire et secondaire — devrait augmenter de 3,3 % par an. Or, entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires ont crû de 8,9 % par an, ce qui a permis aux pays africains d'améliorer leurs taux de scolarisation. Mais les difficultés économiques ont, depuis les années quatre-vingt, ralenti la croissance des effectifs scolaires et, entre 1980 et 1983, ceux-ci n'ont progressé que de 2,9 % par an, soit une progression inférieure à celle que connaît la population d'âge scolaire (3,3 % par an). Les taux de scolarisation de certains pays africains ont ainsi connu des baisses sensibles et le continent africain est de fait le seul à connaître des phénomènes de déscolarisation (LANGE, 1991).

Cependant, l'Afrique subsaharienne n'est pas homogène : les systèmes scolaires des pays francophones sont différents de ceux des pays anglophones, tant au plan du fonctionnement interne¹ que des contenus d'enseignement ou du choix des langues scolaires, que des politiques scolaires. À l'intérieur de la zone francophone, on observe aussi de grandes différences entre les pays côtiers (le plus souvent très scola-

¹ La part des redoublants dans l'enseignement du premier degré (enseignement primaire) représente en moyenne 8 % des élèves dans les pays anglophones et 23 % dans les francophones. Aux deux extrêmes, on trouve ainsi la Tanzanie dont seulement 2 % des élèves inscrits dans l'enseignement primaire sont des redoublants et le Mali ou le Togo où plus de 30 % des élèves sont des redoublants.

risés) et ceux de l'intérieur (en particulier les pays du Sahel), qui détiennent les plus faibles taux de scolarisation du continent africain et une espérance de vie scolaire parmi les plus faibles du monde. Même ces pays les moins scolarisés enregistrent de très fortes inégalités entre le milieu urbain et le milieu rural, ce dernier étant lui-même fortement différencié. L'école s'insère en Afrique selon des processus divers et souvent cahoteux, générés par des politiques étatiques centralisées et par des stratégies familiales déterminées par des sociétés ou des groupes singuliers.

La situation actuelle est traversée par une crise qui secoue l'ensemble des systèmes scolaires et qui induit des changements brutaux dans des conjonctures spécifiques. Elle est aussi modulée par un ensemble de paramètres toujours à l'œuvre (structures familiales, modes de reproduction sociale et culturelle...) qui constituent des structures stables et peu perméables aux effets de la crise. Le rapport à l'école s'inscrit de la sorte dans un mouvement social qui s'exacerbe au rythme des événements économiques et politiques contemporains tout en s'appuyant sur des structures sociales caractérisées par une certaine permanence.

Jusqu'au début des années quatre-vingt, les étudiants d'un grand nombre de pays étaient particulièrement favorisés : les bourses d'études, les avantages divers (logement, transport...) qui leur étaient attribués leur offraient un niveau de vie nettement supérieur à celui que permettait le salaire minimum en vigueur (plus du double ou du triple selon les pays). Souvent, l'embauche à la sortie du système scolaire était systématique (Bénin, Congo, Mali...), et l'espoir d'un engagement au sein de la fonction publique rendait les étudiants dépendants des autorités. Un consensus s'était établi entre les élèves, lycéens, étudiants et leurs parents, d'une part, et les instances étatiques, d'autre part, qui adhéraient de fait à ce modèle de développement. Ce consensus fut remis en cause lorsque la crise économique frappa de plein fouet les systèmes scolaires et que la détérioration des conditions d'études s'accrut (pénurie de matériel, locaux scolaires en voie de délabrement, classes surchargées...). Quant au niveau de vie des étudiants, il chuta de façon dramatique en raison de la perte de certains avantages (transports, logement), de la diminution (ou de la suppression) du montant des bourses, voire du non-versement de celles-ci. De plus, les perspectives d'embauche ont été réduites à néant, à la suite des mesures drastiques de compression des effectifs des secteurs public et parapublic.

Ces trois facteurs (conditions d'études déplorables, baisse du niveau de vie, généralisation du chômage des jeunes) ont été à l'origine des premières révoltes lycéennes et estudiantines auxquelles se sont joints les enseignants. Mais l'agitation a ensuite souvent débouché sur une critique sévère des régimes en place. Parties du constat de faillite des

politiques scolaires, ces révoltes ont ainsi abouti à l'idée plus générale que les régimes en place ne disposaient plus d'aucune légitimité, démontrant ainsi que l'école est au cœur du mouvement social et que le rapport à l'école est d'abord un rapport à l'État. Les « années blanches », c'est-à-dire des années scolaires sans école, se sont alors succédé, symptômes d'une école en crise, stade ultime du blocage des systèmes scolaires et de la machine de l'État.

La crise économique et financière eut aussi une autre conséquence de grande importance sur l'évolution des politiques scolaires, à savoir l'incapacité pour la plupart des pays africains de financer leurs systèmes éducatifs. Acculés à une dépendance accrue face aux bailleurs de fonds qui financent dorénavant en grande partie le fonctionnement des écoles, les États africains ne sont plus maîtres de leurs politiques d'éducation. Cette décennie est aussi celle de l'encadrement international (voir le rôle de la Banque mondiale dans l'élaboration des nouveaux plans éducatifs), d'une démission des États africains en matière éducative (laissant ainsi la place aux autres acteurs sociaux laïcs ou religieux) qui indique bien l'essoufflement de leurs projets politiques. Mais ce « vide » étatique permet aux différents acteurs sociaux de reprendre l'initiative dans l'élaboration des stratégies éducatives.

LES DÉTERMINATIONS SOCIALES

La notion de stratégie utilisée en sociologie est ambiguë, puisqu'elle relève de deux acceptions courantes. La première renvoie au concept de recherche qui, en se dégageant du réel, a pour fonction de découvrir une finalité qui ordonne les phénomènes étudiés, et cela sans que les acteurs aient nécessairement conscience de l'orientation de leur action². La seconde acception correspond au sens que les acteurs donnent à leur action sur la base d'un choix délibéré. À l'extrême, ces deux acceptions soit relèvent de l'objectivisme structuraliste de « l'action sans agent », soit renvoient à des définitions subjectivistes de la notion de stratégie.

Ces deux acceptions sont présentes dans les études relatives à l'école, employées parfois de façon simultanée par les mêmes auteurs. BALLION (1982) ne prend en compte que la seconde, et pour lui tous les acteurs

² Pour M. CROZIER et E. FRIEDBERG (1977), « il est en effet possible à l'analyste de découvrir des régularités qui n'ont de sens que par rapport à une stratégie. Celle-ci n'est donc rien d'autre que le fondement inféré *a posteriori* des régularités de comportement observées empiriquement. Il s'ensuit qu'une telle " stratégie " n'est nullement synonyme de volonté, pas plus qu'elle n'est nécessairement consciente ».

sont des stratégies, censés choisir en toute liberté les produits offerts sur le « marché » scolaire : les acteurs sociaux sont alors considérés comme des « consommateurs », plus ou moins avertis, qui peuvent comparer les prix et les services rendus, choisir la formation la plus rentable. Cette théorie de l'école, subordonnée à une apologie de « homo oeconomicus » et de la liberté, qui réduit la notion de stratégie à des pratiques de consommation individuelles, socialement décontextualisées, a été controversée (LANGOUËT et LÉGER, 1991). Elle occulte en effet les inégalités socio-culturelles et elle n'envisage que les stratégies individuelles, niant l'existence de stratégies collectives. Le rôle de socialisation de l'école infère que l'institution scolaire ne peut être un bien de consommation comme les autres ; les stratégies éducatives ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux. Ainsi, les stratégies ne sont-elles pas la résultante de calculs, mais les réponses plus ou moins automatiques du sens pratique ou « sens du jeu » aux situations très variées qui se présentent aux acteurs (BOURDIEU *et al.*, 1973; BOURDIEU, 1978). Le concept de stratégie renvoie alors à la notion d'*habitus*, c'est-à-dire à l'influence des connaissances acquises au sein du milieu d'origine et étroitement dépendantes des catégories socio-professionnelles. La liberté n'existe que dans les limites définies par les conditions culturelles et socio-économiques. L'apport de Bourdieu consiste surtout à remettre en cause la conception de l'acteur rationnel qui fait ce qu'il dit, dit ce qu'il fait, et sait pourquoi il le fait. L'étude des stratégies éducatives et des discours sur l'école en Afrique montre de façon crue les contradictions entre le dire et le faire.

Comme le notent LANGOUËT et LÉGER (1991), la théorie sociologique doit chercher à éviter le balancement entre un acteur entièrement libre et un acteur entièrement conditionné. Ils proposent une définition de la stratégie que nous pouvons reprendre à notre compte :

« Parler de stratégie [...] c'est dégager dans les comportements une finalité qui n'existe peut-être pas aux yeux des intéressés eux-mêmes [...] la stratégie implique l'anticipation [...] toute stratégie est une stratégie de distinction [...] toute stratégie est une stratégie "d'initiés" [...] la stratégie suppose le choix quant aux moyens permettant d'atteindre un but. »

Selon ces auteurs, le choix d'une école résulte à la fois du rapport social sous-tendant les stratégies et du rapport local entre l'offre et la demande.

On retrouve implicitement l'emploi des deux sens de la notion de stratégie dans les articles de ce numéro. Les analyses macro-sociales (Marcoux, Pilon) renvoient de fait à la notion de stratégie où l'acteur n'est pas entièrement libre de ses choix. Les macro-structures démo-

sociales (structures socio-familiales, taille et composition de la famille, selon l'âge et le sexe des membres du groupe) imposent aux parents des choix scolaires. L'état des infrastructures matérielles (le fait de posséder ou non un puits dans une concession) a aussi une influence sur la scolarisation ou la non-scolarisation des fillettes (Marcoux). La proximité — ou l'éloignement — de l'école joue aussi un rôle important dans les possibilités qui s'offrent aux parents de scolariser ou non leurs enfants (Yaro).

Les analyses anthropologiques mettent en évidence que la notion de stratégie inclut à la fois l'existence de choix possibles (Gérard) et que ces choix soient connus, ce qui n'est pas toujours le cas (Bonini). Vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir. Les individus ne sont pas égaux face à l'offre scolaire (Bonini, Yaro) : le nombre de places disponibles, l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain. Ils ne sont pas égaux non plus quant au capital économique ou relationnel qu'ils peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants (Proteau, Yaro). Mais face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent, du refus de l'école à l'acharnement scolaire.

La notion de stratégie éducative permet ainsi de comprendre les raisons de la réussite ou de l'échec de l'*institution* de l'école³. La notion d'appropriation de l'école par les populations renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés, permet à la fois de hiérarchiser les stratégies et d'en mesurer la complexité. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'école se négocie en permanence et peut varier au sein d'une même société selon les époques (Gérard). Les stratégies scolaires se construisent ainsi au sein d'un espace-temps déterminé. L'univers scolaire est alors différemment approprié, utilisé, car les trois sphères politique, économique, idéologique influencent les stratégies éducatives de façon concomitante et différentielle. Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'école (durée des études) sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires et qui ne se calquent nécessairement ni sur l'organisation du système scolaire, ni sur le sens donné à l'instruction par les instances étatiques

³ L'expression *institution de l'école* s'inspire du titre de l'ouvrage de Renée BALIBAR (1992) : *L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la république*. L'auteur utilise le terme *institution* « au sens actif de " fondation " [...] ensuite [...] au sens courant de " chose instituée ", " structure sociale établie par la loi ", " forme caractéristique d'un régime " ».

(Bonini, Gérard). Si les systèmes scolaires apparaissent comme monolithiques et très centralisés et tendent à l'universalité, à l'opposé les conceptions de l'école des populations, leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'école répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités (Bonini, Gérard, Meunier).

C'est en effet que les trois sphères, définies plus haut, interviennent de façon différentielle selon les sociétés. Le poids de la sphère économique est tout particulièrement déterminant sur le plan du coût de la scolarisation, et les familles mettent en œuvre des stratégies très variées pour contrecarrer les mesures de rigueur qui les touchent et continuer à scolariser leurs enfants (Proteau, Yaro). Le nécessaire recours au travail des enfants, soit pour la survie des familles (Marcoux), soit pour le fonctionnement de l'organisation socio-économique de certains groupes qui inclut la participation des enfants aux tâches productives (Bonini, Yaro), constitue également un déterminant essentiel de la scolarisation.

L'influence de la sphère politique et idéologique apparaît dans l'ensemble des articles. La gestion des relations des diverses sociétés ou groupes sociaux avec les instances étatiques fait de l'école à la fois un lieu privilégié de médiation et un lieu d'enjeux du contrôle de l'accès au pouvoir politique (Deliry-Antheaume). Le rôle des différentes religions dans l'élaboration des choix éducatifs est également clairement identifié (Gérard, Meunier, Yaro). Il indique que les concepts de laïcité et de neutralité de l'école publique, hérités de l'école française, ne sont pas nécessairement appréhendés et interprétés comme tels par toutes les sociétés : aller à l'école publique est parfois perçu comme négation de l'islam (Gérard, Meunier), parfois assimilé à une christianisation déguisée (Yaro), souvent ressenti comme contradictoire avec les principes de base des sociétés (Gérard, Yaro).

Ici interviennent les différences fondamentales qui opposent les grandes villes aux campagnes. Les liens étroits qui historiquement ont uni les processus d'urbanisation et de scolarisation ont été décrits (LANGE et MARTIN, 1993) : l'école en milieu rural détourne les enfants de celui-ci en ne les préparant qu'à un mode de vie urbain ; plus un enfant s'élève dans les degrés du système d'enseignement, plus il s'urbanise quand il n'est pas déjà citadin, car de plus en plus il ne pourra se former que dans une ville de plus en plus grande (collège, lycée, université) et de moins en moins il pourra s'insérer professionnellement dans le monde rural. Les villes africaines sont le lieu par excellence où s'institue l'école, où se diversifie le champ scolaire (Proteau), où l'image de l'école comme mode de garde et de formation des enfants s'impose. Le rapport à l'école se transforme très vite sous la double influence du phénomène proprement urbain et de celui de crise économique. La ville transforme l'école, qui devient de plus en plus liée aux rapports monétaires ou clientélistes (Proteau, Yaro), aux religions universalistes

(Yaro). Les déterminants socio-professionnels prennent le relais des déterminants culturels et accroissent les différences entre les milieux ruraux et les milieux urbains (Yaro).

LA DIALECTIQUE DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE

L'analyse de l'offre et de la demande en éducation renvoie de fait aux rapports État/sociétés. En sociologie de l'éducation, deux théories s'opposent sur le rôle respectif de l'État et des populations dans l'évolution des systèmes scolaires. Selon la première, la demande détermine l'évolution des systèmes scolaires (BOUDON, 1973 ; CHERKAoui, 1979), tandis que la seconde montre que, si la demande joue un rôle important dans l'évolution de la scolarisation des groupes favorisés, l'offre est parfois déterminante dans le processus de scolarisation et le développement scolaire des groupes défavorisés (PROST, 1992 a). A. Prost émet l'hypothèse « que les politiques "volontaristes", celles qui entreprennent de contrarier l'évolution sociale dans sa dynamique autonome, aboutissent à l'échec », mais que la volonté politique doit s'appuyer sur une dynamique sociale pour s'imposer (PROST, 1992 a).

Ce sont bien les dynamiques sociales à l'œuvre que révèle l'étude des stratégies d'éducation, et c'est pourquoi la demande apparaît comme « évolutive » en permanence, tandis qu'à l'opposé l'offre scolaire étatique semble souvent rigide (Bonini, Gérard). De cette dialectique naît parfois le refus de l'école, parfois des stratégies originales, comme la demande en quelque sorte « ajustée » des Maasai, ou celle « restrictive » des Malinkés. Engendrées par la complexité des rapports État/sociétés, les demandes d'éducation trouvent rarement écho auprès des pouvoirs publics ; parfois, cependant, un bref dialogue s'instaure (Deliry-Antheaume).

Les transformations socio-économiques et politiques — ce que l'on pourrait dénommer l'effet social global — ont aussi des incidences sur le développement de la scolarisation ou l'évolution des politiques éducatives (Deliry-Antheaume). C'est cette dialectique globale qui permet de comprendre l'évolution des rapports État/sociétés : chez les Malinkés, le rapport global se joue effectivement dans l'interaction entre l'offre et la demande ; chez les Maasai, les transformations économiques (passage progressif d'un système pastoral à une organisation sédentaire où l'élevage cohabite avec l'agriculture) induisent des transformations dans le rapport à l'école. La crise de l'emploi et les problèmes posés par l'insertion des jeunes font aussi évoluer l'offre et la demande éducatives (Deliry-Antheaume). En milieu urbain, où l'accroissement démographique est rapide, l'offre semble « courir » désespérément après une demande de plus en plus forte et exigeante et s'en

trouve ainsi transformée (Proteau, Yaro). En fait, l'offre et la demande d'éducation interagissent, de façon quantitative et qualitative. C'est là que réside toute la difficulté des politiques d'éducation : quand la demande est forte, si l'offre suit, les inégalités scolaires s'accroissent, mais si elle ne suit pas, les familles tentent de prendre le contrôle de l'offre, qui peut ainsi en partie échapper aux États (Meunier). Quand, au contraire, un refus de l'école se manifeste, les mesures coercitives resurgissent (Yaro), car le refus de l'école est toujours perçu comme acte d'insoumission aux instances étatiques. Face à des demandes populaires très diversifiées, l'offre étatique, qui se veut générale et indifférenciée, a beaucoup de mal à assurer le contrôle réel du développement de la scolarisation, et c'est bien cette rencontre entre l'offre et la demande qui détermine le taux de scolarisation d'une population donnée.

Ainsi l'espace-temps est-il réintroduit dans la dialectique de l'offre et de la demande : le changement social s'inscrit au sein de sociétés particulières, dans un mouvement historique au long cours, mais aussi par étapes successives clairement identifiables (Bonini, Deliry-Antheaume, Gérard, Meunier, Proteau). La crise actuelle de l'école africaine, qui peut apparaître de façon superficielle comme une rupture, permet en fait de dévoiler la permanence du processus scolaire et incite à une relecture du mouvement de la scolarisation, d'où le nécessaire renouvellement du questionnement.

Ce renouvellement est d'autant plus nécessaire qu'il existe une *connaissance pratique* de l'école — selon l'expression de DURKHEIM (1956) — qui prend souvent le pas sur l'analyse scientifique, y compris et surtout chez les chercheurs et les universitaires. L'école est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs sociaux, et, à partir des différentes expériences vécues, les représentations se construisent au quotidien, s'imposent comme « vérité ». L'école est *familière* (KÖHLER et WACQUANT, 1985), et c'est ce qui rend le travail de recherche sur l'école particulièrement délicat et qui impose une distanciation personnelle et idéologique sans faille. Bâties sur des recherches de terrain originales, les articles présentés ici ont su se dégager des *prénotions*, du *sens commun*.

LES EXPRESSIONS CONCRÈTES DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES

C'est à la faveur d'un compromis social que les pasteurs maasai, aux confins de la Tanzanie, peuvent concilier leurs parcours scolaires avec l'espace de leur transhumance et le temps de leur reproduction sociale. Ce compromis, ou plutôt ce *modus vivendi*, que nous présente Nathalie Bonini est le produit de la coïncidence d'une offre scolaire qui n'a pas

les moyens de sa politique et d'une demande sociale circonscrite. Bien qu'ayant affiché le principe d'une scolarisation obligatoire et universelle, l'État tanzanien ne dispose pas des moyens humains et financiers nécessaires à sa diffusion dans tout le pays. De l'offre scolaire restreinte qui leur est proposée, les Maasai font un instrument d'intégration minimale par l'apprentissage de la langue nationale, le swahili, seul critère pour eux de la réussite scolaire de leurs enfants.

À la démarche instrumentalisante de l'école chez les Maasai correspond la stratégie du quant-à-soi sélectif des Malinkés du Mali telle que l'analyse Étienne Gérard. Après la période d'engouement de l'Indépendance, la perte de légitimité de l'école, du fait d'une politique non instituante et d'une offre carencée, a entraîné une déscolarisation et une réorientation conjointe des stratégies éducatives. Celles-ci, fréquemment alternatives (au profit de l'enseignement coranique), souvent plurielles et toujours discriminantes, sont fondées sur une évaluation de certaines données du système éducatif, « déjouent la mécanique de l'enfermement et du dressage (long) institutionnel » et conduisent à une scolarisation réservée et à un paysage scolaire hétérogène. Au Mali l'école n'avance que si la dynamique sociale l'autorise.

La dialectique singulière de l'offre et de la demande scolaire qui opère dans la ville de Maradi, au Niger, ouvre la voie à des stratégies économiques, sociales et idéologiques sophistiquées et aboutit à des situations paradoxales. Olivier Meunier nous montre ainsi comment la nature de l'offre, celle d'un État laïc, démuné et encadré par des organisations internationales qui poussent à son propre désengagement, donne un cadre politique et juridique à l'expression d'une reformulation éducative et sociale concurrente. La pauvreté, l'ajustement structurel et le libéralisme économique favorisent l'émergence d'un modèle de société où un islam fondamentaliste favorise l'insertion dans les réseaux de commerce, où la langue arabe supplante la langue haoussa et où le modèle scolaire est celui des médersas privées des pays du Golfe.

Le champ scolaire abidjanais que nous présente Laurence Proteau se distingue parfaitement des exemples précédents. Si, là comme ailleurs, la crise économique a fait sentir tous ses effets, paupérisé le système éducatif, amenuisé les débouchés et compromis les stratégies d'ascension sociale, elle ne s'est pas traduite par un refus de l'école. Face à ces difficultés et ces incertitudes, les familles abidjanaises, qui ont profondément intériorisé la scolarisation comme plus-value symbolique et capital de prestige, déploient une très grande variété de stratégies pour maintenir coûte que coûte leurs enfants dans le système scolaire. La champ scolaire devient ainsi un marché très instable où se négocie — à tous prix — la valeur très fluctuante des biens et titres scolaires. La demande ici ne se substitue pas à l'offre, elle la travestit.

Les stratégies scolaires reposent sur des registres stratifiés de déterminations. Ces registres, économiques, politiques, idéologiques, fonctionnent de manière intégrée dans les périodes fastes et dynamiques comme en ont connu la plupart des pays africains dans les deux premières décennies des indépendances. Ils se déconnectent dans les situations de crise et certains d'entre eux prennent une force radicale. Richard Marcoux nous montre qu'en situation d'appauvrissement sans précédent le comportement scolaire des ménages urbains au Mali révèle un phénomène connu en milieu rural, mais peu visible jusque-là dans les villes, le fait que l'école a pour effet d'opérer une ponction sur la force de travail dont dispose le ménage. Cela a une incidence directe sur la non-scolarisation des enfants qui, dans une structure démographique donnée, sont nécessaires à la survie de la famille par leur participation aux activités de subsistance.

C'est à travers la présentation de trois provinces bien typées du Burkina Faso que Yacouba Yaro met en évidence le rôle différencié des principaux registres de détermination des stratégies scolaires des ménages. Il nous montre que l'offre scolaire et ce qu'elle véhicule n'est jamais neutre, même si elle est parfois trop restreinte physiquement pour engendrer quelque effet sur les effectifs scolaires. Il nous montre aussi que cette offre de l'État est toujours interprétée dans un sens qui orientera les stratégies des différents groupes sociaux selon le registre qui sera privilégié dans la traduction. Ainsi, là où la religion (islam ou animisme) est le régulateur de l'organisation sociale et du vécu des populations (dans quelques provinces rurales), le registre du religieux jouera contre la scolarisation. En ville, c'est le registre de l'économique qui modulera la grande variété des stratégies d'inscription scolaire selon la situation de chaque ménage.

Marc Pilon, pour sa part, nous invite à une évaluation méthodologique de l'apport et des limites des données censitaires pour l'identification des déterminants de la scolarisation au Togo. Il souligne les lacunes structurelles des statistiques scolaires — strictement tournées vers l'offre — et la sous-exploitation des données d'enquêtes et des recensements pour une meilleure connaissance des stratégies familiales, c'est-à-dire de ce qui conduit ou non à l'inscription scolaire d'un enfant. Au-delà des macro-déterminants classiques tels que le niveau d'instruction du chef de ménage, son sexe, sa profession et sa religion, l'accent est mis sur le statut familial des enfants comme inducteur de stratégies familiales propres. Il y a ainsi une spécificité de la scolarisation des « enfants confiés » selon qu'ils sont filles ou garçons, en ville ou à la campagne.

Toujours à travers l'expérience togolaise, c'est à vivre un processus de gestation d'une nouvelle et hypothétique politique éducative que nous convie enfin Elisabeth Deliry-Antheaume. Tous les ingrédients de la

crise sont ici réunis avec l'usure du pouvoir, le ralentissement économique et la rupture du consensus national. Tous les acteurs sont également présents, les anciens colonisateurs, l'encadrement international avec le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. L'État et la société civile sont face à face. Une conférence nationale fait se confronter l'offre et la demande. Une politique nationale d'éducation concertée ne sera-t-elle qu'une réalité virtuelle en Afrique au sud du Sahara ?

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale, 1988 — *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington, BIRD.
- BALIBAR (R.), 1985 — *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république*. Paris, PUF, 424 p.
- BALLION (R.), 1982 — *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 163 p.
- BOUDON (R.), 1973 — *L'inégalité des chances*. Paris, Armand Colin, 236 p.
- BOURDIEU (P.), 1978 — Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24.
- BOURDIEU (P.), BOLTANSKI (L.) et SAINT-MARTIN (M. de), 1973 — Les stratégies de reconversion. *Informations sur les sciences sociales*, oct.
- CHERKAOUI (M.), 1979 — *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris, PUF, 224 p.
- CROZIER (M.) et FRIEDBERG (E.), 1977 — *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil, 436 p.
- DURKHEIM (E.), 1956 — *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF, 149 p.
- KOHLER (J.-M.) et WACQUANT (L. J. D.), 1985 — *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa, Orstom-Institut culturel mélanésien, 211 p.
- LANGE (M.-F.), 1991 — Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. *Politique africaine*, 43 : 105-119.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), 1993 — « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain ». In : *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*. Paris, ministère de la Coopération et du Développement : 95-98.
- LANGOUËT (G.) et LÉGER (A.), 1991 — *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace Européen, 243 p.
- PROST (A.), 1992 a — *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*. Paris, PUF, 208 p.
- PROST (A.), 1992 b — « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation ». In Plaisance (E.), dir., 1992 : *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris, L'Harmattan : 203-212.
- UNESCO, 1991 — *Rapport mondial sur l'éducation 1991*. Paris, Unesco, 118 p.
- UNESCO, 1993 — *Rapport mondial sur l'éducation 1993. Comblent le déficit de connaissances. Élargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau*. Paris, Unesco, 125 p.

LES AUTEURS

Nathalie BONINI, doctorante en anthropologie à l'EHESS, anthropologue associée au GP « Politiques d'éducation », UR 54 (« Savoirs et pouvoirs ») de l'Orstom. A effectué des recherches en Tanzanie sur les systèmes éducatifs. Enquêtes menées principalement dans la région d'Arusha sur l'éducation des Maasai.

Elisabeth DELIRY-ANTHEAUME, géographe, associée à l'UR 52 (« Modèles et réalités du développement ») de l'Orstom. Travaille sur les caractéristiques et les comportements de groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel.

Étienne GÉRARD, sociologue, chargé de recherche à l'Orstom. GP « Politiques d'éducation », UR 54. A essentiellement travaillé au Mali, en milieu malinké, sur les processus de scolarisation, et à Bamako sur le chômage des jeunes diplômés.

Marie-France LANGE, sociologue, chargée de recherche à l'Orstom, GP « Politiques d'éducation », UR 54. Mène des recherches sur les systèmes scolaires et les formations extra-scolaires en Afrique. Travaux effectués au Togo, au Tchad, au Mali.

Richard MARCOUX, démographe, chercheur dans le cadre du « Programme population et développement au Sahel » (PPDS) à l'université de Montréal. A effectué des enquêtes sur le travail et la scolarisation des enfants en milieu urbain au Mali.

Jean-Yves MARTIN, sociologue, directeur de recherche à l'Orstom, GP « Politiques d'éducation », UR 54. Poursuit des recherches sur les politiques de développement, d'éducation et d'emploi. Travaux effectués au Cameroun, en Guinée, au Niger, au Nigeria et au Tchad.

Olivier MEUNIER, doctorant en anthropologie à l'université Paris-VIII. VSN (volontaire du Service national) Orstom. Enquêtes menées au Niger dans la région de Maradi sur les différents modes de scolarisation et sur l'implantation de l'islam en milieu haoussa.

Marc PILON, démographe, chargé de recherche à l'Orstom, UR 3E (« Dynamique des peuplements urbains »). Travaux menés au Togo sur la dynamique démographique de la société moba-gurma. Dans le cadre du Ceped (Centre d'études de la population et du développement) participe à un collectif de recherche sur l'évolution des structures familiales en Afrique.

Laurence PROTEAU, doctorante en sociologie à l'EHESS, allocataire de l'UR 55 (« Enjeux de l'urbanisation ») de l'Orstom. Travaux sur le système scolaire ivoirien. Enquêtes menées principalement à Abidjan.

Yacouba YARO, démographe, assistant à l'université de Ouagadougou, chercheur associé au GP « Politiques d'éducation », UR 54 de l'Orstom. Recherches sur l'évolution de l'enseignement primaire au Burkina Faso ; étude des stratégies éducatives familiales.

Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai¹

Nathalie BONINI*

INTRODUCTION

Six ans après l'indépendance, la déclaration d'Arusha (1967) présente les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour construire le modèle socialiste tanzanien. Ce bouleversement nécessite de profondes réformes, notamment du système éducatif, qui donnent naissance à la politique dite « d'éducation pour l'autosuffisance » (*Education for self reliance*). Considérée comme l'un des piliers du socialisme, elle inspira de nombreux ouvrages dans les années soixante-dix (MORRISON, 1976 ; HINZEN et HUNSDÖRFER, 1979).

Dans la lignée des principaux objectifs définis en 1961 lors de la conférence d'Addis Abeba, à savoir la scolarisation primaire universelle pour la fin des années soixante-dix, l'école primaire est rendue obligatoire et les droits d'inscription sont abolis. Le swahili (langue bantoue) devient la langue d'instruction officielle pour l'enseignement primaire, représentant à la fois un symbole et un moyen de l'unité nationale.

Si les programmes scolaires sont nationaux², les conditions de scolarisation, les attentes des parents d'élèves et l'avenir des enfants scola-

* Anthropologue, associée au GP « Politiques d'éducation », UR 54 de l'Orstom, département Sud. 6, rue Rochebrune, 93100 Montreuil.

¹ Le travail de terrain sur lequel se fonde cet article a été en partie financé par l'Institut français de recherche en Afrique (Ifra).

² L'éducation formelle en Tanzanie s'organise comme suit : sept ans de cycle primaire (généralement de 7 à 13 ans). Les élèves peuvent redoubler jusqu'au niveau 4, mais le passage devient automatique à partir du niveau 5. Au cours de ce cycle primaire, ils passent deux examens, un pour entrer au niveau 5 et l'autre, en fin de primaire, pour l'entrée dans une école secondaire publique. Le secondaire suit le modèle britannique (« O » et « A » Levels). L'enseignement est divisé en deux périodes ; la première de quatre ans et la seconde de deux ans. Dans le secondaire, l'anglais remplace le swahili comme langue d'instruction.

risés varient suivant les régions et les ethnies. La scolarisation des pasteurs maasai de la région d'Arusha se situe dans un contexte rural, d'accès difficile, où l'infrastructure scolaire demeure très faible³.

Les Maasai connaissent l'un des taux de scolarisation les plus bas de la Tanzanie. Les enfants, quand ils sont scolarisés, ne continuent que très rarement leurs études au-delà du cycle primaire. Par ailleurs, contrairement à la situation observée dans les zones rurales de nombreux pays africains, la scolarisation n'engendre pas (ou de façon très marginale) d'exode rural de la part des jeunes. De même, un mauvais résultat à l'examen de fin de primaire — qui signifie l'impossibilité pour l'enfant de poursuivre dans une école secondaire publique — n'est pas considéré comme un échec par la majorité des parents. Dès lors, les notions d'échec ou de réussite scolaire telles qu'elles sont utilisées en sociologie de l'éducation se révèlent insuffisantes pour décrire la réalité de l'école chez les Maasai. De même, la mobilité et la promotion sociales — quasi inexistantes — ne constituent pas, dans ce cas, un critère de base dans l'évaluation du rendement scolaire. L'école est plus perçue comme un moyen d'intégration qui passe par l'apprentissage du swahili. De ce fait, l'analyse de la scolarisation des Maasai déborde le cadre traditionnel de la sociologie de l'éducation.

C'est pourquoi, après avoir présenté les conditions de scolarisation, nous étudierons les parcours scolaires des Maasai en nous attachant davantage à la perception de l'école plutôt qu'à son rendement.

LE CONTEXTE

Des pasteurs semi-nomades

Les Maasai, dont on estime la population aux alentours de 300 000, se répartissent sur les basses plaines et les plateaux plus humides qui bordent la vallée du Rift, du sud du Kenya au centre de la Tanzanie. Un tiers environ vit en Tanzanie, principalement dans les districts de Ngorongoro, Kiteto et Monduli, autrefois appelés district Masai⁴ (fig. 1).

Ces régions arides ou semi-arides ne reçoivent que de faibles pluies annuelles (de 500 à 1 000 mm/an, ce qui entraîne la disparition de

³ La scolarisation des Maasai n'est donc pas représentative de celle de l'ensemble des populations tanzaniennes ni des Maasai du Kenya, qui ont connu une histoire et des politiques éducatives différentes. Pour le Kenya, cf. GOHRAM (1980), KITUYI (1990), SARONE (1984).

⁴ Le district Masai fut divisé en trois districts à la fin des années soixante-dix.

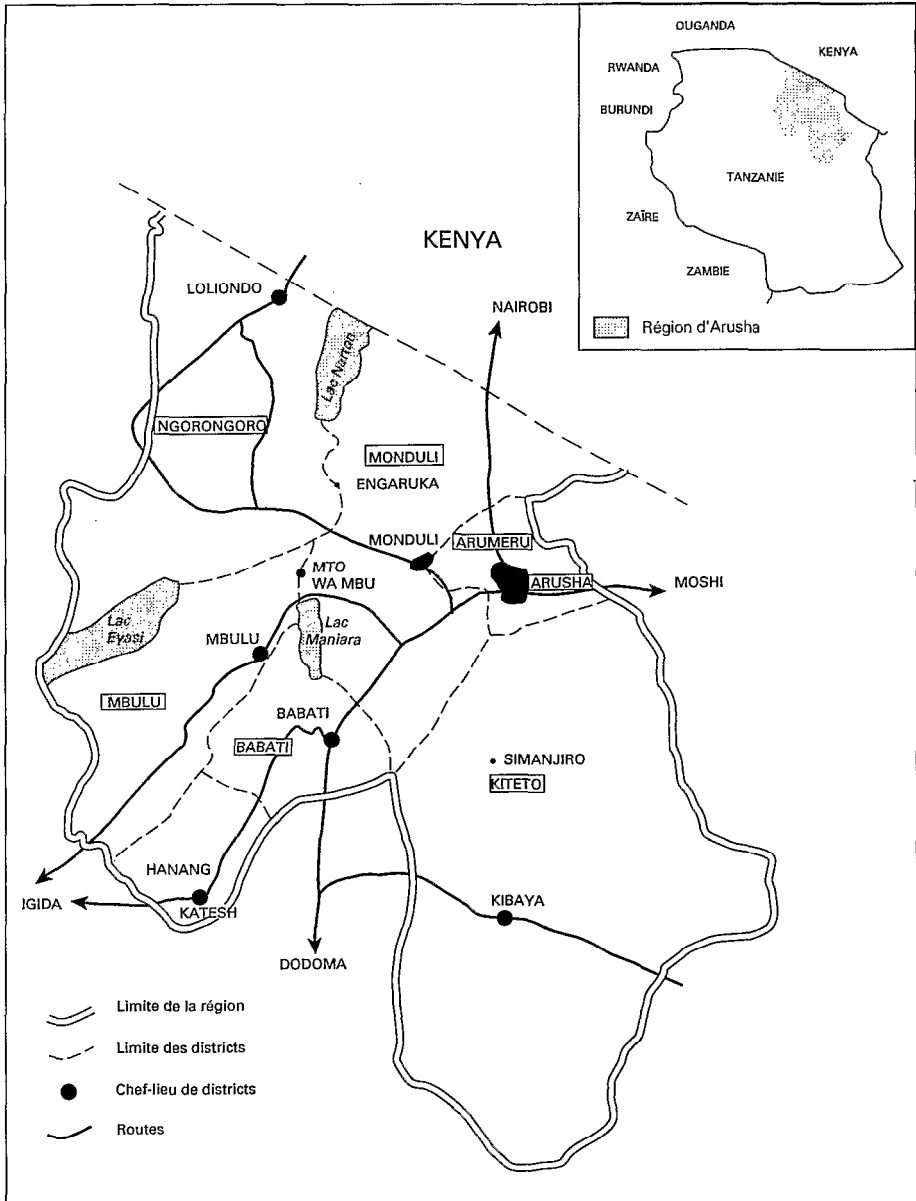


FIG. 1. — La région d'Arusha en Tanzanie.

nombreux cours d'eau pendant la saison sèche. Dans ces conditions climatiques, ces pasteurs semi-nomades pratiquent un élevage transhumant qui requiert des déplacements plus ou moins longs et fréquents suivant les saisons. Ils vivent en habitat dispersé dans des villages (*enkang'*), plus connus sous le nom swahili de *boma*, qui constituent l'unité de base pour l'exploitation du bétail. Pour l'année 1980, ÅRHEM (1985) donnait un ratio de 16 têtes de bétail par individu ; chiffre qui tend à diminuer de nos jours. L'agriculture étant considérée plus productive que l'élevage extensif, les Maasai perdent peu à peu des zones de pâturage au profit de champs cultivés, ce qui, à terme, réduit la taille de leurs troupeaux.

Les Maasai des deux côtés de la frontière parlent une même langue nilotique (langue maa), se reconnaissent comme « Maasai », appartiennent aux mêmes clans patrilineaires et ont en commun leur système de classes d'âge. En ce sens, ils forment une communauté relativement homogène qui se divise néanmoins en plusieurs sections territoriales, dont les pratiques (culturelles, sociales et économiques) diffèrent plus ou moins. La majorité des Maasai tanzaniens appartient à la section *Kisongo*.

Le système d'âge constituant la pierre angulaire de leur organisation sociale, l'appartenance à une classe d'âge se révèle une condition nécessaire à la reconnaissance d'un statut social. L'initiation et l'entrée formelle dans la première classe (classe des guerriers) se fait à l'adolescence et représente un événement majeur dans la vie d'un homme⁵.

L'éducation formelle

Education for Self Reliance

Comme l'a observé M. F. LANGE (1991), après les indépendances, l'éducation est considérée dans la plupart des pays africains comme *le moteur du développement*, et, sur ce plan, la Tanzanie n'échappe pas à la règle. À la fin des années soixante, la politique d'éducation pour l'autosuffisance, mise en place par le président J. K. Nyerere⁶, relie tous les niveaux scolaires aux activités perçues comme essentielles pour le développement du pays (GULLIVER, 1969). Cette nouvelle politique éduca-

⁵ Seuls les hommes sont formellement rassemblés en classes d'âge, tandis que les femmes sont identifiées à la classe de leur mari. De nombreux ethnologues se sont intéressés au système d'âge maasai (cf. H. A. Fosbrooke, P. H. Gulliver, A. H. Jacobs, P. Spencer, J. G. Galaty).

⁶ *Education for self reliance*, J. K. Nyerere, 1972.

tive, qui participe de la volonté d'amener la société tanzanienne à développer le pays sur les bases du travail communautaire et de la solidarité⁷, est confirmée lors de la résolution de Musoma en 1974.

« L'éducation pour l'autosuffisance vise à resocialiser la jeunesse [...] en la préparant à vivre et à produire à la campagne dans un cadre communautaire. Cela signifie aussi qu'à chaque degré, l'éducation doit être complète et, grâce à l'acquisition des connaissances scolaires, mais aussi d'aptitudes pratiques tant agricoles que non agricoles, permettre aux élèves d'entrer dans la vie active. » (CHAMUNGWANA, 1988).

En 1970, pour garder le contrôle de l'éducation et mener à bien sa politique, le gouvernement tanzanien nationalise toutes les écoles primaires tenues par des missionnaires.

L'accent est mis sur l'alphabétisation des adultes et l'enseignement primaire. L'analphabétisme est passé de 75 % (1961) à 27 % (1977) et à 21 % en 1981. De même, environ 71 % des enfants d'âge scolaire (de 7 à 13 ans) étaient scolarisés en 1980 (CHAMUNGWANA, 1988). Comme l'indiquent COURT et KINYANJUI (1981) :

« La proportion des dépenses totales du gouvernement allouées à l'éducation des adultes a été doublée entre 1971 et 1974, et le poste budgétaire concernant les dépenses courantes de l'éducation primaire en 1978 est le triple de celui de l'éducation secondaire. »

Pendant vingt ans, l'enseignement primaire n'a constitué un tremplin vers le secondaire que pour une petite minorité d'élèves.

Dans un pays qui comptait alors plus de 90 % d'agriculteurs, la priorité économique fut donnée au développement de l'agriculture, enseignée comme discipline (et dans un but d'autonomie) dès le primaire. Suivant les directives du ministère de l'Éducation, les enseignants devaient « réaliser que 96 % de leurs élèves deviendraient des agriculteurs » (MORRISON, 1976).

Aujourd'hui, la politique de villagisation a été abandonnée, mais l'agriculture et les cours d'éducation politique occupent toujours une large part des programmes scolaires. De plus, le déséquilibre entre le nombre d'écoles primaires et secondaires qui s'est formé durant toutes ces années demeure et explique en partie le faible pourcentage de passage en secondaire. En outre, certains enfants qui réussissent l'examen d'en-

⁷ Le développement économique tanzanien était fondé sur la formation et l'expansion des collectivités rurales autonomes connues sous le nom de villages *Ujamaa*. Cette politique fut lancée dans le milieu des années soixante tandis que la « villagisation » systématique et obligatoire fut instaurée en 1973.

trée en secondaire ne peuvent poursuivre leur scolarité faute de place. D'après le rapport mondial sur l'éducation (UNESCO, 1993), le taux de scolarisation brut dans le second degré était de 5 % en 1990⁸. Ce déséquilibre entre le premier et le second cycle est encore plus sensible dans les régions faiblement scolarisées.

Inégalités régionales

Contrairement aux régions agricoles fortement peuplées, les zones pastorales (à faible densité de population) furent délaissées, tant par les missionnaires que par les gouvernements successifs. Les missionnaires, qui voyaient souvent dans l'éducation un moyen de gagner des convertis, ne s'implantèrent pas au milieu de populations numériquement faibles et, qui plus est, peu intéressées par le développement de l'école. Il en fut de même pour les gouvernements coloniaux (allemand puis anglais), dont l'objectif était de former de futurs agents administratifs.

L'indépendance ne marque pas de nette rupture avec l'époque coloniale dans ce domaine, et les régions les plus favorisées pendant la colonisation conservent leur position privilégiée. Cette situation s'est maintenue dans les années soixante-dix, pendant la période de villagisation. En 1975, on dénombrait 54 écoles primaires dont 19 disposant d'un enseignement complet (des niveaux 1 à 7) dans le district Masai. Quinze d'entre elles étaient situées dans des zones périurbaines ou de résidence de populations agricoles (PARKIPUNY, 1975).

À l'aube des années quatre-vingt, constatant l'échec des objectifs de scolarisation universelle, le gouvernement tanzanien s'est attaché à combler le fossé entre les différentes régions du pays en améliorant les conditions d'éducation dans les districts les plus défavorisés. Effort qui n'a toutefois pas suffi à rétablir un équilibre régional. De plus, les instituteurs, généralement issus de régions agricoles plus riches, pourvues de moyens de transport et de plus amples commodités, ont parfois des difficultés à s'habituer aux dures conditions de vie qu'impose l'environnement. Aussi, il arrive qu'une fois nommés dans ces régions ils refusent le poste ou n'y demeurent qu'une courte période, engendrant ainsi de sérieuses pénuries d'enseignants dans de nombreuses écoles.

Aujourd'hui, on compte 132 écoles primaires dans les trois districts maasai (55 à Kiteto, 47 à Monduli et 30 à Ngorongoro). Les inter-

⁸ D'après l'Unesco, le taux de scolarisation brut correspond au rapport entre les effectifs totaux du secondaire, quel que soit l'âge des élèves, et la population totale du groupe d'âge scolarisable dans le second degré.

nats, trop coûteux, ont cédé la place aux externats (environ 80 % des écoles sont externes).

Il est relativement difficile de connaître le pourcentage exact des enfants maasai scolarisés dans le primaire, car ni les recensements nationaux ni les inscriptions dans les écoles ne distinguent les individus selon leur appartenance ethnique. Par ailleurs, le nombre d'inscriptions ne correspond pas toujours au nombre d'élèves effectivement scolarisés. Toutefois, par un recoupement de données de terrain et des données statistiques (recensement de la population tanzanienne de 1988), on peut estimer qu'environ un tiers des Maasai tanzaniens est scolarisé dans le primaire. Si certains abandonnent l'école avant la fin du primaire, notamment à cause du mariage pour les filles et de l'entrée dans la classe d'âge guerrière pour les garçons, la plupart terminent leur premier cycle. En revanche, environ 99 % d'entre eux ne continuent pas au secondaire. À titre d'exemple, en 1991, sur les 516 Maasai qui se sont présentés à l'examen de fin de primaire dans le district de Kiteto, un seul l'a réussi et a été admis à poursuivre ses études dans une école secondaire publique. Les élèves qui échouent en fin de primaire rentrent chez eux ; très rares sont ceux qui partent chercher du travail en ville. Si, au sortir du primaire, les enfants n'éprouvent guère de difficulté à s'intégrer dans leur communauté, la coupure avec le milieu traditionnel devient beaucoup plus sensible pour ceux qui sortent de l'école secondaire.

Jusqu'en 1991, il n'y avait qu'une seule école secondaire (privée) pour ces trois districts. La majorité des Maasai scolarisés dans cet établissement situé en ville (Monduli) étaient internes. De 1991 à 1993, deux écoles secondaires publiques pour des élèves externes ont été créées. L'une à Mto wa Mbu (district de Monduli), et l'autre à Kibaya (district de Kiteto). Elles furent construites pour pallier la carence d'écoles secondaires dans la région et permettre aux Maasai d'avoir une chance de poursuivre leurs études après le primaire. En fait, situées à la lisière des villes, elles accueillent principalement les enfants d'agriculteurs qui résident à proximité et, dans une moindre mesure, quelques Maasai qui vivent dans les environs ou qui possèdent des parents dans la région⁹.

Il existe également une école technique d'élevage située à Simanjiro dans le district de Kiteto. Cet internat privé recrute en priorité des enfants de pasteurs (Maasai, Sukuma, Barabaig, Rangi...) sortant de

⁹ Les enfants qui passent l'examen de fin de primaire avec succès ne sont pas nécessairement affectés dans les écoles secondaires du district, mais peuvent théoriquement être envoyés dans d'autres écoles du pays suivant les places disponibles. Toutefois, la scolarisation se faisant de plus en plus en externat, les Maasai n'ont guère l'occasion de se retrouver dans un district éloigné où personne ne peut les accueillir.

l'école primaire. Bien que cet établissement soit un internat, les Maasai qui y envoient leurs enfants sont surtout ceux qui résident à proximité car ils sont les plus à même d'en connaître l'existence.

Coût de la scolarisation

Depuis la résolution de Musoma, la scolarisation est gratuite pour tous les Tanzaniens¹⁰. Toutefois, l'absence de droits d'inscription à l'école ne signifie pas que son coût est nul pour les parents. Cette gratuité reste en fait relative puisque ces derniers doivent acheter l'uniforme scolaire de leurs enfants ainsi que leurs cahiers et leurs stylos, et verser une modique contribution (200 shillings par an) pour le budget de l'école. Dans les internats, qui sont théoriquement gratuits, le coût est plus élevé et il n'est pas rare que des parents d'élèves soient obligés de se cotiser pour acheter des matelas ou d'autres fournitures normalement fournies par le gouvernement. À cela s'ajoutent les affaires personnelles de l'enfant, telles que les vêtements à porter en dehors des heures de cours ; les écoles secondaires étant situées dans les villes, les élèves ne souhaitent pas se vêtir de façon traditionnelle (et parfois n'y sont pas autorisés)¹¹.

Le coût des écoles secondaires privées est beaucoup plus élevé. Les droits d'inscription dans celle de Monduli, qui s'élevaient à 25 000 shillings par an en 1991, sont passés à 45 000 shillings en 1993. Cette somme, qui représente l'équivalent de deux à trois vaches, est inaccessible pour la plupart des Maasai, dont le troupeau constitue l'unique source de revenu, d'autant plus qu'elle représente une dépense minimale à laquelle viennent s'ajouter les autres frais déjà mentionnés.

Bien qu'établissement privé, l'école technique de Simanjiro est financièrement beaucoup plus abordable. En 1993, les droits d'inscription étaient de 20 000 shillings pour la totalité de la scolarité de l'enfant, soit quatre ans. Ces 5 000 shillings annuels demeurent une dépense non négligeable (l'équivalent d'une à deux chèvres), mais ne représentent pas un obstacle majeur pour la plupart de ceux qui souhaitent scolariser leurs enfants au-delà du primaire.

Il conviendrait d'ajouter à ces dépenses le coût indirect de la scolarisation des enfants, à savoir le manque à gagner créé par leur absence. La perte d'un enfant pour garder le troupeau ou pour aider aux travaux domestiques représente une charge pour la famille, mais ce coût indirect, bien que réel, reste difficilement chiffrable.

¹⁰ D'après un bulletin de Shihata (agence de presse tanzanienne) paru en octobre 1993, cette gratuité de l'enseignement public serait remise en cause pour 1994.

¹¹ Les Maasai sont vêtus de pièces de tissu nouées sur une épaule et resserrées à la taille par une ceinture. Garçons et filles portent des bijoux qu'ils ne peuvent pas mettre à l'école.

L'ÉCOLE DANS UNE SOCIÉTÉ PASTORALE

La pauvreté de l'offre scolaire et le coût de l'éducation n'expliquent pas, à eux seuls, la faible scolarisation des Maasai. S'y ajoutent des facteurs internes liés à leur mode de vie pastoral. Parmi ces différents motifs, les éducateurs (missionnaires et laïques) ont longtemps estimé que le système de classes d'âge et la mobilité constituaient les principales entraves à la scolarisation des jeunes Maasai. Cette explication, bien que non dénuée de fondement, n'est que partiellement juste.

Mode de résidence et mobilité saisonnière

Pour le gouvernement tanzanien comme pour la plupart des éducateurs, la mobilité représente un frein à la scolarisation — et par là même au développement — des Maasai. Ils souhaiteraient les voir s'investir dans l'agriculture et ainsi se « sédentariser ». Pourtant, cette mobilité tant incriminée n'est pas la principale — et encore moins l'unique — cause de leur faible taux de scolarisation.

En effet, d'une part, leurs déplacements saisonniers réglés par les besoins du bétail ne concernent qu'une partie de la population : la conduite des troupeaux vers de lointains pâturages revient aux guerriers qui ne vont pas — ou plus — à l'école. S'il est vrai qu'ils partent le plus souvent en compagnie de jeunes garçons d'âge scolaire (chargés de mener paître le bétail une fois arrivés à destination), il reste que ces jeunes, au demeurant peu nombreux, ne sont généralement pas scolarisés puisqu'ils ont la charge du troupeau quand celui-ci reste dans le campement. En effet, on enverra plus fréquemment un enfant qui connaît bien les bêtes pour accompagner les guerriers, car ces longs trajets, ajoutés à la garde du bétail sur des pâturages éloignés (donc moins bien connus), nécessitent une expérience qu'ont difficilement les jeunes Maasai scolarisés.

D'autre part, les enfants maasai ont l'habitude d'être très mobiles : on peut « prêter » son enfant à un parent qui n'en a pas ou à de proches amis. Aujourd'hui, il est fréquent de rencontrer des enfants qui habitent chez un membre de la famille ou qui s'installent avec leur mère (ou une proche parente) dans un campement situé à proximité d'une école pendant les périodes scolaires. On laissera facilement un (ou plusieurs) enfant(s) chez un parent professeur (ou tout au moins éduqué) pour qu'il se charge de son éducation pendant que les autres enfants s'occupent du bétail. Certes, les déplacements réguliers de ces pasteurs ne sont pas totalement étrangers à la faible fréquentation scolaire des enfants, et, plus précisément, à l'abandon de l'école en cours de cycle, mais l'influence de la mobilité sur le taux de scolarisation doit être relativisée.

Le mode de résidence en habitat dispersé (et dans des lieux difficiles d'accès) représente un autre facteur de faible scolarisation et plus particulièrement de fort absentéisme. Les enfants doivent parcourir en moyenne 3 à 4 km à pied pour se rendre à l'école et autant pour en revenir, allant même parfois jusqu'à 12 km. De plus, la pause de midi étant trop courte pour qu'ils regagnent leurs foyers, ils restent généralement dans l'enceinte de l'école sans manger, ce qui ajoute à la fatigue du trajet.

Ajoutons que leur environnement accentue les difficultés du trajet scolaire, certains endroits devenant impraticables en saison des pluies. Par ailleurs, ces régions proches des parcs nationaux (notamment celle de Ngorongoro) sont peuplées d'animaux sauvages qu'il n'est pas rare de rencontrer sur le chemin de l'école !

Élèves et guerriers

Pour les missionnaires de la période coloniale, les internats représentaient un moyen de soustraire les jeunes enfants aux influences néfastes de leur communauté et en particulier du système de classes d'âge, la classe guerrière étant la principale incriminée.

En réalité, cette organisation en classes d'âge ne constitue pas une entrave majeure à la scolarisation des enfants au niveau du primaire. Si le jeune garçon attend avec impatience d'intégrer la classe des guerriers (*ilmurran*), ce qui lui confère une certaine reconnaissance sociale, il ne peut généralement y entrer avant l'adolescence. En effet, pour assumer les fonctions qu'impose le statut de guerrier (défenseur et protecteur de la société), les jeunes doivent être capables de se défendre contre les ennemis et les bêtes sauvages et de se rendre disponibles pour les tâches difficiles. Ainsi, les candidats à l'initiation sont soit sortis de l'école primaire, soit dans les dernières années du cycle. Dans ce cas, ils sont fréquemment circoncis et initiés pendant les vacances scolaires et reviennent en cours après leur convalescence. Pourtant, si la plupart d'entre eux réintègrent l'école, ils n'en oublient pas pour autant leur condition de guerrier, ce qui engendre parfois des conflits avec les instituteurs qui refusent de leur accorder un traitement de faveur. La journée scolaire terminée, les jeunes guerriers quittent leurs camarades d'école non circoncis et rejoignent les membres de leur classe d'âge. Le soir, ils chantent et dansent dans les *boma* en compagnie des jeunes filles qui, elles aussi, ont abandonné l'uniforme scolaire et revêtu leurs bijoux. Dès la fin du primaire, les guerriers se joignent à leurs camarades de classe d'âge et pratiquent ensemble les activités liées à ce statut. Le fait que certains individus soient allés à l'école et d'autres non n'affecte en rien l'égalité qui règne entre eux et qui constitue le principe fondamental associé à cette classe d'âge.

Les quelques Maasai qui poursuivent leurs études dans le secondaire rencontrent plus de difficultés à concilier l'école et l'appartenance à la classe guerrière. Ils subissent souvent de fortes pressions de la part des autres guerriers pour qu'ils quittent l'école. Le plus souvent internes, ils ne rentrent chez eux que pendant les longues vacances scolaires et, à l'inverse des jeunes du primaire, ne peuvent mener deux vies de front. Assistant rarement aux diverses cérémonies et ne pratiquant pas quotidiennement les activités traditionnelles de cette classe, ils manquent d'expérience. En outre, ils sont occupés par leurs études et nombre d'entre eux ne reconnaissent plus l'utilité de cette période guerrière.

Une éducation en concurrence avec les activités pastorales

En ce qui concerne le premier cycle, ce sont les activités pastorales elles-mêmes qui entrent le plus en concurrence avec une scolarisation totale (de tous les enfants) puisque les unités familiales dépendent essentiellement des enfants pour la tâche quotidienne de gardien de troupeau. Traditionnellement, ce sont les garçons qui se chargent de mener le bétail en pâture tandis que les filles aident leur mère dans les divers travaux domestiques et s'occupent des enfants plus jeunes, même si une famille sans fils peut envoyer ses filles conduire le bétail. L'apprentissage du métier de berger étant de longue haleine et fondé essentiellement sur la pratique, on commence à confier des responsabilités aux très jeunes enfants. Dès l'âge de 5 ans environ, ils accompagnent leurs grands frères dans cet exercice afin d'apprendre les rouages de leur future activité : connaître les endroits où l'herbe est la meilleure, repérer les habitudes de chacune des bêtes (indispensable au « comptage » des animaux), savoir reconnaître un animal malade, etc.

En outre, toutes les catégories d'animaux ne peuvent être rassemblées en un seul troupeau ; le petit bétail (chèvres et moutons) ne se nourrit pas sur les mêmes zones de pâturage que les vaches. De même pour les veaux, chevreaux et agneaux, qui ne peuvent parcourir de longues distances. La garde des troupeaux requiert donc une importante main-d'œuvre (au minimum quatre bergers pour un troupeau familial moyen). Toutefois, il est fréquent que des familles habitant un même campement rassemblent leurs troupeaux pour le pâturage, ce qui réduit le nombre d'enfants par famille occupés à cette tâche. Cette pratique, en vigueur avant l'apparition de l'école, permet de nos jours de scolariser davantage d'enfants. Par ailleurs, lorsque dans une famille les enfants sont nombreux et ont des écarts d'âge importants, ils peuvent être inscrits à l'école à tour de rôle de façon qu'il reste toujours quelqu'un pour s'occuper du bétail.

Parallèlement aux facteurs climatiques telles les fortes pluies ou les grandes sécheresses qui peuvent empêcher les enfants de se rendre à

l'école, durant certaines périodes, les activités pastorales peuvent, elles aussi, engendrer un absentéisme important. Le calendrier scolaire, régulier tout au long de l'année, ne suit pas le rythme de vie pastoral. Les vacances (un mois en juin et un mois en décembre), qui correspondent, pour les Maasai de la région d'Arusha, au début de la petite et de la grande saison sèche, ne couvrent que partiellement une période de forte activité pastorale liée au fait que le bétail requiert une plus grande attention qu'en saison des pluies. Par conséquent, il est fréquent que les enfants, occupés dans leur village, ne puissent se rendre à l'école.

Principales stratégies éducatives

La faiblesse de l'offre scolaire, la quasi-inexistence du passage dans le secondaire, l'absence de mobilité sociale et de projet d'avenir lié à la scolarisation et enfin le mode de vie pastoral des Maasai sont autant de conditions qui limitent les stratégies éducatives des parents. Pour les pères, car ce sont eux qui décident de la scolarisation des enfants, l'univers des possibles est donc fort restreint. On ne peut véritablement parler de choix éducatifs que pour deux critères : le sexe des enfants scolarisés, et leur nombre.

Si la scolarisation des filles à l'école primaire est perçue comme inutile, elle est considérée comme néfaste dans le secondaire. Les Maasai préfèrent envoyer leurs garçons à l'école parce qu'ils pourront ainsi bénéficier des fruits de leur éducation à leur retour. En revanche, les filles, mariées après le primaire (parfois même en cours de cycle), suivront leur époux et c'est par conséquent leur belle-famille qui profitera de cette instruction. En outre, l'éducation des filles maasai ne représente pas un atout majeur dans leur mariage. À l'inverse, les hommes étant polygames, il existe une pénurie relative des femmes et les parents arrangent très tôt le mariage de leurs filles. Du futur gendre, ils reçoivent un certain nombre de vaches (suivant un accord entre les deux familles) qu'ils s'engagent à rendre si leur fille épouse une autre personne. Ainsi, ni les futurs maris ni les pères n'ont intérêt à ce que les filles soient scolarisées, principalement lorsqu'il s'agit du secondaire, car les premiers désirent se marier le plus tôt possible tandis que les seconds ne souhaitent pas prendre le risque de voir leur fille épouser quelqu'un d'autre. Aujourd'hui, cependant, la pression des autorités locales favorise la scolarisation des filles à l'école primaire.

Du fait des activités pastorales auxquelles les enfants prennent une large part, les familles maasai ne peuvent — et ne souhaitent pas — scolariser tous leurs enfants. Ils doivent les partager entre l'école et la garde du troupeau. La scolarisation a eu pour effet d'employer de nombreuses filles à cette tâche, pendant que leurs frères vont à l'école. De même, les guerriers, qui, traditionnellement, ne remplissent pas les fonctions de gardien de troupeau, se voient de plus en plus confier ce travail pour

permettre l'éducation scolaire des plus jeunes. Lorsqu'il n'y a pas assez d'enfants, ce sont les femmes qui surveillent les bêtes. Il n'en reste pas moins que les Maasai préfèrent voir un de leurs jeunes garçons s'occuper du bétail et acquérir le savoir-faire pastoral qui lui sera utile dans sa vie future. En ce qui concerne la scolarisation des garçons, plusieurs stratégies éducatives sont possibles. Les parents peuvent choisir d'envoyer à l'école l'enfant le moins doué pour les activités pastorales de façon à ce que la perte soit minime, ou, au contraire, celui qu'ils considèrent comme le plus intelligent pour qu'il ait toutes les chances d'apprendre. Parfois, le père scolarisera le fils le plus attaché au bétail pour s'assurer qu'il reviendra au village après l'école. Considérant que l'éducation scolaire est inutile, certains parents tentent au maximum de garder leurs enfants auprès d'eux.

PERCEPTION DE L'ÉCOLE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La conception que les parents d'élèves se font de l'échec et de la réussite scolaire de leurs enfants dépend des conditions de cette scolarisation et de leurs attentes à son égard.

Les Maasai n'ont guère bénéficié de l'expansion de l'éducation scolaire de la première décennie des indépendances, qui a entraîné une forte mobilité sociale. Pour eux, l'école n'est que très rarement synonyme de promotion sociale. Cependant, contrairement à la situation de nombreux pays africains, l'échec aux examens de fin de primaire ne produit pas de chômeurs urbains et les jeunes Maasai qui reviennent vivre et travailler au sein de leur famille après l'école ne sont pas considérés comme des enfants en échec scolaire. L'école remplit avant tout un rôle d'alphabétisation qui permet aux élèves de maîtriser le swahili, langue des administrations (administration politique, hôpitaux) et de communication avec les populations environnantes (marchés, transports).

C'est donc plus dans sa capacité d'alphabétisation en swahili que dans les débouchés qu'elle offre aux jeunes que l'école sera jugée. Non seulement le retour des jeunes après l'école n'est pas considéré comme un échec de l'éducation formelle, mais il est en général escompté. La connaissance du swahili et la possibilité d'en faire profiter la communauté seront donc perçues comme des exemples de réussite scolaire.

Importance du swahili

La Tanzanie est un des rares pays d'Afrique noire dont la langue officielle soit une langue africaine. L'anglais, seconde langue parlée dans ce pays, n'est guère utilisé que par les élites intellectuelles et écono-

miques. Pourtant, il est enseigné dès la troisième année du cycle primaire et constitue la langue d'enseignement à partir du secondaire. Néanmoins, le swahili, devenu la langue véhiculaire de tous les tanzaniens, reste le principal moyen de communication entre élèves ainsi que dans leurs discussions avec les professeurs en dehors des cours.

Par conséquent, pour être intégrés dans le développement du pays et profiter des infrastructures existantes, pour communiquer et commercer avec les populations environnantes, les Maasai, dont la langue maternelle est très différente du swahili, ont besoin de l'apprendre. Dans ces régions pastorales, les cours d'alphabétisation pour adultes (théoriquement obligatoires) ne fonctionnent que très irrégulièrement. D'une part, les enseignants du primaire chargés de cette formation sont peu nombreux, et, d'autre part, les Maasai (particulièrement les femmes) ne peuvent se rendre disponibles pour suivre les cours qu'épisodiquement.

Scolariser un enfant dans le primaire représente donc, pour les parents, un autre moyen d'intégration grâce aux nouvelles connaissances de leurs enfants, à savoir : lire, écrire et surtout parler swahili. Pour les Maasai qui n'ont que peu de contacts avec l'écrit, c'est la maîtrise orale de la langue swahili qui occupe une place prépondérante. Avec l'aide d'un enfant scolarisé, un Maasai pourra par exemple prendre le bus pour se rendre en ville sans être accompagné par une autre personne, commercer, aller à l'hôpital et se défendre en cas de problème. De plus, forts de cette connaissance du swahili, certains enfants en apprennent les rudiments à leurs frères et sœurs ou à leur mère.

Retour dans la communauté après l'école primaire

Les parents ne peuvent bénéficier de ce savoir scolaire que si leurs enfants reviennent vivre auprès d'eux après l'école, même si ce retour n'implique pas nécessairement une cohabitation dans la maison des parents. Devenus guerriers, les jeunes se promènent de village en village et ne dorment qu'occasionnellement chez leur mère¹². Pourtant, même si la vie de guerrier l'éloigne de son *boma*, il garde toujours des contacts fréquents avec sa famille.

Dans les régions où la scolarisation ne se limite pas à l'instruction primaire, l'école représente une possibilité de promotion sociale, qui s'accompagne dans la plupart des cas d'un départ de la communauté rurale. Les Maasai qui n'espèrent pas — et bien souvent ne souhaitent pas — voir leurs enfants poursuivre leurs études dans le secondaire

¹² Les maisons appartiennent aux femmes. Les enfants habitent généralement avec leur mère ou dans des petites maisons réservées aux guerriers à l'intérieur du village, tandis que leur père se déplace dans les différentes demeures de ses épouses.

accordent une grande importance à leur retour lorsqu'ils quittent l'école. De ce fait, l'échec aux examens de fin de primaire et le retour des enfants au sein de la famille sont attendus. Le problème de la réintégration de ces jeunes, qui ont, socialement et économiquement, conservé une place au sein du groupe, et qui ont continué à participer aux activités quotidiennes du village pendant leur scolarisation, ne se pose pas. Le plus souvent externes, ils n'ont pas été séparés de leur milieu d'origine. Les garçons scolarisés s'occupent du troupeau le week-end, et les filles participent aux activités domestiques après l'école, quand elles ne rejoignent pas les guerriers pour chanter et danser.

En revanche, pour ceux qui échouent aux examens à la fin du secondaire et qui ne trouvent pas d'emploi, les problèmes d'intégration se posent davantage. Contrairement aux élèves qui arrivent du premier cycle, ceux du secondaire ont perdu le contact quotidien avec leur entourage du fait de la vie en internat. Les années passées à l'école créent un décalage entre les enfants, qui souhaitent mener une vie différente de celle que leur offrent les activités pastorales, et leurs familles. Cela dit, en nombre très limité, les jeunes dans ce cas peuvent aisément être absorbés par la communauté et notamment par la classe guerrière. De plus, durant leur scolarité, ils ont acquis des connaissances susceptibles d'intéresser leurs parents, notamment en matière d'agriculture. En effet, compte tenu de la réduction des aires de pâturage qui entraîne une diminution du cheptel, les produits agricoles occupent une part croissante dans l'alimentation des Maasai. Ainsi certains commencent-ils à cultiver des parcelles de terre jusqu'à présent réservées au seul pâturage. Les guerriers qui apportent leur aide pour les travaux difficiles sont alors sollicités pour l'agriculture, et c'est parmi eux que l'on trouve les anciens élèves.

Échec et réussite scolaires

La conception de la réussite scolaire des Maasai ne dépend pas uniquement de la réussite aux examens. Au contraire, certains parents encouragent leurs enfants à rater leur examen pour s'assurer qu'ils reviendront vivre au village. Comme l'indique PARKIPUNY (1975) :

« Si un enfant est accepté à l'école secondaire et qu'il souhaite y aller alors que l'école n'est plus obligatoire, le cas est parfois perçu par les parents maasai comme une volonté de distance de la part de l'enfant, c'est pourquoi certains parents refusent de financer la scolarisation de leur enfant. »

En fait, compte tenu de la faible proportion d'élèves admis dans les écoles secondaires publiques, l'échec ou la réussite aux examens importe peu. La plupart du temps, parents et enfants n'ont connaissance

des résultats que lorsque les candidats réussissent et que les instituteurs tiennent à ce qu'ils poursuivent leurs études. Certains élèves quittent le primaire sans même avoir passé l'examen.

En revanche, on peut parler d'échec lorsque l'école ne remplit pas son rôle d'apprentissage du swahili. Étant donné les conditions de l'enseignement, auxquelles s'ajoute la diversité des langues maa et swahili, les enfants terminent parfois le cycle primaire sans être réellement capables de parler swahili. Dans cette situation, les parents considèrent que la scolarisation de leur enfant est un échec. Pour certains, la qualité de l'enseignement primaire reste insuffisante et ils souhaiteraient pouvoir envoyer leur fils dans le secondaire. Pour d'autres, cet échec prouve l'inutilité de l'éducation scolaire dans son ensemble.

L'idée du retour demeure importante même lorsque les enfants continuent leurs études au-delà du primaire. Citons pour exemple le cas de deux Maasai, diplômés de l'université de Dar es-Salaam dans les années soixante-dix et qui sont maintenant professeurs (l'un à l'école secondaire de Kibaya, l'autre à l'école technique de Simanjiro). Comme la plupart des Maasai qui ont poursuivi leurs études, ils n'ont pas voulu mener la vie pastorale de leurs parents. En revanche, tous deux souhaitaient revenir vivre dans le pays maasai, près de leur famille. Pour une grande partie de leur entourage, leur expérience est perçue comme une réussite scolaire. Ils sont parfois cités en exemple car, après de nombreuses années passées sur les bancs de l'école, ils ont choisi de revenir dans leur région (tous deux habitent sur leur lieu de travail mais possèdent une maison et du bétail dans un *boma*).

CONCLUSION

Jusqu'à présent, compte tenu des conditions de scolarisation, l'impact de l'éducation scolaire sur la société maasai reste faible. Pendant leur scolarité, les enfants semblent mener deux vies parallèles (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école), sans que cet état de fait n'entraîne de profonds bouleversements. En effet, dès la sortie des cours, ils quittent leurs uniformes scolaires et participent aux travaux et activités du village qu'ils vivront de façon quotidienne à la fin de leurs études.

Malgré tout, l'éducation scolaire, avec son caractère obligatoire et disciplinaire, ses valeurs étrangères aux Maasai, et l'éloignement de l'enfant qu'elle suscite, ne se passe pas sans heurts, d'autant plus qu'elle se fait au détriment de leur éducation traditionnelle. Les Maasai s'accordent en effet pour dire qu'un enfant scolarisé ne pourra jamais faire un excellent berger. Ceci est encore plus vrai pour les élèves du secondaire qui ne peuvent participer aux activités de la classe guerrière, d'une importance capitale pour la vie traditionnelle maasai.

Si les parents dénoncent parfois la faiblesse de l'offre scolaire du premier degré, ils semblent en revanche s'accommoder de l'absence de passage dans le secondaire qui permet à l'enfant de revenir au sein de sa famille dès l'âge de treize ans. Par contre, les Maasai qui ont bénéficié d'une éducation scolaire longue n'approuvent pas cette situation, et l'un des objectifs d'une organisation non gouvernementale tanzanienne, principalement composée de Maasai, est de favoriser l'éducation post-primaire des enfants de pasteurs. Elle devait ouvrir une école secondaire tournée vers les activités pastorales, dans une région reculée du district de Ngorongoro, dans le courant de l'année 1994.

Aujourd'hui, les Maasai sont de plus en plus confrontés aux problèmes que suscite la réduction des terres de pâturage (surpâturage, maladies du bétail et diminution du troupeau). Certains commencent à cultiver des parcelles de terrain pour nourrir leur famille mais aussi pour éviter que des agriculteurs ne viennent cultiver leurs terres. Ainsi, pour faire face à ce nouveau mode de vie, ils ont besoin de compétences et de stratégies économiques nouvelles. Pour certains, la scolarisation représente le principal moyen d'adaptation à ce changement.

BIBLIOGRAPHIE

- ÅHREM (K.), 1985 — *Pastoral Maasai in the garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania*. Uppsala, Research Reports in Cultural Anthropology, 123 p.
- BROWN (G.N.) et HISKETT (M.), 1975 — *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. London, Studies on Modern Asia and Africa n° 10, George Allen and Unwin LTD, 485 p.
- CHAMUNGWANA (W.), 1988 — « Education for self reliance : vingt ans de politique éducative ». In Constantin (F.) et Martin (D.), éd. : *Arusha vingt ans après*. université de Pau, Crepao, document n° 5 : 91-100.
- COURT (D.) et KINYANJUI (K.), 1981 — « Politiques de développement et accès à l'éducation : l'expérience du Kenya et de la Tanzanie ». In : *Disparités régionales dans le Développement de l'éducation*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation : 399-529.
- FOSBROOKE (H.A.), 1948 — An administrative survey of the Masai social system. *Tanganyika Notes and Records*, 26 : 1-50.
- GALATY (J.G.), 1989 — « Seniority and cyclicality in Maasai age organization ». In : *East African Pastoral Systems Project*, Mac Gill University, Canada, 30 p.
- GORHAM (A.), 1980 — *Education and Social Change in a Pastoral Society: Government Initiatives and Local Responses to Primary School Provision in Kenya Maasailand*. University of Stockholm, Studies in Comparative and International Education 3, Institute of Education, 225 p.
- GULLIVER (P.H.), 1969 — *Tradition and Transition in East Africa. Studies of the Tribal element in the Modern Era*. London. Routledge and Kegan Paul, 378 p.

- HINZEN (H.) et HUNSDÖRFER (V.H.), 1979 — *The Tanzanian Experience. Education for Liberation and Development*. Hamburg, Unesco, Institute for Education, 321 p.
- HOLLAND (K.), 1989 — *New needs and new adaptive strategies. East African Pastoral Systems Project*, Mac Gill University, Canada, 40 p.
- JACOBS (A.H.), 1965 — *The traditional Political Organization of the Pastoral Maasai*. D. Phil Thesis, Nuffield College, 417 p.
- KITUYI (M.), 1990 — *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*. Nairobi, Act Press, African centre for Technology studies, 251 p.
- LANGE (M.-F.), 1991 — *Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. Politique Africaine*, 43 : 105-119.
- MARO (W.E.), 1990 — *Education and Health Services*. Ngorongoro Conservation and Development Project. Dar es-Salaam, Technical Report n° 13, 26 p.
- MARTIN (J.-Y.), 1972 — *Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII : 337-362.
- MORRISON (D.R.), 1976 — *Education and Politics in Africa. The Tanzanian Case*. London, C. Hurst and Company, 352 p.
- NYERERE (J.K.), 1972 — *Indépendance et éducation*. Yaoundé, éditions CLE, 103 p.
- PARKIPUNY (M.L.), 1975. — *Maasai predicament beyond pastoralism. A case study in the socio-economic transformation of pastoralism*. Dar es-Salaam University.
- PLAISANCE (E.), 1985 — *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches socio-logiques*. Paris, actes du colloque franco-suisse, 9-24 janvier 1984, éditions du CNRS, 213 p.
- RIGBY (P.), 1985 — *Persistent Pastoralists. Nomadic Societies in Transition*. London, Third World Books, 198 p.
- SARONE (S.O.), 1984 — *Development and Education for Pastoralists: Maasai responses in East Africa. Centre for Developing Area Studies, discussion paper n° 19*, University of Mc Gill, Canada, 23 p.
- SPENCER (P.), 1988 — *The Maasai of Matapato. A Study of Ritual of Rebellion*. Manchester, International African Library, Manchester University Press, 294 p.

Jeux et enjeux scolaires au Mali

Le poids des stratégies éducatives des populations
dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique

Étienne GÉRARD*

Au Mali comme dans le reste de l'ancienne Afrique-Occidentale française, l'école publique a eu son heure de gloire. Convaincue qu'elle était la voie de la promotion sociale — et elle le fut —, la condition d'accès à un autre statut (non plus celui de paysan mais celui de fonctionnaire) et l'antichambre du pouvoir, les populations lui confièrent durant quatre décennies environ (globalement de 1940 à 1980) une proportion de plus en plus importante de leurs enfants¹. Face à leur engouement dans la première décennie de l'indépendance, il fallut créer des écoles, donner une formation aux futurs enseignants. Ainsi, les populations faisaient déjà l'école, lui dictant sa marche et conditionnant sa réussite. Après avoir été créée par des administrateurs soucieux d'asseoir, par la formation d'auxiliaires instruits, les bases de l'expansion coloniale, la demande d'éducation devait en bonne part déterminer la marche de l'institution scolaire.

Depuis 1962, date de la première réforme du système éducatif malien, l'obligation scolaire a toujours été maintenue. Mais le recrutement autoritaire par les gardes d'arrondissement n'est plus systématique. À la faveur de cet arrêt, les populations rechignent à envoyer leurs enfants « sur les bancs » de l'école publique, au point que moins de 23 % des enfants maliens d'âge scolaire y sont aujourd'hui inscrits. L'heure n'est plus à l'« engouement scolaire » mais à la déscolarisation et à la réorientation de la demande d'éducation vers le secteur privé musulman.

* Sociologue, Orstom, UR 54, département Sud. Antenne Orstom, 01 BP 171, Bobo-Dioulasso, Burkina Faso.

¹ En 1960, le Soudan français comptait 48 584 élèves, soit, estimait-on alors, 15 % de la population scolarisable âgée de 5 à 14 ans. Pour le seul Mali, ce taux fut de 19,6 % en 1964 et crût jusqu'à 25,1 % en 1972. En 1980, le taux de scolarisation (calculé pour la classe d'âge des 7-12 ans) était voisin de 30 %.

Surtout, les populations acceptent et refusent l'école tour à tour, davantage qu'elles ne souscrivent inconditionnellement à son existence, et conditionnent, comme hier, son expansion ou sa régression.

L'offre scolaire, à travers le manque d'infrastructures, l'insuffisante qualité de l'enseignement dispensé, la ruralisation, le coût des études, le discrédit d'un corps enseignant mal payé et tour à tour jugé responsable des troubles qui ont secoué le pays dès 1979², ou encore des mesures de restrictions budgétaires appliquées sous la houlette de la Banque mondiale et du FMI depuis dix ans, est certes en partie responsable du mauvais fonctionnement de l'institution et de sa désaffection actuelle (GÉRARD, 1992 b). Les politiques scolaires ont également failli dans leur mission d'instituer l'école (MARTIN et CHAU, 1993) par ignorance des demandes sociales d'éducation (des attentes et des représentations des populations) et des pratiques éducatives. En cela, elles ont non seulement généré et aggravé les déséquilibres internes de l'institution, mais se sont aussi rendues responsables d'une déscolarisation et d'une réorientation conjointe de la demande d'éducation, comme elles le furent d'une insoumission ou d'une résistance à l'obligation scolaire, et plus généralement à la « culture scolaire » elle-même.

Mais, malgré ces incidences des choix politiques d'éducation, la demande et les stratégies d'éducation des populations semblent être en priorité déterminantes dans l'évolution de l'institution. Comme hier, cette école semble devoir aux populations, plus qu'aux politiques scolaires appliquées pour la maîtriser et la faire croître, sa place dans la société. Outre le refus de plus en plus fort d'envoyer les enfants à l'école publique, trois données de base au moins l'indiquent : en premier lieu, l'influence de l'éducation dite traditionnelle dans les modes de socialisation et d'intégration de l'individu, modes auxquels, aux yeux des parents, devraient s'adapter ceux de la formation scolaire. Dans la culture mandingue par exemple, la quête ontologique d'accès à la connaissance détermine à la fois les apprentissages, les places et rôles de l'individu selon son âge et son sexe, confère enfin à chacun un corpus particulier de savoirs, eux-mêmes inscrits dans une hiérarchie à la base de l'organisation gérontocratique de la société. L'apprentissage scolaire, lui, offre à l'individu d'acquérir *ailleurs* et *autrement d'autres* savoirs, et contrarie de la sorte l'ordre mandingue d'accès réglé à la connaissance. En cela, cet ordre peut s'opposer à la scolarisation, ou tout au moins déterminer de manière particulière les choix (d'enfants comme d'établissements scolaires) effectués par les parents au nom de l'obligation scolaire.

² Troubles internes à l'occasion des premières grèves estudiantines en 1979-1980, et troubles avec le Burkina Faso voisin en 1985 (cf. DIARRAH, 1990).

L'inégale fréquentation des établissements scolaires publics et la composition hétérogène du « paysage scolaire », entre régions ou entre milieux urbains et ruraux, suggèrent elles aussi le poids du champ social dans le processus de scolarisation. Là où, par exemple, l'essentiel de cette étude a été mené — dans le sud-ouest du Mali, dans le cercle de Yanfolila —, les enfants du centre administratif, politique et commercial de l'arrondissement fréquentent proportionnellement davantage l'école que leurs camarades des autres villages et sites ; cela quel que soit le degré de proximité par rapport aux établissements ou leur capacité d'accueil. Le problème des cotisations n'est pas davantage déterminant, eu égard à la présence de médersas, créées à l'initiative des parents d'élèves qui rémunèrent eux-mêmes les marabouts ou de simples lettrés musulmans selon un montant équivalent ou supérieur aux cotisations exigées à l'école publique. Les données quantitatives de l'offre scolaire ne suffisent donc pas, ici, à expliquer l'inégale scolarisation des enfants malinkés. Les raisons doivent être recherchées ailleurs, en l'occurrence au niveau des données sociales propres au contexte de ces inégalités.

Les paysans malinkés de la région d'étude, comme les populations maliennes des autres régions, disposent par ailleurs de trois types d'établissements d'enseignement : l'école publique, la médersa et l'école coranique³. Sur les 1 854 élèves scolarisés dans l'arrondissement considéré, 50,7 % fréquentaient ainsi l'école publique, 28,8 % les médersas, et 20,5 % les écoles coraniques⁴. Bénéficiaires de plusieurs types de structures d'enseignement, les parents optent donc pour l'un ou l'autre, ou l'un et les autres, choisissant ainsi parfois toutes les structures.

Dans ce cas où les conditions objectives de scolarisation ne sont pas discriminantes, l'inégale fréquentation des établissements scolaires publics ressortit en priorité aux choix des parents d'élèves. La décision de confier ou non son enfant au maître de la République lorsque c'est possible — lorsque les structures scolaires ne font pas défaut —, ou celle de l'envoyer dans un établissement privé d'enseignement (laïc ou religieux), a les dimensions d'une démarche volontaire, adoptée selon

³ La médersa, très différente de celle des pays d'Afrique du Nord, dispense aux élèves un enseignement coranique et celui de la lecture, de l'écriture, du calcul et, parfois, de géographie et d'histoire, en arabe et en français, sur deux cycles identiques à ceux de l'école publique (cf. BRENNER, 1993). Les élèves sont recrutés comme les autres de six à huit ans et sont en principe conduits à passer l'examen de fin de cycle en arabe (CFEPCEF ou DEF), comme leurs camarades inscrits sur les bancs de l'État, en français. L'école coranique n'enseigne, elle, que le Coran, selon une durée d'apprentissage particulière à chaque élève.

⁴ Tous secteurs confondus, le taux de scolarisation était de 46,7 % (30 % environ pour le Mali, dont 7 % pour le secteur privé musulman). 29,8 % des enfants d'âge scolaire étaient scolarisés dans un établissement public, et 16,9 % dans un établissement privé.

un projet précis ou non, inscrite dans le court ou le long terme. Elle a valeur de stratégie. Quelle qu'elle soit, celle-ci est par ailleurs déterminée par des facteurs et conditions scolaires et extra-scolaires. Quels peuvent donc être ces stratégies et leurs déterminants extra-scolaires ? Telle est la question qui servira de guide à ce texte, pour identifier certains des ressorts de l'évolution de l'école publique. L'étude conduite dans le sud-ouest du Mali, en pays malinké, servira ici de référence.

DES LOIS DE SCOLARISATION ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE

Une école ignorée

À la fin de la journée d'école, les élèves remettent livres et cahiers, les talibés (élèves d'écoles coraniques) confient au marabout leur planchette de bois où se succèdent les versets coraniques. Leurs parents ne les interrogent pas sur leurs activités et respectent en cela la frontière de tout temps tracée entre leur domaine et celui de l'école. Nombreux sont ceux qui méconnaissent les activités scolaires ou n'en ont qu'une idée vague, à l'image de la distinction, imprécise, entre cours et activités pratiques, entre instruction et éducation (près d'un individu interviewé sur deux — 42,8 % — avoue ne rien savoir de ce que fait l'élève inscrit à l'école publique)⁵. En réalité, les parents ne cherchent pas vraiment à savoir. La chose écrite est dans la main du maître et dans la sienne seulement. Lui seul est compétent pour enseigner des savoirs appris en dehors des champs oraux de l'apprentissage. Questionner les enfants sur leurs savoirs est d'ailleurs inutile. N'est-on pas à même de les apprécier sans interroger ? Il suffit d'écouter ou de tendre la dernière lettre reçue pour évaluer la capacité de l'élève à parler ou lire la langue des « oreilles rouges » (*tolobleni*), des Blancs. Plus tard, après plusieurs années d'études, l'enfant est « perdu » : il n'a pas seulement enregistré des savoirs différents de ceux qu'apprennent les garçons non scolarisés auprès de leurs aînés ou dans la case des circoncis lors de leur retraite. Il est sorti de la main du village et de ses pères et a assimilé les comportements et lois *tubabu* — des Blancs. Il est, en un sens, trop tard pour

⁵ Au cours des entretiens, les parents ont identifié plusieurs fonctions remplies par l'école : l'instruction didactique, la ruralisation (activités culturelles menées chaque après-midi sous la conduite des maîtres dans les champs de l'école), l'éducation morale, ou encore la formation à un métier. Certains d'entre eux parlent enfin d'« amusement » au sujet de ce que font les élèves. Leurs réponses concernant ces différents domaines se répartissent de la façon suivante : ne sait pas (42,8 %), instruction (22,8 %), ruralisation uniquement (14,3 %), instruction et ruralisation (2,4 %), éducation (5,8 %), instruction et éducation (3,2 %), formation (5,7 %), amusement (2,8 %).

questionner. Les réponses éventuellement apportées par lui porteraient de toute façon la marque de ces nouveaux savoirs, acquis dans un contexte au-delà duquel ils n'ont guère de validité.

Le contenu de l'objet auquel on accorde tant d'argent (500 F CFA de cotisations par mois) et d'efforts est méconnu, voire ignoré. Le père, la mère ou tout autre aîné se privent de la force de travail de leur fils, fille ou cadet scolarisé, et disent regretter ce choix. Mais ils n'attachent pas de réelle importance à ce qu'apprend l'élève. Ils scolarisent leurs enfants après évaluation de certaines données du système scolaire, mais certaines seulement. Pour ceux qui n'ont pas « fait les bancs », l'enseignement proprement dit n'est pas de celles-là.

Le temps nécessaire à son acquisition est d'ailleurs mal évalué et la durée moyenne des études effectuées par les élèves est très faible⁶. La scolarité est en effet généralement écourtée par la décision de l'enfant ou de son tuteur⁷ d'interrompre les études, quels que soient les résultats obtenus. Selon les réponses au questionnaire soumis aux parents, cette interruption était occasionnée par des mobiles extra-scolaires dans 58,2 % des cas (nombre d'écoliers désertant l'école avant même de passer l'examen de fin d'année qui sanctionnait leur cycle d'études). La faible qualité de l'enseignement ou l'inutilité actuelle du diplôme, les renvois scolaires, le manque d'orientation, les échecs à un examen, ou encore des problèmes d'argent ou de logement pour l'élève trop éloigné de son domicile motivent bien sûr cette interruption des études, comme le soulignent les parents d'élèves. Mais la déperdition résulte aussi de données afférentes au milieu des enfants, et que l'institution scolaire ne parvient pas à contrôler. Besoin de main-d'œuvre, maladie, mariage, problèmes d'argent, décision de l'enfant d'arrêter ses études, ou interprétation d'une volonté divine entrent également en compte.

La durée de la scolarité comme le choix de scolariser ou non son enfant répondent par conséquent à des contingences et contraintes à la fois scolaires et extra-scolaires, les unes et les autres étant indépendantes ou, au contraire, fortement liées, comme l'attestent les pratiques conjointes des parents et des enseignants. (Il n'est pas rare en effet que les premiers se tournent vers les associations de parents d'élèves, dont elles sollicitent l'intervention auprès des directeurs d'école pour

⁶ Pour le Mali, sur 1 000 inscrits en première année du premier cycle de l'enseignement fondamental, 263 seulement parviennent à son terme et moins encore (154) réussissent à l'examen de passage au cycle supérieur.

⁷ Le terme de tuteur est ici utilisé dans la mesure où nombre d'enfants sont confiés à un de leurs parents et se trouvent ainsi sous tutelle de quelqu'un d'autre que leur père. En outre, dans ce type de parenté, le chef de famille n'est pas forcément le père de l'individu.

échapper au recrutement scolaire ou pour faire sortir l'enfant de l'école. Et il est également fréquent que des enseignants, forts de la contestation parentale, proposent d'exclure l'élève scolarisé moyennant finance...)

Au titre des facteurs d'arrêt des études ou des obstacles et inconvénients de la scolarisation, les contingences extra-scolaires ou la responsabilité des tuteurs ou des élèves l'emportent cependant. Selon les parents d'élèves, 27,2 % des enfants scolarisés quittent en effet le système scolaire de leur propre initiative, et 20,5 % sur décision de leur père ou tuteur. Parallèlement, les renvois ou un échec à un examen mettent un terme aux études dans respectivement 30,8 % et 4 % des cas seulement. Le système scolaire intervient donc dans une moindre mesure dans cet événement (même si les deux ordres de facteurs sont bien entendu liés).

L'école parvient difficilement à recruter les enfants en âge de suivre des cours ; elle n'arrive pas non plus à fidéliser ceux qui la fréquentent. Dans un cas comme celui des établissements étudiés — qui demanderait toutefois une plus large enquête pour être généralisé —, elle se voit opposer, aussi et surtout, une logique contraire à celle de son fonctionnement. Pour l'enseignement public, la durée moyenne des études effectuées par les élèves n'autorise pas l'obtention du certificat d'études (CFEPCEF) décerné en fin de sixième année. L'institution scolaire définit la performance par l'obtention de ce titre ou du diplôme d'études fondamentales qui sanctionne le second cycle. Une majorité d'écoliers s'arrête cependant avant obtention du diplôme qui autorise l'accès au niveau supérieur. Institutionnellement, la barrière de l'examen conditionne le niveau (GUTH, 1993). Du côté des élèves ou de leurs parents, le niveau répond à d'autres critères et dispense du passage progressif des différentes barrières. Il se fonde sur un ensemble de savoirs, de résultats et d'acquis différents de ceux sur lesquels repose la sélection ou l'élitisme scolaires. Pour les parents, peu importe, en somme, que l'élève soit performant. L'essentiel est que ses études soient *rentables*, autrement dit qu'il obtienne un emploi rémunéré à la mesure des sacrifices humains et financiers consentis. Pour les élèves également, l'obtention d'un emploi l'emporte sur celle du diplôme.

L'école enregistre bien sûr ces clivages : comment pourrait-elle dispenser un enseignement de qualité sans la présence régulière et motivée de ses élèves, ou réussir sur les bases passées de la promotion, lorsque celle-ci est galvaudée, lorsque le diplôme est ignoré de ses éventuels lauréats ? Les parcours des élèves, si divergents par rapport à celui qu'ils devraient institutionnellement suivre, apportent un autre enseignement : les attentes des populations à l'égard de l'école, sur la base de représentations de l'éducation scolaire, de l'instruction et de l'écriture, différent de la logique scolaire de formation de l'individu et des

missions assignées à l'institution par ses responsables ; elles motivent aussi des stratégies particulières, indépendamment du fonctionnement du système scolaire, sinon de ses résultats.

Qu'importe la barrière ou le niveau, seule compte la réussite

Les parents assignent à l'école deux fonctions essentielles : former l'élève de façon qu'il trouve du travail et, à l'autre bout de l'échelle de valeurs, qu'il sache « se comporter en société ». L'élève doit « apprendre la culture, pour son avenir, ou à exercer un métier, car s'il échoue à l'école il sera foutu », mais aussi être éduqué de façon « à respecter les gens, à avoir honte devant eux » et, si c'est une fille, à « obéir à son mari, à veiller sur lui et à ne pas oublier ses parents ». Il s'agit, en somme, d'acquérir l'ensemble des éléments nécessaires à une mobilité sociale, d'une part, et, d'autre part, à une intégration au sein de ses pairs. Aux maîtres incombe ainsi la tâche de « montrer à l'élève tous les chemins qui sont ceux de la réussite », tant professionnelle que sociale⁸.

Qu'importent donc la manière dont apprend l'élève, ou l'enseignement lui-même, seul compte le résultat. Les parents ne s'intéressent pas, ou peu, à ce qui se passe dans l'enceinte scolaire, parce que la nature de l'apport didactique ou éducatif du maître est à leurs yeux secondaire ; ses effets focalisent en revanche toute leur attention et conditionnent la durée de scolarité. Les rudiments de l'instruction, profane ou sacrée, leur semblent également pouvoir être acquis en peu de temps.

« Pour eux, dit un maître de médersa, il suffit que l'enfant connaisse quelques versets du Coran et ils le retirent. S'il connaît le minimum, ils pensent pouvoir l'apprendre avec lui. »

De l'école islamique à celle, laïque, de « la lettre de la loi » (VERLET, 1991), l'instruction est sur ce point investie d'une représentation identique. L'enfant livré nu au maître doit en recevoir les préceptes éducatifs ou didactiques au plus vite.

⁸ Interrogés sur ce qu'un enfant devrait apprendre à l'école, les individus optent pour des éléments afférents à l'éducation (42,8 %), à la formation (23,8 %), à l'éducation et à la formation (28,6 %), et à l'instruction (4,7 %). Les enquêteurs de l'Institut pédagogique national (IPN) notent eux dans leur étude sur la demande sociale d'éducation dans les régions de Kayes, Koulikoro, Mopti et Tombouctou les résultats suivants au sujet des « attentes personnelles à l'égard de l'école » : travail salarié (52,4 %), instruction (42,2 %), éducation (14,7 %) et rien (14,3 %). Ils donnent par ailleurs d'autres pourcentages au sujet des missions dévolues à l'école : éducation et instruction (27,9 %), instruction-éducation-formation à un métier (16,8 %), instruction (16,1 %), formation à un métier (5,9 %), formation et instruction (7,9 %), enfin formation et éducation (2,7 %) (IPN, 1989 : 19 et 58).

Hiatus là encore. Les parents ignorent l'institution et ne veulent pas savoir ce qu'elle est (mais le pourraient-ils seulement, compte tenu de la réserve dont elle est investie par les maîtres ?). Ils lui confèrent cependant certaines missions (par exemple l'éducation de l'élève à leurs propres valeurs), sans se soucier de savoir si ce sont bien les siennes. « Ne touchez pas à mon enfant », semblent-ils lui dire. Et, sans réaliser que les espoirs placés en l'élève heurtent la logique scolaire du progrès et qu'ils ne sont pas compatibles avec l'exigence de sauvegarde de leurs propres valeurs, ils ajoutent : « Contentez-vous de lui apprendre ce dont il a besoin pour réussir. »

Ainsi les représentations de l'institution scolaire, jointes aux diverses contraintes auxquelles les parents doivent faire face, justifient-elles une « scolarisation réservée ». Celle-ci répond cependant aussi à des mobiles particuliers, dont rendent compte les stratégies de scolarisation. Portons d'abord l'attention sur celle qui consiste à inscrire à l'école certains de ses enfants seulement.

LA FAMILLE : À LA FOIS UN MOTEUR ET UN FREIN À LA SCOLARISATION

Plus on a d'enfants, moins on en scolarise

Une minorité des individus scolarisables concernés par l'enquête⁹ (30,6 %) avait suivi un enseignement quelconque ou était alors scolarisée à l'école publique ou à la médersa, ou encore à l'école coranique (tabl. I en annexe) ; 19,2 % étaient (ou avaient été) scolarisés dans une école d'État mais une proportion importante d'entre eux (35,3 %) avaient été recrutés par les autorités de l'arrondissement. Enfin, de tous les individus qui suivaient (ou avaient suivi) un enseignement sur décision propre de leur tuteur, moins de la moitié (44,4 %) fréquentaient (ou avaient fréquenté) un établissement public, 36,5 % une médersa et 19,1 % une école coranique.

La scolarisation variait cependant d'une famille à l'autre selon le nombre de membres âgés de six ans et plus, appelés donc à suivre des

⁹ L'enquête réalisée sur les stratégies de scolarisation a en premier lieu relevé, pour chacune des familles restreintes ou étendues concernées, le nombre total d'individus (scolariables ou non), ceux qui étaient scolarisés ou l'avaient été (donc âgés de six ans et plus), le type d'établissement dans lequel les études avaient été suivies, et la durée de la scolarité. Les résultats présentés ici concernent donc une population âgée de six ans et plus, qui pouvait être scolarisée ou avait pu l'être, qui l'était ou l'avait été.

études ou à avoir été scolarisés¹⁰. Les familles dont cinq individus étaient âgés de six ans et plus envoyaient davantage leurs enfants à l'école que les familles à « population scolarisable » plus ou moins nombreuse ; 44,4 % de leurs membres étaient ainsi (ou avaient été) volontairement inscrits dans un établissement, tandis que 40 %, 35 %, 26,7 %, 17,8 % et 21 % de ceux appartenant à des familles comptant respectivement un, deux, trois, quatre ou six individus étaient dans ce cas — ou l'avaient été (tabl. II en annexe).

En règle générale, les familles doivent donc compter un certain nombre d'individus scolarisables pour que la moitié d'entre eux fréquentent les bancs publics ou privés, et, passé ce seuil, la scolarisation diminue à nouveau. Les tuteurs cessent d'inscrire leurs enfants à l'école dès lors qu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés, quand bien même de nouveaux membres accroissent la famille.

Une telle « scolarisation réservée » est en partie le produit de l'évolution du système scolaire et du rapport entre l'instruction et le travail dans la société malienne. À quoi bon en effet confier tous ses enfants au maître ou au marabout, dès lors que les deux pôles du progrès, l'échec et la réussite, ont changé, à l'image de la destitution de l'école ou de la dévalorisation de ses émissaires les maîtres, considérés comme symboles d'échec social ? En raison de l'instauration, en 1983, d'un concours d'entrée dans la fonction publique et de la quasi-inexistence du secteur privé, les chances de promotion et de mobilité sont par ailleurs aujourd'hui bien minces pour les diplômés. Il n'est pas non plus indispensable d'acquérir une somme de savoirs dont la valeur économique et sociale est aléatoire, ni utile d'investir dans les études un capital humain et financier par ailleurs essentiel à l'organisation du travail et à la production. S'ils souhaitent avoir des enfants instruits, les parents ne consentent donc ainsi, dans la grande majorité des cas, qu'à envoyer un minimum d'entre eux à l'école et à ne les y laisser que quelques années, en raison du rapport aujourd'hui déprécié entre formation et emploi.

Cette évolution et plus particulièrement l'incapacité du système scolaire à satisfaire la demande sociale d'éducation n'expliquent cependant pas tout, ni n'épuisent la signification d'une scolarisation si réservée. Le

¹⁰ Dans l'ensemble des familles concernées par l'enquête, la très grande majorité (82,1 %) avait au moins trois membres âgés de six ans et plus. (Cette proportion variait cependant d'un site à l'autre de la zone d'étude [avec un maximum de 92,9 % pour les hameaux et un minimum de 72,9 % pour l'un des villages du centre de l'arrondissement].) Plus de la moitié d'entre elles (51,2 %) comptaient six individus au moins en âge d'être (ou d'avoir été) scolarisés, 13,1 % en comptaient deux, 12,9 % en avaient trois, 8,5 % et 9,5 % des familles avaient respectivement quatre et cinq individus de ce type. Notons enfin que des familles ne comptant qu'un seul individu scolarisable ont été rencontrées dans le cas d'un seul village (elles représentaient 12,9 % de l'ensemble des familles de ce même village).

nombre d'enfants de chaque famille en âge de suivre des études conditionne lui aussi la scolarisation. En somme, les écoles accueillent des élèves en proportion des familles nucléaires ou étendues de leur circonscription. Les stratégies possèdent donc aussi une autre dimension, prioritairement définie par une donnée sociale (la taille de la famille), et non plus scolaire. Les choix opérés par les tuteurs à travers le temps, de l'un à l'autre de leurs enfants, fournissent d'autres indications dans ce sens.

Temps court et temps long, saisons et scolarités

Prenons trois exemples. Soloman est père de deux fils de vingt et dix-sept ans, de trois filles de quinze, dix et six ans. Les quatre premiers enfants ont été scolarisés à l'école publique et ont arrêté leurs études à des stades divers (9^e, 5^e et seconde). Nénéman, lui, est père de trois garçons et quatre filles, respectivement âgés de trente-trois, sept et deux ans pour les premiers, vingt-cinq, quatorze, dix et quatre pour les secondes. L'aîné a été scolarisé à l'école publique durant onze ans et a obtenu le CFEPCEF. La fille la plus âgée n'a pas été scolarisée. La seconde a suivi l'enseignement public durant deux ans puis a arrêté. La fillette de dix ans et le garçon de sept ans sont à la médersa, depuis trois ans pour la première, depuis un an pour ce dernier. Fasigi, enfin, a quatre fils et une fille. L'aîné de vingt ans vient de quitter l'école coranique après dix ans d'études, la cadette de dix-sept ans n'a pas été scolarisée, le troisième et le quatrième fils de quatorze et onze ans non plus. En revanche, le dernier fils de six ans a été inscrit à la médersa à la rentrée dernière.

Nous sommes ici en présence de trois démarches volontaires, de stratégies — qu'elles correspondent ou non à un projet social ou politique précis. La première, où les enfants sont scolarisés les uns après les autres, recevra le nom de *stratégie de scolarisation continue*. La deuxième, où les enfants sont tour à tour scolarisés et maintenus au domicile, sera désignée par le terme de *stratégie de scolarisation alternée* et la troisième par celui de *stratégie de scolarisation sporadique*. Le mode de scolarisation n'a en effet dans ce cas aucune périodicité précise. À tout cela, il convient d'ajouter le choix d'interrompre toute scolarisation à un moment donné. Après que certains des enfants ont suivi des études, leurs puînés ne sont pas envoyés à l'école. Je parlerai dans ce cas de *stratégie d'arrêt*. Chacun des trois cas précédemment identifiés peut évidemment rentrer dans ce dernier : quelle que soit la stratégie de scolarisation adoptée, le père ou tuteur peut opter, à un moment donné, pour l'arrêt de la scolarisation de ses enfants¹¹.

¹¹ Pour une question de méthodologie, seules les familles ayant scolarisé au moins un enfant et dont trois individus au moins ont dépassé l'âge de six ans ont été prises en compte. Une stratégie de scolarisation sporadique ne peut en effet être appréciée dans le cas des

Sur l'ensemble des tuteurs soumis à l'enquête, 35,9 % adoptaient une stratégie de scolarisation continue, 15,4 % n'inscrivaient leurs enfants que de manière alternative et 48,7 % les scolarisaient de manière tout à fait discontinue dans le temps (tabl. III en annexe).

Quel que soit le nombre d'individus inscrits à l'école, la démarche qui consiste à scolariser ses enfants les uns après les autres était la moins fréquente. Dans la majorité des cas, les pères ou tuteurs choisissaient au contraire de les envoyer sur les bancs publics ou privés de manière alternée ou même de façon tout à fait sporadique. L'un devait être inscrit, pas les suivants, un autre l'être à son tour, etc. En somme, la plupart n'avaient pas de « programme » ou de tactique précise de scolarisation dans le temps. Leur stratégie avait davantage les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels aléatoires, que ceux d'un projet éducatif précis et fixe.

Là encore, les stratégies de scolarisation se fondent à la fois sur une appréciation du système scolaire et sur des données extra-scolaires. La réussite ou l'échec scolaire d'un étudiant, le fait pour lui d'avoir obtenu ou non un emploi, ou encore sa faculté à se réinsérer parmi les siens après ses études déterminent de manière conjoncturelle la durée d'études de l'enfant puîné ou la simple décision de le scolariser. Déçus de voir le sacrifice consenti aux études de l'aîné donner si peu de fruits, la majorité des tuteurs adoptent ainsi une stratégie d'arrêt de scolarisation (76,9 %).

Cependant, des données scolaires sont également déterminantes. Le recrutement des élèves par les autorités de l'arrondissement introduit une discontinuité et justifie le caractère « sporadique » de la démarche adoptée. Plus encore, le besoin de l'enfant pour les travaux agricoles ou ménagers, le nécessaire recours à sa force de travail à un certain moment, après bilan des récoltes précédentes, après migration dans un hameau permanent de culture, après naissance d'un nouveau-né, etc., motivent l'interruption temporaire de la scolarisation. La présence de la fillette s'avère indispensable pour la mère qui vient d'enfanter. Le départ d'une fille aînée chez son mari peut également occasionner des difficultés supplémentaires dans l'organisation et la réalisation des tâches ménagères ou pour la production maraîchère, et ainsi créer le besoin d'une présence accrue de ses sœurs puînées. Etc.

familles qui comptent moins d'enfants scolarisables. On ne peut pas non plus évaluer, dans le cas où un seul enfant sur deux est scolarisé, si un troisième enfant serait ou non scolarisé, et donc savoir si la stratégie suivie serait une stratégie d'arrêt ou non, de scolarisation continue ou alternée, etc. Enfin, seules les familles ayant scolarisé un ou des enfants et qui n'ont pas renouvelé ce choix d'éducation auprès de leur(s) dernier(s) enfant(s) scolarisable(s) ont été comptabilisées dans le type de stratégie d'arrêt. Si leur dernier membre scolarisable est scolarisé, elles n'entrent pas dans cette catégorie.

De manière plus générale, la moindre scolarisation des filles répond à d'autres lois que celle des garçons¹² ; à ce titre, elle participe aussi à la configuration des stratégies d'éducation. Prenons l'exemple de cette répartition des enfants d'une famille : 1 : garçon ; 2 : fille ; 3 : fille ; 4 : fille ; 5 : garçon. Compte tenu du mode d'éducation des garçons et des filles, la stratégie en matière de scolarisation sera sporadique. À l'inverse, une stratégie de scolarisation continue sera davantage adoptée dans le cas où les garçons se suivent dans la succession des enfants.

Les populations ajustent donc leurs décisions et leurs comportements en fonction de l'offre scolaire, mais aussi de données sociales. Elles évaluent les acquis possibles en matière d'éducation et d'enseignement, et combinent leurs propres propriétés, les contraintes extra-scolaires auxquelles elles ont à faire face ou encore les simples contingences de leur milieu pour satisfaire au mieux leurs attentes. Ainsi la composition de la famille entre-t-elle également en compte, au même titre que le nombre d'individus scolarisables. Mais ce n'est pas tout.

« Tous les enfants ne donnent pas de bons rendements »

Avant d'être des élèves potentiels, les enfants sont d'abord membres d'un lignage, appelés à perpétuer la parentèle et les chaînes d'alliances entre lignages et clans. Ils sont aussi les fruits d'un destin et de la volonté de Dieu, sinon des génies et, à ce titre, sujets à une différenciation « naturelle », qui assigne aux uns le travail de la terre, aux autres « le papier » (*sèbè*). Ainsi, « tout le monde ne peut pas être lettré et cultivateur ». Les parents¹³ s'ingénient alors à repérer parmi leurs enfants celui qui a « l'esprit posé » (*akilisigile*) et toutes les qualités requises pour ne pas échouer à l'école. Bien sûr, tous doivent être instruits. L'inscription de plusieurs est même nécessaire, car certains peuvent ne pas arriver au terme de leurs études. Malgré tout, certains enfants sont promis à la réussite scolaire, d'autres à l'échec, car Dieu n'accorde pas à tout le monde des capacités identiques. Ainsi,

¹² Dans l'arrondissement considéré, 36,2 % des garçons sont scolarisés dans l'enseignement public et 25,8 % dans le privé, contre 22,8 % et 11,1 % des filles. En règle générale, au Mali, les filles sont relativement moins scolarisées que les garçons. Selon l'ONU (*Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique*, Paris, 1991), 28,9 % des garçons âgés de six à onze ans étaient scolarisés en 1989, contre 16,8 % des filles.

¹³ Ce terme indéfini réfère, à partir des tuteurs interrogés lors des enquêtes sur la scolarisation, à l'ensemble des paysans malinkés de la zone rurale d'étude. Le choix de ce terme générique est sous-tendu par le fait que le sexe, l'âge, l'activité des individus (des hommes, membres en grande majorité de la dernière classe d'âge et agriculteurs), ou leur statut (notables ou non) ne sont pas des facteurs discriminants des représentations, pratiques et stratégies d'éducation. Les seuls facteurs discriminants apparus sont la taille, la composition et le milieu d'appartenance (site semi-urbain ou rural) de la famille.

« on ne peut pas avoir des enfants qui donnent tous des bons rendements à la fois ».

De tous ceux qui sont scolarisés, seuls quelques-uns parviendront par conséquent au terme scolaire (institutionnel) de leurs études. L'école renvoie ses élèves, sans que les parents comprennent toujours pourquoi. La décision semble souvent injuste. Les maîtres de la République ne sont pourtant pas seuls à détenir « le libre arbitre » qui leur est institutionnellement conféré. Si certains échouent, c'est aussi que « Dieu ne leur a pas donné la chance ». On cherche encore à bénéficier du secours divin pour garder à soi des enfants appelés par l'État à un avenir incertain, mais on sait bien aussi que l'homme obéit à des lois supérieures qui lui échappent. Le féticheur (*soma* ou *besitigi*) devra contrarier l'action des gardes venus prendre l'enfant, mais celui-ci n'échappera pas à son destin ; il partira malgré l'action occulte des hommes parce que « Dieu n'a pas voulu » qu'il reste.

Les paysans malinkés prennent ainsi en compte deux dimensions, deux ordres, qui à leurs yeux interfèrent. Nature (humaine) et culture (institutionnelle) ont toutes deux leurs lois. Loin d'être dissociées et opposées, celles-ci sont au contraire prises en compte et combinées. Par exemple, Dieu donne à chacun des capacités, et l'école a des exigences à l'égard de l'élève. Les premières doivent ainsi être évaluées en elles-mêmes, mais aussi à la lumière des secondes. On choisit également de scolariser le moins possible d'enfants dans la mesure où leurs inégales capacités d'une part, l'action divine d'autre part, les barrières scolaires enfin minimisent les possibilités de promotion et de mobilité. Mais la marche du monde, qui obéit désormais davantage à la volonté des hommes qu'aux lois divines — au moins dans le cas de ces milieux ouverts sur l'univers urbain —, nécessite d'avoir un enfant instruit au moins dans sa famille. L'écriture et la langue française sont en effet devenues nécessaires pour communiquer et échanger, pour maîtriser aussi l'application des lois promulguées par l'État. Aussi convient-il de multiplier les tentatives, d'en « scolariser le plus possible », en somme d'utiliser ses propres ressources et celles de l'école pour maximiser les chances de réussite ; une réussite — dont on va voir le sens — sans cesse entravée mais devenue nécessaire. L'échec virtuel d'un élève ou son choix d'arrêter sa scolarité avant obtention du diplôme, quelles que puissent en être les raisons, imposent alors de scolariser plusieurs enfants. « S'il y en a d'autres à l'école on peut encore gagner. »

LÉGITIMITÉ SCOLAIRE ET LÉGITIMITÉ SOCIALE DE L'INSTRUCTION : LE DIVORCE

L'instruction « fonctionnalisée »

Et si s'agit, effectivement, de *gagner*. Si les populations critiquent largement l'institution publique, scolarisent peu leurs enfants et les retirent rapidement de l'école, lorsqu'eux-mêmes n'ont pas pris l'initiative de la quitter, elles décident tout de même d'en confier quelques-uns au maître laïc ou religieux. Qui plus est, les tuteurs des familles à population scolarisable restreinte inscrivent proportionnellement davantage leurs enfants que les autres. À l'exception de ceux qui comptent dans leur famille cinq individus en âge de s'instruire (dont 44,4 % suivent un enseignement), ils scolarisent les enfants dont ils sont responsables en proportion inverse de leur nombre. 40 % des individus d'une famille n'ayant qu'un membre scolarisable suivent un enseignement, 35 % de ceux des familles en comptant deux sont scolarisés, 26,7 % pour celles qui en ont trois, et 17,8 % pour les familles à population scolarisable immédiatement supérieure (tabl. II en annexe). En somme, moins les familles ont de membres scolarisables et plus leurs enfants vont à l'école, au moins pour celles qui comptent de un à quatre individus en âge de faire des études.

De telles données brutes offrent l'image d'un paradoxe, nourri par des représentations et des stratégies apparemment contraires. La volonté de scolariser un ou des enfants au moins se conjugue à une scolarisation réservée ou même ralentie. La souscription à l'éducation de type scolaire s'associe à une large réprobation de ses produits. Bien souvent, le cadet n'est pas scolarisé après l'échec de son aîné, mais on dit aussi devoir scolariser tous les enfants. Keita, qui a scolarisé huit enfants, explique :

« Si tu as beaucoup d'enfants qui travaillent pour toi, tu peux en inscrire à l'école, [...] ces deux instructions, musulmane et publique, peuvent aujourd'hui nous apporter quelque chose. »

Quelque chose, mais quoi ? Pas d'argent en compensation de l'investissement placé dans les études, on l'a vu. L'emploi et la promotion sociale à l'aide des études sont, eux, devenus illusoire... Non, le gain attendu ne se réfère plus aux promesses de l'école — la promotion sociale —, mais à ce qu'elle contient en elle — sa fonction d'instruction —, et que l'on espère utiliser à d'autres fins. La volonté d'avoir un enfant instruit au moins ne se nourrit plus du mythe si savamment cultivé par les administrateurs et les responsables de l'éducation après l'indépendance, mais d'autres mobiles et exigences. Les stratégies de scolarisation permettent de saisir le sens de cette quête.

Les parents ont le choix d'inscrire leurs enfants à l'école publique, à la médersa ou à l'école coranique. Leur stratégie peut donc être diversifiée. La présence de plusieurs types d'établissements offre quatre solutions, auxquelles correspondent quatre stratégies observées : celle, tout d'abord, d'envoyer tous ses enfants dans le même type de structure, soit à l'école publique, soit dans un établissement d'enseignement privé (médersa ou école coranique) ; donc de mettre en œuvre ce que l'on pourrait appeler une « stratégie simple ». Aucun individu, sur la totalité de l'échantillon, n'a cependant scolarisé ses enfants à la médersa uniquement ou dans les seules écoles coraniques. Ceux qui ont envoyé au moins deux individus sur les bancs privés optent toujours à la fois pour les deux structures d'enseignement islamique. On est ici en présence d'une stratégie à la fois « simple et mixte ». Une troisième stratégie, que je choisis de nommer « stratégie mixte », consiste à inscrire des enfants dans les deux types d'établissements, laïc et religieux ; certains sont inscrits à l'école publique, d'autres à la médersa ou à l'école coranique. Les pères ou tuteurs décident aussi parfois de diversifier davantage encore les lieux d'enseignement et les types d'instruction et d'éducation. Dans ce cas de « *stratégie plurielle* », des enfants sont envoyés à l'école publique, d'autres à la médersa, d'autres encore à l'école coranique.

Sur l'ensemble des sites étudiés (deux semi-urbains, deux villages et un groupe de hameaux) et pour les familles dont trois membres au moins sont ou ont été scolarisés¹⁴, la stratégie mixte prévaut par rapport aux autres stratégies (50 % des cas). Une minorité des tuteurs choisit de n'inscrire ses enfants qu'à l'école publique (stratégie simple : 20,8 %). Une proportion moins importante encore d'entre eux confie ses enfants à tous les types d'établissements (stratégie plurielle : 16,7 %). Enfin, le parti d'envoyer ses enfants dans un établissement privé musulman uniquement recueille le moins d'adeptes (stratégie simple-mixte : 12,5 %).

Pourquoi de tels choix ? Promotion et mobilité sociales sur la base du diplôme sont plus que jamais aléatoires. L'institution scolaire ne donne pas non plus à tous le même droit d'apprendre ni les mêmes chances de réussir. Il faut également prévenir les échecs des uns, comme les aléas du destin, et pallier les carences individuelles ; on sait bien que « l'enfant peut échouer dans une école et réussir dans une autre ». Il convient donc d'investir dans les études, mais pas trop.

¹⁴ Les familles dont moins de trois membres sont scolarisés ne peuvent en effet pas être prises en compte, dans la mesure où une stratégie plurielle suppose le choix d'envoyer des enfants dans les trois types d'établissements (public, médersa et école coranique). On peut cependant noter, pour ces familles dont deux membres au plus sont scolarisés, l'adoption de stratégie « simple » (pour 36,4 %), « mixte » (à 54,5 %) et « simple-mixte » (9,1 %).

Et, là où *le monde bouge*, l'urgence est ailleurs. Pourquoi ne scolariserait-on ses enfants qu'à l'école publique alors que, comme c'est le cas dans cette partie du Manding, l'islam gagne du terrain, la parole du marabout étant écoutée comme celle du maître, et que l'enseignement musulman, dont nombre de valeurs sont parentes avec celles de la culture malinké, s'apparente à l'éducation que l'on donne soi-même à ses enfants (GÉRARD, 1993) ?

Prendre un peu de cette instruction-ci et un peu de celle-là est plus intéressant, plus légitime aussi. Et c'est bien le sens des stratégies synchroniques d'éducation : plus les tuteurs scolarisent d'enfants, plus ils diversifient leurs stratégies. Ceux qui sont responsables de trois membres scolarisés au moins choisissent davantage que les autres d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement public et privé. À l'inverse, les tuteurs de famille à « population scolarisée restreinte » (moins de trois enfants à l'école) respectent davantage une stratégie simple et se tournent dans une proportion relativement plus importante vers l'enseignement public. À mesure qu'ils scolarisent leurs enfants, les parents délaissent donc l'enseignement public uniquement (stratégie simple), pour l'enseignement privé (ils adoptent une stratégie mixte, simple-mixte ou plurielle).

Adopter une stratégie mixte ou plurielle de scolarisation dans plusieurs établissements s'offre comme alternative pour bénéficier des fruits de l'instruction, en connaissance de l'avenir réservé aux élèves. De tous les enfants qui suivent un enseignement, laïc ou religieux, public ou privé, l'un au moins, pense-t-on, parviendra au terme des études et apportera à la famille ce que les autres, en échec, n'auront pu acquérir. L'un au moins, pour avoir reçu l'éducation islamique et ne pas s'être trop écarté des chemins indiqués par sa propre culture, ne sera pas totalement « perdu » et pourra, comme ses frères non scolarisés, pérenniser la parentèle et préserver les modèles culturels de la communauté. L'écolier dotera au moins les siens d'une instruction minimale et donnera ainsi raison au tuteur qui a accepté de faire des sacrifices. Grâce à lui, le fait de lire, écrire et compter ne sera plus si étranger et inaccessible. Enfin, l'inscription des enfants dans différents types d'établissements facilite l'acquisition d'enseignements jugés complémentaires. Fasaka par exemple, père de sept enfants, a scolarisé deux de ses fils à l'école publique, un à la médersa et un autre à l'école coranique.

« J'ai mis des enfants dans chaque type d'école, dit-il, parce qu'il y a deux chemins [public et musulman, profane et sacré]. Si tu les mets sur un seul, ils ne voient pas l'autre. Si tu les mets sur les deux, ils marcheront sur les deux. »

Il s'agit dès lors d'inscrire ses enfants dans les divers établissements afin que toute la famille puisse acquérir, grâce à tous ses membres instruits, les paroles du maître et celles du marabout.

Qu'importe donc l'école du moment que l'on est instruit... Une stratégie plurielle permet de maximiser les chances de réussite de l'ensemble des élèves scolarisés et de minimiser les pertes inhérentes à une inégale distribution naturelle des capacités et à un système scolaire défectueux.

La diversification des choix d'éducation correspond ainsi en partie à la destitution du système scolaire ; en partie aussi à la place de l'enfant dans le groupe, ainsi qu'à ses prédispositions pour les études. Il est par ailleurs inutile d'acquérir des savoirs qui ne pourront recevoir une application pratique ou de multiplier ceux qui reçoivent ces enseignements. Inscrire tous ses enfants à l'école n'est donc pas indispensable, les soumettre tous à un même enseignement n'est pas non plus opportun. Enfin, même si la maîtrise minimale de la lecture, de l'écriture et de la langue française ne nécessite pas de longues études, l'évolution en cours accroît la nécessité de les acquérir.

Ainsi guidée par la contrainte et le besoin, la scolarisation de quelques enfants seulement à l'école publique — mais quelques-uns au moins — et d'autres dans un établissement religieux s'avère être la stratégie la plus appropriée. Les différents élèves pourront alors satisfaire la double quête de leur tuteur : apprendre ce qui peut être « utile » et, selon un autre ordre, doter le groupe (famille, lignage ou communauté villageoise ou de travail) des éléments de l'instruction qui sont jugés élémentaires et essentiels.

Pour satisfaire cette quête, les stratégies sont multiples. Leur diversification sert la capitalisation des savoirs... Cela satisfait la quête ontologique d'accès à la connaissance (caractéristique de la culture mandingue). Cela répond aussi, dans un milieu sujet à un processus large de transformation comme celui de l'étude (Sélingué, un site hydro-rizicole sujet à des opérations de « développement »), à la nécessité d'être instruit, à l'exigence de participation à « l'évolution ». Diversification et capitalisation, mais aussi, par conséquent, capitalisation et adaptation. La sauvegarde de sa place dans un monde devenu multiforme, aux codes et lois pluriels (communautaires et étatiques d'une part, laïques, coutumiers et musulmans d'autre part), est à ce prix. L'instruction ne délivre pas seulement ces codes. Elle offre la possibilité, par leur appropriation, de s'y adapter et de surveiller leur extension.

École, famille, Dieu... et stratégies éducatives

Les choix des populations indiquent les limites de la demande d'éducation et le phénomène de réorientation auquel elle est sujette — ce dont les discours rendent peu compte. Les réserves opposées à la scola-

risation et contenues dans ces stratégies révèlent également les véritables attentes des tuteurs en matière d'éducation scolaire et certains de leurs déterminants. Leurs stratégies enregistrent l'évolution du système scolaire et réinterprètent dans la pratique les fondements — idéologiques au moins — de l'institution. À ce titre, une scolarisation réservée est une réponse à l'impossible promotion sociale actuelle et à la dégradation du système scolaire. Mais le choix de confier ses enfants au maître de la République ou au marabout se fonde aussi sur d'autres postulats. La demande d'éducation est ainsi à la fois l'expression d'un rapport d'adéquation ou d'inadéquation à l'offre scolaire, ou la réponse aux imperfections de l'institution, mais aussi le produit de facteurs internes.

Les stratégies d'éducation, qui enregistrent les contraintes sociales et scolaires, répondent elles aussi à cette logique. Entrent en jeu une représentation de l'instruction, de l'éducation, et des institutions chargées de les dispenser, et une combinaison volontaire de données sociales (comme la taille et la composition des populations scolarisable et scolarisée de chaque famille).

La multiplication des choix de scolarisation révèle aussi et surtout la place accordée à l'école par les populations, l'évolution de leur rapport à l'éducation, publique et privée, laïque et religieuse, et les facteurs de cette évolution. Elle répond à la satisfaction des fonctions de promotion, d'intégration sociale ou de progrès dans la connaissance affectées à l'écriture et à l'instruction. Mais elle est rendue nécessaire par quatre ordres concurrents : incapable, aux yeux des parents, d'éduquer leurs enfants comme ils le voudraient et de garantir aux diplômés une formation qui leur délivrerait un emploi, le système scolaire public induit une réorientation des stratégies de scolarisation. Obligés de prendre en compte leur propre composition et les réseaux de leurs alliances, les lignages retiennent à eux une partie de leurs membres. Mais une différenciation naturelle des individus les contraint à scolariser plusieurs enfants au moins. Enfin, l'évolution en cours rend l'instruction plus légitime, voire nécessaire. Qui veut passer les portes citadines du « progrès » doit en comprendre les règles et posséder les clefs (l'écriture et la langue française) de ce passage symbolique et social. Un nouvel ordre des choses s'impose peu à peu, comme dans les milieux ruraux soumis à des opérations de développement ou engagés dans des échanges accrus avec les milieux urbains, ordre qu'il faut suivre au risque d'être « retardé ». La souscription à l'éducation scolaire va également dans ce sens.

CONCLUSION

L'école avance ainsi lorsque la dynamique sociale l'autorise, lorsque le champ social lui offre des plages où elle peut prendre place, mais également lorsque s'est peu à peu imposée la logique de son érection, autrement dit quand on admet qu'on « peut gagner » grâce à elle.

Dans les communautés rurales étudiées, cette évolution est incertaine, parfois progressive, régressive d'autres fois. Mais elle se fait, toujours, dans le sens ordonné par les pratiques individuelles ou collectives — qu'elles s'inscrivent dans le temps court ou dans le temps long, qu'elles répondent aux nécessités de l'instant ou à un projet à plus longue échéance. Ni l'école ni l'esprit qu'elle incarne n'ont imposé leurs lois. Si un enfant ne suit pas d'études, c'est parce qu'on le refuse. Et il « fait les bancs » parce qu'on le décide ; il étudie ce que l'on veut qu'il apprenne, dans le type d'établissement que l'on a choisi. Les populations recherchent dans les diverses institutions ce qu'elles pensent pouvoir être utile à la nécessité de s'adapter aux changements en cours, tout en préservant leurs structures de socialisation et d'intégration, ainsi que leur autonomie politique à l'égard de l'État. Les stratégies d'éducation paraissent en ce sens investies d'une légitimité non plus simplement éducative mais également, et surtout, sociale et politique.

Le paysage scolaire se dessine ainsi en partie en dehors du champ de contrôle ou de compétence de l'école publique : l'éducation des enfants répond à des règles qu'elle ignore, ainsi qu'à des lois qu'elle ne parvient pas à saisir, à maîtriser, à intégrer aux siennes propres. Mais elle est aussi le théâtre de pratiques et l'enjeu de stratégies particulières, adoptées à dessein par les populations selon un projet social et politique (variable donc en fonction de ses conditions sociales, économiques, scolaires et politiques d'adoption), ou plus simplement mises en œuvre de manière implicite selon des directions imposées par un rapport ancestral et sociétal à l'éducation — à la socialisation et à la connaissance.

Pour avoir été conçue par ses responsables sur le mode d'une machine élitiste et inégalitaire, avant tout favorable aux pôles urbains et politiques, l'école est surtout victime de sa propre marginalité. Loin d'être ancrée *le plus loin possible* dans les campagnes comme elle dut l'être, en France par exemple, pour prétendre faire partie des « habitudes familiales » et pour élever l'instruction au rang de « valeur pratique d'usage » (CHARTIER, 1993), elle demeure non instituée. Aux mains de la société — en milieu rural au moins —, elle est appropriée et « fonctionnalisée » par cette société davantage qu'elle ne la structure.

BIBLIOGRAPHIE

- BRENNER (L.), 1993 — La culture arabo-islamique au Mali. In Otayek, dir. : *Le radicalisme islamique au sud du Sahara*, Paris, Karthala : 161-188.
- CHARTIER (A. M.), 1993 — Les illettrés de Jules Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIX^e et XX^e siècles. In Fraenkel (B.), dir. : *Illettrismes*, Paris, BPI centre Georges-Pompidou : 81-101.
- DIARRAH (C. O.), 1990 — *Mali : bilan d'une gestion désastreuse*. Paris, L'Harmattan, 203 p.
- GÉRARD (É.), 1992 a — *L'école déclassée. Une étude anthropologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*. Thèse, UPV, Montpellier, 725 p.
- GÉRARD (É.), 1992 b — Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. *Politique africaine*, 47 : 59-69.
- GÉRARD (É.), 1993 — « Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire ». In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd. : 131-144.
- GUTH (S.), 1993 — « La barrière et le niveau : l'exemple de l'Afrique francophone ». In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd. : 217-227.
- Institut pédagogique national (IPN), 1989 — *Étude sur la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*. Bamako, ministère de l'Éducation nationale.
- LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 — *Éducation, changements démographiques et développement*. Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires, 237 p.
- MARTIN (J.-Y.) et CHAU (T. N.), 1993 — *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*. IIPE, Paris, 294 p.
- VERLET (M.), 1991 — Dire, Savoir, Pouvoir. *Cah. Sci. hum.*, 27 (3-4) : 457-476.

ANNEXE

TABLEAU I
Proportion des individus scolarisés par secteur d'enseignement
(tous modes de scolarisation confondus¹)

École publique	Médersa	École coranique	Ensemble
19,2 %	7,4 %	3,9 %	30,6 %

¹ Les enfants peuvent être scolarisés volontairement ou sur recrutement.

TABLEAU II
Proportion des individus scolarisés selon la population scolarisable des familles

	Nombre d'individus scolarisables					
	1	2	3	4	5	6 et plus
Scolarisés 1	75 %	35 %	36,6 %	32,1 %	52,5 %	30,6 %
Scolarisés 2	40 %	35 %	26,7 %	17,8 %	44,4 %	21 %

1. Proportions d'individus scolarisés volontairement ou sur recrutement.
2. Proportions d'individus volontairement scolarisés uniquement.

TABLEAU III
Les stratégies de scolarisation des tuteurs
selon le nombre d'individus scolarisables par famille

	3 individus scolarisés				4 individus scolarisés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tuteurs	33,3 %	33,3 %	33,3 %	66,7 %	40 %	20 %	40 %	44,4 %
	5 individus scolarisés				6 individus et plus scolarisés			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tuteurs	33,3 %	33,3 %	33,3 %	40 %	36,8 %	0	63,2 %	84,2 %
	Ensemble							
	1	2	3	4				
Tuteurs	35,9 %	15,4 %	48,7 %	76,9 %				

1. Scolarisation continue.
2. Scolarisation alternée.
3. Scolarisation sporadique.
4. Scolarisation arrêtée.

Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa

Le cas de la ville de Maradi (Niger)

Olivier MEUNIER*

Nous allons décrire dans cet article la situation de l'enseignement de base au Niger et plus particulièrement dans le pays haoussa. La scolarisation de masse s'effectue essentiellement dans deux types d'écoles qui apparaissent comme complémentaires dans le contexte nigérien : l'école moderne et l'école coranique.

L'État et la société civile proposent des modes de scolarisation singuliers dont l'une des fonctions communes est de socialiser l'enfant dans un cadre qui se veut normatif. L'école officielle le prépare à s'insérer dans la société moderne, l'école coranique à partager un style de vie basé sur des principes religieux.

L'État nigérien, ne possédant pas les moyens humains et financiers pour une scolarisation et une alphabétisation de masse, se trouve dans l'obligation de limiter sa politique d'éducation dans la pratique. De ce fait, il reste fortement dépendant de la politique éducative des organismes internationaux, tels la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. En 1992, le taux brut de scolarisation — en légère régression depuis 1990 — est de 27,4 % et le taux d'alphabétisation ne dépasse pas 14 % (République du Niger, 1993 b). Par contre, au niveau de l'école coranique, nous avons observé dans la ville de Maradi que la scolarisation de masse est plus avancée ; devant la multitude des écoles — 498 recensées par nos soins en 1993 (fig. 1) — la concurrence est forte et c'est en particulier au niveau de la qualité de l'enseignement qu'elle s'exerce. Par exemple, le haoussa écrit en caractères arabes (*ajami*) est remplacé par l'arabe littéraire, les bases de la grammaire arabe sont introduites, etc. Dans le contexte d'un monde haoussa fortement islamisé, et plus particulièrement à Maradi, on note une reprise d'initiative en matière de scolarisation islamique. La dynamique interne au processus de développement des écoles coraniques amène progres-

* *Anthropologue, VSN Orstom. 63, rue Hoche, 93700 Drancy.*

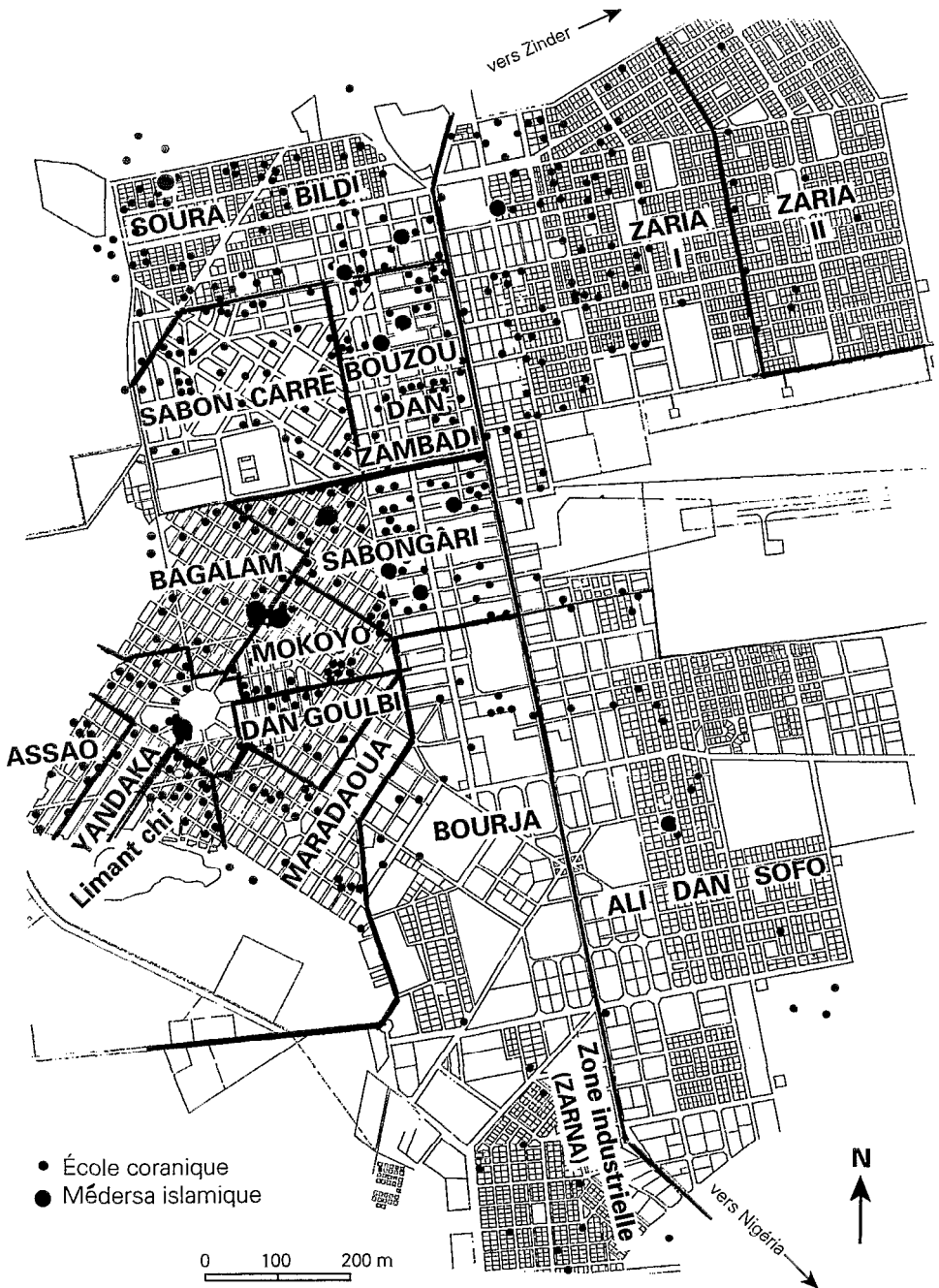


FIG. 1. — La ville de Maradi.

sivement ces dernières à introduire dans leurs disciplines l'étude de l'arabe, voire du français. Ainsi, l'école coranique issue de la société civile tend peu à peu à devenir une institution officielle relevant du ministère de l'Éducation nationale, tout en restant dans le cadre de l'enseignement privé. Du côté du public, un phénomène similaire se produit avec l'introduction dans les écoles primaires de l'enseignement islamique par les parents d'élèves et donc par la société civile.

Ainsi, à côté d'une école publique qui ne peut plus répondre aux attentes des parents (problèmes d'organisation, de financement, de débouchés, de « décalage culturel », etc.), des alternatives se développent et entraînent une diversification de l'offre scolaire. Dans les villes haoussas du Niger, face à la crise de l'école publique et suite à une islamisation de plus en plus forte, se dégagent de nouvelles stratégies éducatives. Nous assistons ainsi à une reformulation et à une diversification du champ scolaire.

Dans cet article, nous retracerons le développement des différents types d'écoles de la ville de Maradi et nous mettrons en évidence les liens qui existent entre commerce, islam, migrations religieuses et écoles coraniques. Nous esquisserons ensuite la situation de l'enseignement de base, puis les politiques d'éducation menées par l'État nigérien et les instances internationales (Banque mondiale et Fonds monétaire international) à l'égard de chacun des types d'école recensés. Enfin, nous envisagerons les stratégies éducatives que les parents mettent en place face à ces contraintes politiques et socio-culturelles.

PRÉSENTATION DU CADRE DE L'ÉTUDE : LA VILLE DE MARADI

Contrairement à des cités haoussas telles que Kano et Katsina qui ont plusieurs siècles d'existence, Maradi apparaît comme une ville de création récente. Sa fondation a pour origine la défaite des États haoussas au début du XIX^e siècle face à la *Djihad* (guerre sainte) d'Usman dan Fodio. Les *Anna* (populations locales animistes) se soulevèrent contre les Peuls de la région ; ils furent rejoints par les princes de Katsina, de Kano et du Gobir qui érigèrent la ville en un *Birmi* (place-forte). Jusqu'à l'arrivée des Français et des Britanniques qui imposèrent la paix coloniale, la ville fut assez isolée de son arrière-pays (DAVID, 1964).

La première école primaire officielle fut créée en 1925. L'administration coloniale avait besoin de former une classe d'« évolués » (selon les termes des rapports des commandants de cercle) placée entre elle et la masse. Durant la colonisation, l'enseignement se voulait qualitatif, destiné à une élite sociale (fils de chefs et de notables). Cependant, l'école de la Mission catholique, fondée en 1954, fut l'une des premières

écoles destinées à des enfants de milieux modestes et en particulier aux filles. Après l'indépendance, l'enseignement de masse a été prôné comme politique éducative, mais jusqu'à maintenant les résultats sont peu encourageants : selon le dernier recensement général de la population (1988), le taux brut de scolarisation pour le Niger est de 23,6 % pour le primaire, 9,2 % pour le premier cycle du secondaire, 2,1 % pour le deuxième cycle et 0,3 % pour l'enseignement supérieur. Avec une démographie galopante — en 1988, le taux d'accroissement naturel est de 3,3 % et la population âgée de moins de 15 ans représente 49 % de la population totale (République du Niger, 1991) —, une crise économique qui appauvrit l'offre publique en matière d'éducation, un « décalage culturel » qui peut amener des parents à ne pas envoyer leurs enfants à « l'école des Blancs » et, actuellement, un manque de débouchés notamment dans la fonction publique, un enseignement de masse au Niger paraît être du domaine de l'utopie. En attendant, des alternatives se développent dans le privé sur la base d'un enseignement traditionnel à la fois en expansion et en mutation : l'école coranique¹.

Les premières écoles coraniques datent également du début du xx^e siècle. Auparavant, même s'il existait des *Malamaï* (marabouts), ils occupaient des fonctions honorifiques auprès des différents *Sarki* (rois), comme par exemple l'*Alkali* (juge coranique), le *Magatakarda* (écrivain en langue arabe) ou le *Limam Gari* (imam de la ville). La transmission des connaissances en pays haoussa, que ce soit dans la « corporation » des marabouts ou dans la caste des artisans, s'effectuait essentiellement au sein d'une même famille ou maisonnée (*gida*) ; une personne seulement pouvait recevoir la fonction ou le titre comme héritage (*gado*). Ainsi, les marabouts appartenaient à une élite religieuse composée de quelques familles soucieuses de préserver leur héritage et donc peu enclines à diffuser leurs secrets.

Jusqu'à l'inondation de la ville en 1945 par le *Goulbi* (cours d'eau à sec qui se remplit durant l'hivernage), les musulmans étaient peu nombreux, et ceux qui envoyaient leurs enfants à l'école coranique étaient plus rares encore (NICOLAS, 1975). Selon l'actuel *Limam Juma'a* (imam de la prière du Vendredi) :

« Dans l'ancienne ville, avant le déplacement sur la dune, il y avait très peu de musulmans ; je peux vous affirmer cela puisque, lorsque j'étais enfant, je faisais partie de ceux qui préparaient les nattes sur

¹ Une école coranique est une institution privée musulmane où au moins un marabout dispense un enseignement basé sur le Coran et les sciences islamiques. Les élèves sont à même le sol ou sur des nattes et mémorisent le Coran à partir des sourates que le marabout prend soin de dire oralement ou d'écrire sur des planchettes. Une école coranique peut se trouver dans la rue, dans une mosquée ou dans le vestibule d'une maison mais, d'une manière générale, elle n'a d'existence que par la présence d'un marabout, le lieu importe peu. Il s'agit d'un enseignement qui relève essentiellement de l'oralité.

lesquelles les croyants venaient prier à la mosquée du Vendredi : on n'en était pas plus de douze et on se retrouvait à sept, huit ou neuf. Nos voisins même n'y allaient pas ! »

À côté de cette aristocratie religieuse, des marabouts provenant de villages voisins, ayant pour certains effectué leur voyage d'étude au Bornou ou dans le Damagaram, vinrent s'installer à Maradi et commencèrent à enseigner le Coran à des membres extérieurs à leur famille.

Les confréries (*dariqa*) comme la *Tijaniyyah*, alliées politiques des dirigeants français d'Afrique du Nord, purent se développer dans l'ensemble de l'Afrique noire française durant toute la période de colonisation. C'est ainsi que les colons introduisirent l'opposition entre un « islam noir » (MONTEIL, 1980), ou confrérique, très maniable, et un islam arabe, ou importé, jugé trop fondamentaliste. Ainsi, à Maradi, l'islam confrérique (*Qadiriyyah* et *Tijaniyyah* essentiellement) se répandit ainsi que ses écoles : les connaissances et leurs secrets autrefois transmis uniquement au sein d'une même famille furent diffusés à l'intérieur d'un nouvel ensemble : la confrérie. Il faudra attendre la fin des années quatre-vingt pour voir apparaître à Maradi un mouvement islamique fondamentaliste (Wahhabite) appelé couramment *izala* dans le pays haoussa et regroupé actuellement au Niger dans l'association Adini Islam. Sous l'impulsion du cheikh Aboubacar Goumi au Nigeria, ce mouvement a pris de l'ampleur, notamment par des prêches (*waazi*) réclamant le retour à la *Sunna* et à la *Shari'a*. Il s'agit d'une interprétation fondamentaliste de l'islam dans la tradition de Ibn Hanbal, fondateur de l'école juridique hanbalite, et du théologien Ibn Taymiyyah, qui rejette toute pratique ésotérique ou mystique (contrairement à de nombreux marabouts confrériques). C'est en particulier ce courant fondamentaliste qui a introduit l'enseignement de l'arabe littéraire en plus des préceptes religieux dans les écoles coraniques.

Ce sont essentiellement les grands commerçants (*Alhazai*) qui ont contribué à l'essor de l'islam et des écoles coraniques à Maradi. Cette classe marchande s'est constituée notamment avec le commerce de l'arachide puis avec le transit de marchandises vers le Nigeria (GRÉGOIRE, 1986). Ces *Alhazai* redistribuent une partie de leur richesse (*zakkat*) en construisant des mosquées, en prenant en charge des marabouts et des élèves d'écoles coraniques (*almajirai*, sing. *almajiri*) originaires de la brousse, mais également depuis quelques années en finançant la construction de médersas² (arabes et franco-arabes).

² Une médersa islamique est une institution privée musulmane dans laquelle des marabouts ou des professeurs (*oustaz*) dispensent un enseignement religieux (Coran et sciences islamiques) mais aussi l'arabe littéraire. La médersa est un lieu aménagé (concession) constitué de plusieurs classes de niveaux différents avec un matériel didactique moderne (tables, bancs, tableaux...). L'enseignement relève à la fois de l'oralité et de l'écriture (les élèves ont des cahiers).

Actuellement, Maradi, seconde ville du Niger, est considérée comme sa capitale commerciale, mais reste étroitement dépendante de la situation économique du Nigeria voisin. Cette fragile prospérité économique entraîne une migration des populations avoisinantes, confrontées à la précarité de la vie rurale depuis les sécheresses des années soixante-dix, qui s'ajoute au va-et-vient continu des saisonniers venant chercher en ville les ressources qui font défaut en brousse (RAYNAUT, 1975). L'islamisation de la ville s'est développée en étroite relation avec l'essor du commerce (GRÉGOIRE, 1991).

Selon une enquête que nous avons effectuée en 1993 sur un échantillon de 198 marabouts enseignant dans les écoles coraniques, seulement 37,9 % sont originaires de la ville et 40,4 % sont nés dans les arrondissements voisins. Parmi les marabouts immigrants, 52,8 % sont venus à Maradi durant les dix dernières années : 13 % avant 1973, 34 % entre 1973 et 1983, et 53 % de 1983 à 1993.

De même, en ce qui concerne les élèves d'écoles coraniques, 24,5 % d'entre eux ont immigré à Maradi pour suivre un marabout et 76 % de ceux-ci proviennent des arrondissements du département de Maradi. 43 % des élèves des écoles coraniques de la ville sont des enfants de paysans, 19 % sont issus de familles maraboutiques et 18 % ont des parents commerçants.

HERRY (1990) a montré également que les deux principales raisons de la venue en ville des immigrants étaient religieuse et commerciale. GRÉGOIRE et LABAZÉE (1993) notent à ce propos que « marabouts et élèves coraniques représentent près de 10 % de la population active des 15-65 ans » et que « l'islam aide aussi parfois, en pays haoussa, à s'insérer dans les réseaux de commerce, quelques marabouts étant devenus de grands *alhazai* ».

Cette croissance récente de Maradi a contribué à créer de nouveaux problèmes communs aux grandes villes d'Afrique : la population est essentiellement composée de jeunes, plus de la moitié des citadins ont moins de quinze ans (HERRY, 1990). En dehors de la famille et des aînés, ce sont essentiellement les écoles qui contribuent à socialiser cette jeunesse.

LES ÉCOLES OFFICIELLES

Il existe actuellement trois types d'écoles qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale et suivent les programmes officiels de l'enseignement nigérien. La plus répandue est l'école primaire dite « traditionnelle » (dénommée ainsi par l'Éducation nationale), dans laquelle l'enseignement est exclusivement dispensé en français. Une grande

partie de ces établissements sont publics. Ensuite, le deuxième type d'écoles est encore expérimental et uniquement public. Il s'agit d'un enseignement qui est dispensé dans la langue maternelle de l'enfant, le français étant introduit par la suite. Enfin, nous avons l'école ou la médersa franco-arabe où, en plus du français, l'arabe littéraire et la religion musulmane sont enseignés. En ce qui concerne l'enseignement privé, c'est ce type d'école qui actuellement se développe le plus.

Les écoles primaires traditionnelles

À Maradi, comme dans la plupart des autres villes du Niger, le taux de scolarisation ainsi que le rapport filles/garçons sont plus élevés qu'en milieu rural. Le tableau I nous montre les taux de scolarisation pour la commune de Maradi et ses arrondissements pour l'année 1993.

TABLEAU I
Rapport filles/garçons et taux de scolarisation des enfants du primaire (7 à 13 ans)
dans la ville de Maradi et dans ses arrondissements

Localités	Filles/Garçons	Taux
Maradi	63 %	39,80 %
Aguié	29 %	21,80 %
Téssaoua	38 %	22,70 %
Dakoro	28 %	13,90 %
Guidan R.	29 %	21,50 %
Madaroumfa	30 %	19,20 %
Mayahi	36 %	17,02 %

Source : rapport de rentrée 1992-1993, IEPE de Maradi.

Les écoles publiques

Actuellement, sur les 25 écoles primaires de Maradi relevant de la direction régionale de l'enseignement du premier degré, 19 sont des écoles publiques traditionnelles. Elles sont réparties dans les 17 quartiers que compte la ville (cf. fig. 1).

Nous pouvons distinguer deux catégories d'écoles : les écoles périphériques situées dans les quartiers populaires et les écoles du centre des quartiers administratif et résidentiel. Les premières enregistrent des résultats moins bons que les secondes au certificat de fin d'études du premier degré (CFEPD).

Chez les enfants qui les fréquentent, nous retrouvons une distinction sociale nette : les écoles périphériques sont fréquentées essentiellement

par des enfants de *Talaka* (petit peuple), alors que les écoles du centre le sont surtout par des enfants de fonctionnaires et de grands commerçants. On trouve un enfant de fonctionnaire sur huit dans les effectifs de certaines écoles périphériques et un sur deux dans le centre-ville.

Cette différence de résultats scolaires s'explique en grande partie par le fait que les enfants de fonctionnaires réussissent mieux que ceux des *Talaka*. C'est dans le suivi même des enfants par les parents et dans l'appréhension qu'ont ces derniers de l'utilité de l'école que se trouve la différence. Ainsi, un fonctionnaire, même modeste, pourra toujours aider ses enfants ou contrôler leur travail scolaire puisqu'il est lui-même passé par cette école. De plus, il comprend la langue française, contrairement au petit peuple le plus souvent analphabète. Nous avons constaté que les parents qui sollicitent auprès des enseignants des cours privés pour leurs enfants sont essentiellement des fonctionnaires et des commerçants, notamment ceux qui envoient ces derniers dans les écoles du centre-ville, en particulier celle qui affiche les meilleurs résultats : l'école privée de la Mission catholique.

Les écoles privées

L'école « Mission » détient depuis plusieurs années le meilleur taux de réussite au CFEPD. Bien qu'elle soit dirigée par une religieuse, elle dispense un enseignement laïque. Autrefois destinée aux enfants de milieux modestes, elle est devenue progressivement une école pour l'élite locale : fonctionnaires et quelques commerçants (sur cinq enfants, plus de trois ont au moins un parent fonctionnaire).

Le succès de cette école a amené de nombreux parents, déçus du public, à y envoyer leurs enfants, et cela à tous les niveaux du primaire : en ce qui concerne le nombre des élèves par classe, cette école compte les effectifs les plus importants de la ville (de 70 à 120 élèves par classe). Une école qui a des effectifs dits « pléthoriques » ne développe donc pas toujours un enseignement au rabais et encore moins l'échec scolaire. De même, la réussite n'est pas garantie dans une école où les effectifs sont réduits, comme par exemple l'école expérimentale de Maradi.

L'école expérimentale

Depuis 1980, une seule école primaire expérimentale (publique) a été créée dans la ville. L'enseignement y est essentiellement en langue nationale (à Maradi, le haoussa) durant les premières années, le français étant introduit progressivement au cours élémentaire pour devenir la matière dominante au cours moyen. Les activités pratiques et pédagogiques (APP), comme l'élevage ou l'agriculture, y sont également développées.

Même si l'école continue de fonctionner, l'expérience, qui s'est limitée à l'enseignement primaire, a avorté : les élèves de ce type d'école passent exactement le même examen (CFEPD) que ceux de l'école traditionnelle qui, eux, ont effectué toute leur scolarité en utilisant le français. Il apparaît de ce fait que l'État nigérien n'est pas prêt à mettre en place un enseignement complet (au primaire, au secondaire et à l'université) en langues nationales. Actuellement, excepté quelques enfants des enseignants de l'école expérimentale, nous n'y trouvons aucun enfant issu de milieu aisé. Ce sont essentiellement des enfants de *Talaka* (9 élèves sur 10) qui se retrouvent dans ce type d'école.

Au début des années quatre-vingt, cette école a largement été subventionnée, allant jusqu'à distribuer de la nourriture aux élèves qui était ensuite redistribuée dans leurs familles afin d'inciter les parents à y inscrire leurs enfants. Depuis la fin des années quatre-vingt, cette école souffre des mêmes contraintes budgétaires que les autres écoles publiques ; les effectifs ont diminué, tout comme les résultats au CFEPD, qui sont les plus faibles de la commune. Cependant, lors d'observations dans les classes, nous avons relevé, dans les différents niveaux et en ce qui concerne le français, que ces élèves participent plus à l'animation de la classe, sont plus spontanés et prennent plus d'initiatives que les élèves des écoles traditionnelles. Nous constatons donc que l'enseignement en haoussa à Maradi reste peu sollicité par la population. Nous ne pouvons pas en dire autant en ce qui concerne la langue arabe.

Les écoles franco-arabes

Les écoles publiques

Deux médersas franco-arabes existent à Maradi, la première a été créée en 1967 et la seconde en 1989 ; elles dépendent de la Direction de l'enseignement arabe au sein du ministère de l'Éducation nationale. Une partie de l'enseignement se fait en français, l'autre en arabe littéraire. La religion musulmane est également prise en compte : le maître d'arabe (*oustaz*) apprend à ses élèves (*talibés*) quelques passages du Coran, des Hadiths, mais également la pratique de la prière.

Contrairement à l'école expérimentale, des examens particuliers à ce type d'école sanctionnent les cycles qui s'étendent du primaire au supérieur (bien que depuis quelques années l'université islamique de Say ne fonctionne plus pour des raisons budgétaires). Actuellement, il n'y a pas d'établissement secondaire franco-arabe à Maradi. Ce sont essentiellement les enfants de commerçants (grands et petits) qui fréquentent ce type d'établissement. Nous y trouvons plus de filles que dans l'école traditionnelle : en effet, pour ces parents fortement islamisés, il

est préférable d'envoyer les filles dans une école qui ne les détache pas trop de leur style de vie fortement marqué par la religion. De plus, selon les enseignants de ces médersas, tout comme leurs parents les enfants ont de l'engouement pour l'arabe, la langue sacrée, et cela bien plus que pour le français, la langue de l'administration. Nos observations dans les classes vont sans ambiguïté dans ce sens. Pour ces parents, il est plus valorisant de connaître l'arabe, car par son biais on accède facilement à la religion et donc à la préparation de sa vie dans l'au-delà, « ce qui doit être la tâche primordiale pour chaque musulman qui se respecte » (Elhaji S., commerçant, 42 ans).

Cela est encore beaucoup plus fort chez les filles, « puisque ces dernières n'auront pas à travailler en dehors de leur foyer une fois mariées ; de plus, le mari vaquant à ses affaires durant la journée, ce sera à la femme d'élever ses enfants selon les préceptes de la religion musulmane. Moi, Elhaji D.A., j'ai envoyé toutes mes filles à la médersa, mais uniquement au primaire ; les garçons qui ont réussi leurs études sont fonctionnaires, ceux qui ont échoué à l'école travaillent dans mon entreprise » (Elhaji, transporteur, 55 ans).

La population de Maradi fortement islamisée affectionne particulièrement les médersas franco-arabes mais, pour l'État nigérien, il semble que le manque de débouchés de cette école freine sa valorisation et son expansion. Suite à la demande de parents d'élèves essentiellement commerçants, un *alhaji* wahhabite construit en 1989, avec l'aide de quelques commerçants, sa propre médersa, qu'il nomme « *médersa moufida al-islamiya* » (littéralement : « l'école utile islamique »).

Les écoles privées

« Moufida » est l'unique médersa franco-arabe privée de Maradi reconnue par le ministère de l'Éducation nationale : elle dépend à la fois de la Direction de l'enseignement privé et de la Direction de l'enseignement arabe. L'enseignement est essentiellement en arabe (deux tiers du programme) mais également en français. Si le français a été introduit, c'est essentiellement pour donner une existence légale à l'établissement (autrefois « pirate »). L'étude de la religion est plus poussée que dans les médersas publiques. La *shari'a* est appliquée dans cet établissement : les filles portent le *hijab* et ne peuvent pas se mêler aux garçons, la prière est obligatoire, etc. Plus d'un quart des élèves de « Moufida » ne sont pas inscrits sur les listes officielles (essentiellement des filles) : il semble que, pour eux, la finalité de l'école ne soit pas l'examen qui permet d'accéder à un cycle supérieur, mais plutôt un certain niveau d'instruction, notamment en arabe et en religion. Même si, au niveau local et national, cette médersa dépend de l'Éducation nationale, dans la pratique, l'État nigérien n'exerce pas véritablement

de contrôle. Comme dans les médersas publiques, ce sont les enseignants qui, livrés à eux-mêmes, élaborent leur enseignement en arabe à partir de livres provenant du Maroc, de la Libye, du Koweït, etc.

Politiques d'éducation et stratégies éducatives

Dans la pratique, la politique de l'État nigérien en matière d'éducation se limite essentiellement à celle de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international. Ceux-ci financent successivement des projets d'éducation dans le cadre du Programme d'ajustement structurel qui vise, entre autres, à mettre en adéquation le niveau de vie des Nigériens avec les réalités socio-économiques du pays. Actuellement, c'est le « Projet éducation III » qui est mis en place, bien qu'il ait été rejeté dans un premier temps en 1992 par les états généraux de l'éducation (regroupant scolaires, politiques et techniciens nigériens) au moment du régime de transition. Depuis l'avènement de la III^e République (1993), les pratiques de séduction des partis politiques durant les élections à l'égard des scolaires, qui avaient amené ces derniers à se considérer comme l'avant-garde de la nation nigérienne, sont tombées en désuétude. En ce qui concerne le « Projet éducation III », c'est en particulier la « double vacation », ou « double flux », qui pose problème.

Le double flux

La politique du double flux consiste à poursuivre l'effort de scolarisation de masse en augmentant les effectifs des enfants du primaire tout en gardant le même nombre d'enseignants : le maître dispense son cours à un premier groupe le matin, puis à un second groupe l'après-midi. À Maradi, 14 classes de cours d'initiation (première année) des écoles primaires traditionnelles publiques ont commencé à subir cette politique en 1993. Par la suite, le double flux sera étendu aux autres niveaux du primaire. Pour les parents d'élèves, le problème que pose cette procédure réside dans le fait que les enfants d'un groupe se trouvent désœuvrés durant le temps où l'autre groupe travaille avec l'enseignant. Il y a eu cependant reprise d'initiative de leur part face à cette situation.

Stratégie éducative des parents d'élèves face à une politique d'éducation

C'est par le biais de l'Association des parents d'élèves qu'une reprise d'initiative face à la politique du double flux a pu se constituer. À la rentrée scolaire 1993-1994, les parents d'élèves ont décidé d'introduire des marabouts dans les écoles primaires afin qu'ils y dispensent un enseignement religieux durant les demi-journées récréatives. À Maradi, toutes les classes à double vacation accueillent un marabout. Ce dernier

reçoit une rétribution uniquement de la part des parents d'élèves (50 francs CFA par semaine et par élève) ; il peut être une connaissance du directeur de l'école ou un marabout du quartier. Sa formation est souvent commune aux autres marabouts de la ville. Apparemment, la politique de double flux instituée par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international favorise l'enseignement officiel mais également l'enseignement religieux : ce n'était peut-être pas là son objectif initial...

LES ÉCOLES ISLAMIQUES

Actuellement, Maradi est l'une des villes les plus islamisées du Niger : après chaque hivernage, de nouvelles écoles coraniques fleurissent dans les rues (certaines écoles dépassent même 300 élèves) et les quatre mosquées du Vendredi n'arrivent plus à contenir les fidèles ; l'islam est enraciné au terroir comme l'était autrefois l'arbre à sacrifice des *Annas* (animistes). Ainsi, même dans un milieu favorable à l'expansion de l'enseignement moderne (contexte urbain, etc.), l'enseignement islamique reste prépondérant : en 1985, Grégoire donnait un nombre total d'élèves des écoles coraniques supérieur à 10 000, et 7 000 pour les élèves du primaire (GRÉGOIRE, 1991). En 1992, nous avons recensé plus de 30 000 élèves d'écoles coraniques (dont plus de 7 000 extérieurs à la ville) pour 12 000 élèves du primaire ; soit une croissance en effectif 1,75 fois plus forte dans les écoles coraniques que dans les écoles primaires. La plus importante densité d'écoles coraniques se trouve dans les quartiers les plus anciens, autour de la place du Chef tandis que les médersas sont situées dans les quartiers récents, notamment Zaria (cf. fig. 1). Sur ces 498 institutions islamiques privées, nous distinguons 93 % d'écoles coraniques et 7 % de médersas islamiques

Dynamique et reprise d'initiative en milieu haoussa

Depuis sa création, l'État nigérien n'arrive pas à soutenir une offre publique en matière de scolarisation qui puisse contenir la demande de la population ; cependant, il peut être relayé par des initiatives privées qui élargissent alors le champ scolaire. Dans un contexte fortement islamisé tel que la ville de Maradi, cette offre privée apparaît comme le résultat d'un processus de transformation interne à une institution scolaire traditionnelle. La reprise d'initiative dans l'enseignement islamique à Maradi consiste à améliorer et à diversifier progressivement le contenu de l'enseignement, jusqu'à transformer l'école coranique traditionnelle en médersa franco-arabe privée, l'exemple à suivre étant pour le moment la médersa privée « Moufida ».

L'école coranique traditionnelle ou la connaissance exclusive du Coran

« Traditionnellement les parents musulmans confiaient leur enfant à un maître pour qu'il le socialise et en fasse un homme complet. L'enfant s'initiait au Coran, mais aussi aux travaux de son milieu pour le bénéfice de son maître ; il s'intégrait aux disciples de son groupe d'âge, apprenait la hiérarchie sociale et, par le jeu des privations, des coups qui ne manquaient pas et de coutumes comme la quête de nourriture, développait sa force de caractère et son endurance morale. Le respect dû au maître, vénérable vieillard porteur aussi bien de la coutume que du texte sacré, lui inspirait un idéal de soumission à Allah, aux anciens, à la société. L'absence de critique et de contestation au plan intellectuel et religieux a son pendant social. C'est le règne du "magister dixit". L'enfant sortait mûri de cette expérience et s'intégrait facilement à sa société. » (SANTERRE et MERCIER-TREMBLAY, 1982).

Jusqu'au déplacement de la ville de Maradi (1945), cette forme d'apprentissage était dominante, mais c'est surtout à l'est, dans le Bornou et le Damagaram, que cet enseignement continue à être pratiqué. L'élève apprend à lire, à réciter, voire à écrire le Coran sans chercher à le comprendre et cela en commençant par la *Fatiha* (le Prologue), puis en « descendant » le livre sacré, de la 114^e sourate, *Ennes* (les Hommes), à la seconde, *al Baqara* (la Vache). Une fois que l'élève de l'école coranique connaît par cœur tout le Coran, il reçoit le titre de *hâfiz*, ou gardien du Coran. Ce n'est que par la suite et souvent à un âge avancé que le *talibé* pouvait accéder aux sciences islamiques : jurisprudence (*Fiqh*), grammaire (*Nahw*), langue arabe (*Lughah*), traditions et récits du prophète rapportés par ses compagnons (*Hadiths*), exégèse coranique (*Tafsir*). Mais c'est surtout l'apprentissage oral du Coran, ainsi que les principales règles pour prier, faire les ablutions et se comporter selon les normes islamiques en vigueur dans la société, qui constituent l'enseignement de la grande majorité de ces écoles coraniques.

L'utilité de ce type d'enseignement, essentiellement basé sur la mémorisation du Coran, a cependant été remise en question au niveau même des marabouts, notamment par ceux qui ont effectué des voyages d'études au Nigeria où les sciences islamiques sont couramment étudiées : Zaria, Kano, Katsina, etc. À partir de ces centres de diffusion, des éléments ont été rajoutés dans l'enseignement coranique traditionnel qui s'est alors diversifié.

Les écoles coraniques rénovées : un enseignement plus diversifié

Dans ces écoles, le *Talibé* commence par apprendre la *Fatiha* puis les dix dernières sourates du Coran — de *Ennes* (les Hommes) à *El Fîl* (l'Éléphant) — qui sont les plus courtes, donc faciles à mémoriser et à utiliser dans la prière. Il apprend également les principes de base de

l'islam : les ablutions et les cinq prières quotidiennes. Par la suite, en même temps qu'il continue à apprendre le Coran, il commence l'étude des documents de base des sciences religieuses. Ce sont essentiellement des ouvrages de *Fiqh* qui sont étudiés : il s'agit de la jurisprudence qui traite de l'observation des principes des cinq piliers de l'islam, des rituels islamiques et des principes de la législation sociale. Les commentaires et les traductions sont faits par les marabouts. L'élève doit retenir ceux-ci, tout comme le texte original en arabe. Le niveau de grammaire reste élémentaire. Un enseignement est dispensé sur les Hadiths, qui sont expliqués par le marabout : ils servent de base à la morale musulmane. Par la suite, le *Talibé* pourra progresser dans les sciences islamiques jusqu'à ce qu'il soit capable de traduire le Coran. Depuis la fin des années quatre-vingt, ce type d'école est également remis en question, avec la concurrence des différents mouvements religieux et l'influence de marabouts ayant effectué leurs études islamiques dans des médersas islamiques (pays arabes) ou franco-arabes (Mali, Sénégal...) : la maîtrise de l'arabe littéraire devient nécessaire pour connaître le Coran.

Les médersas islamiques

Ce type d'école n'est apparu qu'à la fin des années quatre-vingt à Maradi. Les fondateurs sont essentiellement des *alhazai* (grands commerçants) fortement islamisés (souvent wahhabites) qui veulent donner à leurs enfants une éducation religieuse mais également la possibilité de maîtriser l'arabe littéraire, afin de ne plus dépendre d'un marabout pour l'explication ou la traduction du Coran.

Le maître (*oustaz*) dispense un enseignement en arabe à l'aide d'ouvrages de grammaire et de langue destinés aux élèves du primaire des pays arabes (Arabie Saoudite, Koweït...). L'enseignement religieux est basé sur le Coran, les Hadiths et les ouvrages élémentaires de jurisprudence. Le cours n'est plus individuel mais magistral. Les classes (2 à 6) correspondent à des niveaux progressifs comme dans le primaire officiel. La médersa est gérée par un directeur qui supervise les enseignants. À chaque enseignant est attribué une classe dont il a la charge durant l'année. Les professeurs sont parfois des marabouts, mais également des anciens élèves de médersas islamiques ou franco-arabes.

Parmi les écoles non officielles, la médersa islamique reste la plus récente, mais également la mieux structurée. Nous y avons trouvé plus d'enfants de milieux aisés (commerçants essentiellement) que dans les écoles coraniques. Les élèves doivent amener, selon les médersas, entre 200 et 500 francs CFA par mois, soit 2 à 5 fois plus que dans les écoles coraniques. Cahiers, « Bics » et documents de travail (recueils de sourates ou de Hadiths, livres de grammaire élémentaire, de langage,

etc.) sont le plus souvent fournis par l'établissement. Là encore, nous constatons une reprise d'initiative chez les fondateurs de ces médersas : en y introduisant l'apprentissage du français, ils ont la possibilité, grâce à la politique d'éducation actuelle (favoriser l'essor de l'enseignement privé), de transformer leur école « pirate » — telle qu'elle est désignée par les autorités nigériennes — en école franco-arabe dépendant de la Direction de l'enseignement privé et préparant au CFEPD.

Politiques d'éducation et stratégies éducatives

La politique d'éducation de l'administration coloniale face aux écoles coraniques était la suivante : favoriser là où il se développe un islam syncrétique, modéré et surtout complaisant (confréries) et empêcher autant que possible l'essor du fondamentalisme. Ainsi, des écoles coraniques ont pu se développer sans être vraiment inquiétées. Cette politique se perpétua jusqu'à la fin du régime de S. Kouché (1987). Par exemple, un membre éminent de l'Association islamique du Niger, à la question : « Est-ce que fumer des cigarettes est autorisé dans la religion musulmane ? », répondit : « Non, excepté les Gauloises que fume le président ! » De même, les fondamentalistes comme les *izala* à Maradi ont dû attendre la fin des années quatre-vingt pour ne plus être inquiétés par les autorités et développer librement leurs écoles islamiques. Lorsque les chefferies traditionnelles embrassent l'idéologie de ce mouvement, comme à Tessaoua (chef-lieu d'arrondissement du département de Maradi), les populations les suivent massivement. À Maradi, le pouvoir traditionnel s'appuyant depuis son avènement sur les confréries (la *Qadirriyyah* puis la *Tijaniyyah*), ce n'est pour l'instant qu'une minorité d'individus qui adopte ce mode de religion, souvent comme signe de distinction face à une tradition qu'ils rejettent ou qui les fige dans des réseaux sociaux pré-existants limitant leurs ambitions. Ainsi, ce mouvement prend de l'ampleur dans les milieux intellectuels (pour connaître le Coran, il faut apprendre l'arabe littéraire) et séduit plus d'un commerçant ou d'un fonctionnaire (nouveau style de vie : femmes cloîtrées, dépenses moindres lors des baptêmes, mariages, décès...), qui n'hésitent pas à venir au cours du soir ou à y envoyer leurs enfants dans la journée.

Prenant comme modèle d'école les médersas des pays arabes, la stratégie des fondateurs est de reformuler cette école dans le contexte nigérien, c'est-à-dire de la placer dans un cadre législatif qui lui donne une existence légale (enseignement privé), mais également des facilités puisque la politique d'éducation en vigueur consiste à favoriser le développement de l'enseignement privé. Par exemple, avant 1989, la médersa islamique « Moufida », connue sous un autre nom et construite par un riche commerçant algérien, n'avait pas d'existence légale. C'était une école « pirate », comme les 498 écoles islamiques que nous avons

recensées en 1993, c'est-à-dire une école qui n'a pas demandé une autorisation administrative pour son ouverture. Depuis l'indépendance du Niger, il existe cependant une législation (réactualisée en 1993) concernant ce type d'établissement : les écoles coraniques sont considérées comme des établissements parascolaires relevant de la législation de l'enseignement privé, et doivent s'y conformer sous peine d'être fermées³. Autrement dit, si la législation était appliquée, il n'y aurait plus une école coranique ouverte dans Maradi. À ce niveau, la politique du Niger est assez équivoque : un seul inspecteur itinérant a été nommé en 1993 pour recenser et contrôler l'ensemble des écoles coraniques du Niger. L'illégalité de la médersa « Moufida » avait été reconnue parce qu'un certificat de scolarité avait été demandé à un parent d'élève par l'inspection primaire. Elle fut alors fermée jusqu'à ce qu'elle devienne conforme à la législation. En ajoutant à l'enseignement arabe et religieux celui du français, cette médersa a été reconnue comme un établissement scolaire relevant de la Direction de l'enseignement privé. Un riche commerçant nigérien devint le fondateur légal ; par la suite il agrandit cette école. Cet exemple de reprise d'initiative réussie se répercute au niveau des autres médersas, qui commencent à introduire le français dans leur enseignement afin d'être reconnues par l'Éducation nationale comme établissements scolaires. Cette dynamique s'inscrit dans la logique des stratégies éducatives de parents d'élèves qui souhaitent donner à leurs enfants une éducation qui prend davantage en compte les aspirations de la société civile (à Maradi, l'islam) que ce que propose l'enseignement public, tout en les réajustant au cadre légal de l'État, constitutif des politiques d'éducation menées au Niger.

Selon un document officiel (*Politique du Niger en matière d'éducation*), le gouvernement nigérien doit relever deux défis majeurs : « la limitation à un petit nombre du droit à l'éducation (très faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation) » et « la qualité médiocre de la formation dispensée (inefficacité interne et externe du système) ».

Depuis l'indépendance du Niger, ces deux problèmes étaient déjà reconnus comme tels. À chaque crise scolaire, des séminaires et des conférences en ont débattu, mais dans la pratique peu de chose a été réalisé. Dans le cadre de la politique d'ajustement structurel, le projet « Éducation III » prévoit également de répondre à ces défis, avec, par exemple, l'introduction du double flux dans les écoles primaires. Cependant, cette école officielle ne répond pas toujours aux attentes des parents. De nouvelles stratégies éducatives se mettent en place. Les parents les plus aisés envoient leurs enfants poursuivre une scolarisa-

³ Loi n° 70-8 du 17 mars 1970 portant réglementation de l'enseignement privé au Niger.

tion à l'étranger (en Europe, mais également dans des pays voisins comme le Burkina Faso ou la Côte-d'Ivoire) ou dans des écoles privées qui suivent le programme de pays étrangers, toutefois inabornables financièrement pour la plupart des Nigériens. D'autres parents de milieux plus modestes envoient leurs enfants dans des écoles privées qui suivent le programme national, comme par exemple les écoles de la Mission catholique ; d'autres se contentent du public, tout en payant des répétiteurs ou des enseignants pour aider leurs enfants ou améliorer leur niveau scolaire ; mais, là aussi, ces stratégies scolaires ne concernent qu'une faible partie de la population du Niger.

Dans la ville de Maradi en particulier et dans le pays haoussa en général, la dynamique en cours qui résulte de la crise de l'école nigérienne entraîne non seulement une plus grande diversité de l'offre scolaire mais également une réorientation de la demande scolaire de la population. Il en résulte une résurgence de l'enseignement islamique, qu'il soit officiel (médersas franco-arabes) ou non (écoles coraniques, médersas islamiques), face à une demande croissante de la population en faveur de la religion. L'un des révélateurs de cette subjectivité collective est la volonté des parents d'introduire dans les écoles publiques un enseignement religieux dispensé par des marabouts. L'État nigérien n'ayant pas pu considérer suffisamment cette demande de scolarisation à Maradi (uniquement deux médersas publiques), une alternative s'est mise en place au niveau de la société civile chez les *alhazai* de la ville (notamment les fondamentalistes), entraînant de ce fait une diversification du champ scolaire et une reformulation à la fois de l'école primaire et de l'école coranique vers une école franco-arabe qui est plus en mesure de prendre en compte pratiques et représentations de la modernité et de la tradition.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale, 1990 — « République du Niger. Projet Éducation III ».
- DAVID (P.), 1964 — *Maradi, l'ancien État et l'ancienne ville : site, population, histoire*. Documents des Études Nigériennes, n° 18.
- GRÉGOIRE (E.), 1986 — *Les Alhazai de Maradi (Niger). Histoire d'un groupe de riches marchands sahéliens*. Paris, Orstom, 228 p.
- GRÉGOIRE (E.), 1991 — *Islam et commerce*. Paris, ASP-Orstom - CNRS, *multigr.*
- GRÉGOIRE (E.) et LABAZÉE (P.), 1993 — *Mobilité marchande et urbanisation. Les cas de Korhogo (Côte-d'Ivoire) et de Maradi (Niger)*. *Cah. Sci. hum.*, 29 (2-3) : 527-546.
- HERRY (C.), 1990 — *Caractéristiques démographiques, phénomènes migratoires. Croissance urbaine et santé à Maradi (Niger)*. GRID.

- MONTEIL (V.-M.), 1980 — *L'islam noir. Une religion à la conquête de l'Afrique*. Paris, Éditions du Seuil, 472 p.
- NICOLAS (G.), 1975 — *Dynamique sociale et appréhension du monde au sein d'une société hausa*. Paris, Institut d'ethnologie, musée de l'Homme, 661 p.
- RAYNAUT (C.), 1975 — « Le cas de la région de Maradi ». In Copens (J.), éd. : *Sécheresses et Famines du Sahel*, tome II, Paris, Maspero : 5-44.
- République du Niger, 1991 — *Annuaire statistique « séries longues »*. Direction de la Statistique et de la Démographie.
- République du Niger, 1992 a — *Recensement général de la population 1988. Analyse des données définitives. Caractéristiques socio-culturelles*. Niamey.
- République du Niger, 1992 b — *États généraux de l'éducation*. Niamey, 2-13 novembre 1992. Rapport final, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- République du Niger, 1993 a — *Rapport de rentrée 1992-1993*. Inspection de l'enseignement du premier degré de Maradi.
- République du Niger, 1993 b — *Politique du Niger en matière d'éducation*. Direction des Études et de la Programmation.
- SANTERRE (R.) et MERCIER-TREMBLAY (C.), 1982 — *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Canada, Les Presses de l'université de Montréal, 346 p.

Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables

Laurence PROTEAU*

La Côte d'Ivoire a fortement investi dans son système éducatif. Les dépenses d'éducation ont représenté une part importante du budget de fonctionnement de l'État et les plans successifs ont intégré les réformes et les politiques scolaires comme des priorités, les liant aux nécessités du développement économique¹. L'école a généré des stratégies d'ascension socio-économique et si l'investissement des Ivoiriens dans la formation scolaire a pu être partiellement rentabilisé, c'est que l'espoir de promotion était soutenu par la forte croissance économique des années soixante-dix qui a permis d'offrir « une place » aux jeunes diplômés. Cette période a entretenu l'idéologie de l'école pour tous, moyen plutôt que fin, critère de distinction sociale et de bien-être matériel.

L'école, dans ce contexte, représentait un investissement du collectif familial pour préparer l'insertion de ses jeunes dans la société « moderne », symbolisée par l'accès à un emploi salarié. Elle fut investie comme une chance de partage des richesses nationales, un marché social de redistribution. Les Ivoiriens y ont cru, y ont adhéré (reconnaissance sociale de la légitimité de la consécration scolaire et des privilèges qu'elle confère), ont accepté de construire des écoles, d'engager des sommes considérables pour scolariser leurs enfants, mais sans jamais perdre de vue les finalités de ces investissements. Parallèlement à cette idéologie de l'école productrice d'un statut socialement et économi-

* Doctorante en sociologie à l'EHESS. 63, rue de Malakoff, 93320 Châtillon.

¹ Les dépenses d'éducation représentaient 46,5% du budget de fonctionnement de l'État en 1991. Depuis 1990, le budget de l'Éducation nationale, en milliards de francs CFA, diminue (et plus sensiblement pour les dotations budgétaires allouées au secondaire général). Il passe de 76,3 milliards en 1988 à 62,9 en 1992. Les informations statistiques citées dans ce texte proviennent des « annuaires » de statistiques scolaires réalisés par la Direction de la planification et de la statistique de Côte d'Ivoire.

quement valorisé, le système scolaire devenait de plus en plus sélectif (concours d'entrée en sixième², BEPC, baccalauréat probatoire³, quota et orientation pour l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur⁴, etc.), et de moins en moins capable de faire face à la forte demande de scolarisation.

Actuellement, l'hyper-sélectivité⁵, la constante dévaluation des diplômes, le chômage des diplômés et la paupérisation du système d'enseignement compromettent gravement les stratégies d'ascension sociale des familles et menacent le consensus national autour du système éducatif. En réaction aux évolutions de la valeur des titres scolaires, l'engagement des familles dans la scolarisation de leurs enfants s'est-il modifié et quelles orientations prend-il ?

Nous avons choisi de présenter les « bricolages » ou les « arrangements » utilisés pour garantir coûte que coûte le maintien des enfants dans le système éducatif en reconstituant des itinéraires scolaires possibles et probables en fonction des atouts sociaux des utilisateurs et en esquissant une construction synthétique du champ scolaire abidjanais. Cet exercice de synthèse réduit à coup sûr la complexité du champ scolaire, mais permet une compréhension plus large des relations entre origine sociale et parcours scolaire.

À partir de quarante entretiens effectués auprès d'élèves, nous avons constaté la grande instabilité des parcours scolaires. Il reste que l'observation de ces parcours permet de mettre en évidence quatre types principaux d'itinéraires. Bien que notre enquête ne permette pas de déduire la représentativité de ces types relativement les uns aux autres, on peut néanmoins les considérer comme des indicateurs de la complexité de l'histoire scolaire des élèves et de l'acharnement que les familles mettent à la prolonger. La complexité des itinéraires durant le

² Le taux de succès à l'examen d'entrée en sixième est un indicateur de la forte déperdition qui s'effectue dès le primaire : pour les années 1980, 1985, 1990 les taux de succès à l'entrée en sixième étaient respectivement de 29 %, 22 % et 22 %. Outre la baisse du taux de réussite, il faut tenir compte des nombreux abandons avant le CM2 (environ 22 %) et de la sélection qui s'établit entre les élèves potentiellement autorisés à poursuivre dans le secondaire, du fait de l'insuffisance de l'offre : seulement 38 % des élèves admis obtiennent une place dans le public, ce qui laisse 62 % d'admis en dehors du système scolaire public. Outre la sélection, d'autres facteurs peuvent intervenir parfois de façon négative, dès la sixième, sur le cursus des élèves, ainsi que le montre ZANOU (1993).

³ Examen de fin de première, aussi complet que le baccalauréat, dont l'obtention est nécessaire pour poursuivre la scolarité. Il a été supprimé en 1990 à la suite des grèves des étudiants et des lycéens.

⁴ À titre d'exemple, en 1984, seulement 67 % des bacheliers ont été orientés.

⁵ Baisse du taux de scolarisation de 75 % en 1985 à 67 % en 1992, exclusion de nombreux jeunes et déperdition très importante en cours de scolarisation, profondes inégalités régionales.

cycle secondaire, l'acharnement des familles et les stratégies composant entre légalité et illégalité des inscriptions scolaires ne sont pas des phénomènes nouveaux ; ainsi les enquêtes de LE PAPE et VIDAL (1987), menées à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, en exposant des parcours scolaires (dont certains remontent au début des années soixante-dix) relativement semblables à ceux que nous avons reconstitués, et en identifiant le jeu des pratiques du « couloir » en tant qu'instrument extra-scolaire de sélection, nous permettent de replacer nos propres recherches dans l'histoire du champ scolaire.

LE RECOURS EXCLUSIF À L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Dans cette catégorie d'élèves qui, depuis leur inscription au CPI (cours primaire première année), ont fréquenté l'enseignement public, deux groupes se distinguent. D'une part, ceux qui effectuent une scolarité sans recours aux pratiques « illégales » et, d'autre part, ceux qui utilisent ces pratiques pour se garantir de l'exclusion ou pour éviter les « goulots d'étranglement ».

Itinéraires scolaires sans recours aux pratiques parallèles

Certains élèves suivent un cursus scolaire sans avoir recours au recrutement parallèle⁶, sans avoir à mobiliser un réseau de relations et sans transfert dans le secteur privé et cela malgré plusieurs redoublements. Ces parcours sont-ils l'expression de choix éducatifs, de stratégies scolaires ou bien résultent-ils de l'impossibilité à mobiliser un capital économique et social suffisant pour éviter les redoublements ? Il semble difficile de répondre à cette question, d'autant que la nécessité peut souvent être présentée, *a posteriori*, comme un choix. On peut seulement dire que l'échec n'entraîne pas automatiquement un recours au secteur privé ou au recrutement parallèle, et que la solution de remplacement envisagée par les familles qui n'ont qu'un faible crédit financier et social, à l'arrêt de la scolarité, est le redoublement dans le même

⁶ Les recrutements sont dits « parallèles » parce qu'en bénéficient, d'une part, les élèves qui ont réussi l'examen de fin de CM2 mais qui n'ont pas été intégrés en sixième faute de place, d'autre part, les élèves qui n'ont pas réussi l'examen. Ils n'interviennent pas uniquement comme technique pour contourner les échecs aux examens, mais également pour maintenir l'élève dans le cursus scolaire et pour assurer sa scolarité au moindre coût. Ces recrutements sont rendus possibles par la complaisance d'un chef d'établissement, d'un professeur ou d'un responsable politique, moyennant compensation financière ou alors par la mobilisation des relations de parenté (dans ce cas l'argent n'est pas nécessaire). TERRAY (1986) fait déjà allusion aux inscriptions scolaires de complaisance obtenues grâce à l'influence des grands notables, à la fin des années soixante.

ordre d'enseignement public. Les parcours scolaires sont déterminés par les différentes formes de capitaux que les agents peuvent mobiliser à un moment donné de leur histoire sociale. Il est cependant probable que les parcours tous publics que nous avons reconstitués n'excluent pas, en cas d'élimination, un recours aux pratiques « illégales » de maintien dans le public pour repousser le plus loin possible le spectre de la déscolarisation.

L'enfant scolarisé représente encore un investissement à long terme, une promesse de retour des capitaux sacrifiés, en un mot une capitalisation. Les élèves acceptent d'autant plus facilement cette charge qu'elle correspond à une plus-value de prestige et qu'ils évaluent directement leur réussite en rapport avec la position sociale et scolaire du chef de famille : « Réussir, c'est pouvoir se prendre en charge et avoir une connaissance supérieure à celle de ses parents ». Cet espoir d'ascension sociale s'exprime dans des aspirations à un meilleur niveau de vie, à un habitat en zone résidentielle et à une scolarisation « idéale » pour les enfants. Les élèves opposent à ce projet leur propre enfance dans les quartiers populaires très denses, marquée par les difficultés d'études liées à l'habitat en cours communes et relient leur réussite, dans ce contexte défavorable, au soutien familial et à leur propre mérite.

Ces parcours scolaires sans « recours » témoignent aussi d'une histoire familiale et des espoirs différentiels placés dans la scolarisation des enfants d'une même fratrie. L'investissement familial dans la scolarisation est souvent plus faible pour les cadets lorsque les aînés ont déjà acquis une sécurité financière et une position sociale valorisée. Cependant, ces cadets disposent d'un modèle de promotion sociale par l'école dans leur propre famille, ce qui leur donne une espérance subjective plus forte d'accéder à l'université. Un tel projet d'études supérieures diffère des perspectives qu'envisagent de nombreux jeunes de classes populaires, moins assurés de pouvoir compter sur des soutiens familiaux ou qui n'ont pas de modèle de réussite scolaire dans leur famille, et qui, se détournant des formations universitaires, se réorientent vers les concours permettant d'accéder rapidement à un emploi (police, armée, sage-femme, sapeur-pompier, etc.).

Les élèves qui suivent un parcours entièrement dans l'enseignement public sont très attachés aux titres scolaires et dénoncent les grèves lycéennes (de 1990 à 1992) en raison de la menace qu'elles font peser sur la progression de leur scolarité. Selon la même logique d'efficacité, ils dénoncent les recrutements parallèles qui surchargent les classes et ralentissent ceux qui ont un accès légal à l'enseignement public : « Ils n'ont qu'à aller dans le privé au lieu de payer 100 000 francs CFA avec le proviseur ».

Les échecs sont, le plus souvent, attribués à des circonstances extérieures, sans rapport avec les capacités. Que ce soit le laxisme des

maîtres qui est en cause, la mauvaise influence des camarades d'école, ou les conditions de vie difficiles, les élèves valorisent leur réussite (ou plutôt minimisent leurs échecs) en comparant le champ scolaire à un marché soumis à une concurrence déloyale (protections, recrutements parallèles, prostitutions, achats de notes et de diplômes...) et à une insécurité non réprimée (bandes de voyous internes aux lycées, ouverture des établissements sur le monde des maquis⁷ et autres lieux « non fréquentables »). Ceux qui échouent au baccalauréat précisent que « même avant que l'examen ne se déroule, certains ont les épreuves, ou, si leurs parents sont aisés, on essaie de leur donner une chance en septembre ». Malgré ces propos très amers sur le secteur public ils pensent néanmoins que l'enseignement y est plus sérieux que dans le secteur privé où « l'élève se dit qu'il est là par le pouvoir financier de ses parents et où il agit à sa guise ». Cette défense de l'école publique est partagée par les élèves qui y ont accompli leur scolarité et répond à la nécessité de revaloriser les titres qu'elle leur a délivrés.

Le recours aux pratiques parallèles

Léonce est attié (ethnie du sud de la Côte d'Ivoire), sa mère vend de l'*attiéké* (semoule de manioc) au marché et son père est technicien offset au quotidien national *Fraternité-Matin*. Il habite avec sa mère et ses demi-frères et sœurs dans une « chambre-salon » louée dans une cour commune de Treichville. Ses parents n'ont jamais vécu ensemble et son père a deux épouses par ailleurs.

Entré au CP1 dans une école publique de Treichville, il en est exclu au CE1 ; il commente lui-même cette période :

« J'étais voyou, y'avait la voyousie. Il fallait toujours se battre, on ne s'occupait pas de l'école. On passait notre temps à voler de la ferraille, on avait déjà le sens de l'argent. »

Sa mère décide de l'envoyer chez un grand frère qui le fait inscrire, par relations, dans une école publique de la sous-préfecture de Daloa : il entre au CE2. Il obtient le concours d'entrée en sixième après trois années passées en CM2 et poursuit sa scolarité au collège de Daloa. Là, il habite chez un tuteur jusqu'en quatrième puis, à la suite d'un désaccord, loue une chambre avec deux camarades. Léonce raconte le temps passé à quémander de l'argent, à solliciter tous les parents pour finalement dépendre de professeurs et de camarades. Ces conditions de

⁷ Les maquis sont des buvettes et/ou restaurants populaires. Les élèves interrogés ont quasiment tous condamné ceux qui fréquentent ces lieux, en les assimilant à des délinquants et régulièrement les journaux se plaignent de la multiplication des maquis aux abords des établissements scolaires et demandent aux maires de les expulser.

vie précaires et surtout le sentiment d'être abandonné par ses parents, loin de tout contrôle familial, le perturbent beaucoup. En troisième, sa moyenne est trop faible pour permettre le redoublement lorsqu'il échoue au BEPC : ce sera une seconde exclusion. Une de ses tantes maternelles, qui connaît le proviseur de Dimbokro, intervient alors et lui trouve une place en troisième. Placé chez un tuteur choisi en fonction d'une même appartenance ethnique, il obtient le BEPC et, à 18 ans, passe en seconde publique dans la même ville.

Le cas de Léonce donne une idée de l'incertitude, de la fragilité et de la complexité des itinéraires scolaires : échecs, exclusions, migrations scolaires, redoublements. Malgré les obstacles, les conditions de vie incertaines, les investissements nécessaires et l'incertitude du résultat, les familles s'acharnent à soutenir la scolarité de l'enfant et l'interruption du cursus n'intervient que lorsque les atouts dont dispose le collectif familial ne suffisent plus.

À partir de leur expérience scolaire précaire, les élèves qui, comme Léonce, ont un itinéraire scolaire complexe construisent une image guerrière de l'école et dénoncent pêle-mêle la concurrence déloyale des filles qui usent de leurs charmes, le laxisme des professeurs qui ne viennent pas donner leurs cours ou qui insultent les élèves, la dureté des éducateurs. Il est significatif qu'ils dénoncent toutes les « magouilles qui amènent la facilité à l'école » sans parler toutefois des pratiques de recrutement parallèle, alors que ceux qui n'en ont pas bénéficié les considèrent, au même titre que les autres recours illégaux, comme des privilèges. Plus on use de techniques différentes de recours, plus la critique des inégalités qu'elles sont censées recouvrir se restreint. Les « magouilles », les « passe-droits », « les privilèges » sont toujours l'apanage des autres et chacun construit son champ de valeurs morales en fonction de son expérience personnelle.

Ces élèves n'estiment pas avoir bénéficié d'avantages ou de privilèges, bien au contraire ils parlent de la facilité qu'accorde l'argent aux enfants des classes aisées qui « parviennent à l'université sans avoir de niveau scolaire ». Très virulents sur les « magouilles encouragées par le gouvernement », ils restent néanmoins en retrait des grèves lycéennes et justifient ce désengagement par les risques que cela comporte, en cas d'arrestation, pour ceux qui ne bénéficient pas de relations. Conscients de la précarité de leur cursus scolaire et du peu de capital social de leur famille, ils expliquent qu'ils doivent choisir « entre l'école et la prison », entre un espoir de promotion sociale et la lutte. Finalement, ils choisissent, le plus souvent, de préserver la position qu'ils ont obtenue et cherchent, dans leur projet professionnel, à profiter eux aussi des avantages que procure une position de pouvoir.

Soumis à la concurrence déloyale, lâchés par les enseignants et par l'État, les élèves supportent d'autant moins le désengagement familial.

Léonce ressent durement l'indifférence de son père, qui le délaisse au profit des enfants de ses deux épouses alors. « qu'ils ne font rien de bon ». N'ayant pu compter que sur le soutien de sa famille maternelle, Léonce exprime l'injustice dont il se sent victime :

« Dès que je lui parle [à son père] de problèmes d'argent, il fait semblant de ne pas entendre, alors qu'il passe son temps à courir les petites filles qui lui prennent tout son argent. »

Pour les élèves qui n'ont bénéficié que du soutien maternel ou paternel, ce refus d'une aide matérielle est vécu comme un véritable abandon. Ce désengagement entraîne une modification des rapports filiaux et génère des conflits : le père qui n'assume pas ses responsabilités d'entretien de la famille perd une des bases de son autorité et un des éléments clés de son statut de chef de l'unité familiale. Cette rupture des solidarités familiales ou des devoirs d'assistance imposés au chef de famille entérine la remise en cause de l'autorité paternelle : les étudiants et lycéens qui subissent les conséquences de la rupture des obligations des soutiens parentaux s'appellent « parents » entre eux et expriment ainsi l'idée que l'autorité du chef de famille n'est garantie qu'à certaines conditions.

Actuellement, la paupérisation des classes populaires et moyennes, en réduisant les capacités de mobilisation de capital économique et de capital social, prive la majorité de la population d'atouts essentiels à la réussite scolaire. Parallèlement, la rupture des correspondances entre diplômés et « places » dans la fonction publique et le peu d'emplois offerts par le secteur privé moderne entraînent une « crise de croyance » dans la rentabilité de la formation scolaire pour tous. Cette situation est un élément d'explication de la baisse du taux de scolarisation constatée en Afrique de l'Ouest et génère des pratiques visant à conserver, malgré tout, cet espoir de promotion sociale : sélection des enfants à scolariser, recours croissant aux transferts courts entre enseignement privé et enseignement public, scolarisation économique dans les écoles clandestines, inscription dans des cours du soir vécue comme un sursis à l'exclusion définitive et migrations scolaires importantes dans le sens Abidjan-intérieur⁸.

Ces réajustements stratégiques nécessaires ne sont pas accessibles également à toutes les familles et la place des familles dans la structure socio-économique (salaire, statut, résidence, ancienneté de la cité, etc.) en détermine l'accès.

⁸ Ces pratiques de tutorat scolaire doivent pouvoir s'appuyer, entre autres, sur un réseau de relations familiales relativement dispersé. LE PAPE et VIDAL (1987) remarquent l'inversion du sens des migrations scolaires depuis le début des années quatre-vingt.

TRANSFERT SIMPLE : DU PUBLIC AU PRIVÉ

Parcours scolaire : une histoire familiale

Sosthène habite dans une cour familiale à Adjamé. Son père est chef magasinier à la Sotra (Société des transports abidjanais) et sa mère vend des bananes braisées au Port autonome. Il a six frères et sœurs et tous sont scolarisés : une suit des cours du soir Unesco, quatre sont dans des établissements privés et un seul est dans le public.

Sosthène commence sa scolarité à huit ans (avec un an de retard) dans une école publique, il redouble le CE2 et réussit le concours d'entrée en sixième. Lorsqu'il est affecté par l'État dans un CEG d'Abidjan, Sosthène a dépassé l'âge légal pour obtenir la bourse. Après un redoublement en quatrième et son échec au BEPC, il est exclu, ce qui contraint son père à l'inscrire dans une école privée protestante où il effectue sa seconde et sa première. Son père, ne pouvant plus faire face aux frais de scolarité, recourt au réseau familial et demande à un frère de l'inscrire, en terminale, dans l'établissement privé où il enseigne. Sosthène à 24 ans échoue au baccalauréat et espère trouver une place dans un établissement public, ce qui suppose un recours au recrutement parallèle. Mais son père refuse de le soutenir plus longtemps et, avec l'aide de sa mère, Sosthène s'inscrit aux cours du soir.

À 24 ans, Sosthène reprend la classe de terminale, par des chemins parallèles (cours du soir), après trois redoublements et un transfert dans le secteur privé. Malgré ce parcours difficile, l'investissement familial n'a pas faibli, bien qu'il soit, en fin de parcours, assumé exclusivement par la mère. Sosthène est conscient de l'importance du soutien familial et considère sa réussite scolaire comme « un crédit » qu'il doit payer, un jour, à ses parents pour tous « les sacrifices qu'ils ont consentis ». Cette dette impose des limites à ses aspirations et le contraint à rentabiliser rapidement son capital scolaire en passant les concours de la police ou de l'armée. Cependant, ce discours construit autour de l'idée d'une dette présente l'arrêt de la scolarité en fin du cycle secondaire comme une décision inspirée par une volonté de « solidarité » vis-à-vis du groupe familial, alors qu'elle sanctionne plutôt un « destin » inévitable, bien que retardé.

Pour les élèves des classes moyennes et populaires, le soutien familial est une condition essentielle de la progression scolaire du primaire au secondaire. Mais si les parents s'accordent à reconnaître la valeur du capital scolaire, celui-ci reste pour eux, le plus souvent, limité aux titres que délivre l'enseignement secondaire. La poursuite des études au-delà du baccalauréat, sauf dans des filières où la formation est payée et qui garantissent, théoriquement, un emploi de fonctionnaire, est déterminée

par le crédit que la famille accorde aux études universitaires longues, par ses possibilités financières objectives et également par les limites subjectives qu'elle s'impose.

La notion de réussite est définie relativement aux conditions sociales d'origine : les projets des jeunes élèves des classes populaires et moyennes reflètent des espérances ignorantes des contraintes et des pesanteurs sociales. Ils veulent être ingénieur, pilote d'avion, médecin, écrivain, magistrat. Plus tard, les projets se transforment en fonction des possibilités objectives et subjectives de leur réalisation et les espérances sont révisées à la baisse : leurs « choix » professionnels deviennent beaucoup plus flous et incertains et les déterminismes sociaux « n'ont pas besoin d'être consciemment perçus pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par rapport à l'avenir objectif de leur catégorie sociale » (BOURDIEU et PASSERON, 1964 : 43). Dans cette logique, les projets visent à garantir « un travail qui permette d'être indépendant, d'aider la famille et d'accéder à un meilleur niveau de vie » et les concours apparaissent comme le moyen le plus sûr de les concrétiser. En Côte d'Ivoire, les lycéens des classes populaires restent très attachés aux professions qui détiennent le monopole de la violence légitime et où les pratiques de « racket » permettent un surplus financier et symbolique (mise en œuvre d'un pouvoir) : nombreux sont ceux qui préparent les concours de l'armée, des douanes et de la police. M.-F. LANGE (1991 : 117) note que les lycéens au Togo assimilent ces professions « au banditisme organisé » et l'on retrouve cette représentation chez les jeunes Ivoiriens. Néanmoins, la quasi-impunité dont bénéficient les « corps habillés » attire les jeunes qui préfèrent être « du bon côté de la barrière », du « côté du plus fort ».

L'école : un marché comme un autre

Les élèves décrivent leurs relations avec les professeurs comme des rapports de force et accusent les professeurs d'être soit trop théoriques, soit de parler « de leurs problèmes de famille au lieu de faire leurs cours ». La plupart présentent l'école comme le lieu d'apprentissage de la corruption :

« J'avais un professeur de philosophie, il fallait lui donner 500 francs CFA pour augmenter la moyenne, en plus les filles se livrent aux professeurs et les garçons, eux, vont repasser leurs habits. Il y a beaucoup de trucs qui se passent à l'école, on ne peut pas tout dévoiler. »

Ces « arrangements » permettent non seulement de relever les notes mais aussi de décrocher les diplômes : « On peut acheter n'importe quel diplôme, il y a beaucoup de faux bacheliers. »

Que ces propos témoignent de pratiques réelles ou imaginaires, ils rendent compte des représentations des élèves concernant la meilleure manière d'acquérir des titres scolaires et du peu d'efficacité qu'ils attribuent au mérite et au travail scolaire. Dans cette compétition, les atouts ne sont pas également répartis et les élèves des classes moyennes et populaires décrivent leur carrière scolaire comme un véritable « parcours d'obstacles ». L'école est perçue non pas comme un lieu d'acquisition de connaissances débouchant sur une compétence, monnayable sur le marché du travail, mais comme une antichambre de la réussite socio-économique. L'équation école - travail - argent - position sociale - pouvoir est une des clefs qui permettent de comprendre le type d'attente des élèves et leur désenchantement lorsque l'équation intègre des inconnues : « On est tous d'accord que l'on va à l'école pour réussir, s'il n'y a plus de débouchés, on ne sait pas pourquoi on va à l'école ! »

Ces élèves, qui ont des itinéraires scolaires incertains et coûteux, s'interrogent sur l'intérêt que peut encore représenter l'école lorsqu'elle ne garantit plus une conversion du capital scolaire qu'elle délivre en capital économique et social.

LES VA-ET-VIENT ENTRE LE PUBLIC ET LE PRIVÉ : « DÉTOURS » EN CAS D'ÉCHEC

Un des recours les plus utilisés en cas d'échec consiste à se détourner du secteur éducatif qui a sanctionné l'élève et à faire un « détour » par d'autres circuits éducatifs. C'est notamment le cas pour les élèves qui échouent ou qui sont exclus de l'école publique et qui contournent l'élimination en s'inscrivant dans le secteur privé.

Il n'est pas rare que l'élève change d'établissement à chaque rentrée scolaire, passe du public au privé pour revenir dans le public et qu'un nouvel échec le contraigne à refaire un passage dans le privé. Ces itinéraires sont caractérisés par une grande instabilité, une forte mobilité des élèves et un acharnement familial particulièrement fort.

Cependant, les parcours féminins de ce type s'interrompent souvent plus tôt que ceux des garçons, ce qui laisserait supposer que, lorsqu'un effort supplémentaire est demandé aux parents, celui-ci se porte plus sur les fils que sur les filles.

Les jeunes filles déscolarisées que nous avons rencontrées ont deux attitudes face à cet « abandon » : soit elles remarquent avec amertume que leurs parents ne veulent plus payer pour elles alors qu'ils continuent à le faire pour leurs frères, soit elles affirment avoir souhaité arrêter l'école pour faire du commerce ou une formation de couture, etc. Ces

déscolarisées transforment leur relégation en choix, font de nécessité vertu, alors même que leurs parcours scolaires ont été soutenus depuis plusieurs années par leurs parents et que l'arrêt de la scolarité tient plus à une saturation de l'aide familiale qu'à une réelle décision de l'élève. Ce désengagement familial intervient souvent à la suite d'une grossesse de l'élève et nombreuses sont les carrières scolaires féminines qui s'interrompent ainsi.

Les déscolarisées de la première catégorie avouent avoir entrepris des négociations pour persuader leurs parents (le plus souvent le père) de revenir sur leur décision. Ces jeunes filles n'ont pas de projets précis, elles n'ont encore rien imaginé en marge de l'institution scolaire et, lorsqu'on les interroge sur le métier qu'elles envisagent, elles répondent : « Je voulais être... ». Découragées, elles ne parviennent pas à imaginer un avenir sans consécration scolaire alors qu'elles doivent renoncer aux aspirations que l'école avait soutenues.

Les parents justifient l'inégalité de leur soutien à leurs fils et à leurs filles par la nécessité pour un homme d'avoir une place sur le marché du travail pour assumer son rôle de chef de famille, la jeune fille quant à elle pouvant toujours rentabiliser sa formation scolaire, même incomplète, sur le marché matrimonial. Ainsi, la scolarisation des filles est beaucoup plus incertaine et fragile que celle des garçons : les pratiques de crise dans le domaine scolaire risquent, à court terme, de remettre en question la progression du taux de scolarisation féminin.

La particularité des ces parcours scolaires peut être exprimée à l'aide de l'image des itinéraires-bis. En effet, ces déviations empruntées pour contourner les encombrements, les « goulots d'étranglement », constituent un des savoir-faire et des « pouvoir-faire » pratiques, une des stratégies que mobilisent familles et élèves pour se maintenir dans les structures scolaires. Cette utilisation stratégique et pragmatique des circuits scolaires⁹, des réseaux de relations (le capital social est un des atouts essentiels dont disposent les consommateurs d'école) et des passe-droits que confèrent l'argent ou la séduction¹⁰ s'apparente à des techniques de survie pour repousser le plus longtemps possible l'éviction du système scolaire.

⁹ Le champ scolaire est occupé par plusieurs types de structures réparties inégalement sur le territoire national : le public, le privé laïque, le privé confessionnel, les écoles franco-arabes et une multitude d'écoles clandestines. Ces dernières, souvent appelées « écoles boutiques » (essentiellement cycle primaire), offrent des conditions d'études déplorables sans contrôle des programmes et des compétences des maîtres. Une enquête dans quelques-unes de ces écoles nous a permis de constater que le niveau des maîtres ne dépassait guère le primaire.

¹⁰ Euphémisme qui exprime un phénomène très présent dans les écoles ivoiriennes : les filles sortent avec les professeurs et deviennent leurs protégées. Nous reviendrons, plus loin, sur ces rapports entre élèves et professeurs.

Mamadou, 23 ans, est l'aîné d'une famille sénoufo de cinq enfants. Son père, analphabète, travaille à la buanderie d'un grand hôtel d'Abidjan et gagne environ 45 000 francs CFA par mois, sa mère vend des légumes à la gare de bus du Plateau. Il habite avec un « grand frère » dans une cour commune à Adjamé et le reste de la famille (son père a deux épouses) loue une « chambre-salon » dans le même quartier. Ses frères et sœurs, beaucoup plus jeunes, sont scolarisés dans le primaire public.

Mamadou entre au CP1 dans le secteur public, redouble le CM2 dans la même école mais n'obtient toujours pas le concours d'entrée en sixième. Son père l'inscrit au CM2 dans une école privée protestante, mais c'est encore un échec. Il bénéficie alors des mesures d'officialisation du recrutement parallèle (commission nationale de recrutement) et le ministère de l'Éducation nationale l'affecte en sixième au CEG de Dimbokro (centre-est du pays). Accueilli chez un oncle, lui-même absent de son domicile, il est confronté à des conditions de vie très difficiles :

« Je n'étais pas bien traité, c'était pénible, il n'y avait pas d'argent, souvent il fallait attendre le soir pour manger, j'étais devenu très maigre. »

Il essaie de persuader son père de lui trouver une place dans un établissement abidjanais, celui-ci s'y résout pour éviter le redoublement en cinquième et Mamadou, à la faveur d'un recrutement parallèle non officiel celui-là, entre en quatrième au lycée pour garçons de Bingerville. Il subit un nouvel échec et redouble sa quatrième. Après avoir obtenu le BEPC, il est orienté au lycée municipal d'Attécoubé (une des dix communes d'Abidjan) et la suite de sa scolarité se déroule sans ruptures jusqu'au baccalauréat qu'il passe avec succès en 1993 à l'âge de 23 ans.

Le cas de Mamadou montre à quel point le soutien familial participe de la progression des cursus scolaires mais nous permet aussi de faire intervenir un autre élément de compréhension : la place dans la fratrie et la composition de la famille au moment des investissements éducatifs sont déterminantes dans l'itinéraire scolaire. L'aîné bénéficie d'autant plus de sa position que le décalage entre lui et le reste de la fratrie est grand. Les classes les plus démunies en capital scolaire et économique misent en premier lieu sur la solution du redoublement dans le public pour ensuite se résoudre, en cas d'échec, à emprunter d'autres circuits. L'investissement que nécessite l'utilisation des itinéraires-bis n'est consenti qu'en tout dernier recours.

L'objectif recherché est, au départ, une scolarité secondaire publique soutenue par la bourse. Pour cela, l'élève doit réussir le concours d'entrée en sixième et, s'il échoue, plusieurs essais seront tentés, quitte à recourir au secteur privé. Si l'investissement familial ne donne pas les

résultats escomptés, alors le recrutement parallèle sera utilisé comme dernière échappatoire à la déscolarisation.

Ainsi, pour les fractions des classes populaires les plus démunies des différentes formes de capitaux, les recours successifs ressemblent plus à des pratiques de dernière chance qu'à des stratégies visant à assurer un parcours scolaire sans ruptures.

Lorsque les sacrifices consentis se soldent par l'accès au baccalauréat, les projets d'investissement scolaire et l'idée que l'on peut contourner les processus d'élimination sont confortés. Cette « croyance » soutenue par la réussite effective d'élèves des classes populaires guide les investissements familiaux et entretient l'espoir de promotion sociale par l'acquisition de titres scolaires.

LE RECOURS EXCLUSIF À L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Dans cette catégorie, nous n'avons pas encore reconstitué d'itinéraires scolaires d'enfants de la grande bourgeoisie ivoirienne alors que le marché éducatif privé dispose de structures d'élite, accessibles seulement aux classes les plus aisées. D'un coût très élevé, elles sont aussi très sélectives et ont une image d'institution de haut de gamme à préserver. Les grands lycées privés garantissent aux enfants de la bourgeoisie un cadre agréable, de bonnes conditions d'études, un enseignement de qualité assuré par des professeurs qualifiés, des activités parascolaires diversifiées et aussi l'homogénéité sociale du recrutement. Ainsi, 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 de l'élite ivoirienne par la consécration scolaire de ses héritiers. Les établissements prestigieux soutiennent les stratégies des classes dominantes et en assurent la rentabilité par une politique de recrutement socialement orienté.

Parallèlement, la majorité des établissements privés s'adressent aux enfants des classes moyennes. Conçus pour scolariser les fractions solvables de la population, ils ont de plus en plus de difficultés à fidéliser cette clientèle et doivent faire face à une demande beaucoup moins solvable. Ainsi, les entrepreneurs d'école prennent position sur le marché des biens et titres scolaires en fonction des caractéristiques sociales de leur clientèle et la rentabilité de leur entreprise est d'autant moins assurée que le niveau social du recrutement est bas.

En marge de ce secteur privé légal, de nombreuses écoles non autorisées par l'État se sont installées dans les quartiers populaires et proposent une scolarité économique aux fractions les plus pauvres. Elles

fonctionnent plus comme des structures d'élimination différée que comme des opportunités pour les fractions les plus pauvres d'acquérir des titres scolaires.

Des parcours scolaires sous perfusion

De nombreux élèves de la moyenne bourgeoisie n'ayant obtenu aucun des examens sanctionnant le cursus primaire et le premier cycle du secondaire parviennent cependant à progresser jusqu'au baccalauréat. Ils bénéficient d'un fort investissement familial pour leur assurer une scolarité supposée de qualité (scolarité primaire privée), puis pour soutenir une progression difficile (échecs et redoublements). Si la scolarisation primaire dans le secteur privé se révèle être une stratégie, l'échec au concours d'entrée en sixième est déterminant dans la poursuite de ce cursus.

Une des stratégies de la moyenne bourgeoisie consiste à adopter une formule mixte : elle scolarise ses enfants dans le primaire privé censé apporter de « bonnes bases » pour ensuite les réintégrer dans le secondaire public. Cette stratégie est un moyen terme adopté par des classes qui, sans être dépourvues de capital économique et social, doivent les gérer avec précaution. Ainsi, le coût investi dans le primaire privé doit être un crédit pédagogique à négocier dans un cursus secondaire public de qualité. En effet, de la moyenne d'orientation dépendent, théoriquement, les affectations dans tel ou tel établissement public (on imagine aisément le poids du capital social, politique et économique dans ces affectations) qui sont eux aussi hiérarchisés en fonction de la clientèle qu'ils recrutent. Les parents de la moyenne bourgeoisie visent une scolarisation publique de qualité (établissement public « sélect ») et préfèrent payer un cursus privé plutôt que d'être contraints de placer leurs enfants dans un établissement public au recrutement populaire.

On s'aperçoit que les cursus scolaires sont à la fois le résultat d'une stratégie et de son échec partiel. Contraints de payer une scolarité souvent coûteuse, les parents sont conscients d'avoir assuré la progression de leur enfant par la mobilisation de capitaux financiers. Ces élèves, qui ont suivi un itinéraire scolaire dépendant du pouvoir financier de leurs parents, se heurtent à l'épreuve, plus difficile à contourner, du baccalauréat mais comptent sur la conversion du capital économique en capital scolaire en affirmant que leurs parents « paieront encore ».

Le plus souvent, ils présentent leurs cursus scolaires comme une entreprise familiale à laquelle ils ont participé passivement. Se sentant peu concernés par leur scolarité, ils avouent continuer les études en raison des investissements financiers consentis par leurs parents. Leurs itinéraires scolaires sous perfusion et l'acharnement familial les contraignent à poursuivre sans réel investissement personnel : guidés, assistés,

soutenus, ils restent en retrait par rapport aux projets parentaux. Certains de ces parcours montrent les décalages qui peuvent se produire entre projets familiaux et adhésion de l'élève, comme si l'acharnement financier à conserver une position dans le système scolaire participait à déconstruire le mythe du mérite, à faire apparaître les déterminants sociaux et économiques de l'acquisition des titres délivrés par l'école et finalement à faire de la réussite scolaire un investissement principalement parental.

Hierarchie des établissements et sélection des « clients »

Les écoles privées mènent des politiques de recrutement différentes. Celles qui visent les enfants de la haute bourgeoisie doivent être en mesure de justifier leur prix et leur prétention de rentabilité et d'efficacité par des taux élevés de réussite aux examens, puisque ce qui est attendu avant tout, c'est une conversion réussie du capital économique et social en titres scolaires. Les clients privilégiés de ces écoles ont suivi les circuits des établissements prestigieux depuis le CP1 et bénéficient d'un label de reconnaissance.

Le champ scolaire privé n'est pas uniquement constitué d'écoles prestigieuses. De fait, la plupart des structures scolaires privées apparaissent plutôt comme des « petites et moyennes entreprises ». Ces PME scolaires prétendent aussi à l'exigence d'« excellence » mais ne sont pas suffisamment assurées dans le champ pour entrer en concurrence avec les établissements d'élite. Leur recrutement est beaucoup moins sélectif, et les difficultés qu'elles ont à remplir les classes depuis deux ou trois ans les incitent à accepter une clientèle en situation d'échec scolaire. Là encore, les familles disposant d'un faible capital économique sont les premières à subir la sélection en cas d'échec, sans assurance de solvabilité. Pour les familles qui peuvent faire face aux frais de scolarité, la sélection est beaucoup moins forte et la progression relativement assurée. Néanmoins, ce phénomène est surtout visible aux points de passage entre les cycles.

Les écoles privées doivent faire un compromis entre efficacité pédagogique et rentabilité de l'entreprise, elles doivent satisfaire une demande axée sur la progression scolaire plutôt que sur la performance scolaire. Ainsi, elles facilitent l'évitement des « barrières » (examens de fin de cycle) et tentent de compenser cette perte d'efficacité pédagogique par des redoublements en cours de cycle mieux acceptés par les familles. Ces entreprises sont constamment soumises à des exigences contradictoires : une nécessité de rentabilité économique immédiate et une nécessité d'efficacité pédagogique qui leur permettent de s'imposer comme des établissements « sélects » sur le marché des biens et titres scolaires.

Cette contradiction entre un système utilisé essentiellement pour contourner les sanctions scolaires¹¹ et la nécessité de s'appuyer sur une clientèle fiable, solvable et fidèle est une des caractéristiques des PME scolaires. Pour se garantir une clientèle solvable, elles se sont battues pour capter les « affectés »¹² du secteur public. Cette solution qui semblait être tout à l'avantage des entrepreneurs d'école s'est avérée périlleuse lorsque l'État a cessé de verser régulièrement les frais de scolarité de ses « affectés ». Confrontés à l'insolvabilité de l'État ou au retard dans le recouvrement des créances, les fondateurs, qui avaient usé de leur capital politique pour gonfler leurs effectifs, subissent une situation inverse à celle escomptée.

Ainsi, les écoles les plus assurées dans le champ scolaire, s'adressant à une clientèle solvable et socialement sélectionnée, ont refusé de signer la convention avec l'État, affirmant leur autonomie par rapport au secteur public et leur position privilégiée dans le champ des entreprises d'éducation. Cette politique leur permet aussi de n'accueillir dans leurs structures que ceux qui y ont un « droit » d'accès en raison de leur appartenance sociale et de soutenir leurs stratégies de distinction en leur garantissant la valeur des titres scolaires acquis.

ÉCHEC ET RÉUSSITE : ACCÈS AUX TITRES SCOLAIRES

Les parcours scolaires, incertains et instables, sont soumis aux « règles » d'un marché sur lequel l'accès à la « réussite » scolaire demeure très largement déterminé par le capital social et le capital économique du groupe familial. Parfaitement au fait des pratiques « illégales » ou des recours utilisés par leurs familles pour les maintenir dans le cursus scolaire, les élèves se représentent l'école comme un espace de concurrence déloyale, dans lequel chacun ne dispose pas des mêmes atouts ou « chances » en fonction de son origine sociale. En complément de l'action des parents, qui se réalise de manière ponctuelle à la rentrée des classes, les lycéens ont leur propres techniques de survie : tricherie, « prostitution », « fayottage », négociation, etc.

¹¹ G. Langouët et A. Léger ont remarqué, dans le cas français, un accroissement des transferts entre secteur public d'enseignement et secteur privé et une recomposition des usagers des écoles privées. Ainsi, la clientèle permanente du privé semble nettement minoritaire par rapport à une clientèle de passage : « Bien plus qu'elle ne traduit un choix idéologique, l'utilisation temporaire du secteur privé constitue en réalité pour beaucoup de familles un recours en cas d'échec » (LANGOUËT et LÉGER, 1991 : 52).

¹² Chaque année des élèves du secteur public sont affectés par l'État dans les établissements privés. L'État représente un gros client pour les écoles privées. Cette situation devient de moins en moins avantageuse en raison des retards considérables dans le paiement de la scolarité des « affectés ».

Les itinéraires scolaires que nous avons retracés posent la question des déterminants sociaux de la réussite et de l'échec scolaires et, certainement, celle de la nécessaire redéfinition de ces deux termes dans le contexte ivoirien.

En effet, au regard des stratégies mobilisées pour garantir le passage en classe supérieure et des multiples ruptures dans les cursus scolaires, les notions d'échec et de réussite apparaissent largement indépendantes des performances ou du mérite des élèves.

Au-delà du poids du statut socio-économique dans la réussite ou l'échec scolaire, corrélation largement démontrée, des stratégies d'évitement du verdict strictement scolaire sont mobilisées et supposent une utilisation pragmatique des circuits scolaires qui ne diffère pas de celle d'autres champs, notamment du champ économique. Le champ éducatif est un marché sur lequel se négocie la valeur, sans cesse réajustée ou dévaluée, des biens et titres scolaires.

Ainsi, lorsque les familles évoquent le poids financier que représente la scolarisation, elles ne se limitent pas à l'évaluation des frais officiels, tels que les uniformes, les frais d'inscription (3 000 francs CFA), l'assurance scolaire, les ponctions de l'association des parents d'élèves liée au PDCI (Parti démocratique de Côte d'Ivoire), les cartes de bus, les fournitures scolaires, mais elles y incluent l'éventualité d'un recrutement parallèle, d'un recours aux structures privées, de l'achat de notes et surtout la nécessité d'entretenir un réseau de relations suffisamment diversifiées pour accéder aux itinéraires-bis. Capital économique et capital social sont rentabilisés au maximum dans le champ scolaire et la transparence de leur implication dans la réussite ou l'échec ne surprend que l'observateur occidental.

L'apparent décalage entre possession de titres scolaires et possibilité d'accès au marché du travail, s'il génère un réajustement des stratégies éducatives familiales, le sacrifice de certains éléments de la fratrie ou une scolarisation au rabais, ne se traduit pas par un refus de l'école. Au contraire, les parents s'acharnent d'autant plus à maintenir leurs enfants dans le circuit scolaire qu'ils ont déjà procédé à une sélection et que la position d'élève reste associée au statut d'« intellectuel ».

En effet, parallèlement aux gains matériels qu'ils en attendent, la scolarisation délivre aussi une plus-value symbolique, un capital de prestige auquel les parents et les élèves ne sont pas prêts à renoncer. En comparant les « stratégies » de scolarisation des membres d'une même fratrie, on repère les priorités et les sélections : si les parents investissent dans la scolarité de leurs enfants et les poussent à poursuivre, ils sélectionnent, néanmoins, des types de carrière en fonction des capacités, ou des rôles sociaux, attribués à chaque sexe. Le destin scolaire qu'ils souhaitent pour leur fille correspond à un destin scolaire de fille, et ceci est

d'autant plus vrai que le parcours scolaire de celle-ci est incertain : cette sélection, plus subtile que la déscolarisation, est un phénomène bien étudié en Europe.

La nécessité de garantir le maintien dans le système scolaire est justifiée non seulement par l'espoir d'une promotion sociale mais également par la peur du « destin » supposé des déscolarisés. Le lycéen se définit comme un « intellectuel » en opposition au groupe des déscolarisés que les scolarisés et les parents d'élèves associent à la délinquance et à la marginalité : la scolarisation est aussi une revendication de conformité et de respectabilité sociale.

Les titres scolaires s'échangent sur deux marchés interdépendants, l'un matériel et l'autre symbolique, ainsi les familles espèrent que le statut d'« intellectuel » que procure l'école pourra être reconverti en statut socio-économique, quitte à négocier le capital scolaire à un taux dévalué. La moindre rentabilité de la conversion du capital scolaire en capital social et le coût de plus en plus lourd de la scolarisation pour les classes populaires et les classes moyennes réduisent les dividendes attendus. Malgré cette baisse de valeur du capital scolaire et l'évidence de sa rétention par les élites ivoiriennes, il reste l'objet d'investissements puisque aucune autre solution valorisée n'est aménagée.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.), 1964 — *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, coll. Le sens commun, 189 p.
- CLIGNET (R.), 1967 — Ethnicity, social differentiation and secondary schooling in West Africa. *Cahiers d'études africaines*, 7 (3), n° 26 : 360-378.
- GIBBAL (J.-M.), 1974 — La magie à l'école. *Cahiers d'études africaines*, 14 (4), n° 56 : 627-650.
- LANGE (M.-F.), 1987 — Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? *Politique africaine*, 27 : 74-86.
- LANGE (M.-F.), 1991 — Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. *Politique africaine*, 43 : 105-121.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), 1993 — « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain ». In : *Jeunes, ville, emploi*, Paris, ministère de la Coopération et du Développement : 95-98.
- LANGOUËT (G.) et LÉGER (A.), 1991 — *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris, Paris X-Nanterre, Publidix : 187.
- 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*, 70, nov. : 64-73.
- PROTEAU (L.), 1993 — « Quelques aperçus de l'état du champ scolaire à Abidjan ». In Vidal (C.) et Duchamin (J.-P.), éd. : *Abidjan 1903-1993. Recherches et projets*. Chroniques du SUD n° 10, doc. Orstom département SUD : 104-111.
- TERRAY (E.), 1986 — « Le climatiseur et la véranda ». In : *Afrique plurielle, Afrique actuelle*, Paris, Karthala : 37-44.
- ZANOU (B.), 1993 — « L'orientation des élèves en classe de sixième : un aspect inexploré des migrations scolaires en Côte-d'Ivoire ». In Livenais (P.) et Vaugelade (J.), éd. : *Éducation, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires : 107-118.

Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali

Richard MARCOUX*

INTRODUCTION

Le Mali est l'un des pays du monde qui présentent les plus faibles taux d'alphabétisation et de scolarisation (UNICEF, 1994). On a même assisté, de la fin des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt, à une diminution des taux de fréquentation scolaire. Les difficultés auxquelles sont confrontées les populations maliennes et la crise financière presque permanente qu'a connue l'État malien au cours des dernières décennies auraient pu entraîner une diminution relative des investissements dans les secteurs sociaux tels que celui de l'éducation. Or, au Mali, cette période a plutôt été marquée par une augmentation de l'offre scolaire en termes de nombre d'écoles, de classes et d'enseignants. L'explication de la diminution des taux de fréquentation scolaire au Mali doit donc être trouvée ailleurs.

Afin d'étudier ce phénomène en milieu urbain, nous avons examiné ce que font les enfants qui ne fréquentent pas l'école. L'enquête démographique réalisée en 1985 au Mali (République du Mali, 1988) confirme que les enfants jouent un rôle économique très important et que l'essentiel des travaux qu'ils exécutent en milieu urbain s'inscrit à l'intérieur des activités de subsistance des ménages auxquels ils appartiennent. Certaines caractéristiques des ménages affecteraient-elles alors les probabilités qu'a un enfant de fréquenter l'école ? L'organisation de la production qui permet d'assurer la subsistance des individus au Mali s'appuie principalement sur le groupe familial, où chacun des membres occupe un rôle spécifique en fonction de son âge et de son statut à l'intérieur du groupe. Dans un contexte marqué par un affai-

* *Démographe. Université de Montréal, département de démographie, C.P. 6128, Succ. A, Montréal, Canada, H3C 3J8.*

blissement sans précédent du pouvoir d'achat des ménages en milieu urbain malien, les solidarités familiales jouent un rôle très important. La survie du groupe passe alors par une participation aux activités de subsistance de chacun de ses membres. On peut donc présumer qu'un enfant ne pourra être libéré de certains travaux pour fréquenter l'école que dans la mesure où le ménage auquel il appartient est à même d'assurer sa subsistance sans l'apport de cet enfant. Notre objectif est donc d'examiner si certaines caractéristiques de la structure démographique des ménages favorisent ou limitent la fréquentation scolaire des enfants.

L'ÉCOLE AU MALI

Dès son indépendance, le Mali reconnaissait que son développement économique et social passait nécessairement par un relèvement des niveaux d'éducation des populations. En 1962, les pouvoirs publics mettaient en place une vaste réforme du système d'éducation qui visait principalement à permettre une éducation pour tous et de qualité (DIAKITÉ, 1988). Bien que de nombreuses expériences aient été tentées depuis cette première réforme, elles n'ont pas transformé de façon importante la structure du programme d'enseignement.

Théoriquement, l'enfant peut être admis dès l'âge de six ans dans le système scolaire malien, mais la très vaste majorité des jeunes font leur entrée à l'école à sept ou huit ans (UNICEF, 1989 : 130). La scolarisation débute avec l'enseignement fondamental, qui est obligatoire. Il se compose de neuf années de scolarité qui se répartissent sur deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de six ans, est sanctionné par le certificat d'études primaires (CEP). Le second cycle s'étend sur trois années et s'achève avec l'obtention du diplôme d'enseignement fondamental (DEF). L'enseignement fondamental s'étend donc généralement jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans (DIAKITÉ, 1988). Toutefois, compte tenu des forts taux de redoublement et d'abandon¹ et de l'âge relativement tardif à l'entrée dans le système d'éducation malien, on estime que 98 % des effectifs scolaires de moins de 15 ans au Mali sont, en fait, inscrits dans le premier cycle (République du Mali, 1991 a : 60).

Depuis 1982, le ministère de l'Éducation autorise l'ouverture de médersas. Contrairement au système public ou à d'autres écoles privées où l'ensemble de la formation est donné en français, la langue d'en-

¹ Les statistiques scolaires révèlent que, sur 1 000 élèves inscrits en première année, seulement 263 iront jusqu'à la sixième année du premier cycle et que, parmi eux, 154 obtiendront leur CEP. On calcule également que 4 854 années par élève sont nécessaires pour former ces 154 diplômés, soit un coefficient d'efficacité de 19 % (Mali, 1991 a : 70-71).

seignement dans les médersas est l'arabe et le français n'y est introduit qu'à partir de la deuxième année². Ces établissements d'enseignement fonctionnent comme les écoles fondamentales publiques puisqu'ils offrent une formation de neuf années réparties sur deux cycles. Les effectifs scolaires dans les médersas ont augmenté rapidement au cours des dernières années et représentent entre 15 et 20 % des enfants inscrits au niveau fondamental à la fin des années quatre-vingt (UNICEF, 1989 ; GÉRARD, 1992 ; ANTONIOLI, 1993 ; UNICEF, 1993).

Le fait que le Mali présente l'un des plus faibles taux de scolarisation primaire au monde ne doit toutefois pas masquer les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation durant les années soixante et soixante-dix. Alors qu'à l'indépendance on estimait à environ 50 000 le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires du Mali (BENOIST, 1989 : 154), les effectifs scolaires de l'école fondamentale ont atteint le nombre de 230 000 au début des années soixante-dix, pour passer à 350 000 en 1980 et enfin dépasser les 400 000 au début de la décennie 1990³. Cette augmentation des effectifs scolaires a évidemment nécessité des investissements très importants. L'État malien aurait ainsi consacré en moyenne près du quart de son budget annuel au secteur de l'éducation (GÉRARD, 1992). À ces sommes s'ajoutent les financements de nombreux pays donateurs et des organismes d'aide multilatérale (ONG et organisations des Nations unies). Le développement du réseau privé des médersas s'appuie également sur des financements étrangers (BRENNER, 1991)

Malgré ces investissements importants qui ont conduit à une augmentation des écoles et des recrutements d'enseignants, nous avons assisté dès la fin des années soixante-dix à une diminution des taux de scolarisation. Les statistiques scolaires concernant la première moitié des années quatre-vingt pour l'ensemble du Mali révèlent que l'offre scolaire au niveau fondamental — estimée à partir des ratios élèves/classes et élèves/enseignants — s'est sensiblement améliorée parallèlement à une baisse des taux de fréquentation de l'école (République du Mali, 1993). On peut donc croire que d'autres facteurs que l'offre ont affecté la fréquentation scolaire des enfants au Mali.

² En 1979, un programme expérimental d'enseignement en langues nationales a été initié (bambara, peul, sonraï et tamacheq). Le français n'y est introduit qu'à partir de la troisième année. Ce programme est toutefois demeuré très marginal, malgré les résultats encourageants qu'il semblait pouvoir apporter sur le plan de l'apprentissage (UNICEF, 1989).

³ Ces chiffres ont pu être obtenus à partir des données publiées par le ministère de l'Éducation du Mali.

DES ENFANTS AU TRAVAIL DANS LA FAMILLE

Si les taux de fréquentation scolaire sont si bas, on peut alors s'interroger sur ce que font les enfants qui n'ont pas d'activité scolaire. Les statistiques officielles font généralement ressortir un très faible taux d'activité des enfants de moins de 15 ans en Afrique (CHARMES, 1985). Les concepts retenus pour définir la population active masqueraient le rôle économique important des enfants (RODGERS et STANDING, 1981 ; MYERS, 1992). On distingue généralement le travail domestique du travail dit économique (ou économiquement productif). Jusqu'à tout récemment, seul ce dernier type d'activité intéressait les spécialistes du travail. Ce n'est qu'au début des années soixante-dix que la recherche sociologique s'est réellement penchée sur le travail domestique (LE BOURDAIS *et al.*, 1987 : 38). En milieu sahélien, DROY (1990 : 32) considère que les principales activités domestiques sont la collecte du bois, les corvées d'eau et les travaux liés à la préparation des repas. À ces activités s'ajoutent également les tâches d'entretien et d'hygiène du ménage (nettoyage de la vaisselle et des vêtements, entretien des lieux, etc.) de même que les activités de garde des enfants et d'autres membres de la famille (malades, personnes âgées, etc.). Il s'agit, évidemment, d'activités essentielles à la subsistance des individus, mais qui sont socialement et culturellement largement banalisées, voire ignorées. Comme le souligne BARRÈRE-MAURISSON (1992 : 93), le travail domestique « ne se voit que lorsqu'il n'est pas fait » !

De nombreuses études ont permis de mettre en relief l'importance du temps accordé à ce type d'activité dans les pays du tiers monde (CAIN, 1977 ; OPPONG, 1988). Dans son étude en milieu rural tanzanien, KAMUZORA (1984) a évalué qu'un ménage consacre en moyenne 15,6 heures de travail quotidien à des activités économiques. En utilisant ses données et sa méthode, nous pouvons estimer à près de neuf heures le temps consacré par ce même ménage aux activités dites domestiques (MARCOUX, 1994). En somme, le travail domestique représente plus du tiers du temps consacré à l'ensemble des activités de subsistance du ménage dans cette société rurale de l'Afrique de l'Est.

Peu d'études se sont intéressées au travail domestique en milieu urbain. Au Mali, comme ailleurs, on présume généralement que les tâches domestiques sont nettement moins importantes à la ville comparativement à la campagne (UNICEF, 1989 : 95 ; DIALLO et SIMARD, 1990 : 72). Cette opinion s'appuie sur le fait que l'on retrouverait en ville une multitude de services et d'infrastructures qui permettent d'alléger les travaux domestiques : eau courante, électricité, moulins à grain, présence d'aides ménagères (« bonnes »), etc. On oublie toutefois que ces services sont généralement insuffisants et très inégalement répartis

auprès de la population (KAMMINGA *et al.*, 1988 ; MARCOUX, 1994). Les corvées d'eau par exemple représentent sûrement l'une des activités les plus importantes au Mali. En milieu urbain malien, seulement 17 % des ménages ont accès à un branchement à l'eau courante (République du Mali, 1991 b) ; à Médina-Koura, l'un des quartiers du centre-ville pourtant parmi les mieux équipés de Bamako, 20 % des ménages doivent parcourir une distance de plus de 100 mètres pour s'approvisionner en eau (BALLO *et al.*, 1990 : 31). On peut dès lors facilement imaginer l'écart en termes de temps de travail et d'énergie que nécessitent les corvées d'eau entre un ménage qui dispose de l'eau courante à domicile et un autre qui doit s'approvisionner à un puits ou une fontaine situés à plus de 100 mètres de la concession.

En somme, si toutes les études produites sur le milieu rural ont permis de mettre en relief la lourdeur des travaux ménagers, l'analyse des conditions de vie qui prévalent en milieu urbain malien nous permet de supposer que ces activités demeurent très importantes en ville. De plus, compte tenu de l'inégal accès aux services et aux ressources permettant d'alléger le travail domestique, on peut croire que le temps consacré à ces activités présente des écarts importants entre les différents ménages du milieu urbain.

Dans un tel contexte, on peut difficilement s'étonner d'un taux de participation des enfants aux activités de production relativement élevé dans les villes du Mali, tel que révélé par les données de l'enquête de 1985. Les responsables de cette enquête ont apporté une attention particulière à la saisie des travaux effectués par les enfants, ce qui a permis d'éviter les biais obtenus à partir des définitions utilisées lors des recensements. En 1985, on comptait ainsi autant de jeunes de 8 à 14 ans à l'école que de jeunes qui contribuaient principalement à des activités de production dans les villes du Mali (MARCOUX, 1993 et 1994). Chez les filles de ce groupe d'âge, la proportion d'« actives » était même supérieure à la proportion de celles qui fréquentent l'école. Parmi les actifs de 8 à 14 ans, 85 % exercent la totalité ou une partie de leurs travaux dans le cadre de l'aide familiale, sans rémunération ; une bonne part des enfants sont donc directement intégrés aux activités de production familiale. En ce qui concerne les 15 % de jeunes actifs autonomes, on peut présumer qu'une partie importante des revenus qu'ils tirent de leur activité est versée au ménage ; c'est du moins ce que la plupart des études sur le sujet confirment (NANGIA, 1987 ; PATIL, 1988 ; MYERS, 1989). Le travail des enfants s'inscrit donc essentiellement à l'intérieur des activités familiales de subsistance.

LE TRAVAIL, L'ÉCOLE ET LA COMPOSITION DÉMOGRAPHIQUE DU MÉNAGE

Dans un ouvrage récent, BARRÈRE-MAURISSON (1992) propose de réconcilier la sociologie du travail et la sociologie de la famille à travers l'étude d'un processus social qu'elle nomme « la division familiale du travail », processus qui consiste « à répartir le travail en fonction du statut familial des individus [...] cette division du travail [portant] à la fois sur le domestique et le professionnel » (1992 : 243).

Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, il s'agit d'examiner le rôle de l'enfant dans le cadre de la double division du travail : entre hommes et femmes et entre adultes et plus jeunes. Cette division du travail doit également tenir compte d'une troisième dimension qui distingue le travail domestique et le travail dit économiquement productif (que Barrère-Maurisson qualifie de professionnel). Évidemment, le concept de division familiale du travail ne signifie pas que les activités sont complètement séparées. BARRÈRE-MAURISSON (1992), comme bien d'autres, insiste sur le principe d'articulation entre les différentes sphères du travail et entre les différents agents.

Ce concept d'articulation des activités a particulièrement été mis en évidence pour les activités domestiques des enfants. Par exemple, on a largement fait état de la prise en charge de certaines tâches ménagères par les enfants, processus qui permet alors à d'autres membres du ménage d'exercer certaines activités à l'extérieur de la sphère domestique (BAZIN-TARDIEU, 1975 ; CAIN, 1977 ; AGHAJANIAN, 1979 ; DE TRAY, 1983 ; OPPONG, 1988). Dans son étude sur les restauratrices de la nuit à Bamako, RONDEAU (1989) observe ainsi que l'une des conditions essentielles à l'exercice de cette activité est de pouvoir compter sur d'autres personnes pour se décharger de nombreuses tâches domestiques. Ce qui est intéressant ici, c'est bien l'articulation et le transfert de certaines activités entre les membres d'un même ménage. Dans un contexte où ce sont les femmes qui, dans le cadre de la division sexuelle du travail, assument la responsabilité des tâches ménagères, on peut présumer qu'elles ne pourront en être dégagées que si elles parviennent à transférer une partie de ces travaux auprès de certains membres du ménage. Ce type de transfert aura alors tendance à s'effectuer de façon verticale et en fonction du statut familial auquel réfère BARRÈRE-MAURISSON (1992). Les enfants sont, de ce fait, au cœur de ces transferts, ce qui explique les liens étroits entre les activités des femmes et celles de leurs enfants (SCOTT et TILLY, 1975 ; SCHILDKROUT, 1979 ; UNICEF, 1989).

Qu'en est-il de l'école dans cette division familiale du travail ? On peut, bien sûr, supposer que certains enfants pourront fréquenter l'école tout

en participant à certaines activités (OLOKO, 1992 ; BOYDEN, 1992). Le temps consacré à l'école réduit le temps disponible pour les travaux ménagers ou d'autres activités. Au Mali, un élève se retrouve à l'école environ 33 heures par semaine et il doit consacrer quelques heures supplémentaires à ses travaux scolaires à la maison (BOLIBAUGH, 1972). À l'instar de nombreux autres chercheurs, nous pouvons affirmer que, comparativement à un enfant qui ne fréquente pas l'école, l'écolier sera considérablement moins disponible pour consacrer du temps aux différents travaux qui permettent d'assurer la subsistance du ménage (PEEK, 1978 ; CHERNICHOVSKY, 1985 ; KAMUZORA, 1984 ; GUEYE *et al.*, 1992).

Partant de ce postulat, nous avons examiné les facteurs de la structure démographique qui conduisent un enfant à fréquenter l'école plutôt qu'à contribuer pleinement à la subsistance de son ménage. Or, l'organisation des activités permettant d'assurer la subsistance des ménages repose sur une triple division du travail : division entre activités économiques et domestiques, division entre hommes et femmes, et division entre adultes et enfants. Dans le cadre de cette organisation du travail, un enfant ne pourra être libéré de certains travaux pour fréquenter l'école que si le ménage est en mesure d'assurer l'ensemble de ses activités de subsistance sans l'apport de cet enfant. La question est donc de savoir quelles sont les conditions qui peuvent permettre à un ménage d'assurer sa subsistance sans la pleine participation de l'un de ses jeunes membres producteurs. Nous nous proposons donc d'examiner la fréquentation scolaire des enfants à partir des caractéristiques démographiques des ménages auxquels ils appartiennent.

Nous avons ainsi élaboré une classification des statuts familiaux qui s'inspire de celle proposée par BAGAYOGO (1990), en l'adaptant aux transformations en matière de nuptialité qui sont apparues en milieu urbain malien. Nous avons ainsi retenu un découpage qui nous permet d'identifier six groupes parmi les « producteurs » adultes du ménage et cinq autres groupes parmi les enfants de moins de 15 ans (fig. 1).

Exception faite des enfants de 0 à 4 ans, tous les groupes sont distingués selon le sexe des individus. Cette première distinction s'impose, compte tenu de l'importance de la division sexuelle du travail à laquelle nous avons fait référence. Pour la population de 15 ans et plus, nous avons retenu un découpage qui distingue trois groupes d'âge différents. Le groupe des jeunes est composé des individus de 15 à 29 ans. Plus de 98 % des hommes de ce groupe d'âge étaient célibataires au moment de l'enquête de 1985. Il y aurait donc une certaine adéquation entre ce groupe d'âge et le statut familial associé au producteur célibataire, dit *kamalenw* selon la classification de BAGAYOGO (1990). Ce ne serait toutefois pas le cas des femmes de ce groupe d'âge puisque la proportion de femmes mariées y serait d'environ 40 %. Or, on a vu que le statut familial était largement associé à l'état marital. Nous avons ainsi

Enfants en bas âge de 0 à 4 ans (deux sexes réunis) (1 ^{re} enfance)	
Garçons de 5 à 7 ans (2 ^e enfance)	Filles de 5 à 7 ans (2 ^e enfance)
Enfants de sexe masculin de 8 à 14 ans <i>bilakorow</i>	Enfants de sexe féminin de 8 à 14 ans <i>npogotiginiw</i>
Jeunes hommes de 15 à 29 ans <i>kamalenw</i> (producteur célibataire)	Jeunes filles célibataires de 15 à 29 ans <i>kolokanw</i> (fille nubile)
Hommes de 30 à 59 ans <i>cébakorow</i> (producteur marié)	Femmes mariées de 15 à 59 ans <i>gwadaw</i> (ménagère)
Hommes âgés de 60 ans et plus <i>guatigiw</i> (chef de lignage)	Femmes âgées de 60 ans et plus <i>musokorow</i> (maîtresse de concession)

Les statuts familiaux traduits en langage fonctionnel (en italique et entre parenthèses) sont tirés de BAGAYOGO (1990 : 3)

FIG. 1. — Classification retenue pour l'étude de la composition des ménages en milieu urbain malien.

distingué deux groupes différents parmi la population féminine de 15 à 59 ans. Le groupe formé des femmes qui ne sont pas mariées sera identifié comme étant celui des « jeunes filles de 15 à 29 ans ». Le deuxième groupe est composé des femmes mariées de 15 à 29 ans auxquelles s'ajoutent les femmes de 30 à 59 ans⁴. Les femmes de ce groupe devraient bénéficier d'un statut familial particulier qui les situerait au-dessus des filles du même groupe d'âge quant à la place qu'elles occupent et à l'autorité dont elles disposent dans le ménage.

Les hommes âgés de 30 ans et plus ont été subdivisés en deux groupes. Le premier est formé des hommes de 30 à 59 ans. Plus de 95 % des

⁴ 98 % des femmes de ce groupe d'âge sont sorties du célibat.

hommes de ce groupe ont déjà contracté un mariage. Il s'agit, en fait, des catégories qui correspondent sensiblement aux producteurs mariés (*cébakorow*) qui sont à la tête des ménages et qui participent à l'essentiel des décisions qui concernent le ménage. Les personnes âgées de 60 ans et plus représentent un ensemble d'individus dont la contribution directe aux travaux de subsistance est relativement réduite. Ces personnes conservent néanmoins une place assez importante dans les décisions prises par le ménage.

Parmi les enfants d'âge préscolaire, nous avons retenu deux groupes qui correspondent, en fait, aux deux premières phases de l'enfance au Mali selon l'UNICEF (1989). Dans la première phase de l'enfance, les enfants de 0 à 4 ans sont largement dépendants de leur mère et ne participent aucunement à la subsistance de leur ménage. Les enfants de 5 à 7 ans bénéficient pour leur part d'une certaine autonomie et sont progressivement introduits à certaines des tâches effectuées par les aînés. Ils sont dès lors initiés à leur futur rôle de producteur, ce qui justifie la distinction que nous opérons entre les garçons et les filles de ce groupe. Enfin, les enfants de 8 à 14 ans nous intéressent plus particulièrement puisqu'ils forment la population d'âge scolaire que nous étudions.

Nous ne pouvons évidemment ignorer que, dans certains cas, la subsistance d'un ménage ne repose pas directement sur la participation de tous ses membres et, notamment, sur celle des enfants. Cela nous conduit à émettre une série d'hypothèses secondaires qui concernent, cette fois, des caractéristiques autres que celles liées à la composition démographique du ménage. Ces caractéristiques serviront plus loin de variables de contrôle nous permettant d'isoler l'effet des variables de composition démographique sur la fréquentation scolaire des enfants.

De nombreuses études ont mis en relief l'existence d'une relation étroite entre le niveau de pauvreté des ménages et la nécessité du travail des enfants (BIT, 1987 ; GREGORY *et al.*, 1988 ; NARDINELLI, 1990 ; LEVISON, 1991). On peut supposer que les ménages qui réussissent à dégager un surplus monétaire peuvent, à ce moment, l'utiliser ou le transformer afin de libérer les enfants de certains travaux. Pour tester cette hypothèse dans le contexte urbain malien, une variable distinguant les ménages selon le statut socio-économique sera utilisée.

Nous avons également vu que certains équipements ont pour effet d'alléger les tâches ménagères. Par exemple, les ménages disposant de l'eau courante, ou encore d'un puits dans la cour, consacrent moins de temps à la collecte de l'eau nécessaire à leurs besoins que ceux qui doivent se déplacer à l'extérieur de la concession. Or, compte tenu du fait que le travail des enfants est souvent lié à l'entretien du ménage, on peut poser l'hypothèse que certains éléments dits « de confort » ont pour

effet de libérer les enfants de certaines des tâches qu'ils auraient à exécuter en l'absence de ces équipements. Nous retiendrons une variable qui permettra d'examiner ce que l'accès à des infrastructures permettant d'alléger le travail d'approvisionnement en eau a comme effet sur l'activité des enfants.

Enfin, il est également intéressant d'examiner certaines des caractéristiques des enfants qui peuvent intervenir sur l'activité. L'âge d'un enfant est un facteur qui semble déterminant quant aux responsabilités qu'on lui confie (UNICEF, 1989). De même, le lien de parenté avec le chef de ménage semble également avoir un effet sur la place qu'occuperont les enfants (LEVISON, 1991). Dans le contexte malien, où le « confiage » des enfants est une pratique courante, il sera intéressant d'examiner l'effet du lien de parenté sur la probabilité de fréquenter l'école.

En dernier lieu, compte tenu du fait que la division sexuelle du travail est au cœur de notre problématique et étant donné que la plupart des informations obtenues nous indiquent que le processus de socialisation et de préparation des jeunes à leur rôle de producteur est très différent selon le sexe de l'enfant, nous examinerons l'effet de ces variables de façon distincte pour les garçons et les filles. Il s'agit, en d'autres termes, de poser l'hypothèse que les déterminants démographiques de la fréquentation scolaire seront différents selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille.

LES DÉTERMINANTS DÉMOGRAPHIQUES DE LA FRÉQUENTATION DE L'ÉCOLE

Le tableau I nous présente les pourcentages d'enfants fréquentant l'école selon chacune des modalités des variables retenues. On observe que certaines associations se dégagent selon le sexe de l'enfant. Ce type d'analyse pose toutefois d'importantes limites à notre compréhension des liens entre la variable étudiée ici, la fréquentation ou non de l'école, et les variables causales retenues. En effet, l'analyse successive des différentes variables ne nous permet pas de saisir l'effet net d'une variable sur la probabilité d'être scolarisé, puisque nous ne contrôlons pas l'effet des autres variables. Nous pouvons toutefois contourner ce problème en utilisant un modèle d'analyse multivariée.

Le choix d'un modèle dépend de la nature des informations utilisées. La variable dépendante étudiée ici se présente sous forme dichotomique : elle indique si un enfant fréquente l'école ou non. Le modèle de régression logistique — qui représente l'un des modèles des analyses log-linéaires — est approprié pour l'analyse de ce type de données (ALDRICH et NELSON, 1984 ; ALBA, 1988 ; MORGAN et

TABLEAU I
Proportion de garçons et de filles suivant les cours selon leurs caractéristiques individuelles
et celles de leur ménage. Mali urbain, 1985

Caractéristiques	% suivant les cours		Caractéristiques	% suivant les cours	
	Garçons	Filles		Garçons	Filles
Nombre d'enfants de 0-4 ans			Nombre de garçons de 5-7 ans		
Aucun	39,4	35,6	Aucun	43,1	46,7
Un	44,0	41,1	Un	55,1	36,2
Deux ou plus	59,0	45,7	Deux ou plus	53,2	42,9
Nbre de filles de 5-7 ans			Nombre de garçons de 8-14 ans*		
Aucune	45,3	37,8	Aucun	41,6	33,7
Une	50,0	43,5	Un	50,4	44,0
Deux ou plus	60,1	56,6	Deux ou plus	55,8	49,9
Nombre de filles de 8-14 ans*			Nombre d'hommes de 15-29 ans		
Aucune	42,7	31,0	Aucun	42,8	33,9
Une	48,9	41,4	Un	48,2	44,3
Deux ou plus	59,6	62,4	Deux ou plus	55,1	49,7
Nombre de filles (non mariées) de 15-29 ans			Nombre de femmes mariées de 15-29 ans		
Aucune	43,6	30,8	Aucune	48,1	42,5
Une	50,8	42,0	Une	44,9	33,2
Deux ou plus	56,3	69,3	Deux ou plus	69,8	53,4
Nombre de femmes de 30-59 ans			Nombre d'hommes de 30-59 ans		
Aucune	40,0	29,7	Aucun	47,0	37,8
Une	46,5	39,4	Un	49,8	42,5
Deux ou plus	56,8	51,1	Deux ou plus	30,0	34,5
Nombre de femmes de 60 ans ou plus			Nombre d'hommes de 60 ans ou plus		
Aucune	49,1	41,0	Aucun	48,0	40,8
Une ou plus	41,1	39,7	Un ou plus	47,8	40,7
Caractéristiques de l'enfant			Autres caractéristiques du ménage		
Groupe d'âge			Type d'approvisionnement en eau		
8 à 10 ans	45,1	39,2	Au domicile	57,3	47,6
11 à 14 ans	50,4	42,3	Hors de la concession	44,8	27,8
Lien de parenté avec chef de ménage			Statut socio-économique du ménage		
Enfant du CM	48,4	42,7	Supérieur	75,4	78,9
Autre parent	47,3	36,8	Moyen	68,2	61,0
Non-parent	42,1	18,3	Bas	39,7	28,7
Ensemble	47,8	40,9	tot	1 365	1 250

Source : enquête démographique de 1985.

* Ces catégories ne comprennent pas les enfants enquêtés (ex. : « aucun » signifie aucun autre garçon de 8 à 14 ans que le répondant).

TEACHMAN, 1988). L'utilisation de ce modèle de régression nous permet de connaître l'effet des différentes variables explicatives retenues sur la variable dépendante étudiée⁵.

Les paramètres estimés à partir de ce modèle ressemblent à ceux de la régression multiple classique, à la différence que l'équation se présente

⁵ Pour examiner l'effet des variables explicatives choisies, nous devons omettre dans le modèle l'une des modalités de chacune des variables retenues. Les résultats obtenus pour chacune des modalités conservées peuvent ainsi être analysés par rapport à une population de référence qui est celle qui possède les caractéristiques de l'ensemble des modalités omises.

sous forme exponentielle ou logarithmique. Chacun des coefficients des variables indépendantes doit être interprété comme agissant sur le logarithme du ratio de cote (*odds ratio*) de la variable dépendante et non sur la valeur de cette variable dépendante. De ce fait, le coefficient ne mesure pas l'intensité de l'effet d'une variable. Néanmoins, le signe du coefficient nous donne le sens de l'effet : les variables avec des coefficients négatifs ont pour effet de diminuer les probabilités de fréquenter l'école et celles avec des coefficients positifs indiquent l'effet inverse, soit une augmentation de la probabilité de fréquenter l'école. Le calcul des intervalles de confiance permet de distinguer les coefficients qui sont significatifs à des niveaux de 1 %, 5 % et 10 %, niveaux habituellement retenus dans la littérature en sciences sociales.

Enfin, afin de mieux illustrer les résultats obtenus, nous avons calculé les probabilités de fréquenter l'école à l'aide des coefficients des variables produits par les différents modèles. Nous obtenons la probabilité du groupe de référence (le groupe qui rassemble l'ensemble des catégories omises dans le modèle) à partir du coefficient produit pour la constante du modèle (*intercept*). Les probabilités estimées par le modèle pour les populations qui présentent les caractéristiques correspondant à chacune des variables retenues sont par la suite obtenues à partir des coefficients de ces variables et du coefficient de la constante. Nous calculons alors, pour chacune des variables, le rapport entre la probabilité de cette variable et la probabilité du groupe de référence (risque relatif) qui mesure l'effet d'une variable sur la probabilité d'étudier lorsque toutes les autres variables sont maintenues constantes (tableau II)⁶.

Caractéristiques individuelles des enfants de 8 à 14 ans

L'analyse différenciée selon le sexe de l'enfant nous permet de constater que l'âge des filles n'a pas d'effet marqué sur les probabilités qu'elles fréquentent l'école alors que les garçons les plus jeunes ont près de 15 % en moins de chances de fréquenter l'école que ceux de 11 à 14 ans (tableau II). Le lien de parenté qui unit les garçons au chef de ménage n'a aucun effet sur leurs chances de fréquenter l'école. Pour les filles, le fait de n'avoir aucun lien de sang ou d'alliance avec le chef diminue de plus de 80 % la probabilité qu'elles ont de fréquenter l'école. Ainsi, la scolarisation des jeunes filles semble largement mieux assurée lorsqu'elles se retrouvent à l'intérieur de réseaux familiaux. Pouvant plus

⁶ Pour de plus amples informations sur la méthode utilisée et les calculs des probabilités, on pourra se référer à MARCOUX (1994 : 143-150).

TABLEAU II
 Résultats de l'analyse de régression logistique estimant les probabilités de fréquenter l'école chez les filles et les garçons de 8 à 14 ans. Mali urbain

Variable	Modalité	Population				Probabilités estimées de fréquenter l'école (%)		Risque relatif à la catégorie de référence (%) (1)	
		féminine		masculine		Filles	Garçons	Filles	Garçons
		Coeff.	Sig	Coeff.	Sig				
Constante		-0,44		-0,26		39,2	43,5	100,0	100,0
Âge de l'enfant	8 à 10 ans	-0,05		-0,27	**	37,9	37,1	96,8	85,3
Lien de parenté	Autre parent	-0,24		0,07		33,6	45,2	85,7	103,9
	Non parent	-2,04	***	0,03		7,7	44,3	19,7	101,8
Enfants de	Aucun	-0,28		-0,17		32,7	39,3	83,6	90,3
0-4 ans	Deux et plus	0,07		0,50	***	40,8	56,0	104,3	128,8
Garçons de	Aucun	-0,05		-0,17		37,9	39,3	96,7	90,3
5-7 ans	Deux et plus	-0,27		-0,17		33,0	39,3	84,3	90,3
Filles de	Aucune	0,09		0,00		41,3	43,5	105,6	100,0
5-7 ans	Deux et plus	0,10		-0,10		41,7	41,2	106,4	94,6
Garçons de	Aucun	-0,31	**	-0,29	**	32,1	36,5	81,9	83,9
8-14 ans	Deux et plus	0,03		-0,07		39,8	41,9	101,6	96,2
Filles de	Aucune	-0,34	**	-0,05		31,5	42,3	80,4	97,2
8-14 ans	Deux et plus	0,39	*	0,22		48,6	49,0	124,1	112,6
Hommes de	Aucun	-0,23		0,05		33,9	44,8	86,6	102,8
15-29 ans	Deux et plus	-0,17		0,22		35,1	49,0	89,7	112,6
Filles de	Aucune	-0,31	**	-0,31	**	32,0	36,2	81,7	83,2
15-29 ans	Deux et plus	0,81	***	-0,10		59,2	41,2	151,2	94,6
Hommes de	Aucun	0,30		0,34	**	46,5	52,1	118,7	119,6
30-59 ans	Deux et plus	-0,98	***	-1,06	***	19,5	21,1	49,9	48,4
Femmes de	Aucune	0,03		-0,28		40,0	36,8	102,1	84,5
15-59 ans	Deux	-0,07		0,13		37,6	46,7	96,0	107,4
	Trois et plus	-0,37		-0,28		30,7	36,8	78,5	84,4
Hommes 60 plus	Un et plus	-0,33		-0,16		31,6	39,6	80,8	91,1
Femmes 60 ans et plus	Une et plus	-0,06		-0,37	**	37,7	34,8	96,4	79,9
Statut soc. écon.	Supérieur	1,90	***	1,24	***	81,2	72,6	207,4	166,9
	Moyen	1,32	***	1,02	***	70,6	68,2	180,3	156,6
Accès eau	Au domicile	0,39	***	0,46	***	48,7	55,0	124,4	126,3
Nombre de cas		1 243		1 357					
2 Log likelihood		1 375		1 679,3					
Khi 2		303,02		204,17					
Degré de liberté		27		27					

* Significatif à 0,1 ; ** significatif à 0,05 ; *** significatif à 0,01.

(1) Le groupe de référence se compose des garçons et des filles de 11 à 14 ans qui sont les enfants du chef d'un ménage de SSE inférieur, qui n'a pas accès à l'eau à l'intérieur des limites de la concession et qui compte 9 autres personnes dont un enfant de moins de 5 ans et un membre de chaque sexe des groupes d'âge de 5 à 7 ans, 8 à 14 ans, 15 à 29 ans, une femme mariée de 15 à 59 ans et un homme de 30 à 59 ans.

Le gras indique que les indices calculés (probabilités et risque relatif) sont significatifs selon le niveau retenu.

rarement compter sur un membre du ménage qui prend en charge les modestes frais liés à leur scolarisation, les jeunes filles non apparentées au chef deviennent alors plus susceptibles d'être intégrées dans les travaux de subsistance du ménage. Dans son étude sur le Brésil, LEVISON (1991) observait que les enfants du ménage qui faisaient partie de la progéniture du chef présentaient des probabilités de fréquenter l'école plus élevées que les autres enfants et ce indépendamment du sexe de

l'enfant. Ce résultat se vérifie dans les villes du Mali pour la population féminine uniquement, ce qui permet de supposer que les réseaux de « confiage » des enfants et les motifs qui les sous-tendent sont différents selon le sexe de l'enfant. Il est cependant possible que certaines de ces filles soient, en fait, de jeunes « bonnes » qui résident dans les ménages et ont été enregistrées comme membre, ce qui pourrait accentuer l'effet de cette variable.

Composition démographique du ménage : les jeunes de moins de 8 ans

La population des enfants de moins de 8 ans a été décomposée en trois groupes. Les résultats obtenus pour le groupe formé des enfants de 0 à 4 ans sont contraires à nos attentes. En effet, nous supposions que la présence de très jeunes enfants, qui ne contribuent pas à la subsistance des ménages, représenterait une charge de travail supplémentaire, notamment pour les enfants de 8 à 14 ans, freinant ainsi la fréquentation scolaire de ce dernier groupe d'âge. Or, l'absence d'enfants de cet âge diminue les probabilités de fréquenter l'école de près de 16 % pour les filles et d'un peu moins de 10 % pour les garçons, alors que la présence d'au moins deux enfants de 0 à 4 ans favorise la fréquentation scolaire des garçons de façon significative. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la présence de ces enfants, non encore autonomes, force indirectement les mères à prendre en charge une large part des travaux domestiques. Le phénomène de transfert d'une partie des responsabilités de garde des plus jeunes enfants vers leurs frères et sœurs plus âgés se produirait probablement plus tard que ce que nous avions supposé. Ce transfert peut se faire essentiellement après le sevrage de l'enfant qui se produit en moyenne à l'âge de deux ans en milieu urbain au Mali (TRAORÉ *et al.*, 1989 ; DETTWYLER, 1986). La mère transporte d'ailleurs souvent l'enfant sur son dos afin d'avoir les mains libres pour l'exécution de ses travaux. La présence d'enfants de 5 à 7 ans n'a par ailleurs aucun effet significatif sur la probabilité de fréquenter l'école, et ce pour les deux sexes.

Présence et nombre de jeunes célibataires de 8 à 29 ans dans le ménage

Les résultats obtenus relatifs à la présence d'autres enfants du même groupe d'âge sont particulièrement intéressants. Nos hypothèses sont ici confirmées et rejoignent, globalement, les résultats obtenus par d'autres auteurs (CHERNICHOVSKY, 1985 ; LEVISON, 1989 et 1991). Par exemple, l'absence de jeunes garçons de 8 à 14 ans diminue de près de 20 % les probabilités de fréquenter l'école et ce pour la population

des deux sexes⁷. Le fait que le ménage compte plus d'un de ces enfants ne semble toutefois pas avoir d'effet significatif. Ce ne serait cependant pas le cas pour les jeunes filles de 8 à 14 ans. L'absence d'au moins une autre jeune fille du même groupe d'âge diminue de 20 % la probabilité d'étudier des filles, alors que, lorsqu'elles peuvent compter sur plus d'une « sœur » du même groupe d'âge, elle augmente de près de 25 %. La fréquentation scolaire des garçons ne varierait toutefois pas de façon significative en fonction du nombre de « sœurs » du même groupe d'âge. On doit néanmoins souligner l'existence d'une tendance semblable à celle des filles, pour les garçons, soit une baisse de la fréquentation scolaire en l'absence de fille de 8 à 14 ans et une hausse lorsque le ménage compte plus d'une fille de ce groupe d'âge.

Ce phénomène s'observe avec encore plus d'acuité lorsque l'on examine l'effet de la variable concernant le groupe des filles de 15 à 29 ans. Leur absence conduit également à une baisse de près de 20 % de la fréquentation scolaire des filles et des garçons de 8 à 14 ans. Lorsque ces jeunes adultes sont présentes en nombre de deux ou plus, elles permettent une augmentation de plus de 50 % du taux de fréquentation scolaire des filles de 8 à 14 ans. On peut constater ici l'effet de la division sexuelle des tâches qui s'opère parmi les jeunes célibataires du ménage. En fait, la présence de membres féminins plus âgés et non mariés semble libérer les filles de 8 à 14 ans d'une partie des tâches qu'elles devraient exécuter si elles ne comptaient pas au moins une « grande sœur » dans le ménage. Parmi les variables concernant la composition démographique du ménage, le nombre de jeunes filles de 15 à 29 ans est la variable qui a l'effet le plus marqué sur la scolarisation des filles de 8 à 14 ans.

Composition démographique des adultes du ménage (hommes de 30 ans et plus et femmes mariées de 15 ans et plus)

La présence de plus d'un homme de 30 à 59 ans diminue considérablement les probabilités de fréquenter l'école des enfants — de 50 % pour les filles et pour les garçons — alors que l'absence d'hommes de ce groupe d'âge augmente, mais dans une moindre mesure, ces probabilités (de plus de 18 %). Ce résultat peut s'expliquer de deux façons. 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 acti-

⁷ Cette variable concernant le nombre d'enfants de 8 à 14 ans exclut le répondant lors de l'enquête, ce qui explique le fait que l'on retrouve une modalité « aucun ».

vités domestiques. D'autre part, ces hommes font partie des groupes d'âge les plus actifs et, par conséquent, peuvent souvent occuper des emplois où la contribution des enfants, pour certaines activités, permettra d'améliorer le rendement à un coût très bas. De ce fait, les enfants de ces ménages seraient plus exposés au risque d'être sollicités pour contribuer aux activités économiques des hommes. LEVISON (1991 : 203) suggère notamment cette possibilité pour expliquer l'effet négatif du nombre d'hommes de 20 à 64 ans sur la fréquentation scolaire des jeunes enfants des régions urbaines du Brésil. On peut toutefois supposer que le premier facteur explicatif, soit la non-contribution des adultes masculins aux travaux domestiques, risque de jouer davantage pour les filles, réduisant d'autant leurs probabilités de fréquenter l'école.

Par ailleurs, l'absence d'une femme de 15 à 59 ans dans le ménage ferait diminuer les probabilités de fréquenter l'école des garçons et ce de près de 15 %. Ce résultat ne peut toutefois pas être retenu, compte tenu des niveaux de signification que nous avons déterminés. En fait, aucune des modalités prises en compte concernant les femmes mariées du ménage ne présente des résultats significatifs. Pourtant, les résultats exposés au tableau I nous incitaient à supposer que cette variable, qui est un indicateur de polygamie, aurait eu un effet nettement positif. Il semble, à la lumière de ces résultats, que ce sont les variables associées au nombre élevé de femmes mariées dans le ménage qui expliquent ce résultat. La présence de ces femmes mariées entraînerait une augmentation de jeunes garçons et filles dans le ménage, notamment ceux et celles de moins de 5 ans et de 8 à 29 ans. Ce serait la présence de ces jeunes qui aurait pour effet de favoriser la fréquentation scolaire des enfants de 8 à 14 ans.

En ce qui concerne les personnes de 60 ans ou plus dans le ménage, la présence d'au moins un homme de cet âge a pour effet de réduire d'environ 20 % les probabilités des jeunes filles de fréquenter l'école, alors que la présence d'une femme de ce groupe diminue la fréquentation scolaire des garçons dans les mêmes proportions. L'effet n'est toutefois significatif que pour ces derniers. Le mauvais état de santé de certaines personnes âgées au Mali et les soins qu'il faut leur prodiguer pourraient en partie expliquer ce phénomène.

Autres caractéristiques

Le statut socio-économique et le niveau d'accès aux services d'approvisionnement en eau sont significatifs. Ainsi, les filles des milieux les plus pauvres ont deux fois moins de chances de fréquenter l'école que celles appartenant aux ménages les plus aisés ; pour les garçons, l'écart est moindre, 67 %. On peut en déduire que les ménages économique-

ment plus aisés disposent des moyens financiers leur permettant de remplacer ce potentiel de main-d'œuvre que représentent les enfants, en utilisant certains services et équipements privés (achat de charbon, utilisation d'un moulin à grain, etc.). Ainsi, l'accès à l'école dans les villes du Mali serait largement inégal selon le niveau socio-économique du ménage.

Les résultats significatifs obtenus concernant l'accès à l'eau viennent par ailleurs appuyer l'idée de la lourdeur des tâches domestiques liées à cette activité. En effet, une source d'eau à l'intérieur de la concession augmente d'environ 25 % les probabilités de fréquentation scolaire des enfants.

CONCLUSION

Les données de l'enquête démographique de 1985 permettent d'affirmer que les travaux effectués par les enfants contribuent largement à la subsistance du ménage auquel ils appartiennent. En accaparant l'enfant plus de trente heures par semaine, les activités scolaires diminuent le temps dont disposent les écoliers pour participer à la subsistance de leur ménage. L'école a ainsi pour effet d'opérer une ponction sur la force de travail dont dispose le ménage.

Dans le contexte urbain malien, la scolarisation des enfants est mieux assurée par des facteurs qui favorisent le maintien d'une structure des ménages dans laquelle les jeunes représentent une importante proportion. La polygamie et le maintien d'une fécondité élevée — deux phénomènes associés aux comportements traditionnels qui devraient disparaître à la ville, selon les théoriciens de la modernisation — permettent donc d'assurer la subsistance des ménages sans la contribution des jeunes de 8 à 14 ans, favorisant ainsi la scolarisation de ces derniers. Enfin, la scolarisation des enfants est mieux assurée dans les ménages les plus favorisés économiquement, de même que dans ceux qui ont accès à une source d'eau à l'intérieur de leur espace domestique.

Que peut-on conclure de ces résultats en ce qui concerne l'avenir ? En fait, les informations dont on dispose n'indiquent aucun relèvement significatif du taux de scolarisation depuis le milieu des années quatre-vingt au Mali. Les actions privilégiées pour élever le niveau de scolarisation consistent encore souvent à augmenter l'offre scolaire, soit par la construction d'écoles et de nouvelles classes, soit par l'engagement de nouveaux enseignants, soit par la proposition de nouvelles formes d'enseignement (médersas, écoles de base, etc.). Ces actions sont évidemment essentielles, mais nos résultats montrent qu'il serait illu-

soire de croire que l'on relèvera les taux de scolarisation de façon substantielle en augmentant uniquement les capacités d'accueil. L'objectif du Sommet mondial pour les enfants de 1990, qui est d'assurer une éducation primaire à plus de 80 % des enfants (Nations unies, 1990), demeure sûrement hors de portée dans un avenir proche au Mali. Tant que le travail des enfants représentera une nécessité pour un nombre important de ménages, il sera difficile d'assurer une éducation primaire à une proportion élevée de la population malienne.

BIBLIOGRAPHIE

- AGHAJANIAN (A.), 1979 — Family Economy and Economic Contribution of Children in Iran: an Overview. *Journal of South Asian and the Middle Eastern Studies*, 3 (1) : 20-31.
- ALBA (R.D.), 1988 — « Interpreting the Parameters of Log-Linear Models ». In Scott Long (J.), éd. : *Common Problems/Proper Solutions. Avoiding Error in Quantitative Research*, Newbury Park, Sage publications : 259-287.
- ALDRICH (J.A.) et NELSON (F.D.), 1984 — *Linear Probability, Logit, and Probit Models*. Newbury Park, Sage, Series « Quantitative Applications in Social Sciences » (07-045), 95 p.
- ANTONIOLI (A.), 1993 — *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*. Paris, L'Harmattan, 187 p.
- BAGAYOGO (S.), 1990 — *Les jeunes et l'État au Mali ou les revers d'une désarticulation*. Texte d'une communication présentée lors de la conférence « Jeunes et sociétés sahéliennes », Centre Sahel, université de Laval, septembre 1990, *multigr.*, 37 p.
- BALLO (A.), DIALLO (S.), PALLIER (G.) et TRAORÉ (S.), 1990 — *L'eau à Bamako*. Limoges, Presses de l'université de Limoges et du Limousin, 55 p.
- BARRÈRE-MAURISSON (M.-A.), 1992 — *La division familiale du travail*. Paris, Presses universitaires de France, 251 p.
- BAZIN-TARDIEU (D.), 1975 — *Femmes du Mali*. Ottawa, Leméac, 259 p.
- BENOIST (J.R. de), 1989 — *Le Mali*. Paris, L'Harmattan, 265 p.
- BIT (Bureau international du travail), 1987 — *Le travail des enfants : manuel d'information*. Genève, BIT, 81 p.
- BOLIBAUGH (J. B.), 1972 — *Educational Development in Guinea, Mali, Senegal, and Ivory Coast*. Washington, US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 141 p.
- BOYDEN (J.), 1992 — « Les enfants au travail à Lima, Pérou ». In : *Protéger les enfants au travail*, New York, Unicef : 41-68.
- BRENNER (L.), 1991 — « Médersas au Mali. Transformation d'une institution islamique ». In Jamana (E.) : *L'enseignement islamique au Mali*, Bamako : 63-85.
- CAIN (M.T.), 1977 — The Economic Activities of Children in a Village in Bangladesh. *Population and Development Review*, 3 (3) : 201-227.
- CHARMES (J.), 1985 — La jeunesse et le secteur non structuré. *Cahiers Orstom, série Sciences Humaines*, 21 (2-3) : 295-304.

- CHERNICHOVSKY (D.), 1985 — Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana. *Economic Development and Cultural Change*, 33 : 319-332.
- DETTWYLER (K.A.), 1986 — Infant Feeding in Mali, West Africa: Variation in Belief and Practice. *Social Science and Medecine*, 23 (7) : 651-664.
- DIAKITE (S.), 1988 — « Mali ». In : *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Oxford, Pergamon Press : 470-472.
- DIALLO (A.) et SIMARD (P.), 1990 — « Visages des conditions de travail des femmes au Mali ». In : *Le Mali. Les défis du développement à la base*, Montréal, SUCO : 72-76.
- DROY (I.), 1990 — *Femmes et développement rural*. Paris, Karthala, 182 p.
- GÉRARD (E.), 1992 — Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. *Politique africaine*, 47 : 59-69.
- GREGORY (J.W.), NEILL (G.), PICHÉ (V.) et POIRIER (J.), 1988 — *Division du travail et structure des ménages en Guadeloupe*. Département de démographie, université de Montréal, *multigr.*, 201 p.
- GUEYE (M.), PACQUÉ-MARGOLIS (S.), KANTIEBO (M.) et KONATÉ (M.K.), 1992 — *Family Structure, Education, Child Forstoring 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.
- KAMMINGA (E.), VAN LEEUWE (L.), MAURËT (R.) et SIDIBÉ (Z.), 1988 — *Bamako et Ségou. Une étude du milieu urbain au Mali*. Bamako, Association néerlandaise d'assistance au développement, 152 p.
- KAMUZORA (C.L.), 1984 — High Fertility and the Demand for Labour in Peasant Economies: The Case of Bukoba District, Tanzania. *Development and Change*, 15 : 105-124.
- LE BOURDAIS (C.), HAMEL (P.J.) et BERNARD (P.) 1987 — Le travail et l'ouvrage. Charge et partage des tâches domestiques chez les couples québécois. *Sociologie et Sociétés*, 19 (1) : 37-56.
- LEVISON (D.), 1991 — *Children's Labor Force Activity and Schooling in Brazil*. Thèse de doctorat (Ph.D. Economics), University of Michigan, 276 p.
- LEVISON (D.), 1989 — *Family Composition and Child Labor: Survival Strategies of the Brazilian Poor*. Texte d'une communication présentée lors de la réunion annuelle de la Population Association of America, Washington, *multigr.*, 35 p.
- Mali (République du), 1988 — *Enquête démographique, 1985 (Résultats définitifs)*, vol. II. Bamako, PADEM-Mali, 64 p.
- Mali (République du), 1991 a — *Recensement général de la population et de l'habitat. Analyse : Fréquentation scolaire, scolarisation et alphabétisation*, tome 4. Bamako, Bureau central du recensement, 139 p.
- Mali (République du), 1991 b — *Recensement général de la population et de l'habitat. Analyse : Habitat et ménage*, tome 5. Bamako, Bureau central du recensement, 90 p.
- Mali (République du), 1993 — *L'enseignement fondamental au Mali*. Indicateurs 1993. Paris, Institut international de planification de l'éducation-Unesco, 56 p.
- MARCOUX (R.), 1993 — « Le travail des enfants au Mali : spécificités urbaines et stratégies des ménages ». In Cordell (C.), Gauvreau (D.), Gervais (R.) et Le Bourdais (C.), dir. : *Population, reproduction, sociétés. Perspectives et enjeux de démographie sociale*, Montréal, Presses de l'université de Montréal : 149-175.

- MARCOUX (R.), 1994 — *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*. Études et travaux du Cerpod, 12, 200 p.
- MORGAN (S.P.) et TEACHMAN (J.D.), 1988 — Logistic Regression: Description, Examples, and Comparisons. *Journal of Marriage and the Family*, 50 : 929-936.
- MYERS (W.E.), 1989 — Urban Working Children: A Comparison of Four Surveys from South America. *International Labour Review*, 128 (3) : 321-335.
- MYERS (W.E.), éd., 1992 — *Protéger les enfants au travail*. New York, Unicef, 219 p.
- NANGIA (P.), 1987 — *Child Labour. Cause-Effect Syndrome*. New Delhi, Janak Publisher, 272 p.
- NARDINELLI (C.), 1990 — *Children Labor and the Industrial Revolution*. Indianapolis, Indiana University Press, 194 p.
- Nations unies, 1990 — *Déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant et Plan d'action pour l'application de la déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant dans les années 1990*. New York, Nations unies, 24 p.
- OLOKO (B.A.), 1992 — « Les jeunes enfants au travail au Nigeria : les jeunes marchands ambulants de Lagos ». In : *Protéger les enfants au travail*, New York, Unicef : 25-40.
- OPPONG (C.), 1988 — Les femmes africaines : des épouses, des mères et des travailleuses. In Tabutin (D.), dir. : *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara*, Paris, L'Harmattan : 421-440.
- PATIL (B. R.), 1988 — *Working Children in Urban India*. Bangalore, D.B. Publisher, 272 p.
- PEEK (P.), 1978 — « The Education and Employment of Children: A Comparative study of San Salvadore and Khartoum ». In : *Labor Force Participation in Low Income Countries*, Genève, ILO : 177-190.
- RODGERS (G.) et STANDING (G.), 1981 — Le rôle économique des enfants dans les pays à faible revenu. *Revue internationale du travail*, 120 (1) : 35-55.
- RONDEAU (C.), 1989 — Les restauratrices de la nuit à Bamako (Mali). *Travail, capital et société*, 22 (2) : 262-287.
- SCHILDKROUT (E.), 1979 — « Women's Work and Children's Work: Variation among Moslems in Kano ». In Wallman (S.), éd. : *Social Anthropology of Work*, London, ASA Monograph 19, Academic Press : 69-85.
- SCOTT (J.W.) et TILLY (L. A.), 1975 — Women's Work and the Family in Nineteenth-Century Europe. *Comparative Studies in Society and History*, 17 (1) : 36-64.
- TRAORE (B.), KONATÉ (M.) et STANTON (C.), 1989 — *Enquête démographique et de santé au Mali, 1987*. Columbia, Institute for Resource Development-Westinghouse, 187 p.
- TRAY (D. de), 1983 — Children's Work Activities in Malaysia. *Population and Development Review*, 9 (3) : 437-455.
- UNICEF, 1989 — *Enfants et femmes au Mali. Une analyse de la situation*. Paris, Unicef-L'Harmattan, 251 p.
- UNICEF, 1993 — *Bulletin sur le suivi des indicateurs de la situation des enfants et des femmes*. Bamako, Unicef, 59 p.
- UNICEF, 1994 — *The Progress of Nations*. New York, Unicef, 54 p.

Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso

Yacouba YARO*

INTRODUCTION

Classé parmi les pays les plus faiblement scolarisés de la planète, le Burkina Faso présente de nos jours un taux brut de scolarisation de 30 %. Même si ce taux national est faible, il dissimule en fait de très fortes disparités entre les 30 entités administratives qui composent le pays (YARO, 1993). C'est ainsi que certaines provinces, comme la Tapoa et le Séno, possèdent des taux bruts de scolarisation de 10 à 15 %, alors que d'autres, comme le Kadiogo, principalement composé de la ville de Ouagadougou, offrent une scolarisation qui concerne environ 82 % des enfants âgés de 7 à 14 ans. Les raisons de la disparité scolaire entre les unités administratives du pays tiennent principalement à des déterminants géographiques, démographiques, économiques, culturels ou religieux qu'il convient d'identifier.

En effet, les attitudes scolaires des parents se distinguent fondamentalement selon qu'ils résident en milieu rural ou urbain (MARTIN, 1981), qu'ils observent des pratiques religieuses animistes, islamiques ou chrétiennes. C'est aussi en fonction de leur statut professionnel ou de leur catégorie sociale que les parents décident de scolariser toute ou une partie de leur progéniture (HUGON, 1993), ou de préférer, quelquefois, l'instruction du garçon à celle de la fille. Dès lors, l'analyse des stratégies scolaires, sur un plan macrospatial, requiert la prise en considération d'un ensemble de facteurs inhérents aux différentes zones du pays. Ainsi le Séno et la Tapoa, dont les populations ont adopté des stratégies scolaires en fonction de leur environnement socio-économique et culturel, ne présentent pas les mêmes réalités de scolarisation que le Kadiogo. Dans cette province « urbanisée et très cosmopolite », la scolarisation est caractérisée par la volonté des ménages d'inscrire

* Chercheur associé à l'équipe « Politiques d'éducation » de l'UR 54 de l'Orstom. 02, B.P. 5472, Ouagadougou, Burkina Faso.

les enfants à l'école, mais surtout par la capacité que l'État peut offrir dans ce domaine à travers le nombre de ses écoles (LANGE, 1991). Ce faisant, il existe de très grandes disparités dans l'élaboration des stratégies scolaires des parents, phénomène que nous avons choisi d'illustrer à travers l'étude de ces trois entités administratives, géographiquement, économiquement et culturellement distinctes. Seuls quelques points communs au Séno et à la Tapoa, tels que leur caractère rural et leur faible niveau de scolarisation, peuvent être mentionnés. Quant au Kadiogo, la troisième zone d'étude, il est non seulement le plus urbanisé (INSD, 1993) mais aussi le plus scolarisé du pays (MEBAM, 1992).

À partir d'une analyse comparative, on peut cerner avec plus de pertinence les variations comportementales des parents à l'égard de l'école, leur position et leur conception de la scolarisation. L'étude est surtout basée sur les données d'une enquête sociodémographique que nous avons réalisée dans ces provinces entre 1992 et 1993¹. Le ménage constitue l'unité d'observation et son chef — de sexe masculin ou féminin — est l'unité statistique de collecte. L'investigation a porté sur des échantillons représentatifs pour chaque province, comprenant 148 personnes dans le Séno, 252 dans la Tapoa et 688 à Ouagadougou (Kadiogo). Soulignons que l'analyse développée ici concerne essentiellement les stratégies mises en œuvre par les parents, en faveur ou à l'encontre de la scolarisation de leurs enfants dans le cycle primaire.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU SÉNO, DE LA TAPOA ET DU KADIOGO

Par la position qu'elles occupent sur le plan géographique, ces trois provinces du Burkina sont très distinctes. Ainsi le Séno, situé au nord-est, fait partie de la zone sahélienne, la région la plus aride et la plus sèche du pays. Dans cette partie du pays, la pluviométrie varie annuellement entre 300 et 500 mm, et les aléas climatiques, très fréquents dans cette zone, entraînent un déficit agricole, de sorte que l'agriculture occupe une place moindre par rapport à l'élevage dans les occupations professionnelles des populations. Celles-ci sont constituées généralement de pasteurs transhumants qui migrent, en période sèche, vers des zones favorables aux pâturages de leur bétail.

La Tapoa occupe l'extrême est du Burkina et appartient à la zone soudanienne, où les pluies durent de cinq à six mois. Dans cette zone, la

¹ Cette recherche a été réalisée grâce à l'obtention d'une allocation de recherche de l'Orstom.

pluviométrie est relativement moyenne et varie annuellement entre 600 et 800 mm. Les populations sont sédentaires et l'agriculture constitue leur principale activité (plus de 98 % de la population active). Il convient cependant de souligner que, à l'instar du Séno, les activités agropastorales dans la Tapoa sont pratiquées de manière traditionnelle avec des moyens rudimentaires, d'où généralement leur faible productivité et le recours à une main-d'œuvre abondante. Dans ces conditions de production faiblement modernisée ou mécanisée, le travail ou la participation des enfants (en âge scolaire) s'avère nécessaire. C'est ainsi qu'au cours de l'enquête nous avons noté que près de 100 % des agriculteurs ne pouvaient se passer du concours de leurs enfants et que 90 % des éleveurs affirmaient que leurs enfants leur apportaient une aide importante dans le gardiennage et la surveillance de leurs troupeaux.

Enfin, le Kadiogo, qui relève aussi de la zone soudanienne, constitue la plus petite unité administrative et forme une sorte de « noyau » au cœur même du pays. Contrairement aux deux autres entités, il existe dans le Kadiogo une diversité d'activités professionnelles, relevant de l'administration, du commerce, de l'artisanat ou de secteurs dits « informels ». Toutefois, une proportion de 25 à 36 % de la population active de cette zone déclare l'agriculture comme sa principale activité (INSD, 1989). Il faut nuancer cette dernière donnée car, la plupart du temps, l'agriculture est déclarée par certains citoyens comme étant leur occupation principale lorsqu'ils sont au chômage ou n'occupent pas un emploi précis et stable (YARO, 1994). Par ailleurs, si dans le Séno et la Tapoa un grand nombre de parents bénéficient de la participation des enfants pour leurs activités, seuls 15 % des enquêtés du Kadiogo déclarent que les enfants les assistent ou les aident dans leur travail. Généralement, ces parents sont dans le commerce ou l'artisanat, et ils nous ont déclaré, au cours de l'enquête, qu'ils « retenaient » certains de leurs enfants auprès d'eux afin de les initier aux métiers qu'ils exercent. Dans ce cas, le parent commerçant ou artisan opte plus volontiers pour l'initiation professionnelle « sur le tas », plutôt que pour l'instruction scolaire. Cette stratégie de rétention des enfants que pratiquent certains parents n'est pas spécifique au Kadiogo, mais se remarque également sur l'ensemble du territoire. En effet, si la participation des enfants aux activités agricoles et pastorales peut être considérée comme une résultante du mode de production traditionnel, il faut retenir que dans le Séno et la Tapoa, par exemple, les agriculteurs et les pasteurs cherchent à perpétuer leurs activités, en orientant une partie de leurs enfants — ou tous — vers ce secteur économique primaire. Quoi qu'il en soit, la participation ou non des enfants aux occupations professionnelles des parents, et de façon plus générale le travail des enfants, induit des stratégies scolaires qui entraînent des effets importants sur la scolarisation (MARCoux, 1993).

Sur le plan démographique et culturel, le Séno et la Tapoa sont habités pour l'un de Peuls et assimilés (88 %) et pour l'autre de Gurmantché (94 %) : quant au Kadiogo, il se compose à 70 % de Mossi et, contrairement au Séno et à la Tapoa, on y rencontre d'autres groupes ethniques, tels que les Gurunsi, les San, les Lobi/Dagara, les Bwa, les Dioula... Ainsi la population du Kadiogo est-elle plus hétérogène que celle des deux autres entités. En outre, soulignons que le Séno est à 95 % islamisé (INSD, 1993), la Tapoa à 70 % animiste (INSD, *op cit.*), et les Gurmantché le sont à 94 % (enquête sociodémographique Orstom/Yaro, 1993). En ce qui concerne le Kadiogo, l'islam (51 %) et le christianisme (48 %) s'imposent de façon équilibrée, et seulement 1 % de personnes déclarent être animistes. La prédominance de la religion musulmane dans le Séno et celle de l'animisme dans la Tapoa peuvent être considérées comme des facteurs régulateurs de l'organisation sociale et du vécu des populations. Aussi l'impact de ces religions sur l'évolution scolaire de ces deux provinces est-il important. En effet, rien pratiquement ne se réalise ou ne se décide sans que l'on se réfère aux principes coraniques dans le Séno, ou que le Gurmantché ne consulte son « sable », dans lequel il trace des figures cabalistiques dont il possède les secrets d'interprétation. De telles pratiques religieuses ou mystiques ne se manifestent pas autant dans le Kadiogo, même si, quelquefois, il arrive que certaines personnes recourent à des pratiques « occultes » pour favoriser l'inscription ou la fréquentation scolaire de leur progéniture.

LES INSCRIPTIONS SCOLAIRES : DES ATTITUDES VARIÉES

Les modalités d'inscription d'un enfant dans une école publique au Burkina diffèrent profondément d'une zone rurale à une zone urbaine. En effet, dans les zones rurales comme le Séno et la Tapoa, les parents sont très réticents à scolariser leurs enfants. Fréquemment, c'est par des méthodes coercitives que les autorités administratives et éducatives obligent une grande partie de la population de ces provinces à inscrire leurs enfants à l'école. Ainsi, accompagnées de gendarmes ou de policiers, les autorités passent de concession en concession à la recherche des enfants en âge d'aller à l'école. Mais face à ces méthodes de recrutement scolaire forcé, bon nombre de parents n'hésitent pas à trouver des astuces ou des subterfuges pour éviter que leur enfant ne soit inscrit à l'école. De ce fait, certains déclarent que l'enfant en âge d'aller à l'école est décédé ou ne réside plus en famille ; d'autres n'hésitent pas à présenter aux autorités des enfants de deux à quatre ans, ou encore ceux qui objectivement ne peuvent être scolarisés en raison de tel ou tel handicap (sourd, muet, etc.). De telles pratiques nous ont été relatées par le questionnaire des enseignants et au cours des entretiens que

nous avons eus avec les autorités locales. Mais contraindre un parent à scolariser son enfant, c'est, comme le rapporte J. Capelle, « une opération qui n'est profitable qu'au toubab [à l'administration] [...] car [...] décider de ne plus envoyer l'enfant à l'école est un pas qui est vite franchi par le parent » (CAPELLE, 1990 : 46). C'est aussi le point de vue des maîtres, qui affirmaient que la scolarisation forcée ne produisait que des effets de courte durée (CARRON et TA NGOC CHAU, 1981), d'autant que, dès le premier trimestre de l'année scolaire, plus de 57 % des élèves abandonnaient dans le Séno et environ 15 à 25 % dans la Tapoa : des abandons qui se faisaient sur l'ordre — ou avec la complicité — des parents.

Pourtant, pour les autorités, la scolarisation forcée demeure la seule voie, le seul procédé pour que les écoles de ces zones ne soient pas désertées : ne pas contraindre les parents. affirment-elles, c'est assister progressivement à la disparition des écoles dans ces zones qui, rappelons-le, ont vu le jour dans le cercle de Dori (actuel Séno) en 1904, et dans celui de Diapaga (Tapoa) en 1912. Les autorités administratives de ces régions tendent ainsi à instituer cette méthode de recrutement scolaire, en la considérant comme la plus fiable et la plus adéquate, pour que la scolarisation survive encore (aussi faible soit-elle). Si l'école est très peu appréciée ou très peu fréquentée dans ces deux unités administratives, en revanche, on observe le phénomène inverse dans le Kadiogo.

En effet, dans cette circonscription administrative, chaque parent s'organise pour mettre au point des stratégies bénéfiques pour la scolarisation de ses enfants. C'est ainsi que certains bravent les intempéries climatiques (juin, le mois de recrutement, étant une période pluvieuse) en séjournant, nuit et jour, dans les domaines scolaires. Souvent, les parents attendent trois à quatre jours dans les cours d'école, avec l'espoir d'obtenir une place. Pendant ces périodes de recrutement, on dénombre la plupart du temps plus d'un millier de parents, alignés les uns derrière les autres dans l'espoir d'obtenir une place parmi les cent qui leur sont proposées au CP1 (et ce bien que les salles de classe soient édifiées pour accueillir une soixantaine d'élèves au maximum). C'est dire que la scolarisation est réellement recherchée par les habitants du Kadiogo, à telle enseigne que les périodes d'inscriptions sont vécues dans certains ménages comme des moments d'angoisse et de questionnement. Chaque parent tient à envoyer son enfant dans une école publique, parce que celle-ci occasionne moins de frais que les écoles privées, qui coûtent en moyenne entre 30 000 et 50 000 francs CFA par an. Aussi les moments d'inscriptions scolaires sont mis à profit par certains jeunes chômeurs pour créer des services spontanés : ils proposent des places dans les rangées, moyennant des sommes allant de 2 000 à 3 000 francs CFA, parfois 5 000 francs CFA. Quant aux parents proches du pouvoir ou de l'administration, « les enfants sont recrutés

sur un simple appel téléphonique à l'instituteur ou par une invitation autour d'une bière, accompagnée d'une bonne grillade », comme nous le rapportait un jeune instituteur, averti de telles pratiques de corruption dans son école. Ces agissements, de plus en plus fréquents, révèlent les divers moyens que certains parents sont prêts à adopter pour que leur enfant soit inscrit dans une école. Trouver une place dans un établissement primaire public est un véritable « casse-tête » pour un grand nombre de parents vivant à Ouagadougou.

La diversité des attitudes des parents face à l'école montre à quel point cette institution présente des intérêts variés pour les populations. Quels sont les facteurs qui expliquent que les uns (du Séno et de la Tapoa) manifestent un désintérêt pour l'école, alors que les autres, ceux de Ouagadougou, continuent de manifester ce grand désir de scolariser les enfants ? Ces comportements face à l'institution scolaire ne sont-ils pas aussi en relation avec l'offre étatique et la manière dont celle-ci se présente ? Comme le souligne J. Hallak :

« Il n'existe pas de solution magique. Changer la demande d'éducation, cela veut dire changer les aspirations, les espérances et les comportements sociaux ; cela veut dire aussi diversifier l'offre pour mieux l'adapter à la demande » (HALLAK, 1991).

Dès lors, il nous faut analyser les raisons des différentes attitudes scolaires, et ce par une évaluation des principaux déterminants qui agissent sur la scolarisation.

MÉTHODES D'ÉVALUATION DES DÉTERMINANTS SCOLAIRES

Pour réaliser cette analyse, nous avons choisi d'utiliser la méthode des évaluations multivariées qui a l'intérêt de présenter les mêmes traitements statistiques de l'AFC (analyse factorielle des correspondances) que de l'ACP (analyse des composantes principales)². Cette méthode se base sur des données qualitatives et quantitatives. L'étude de ces déterminants scolaires part du traitement statistique des réponses, apportées par les parents, aux questions suivantes :

² L'analyse factorielle a pour objet de déterminer des facteurs à partir des intercorrélations existant entre un ensemble de variables. L'analyse factorielle de correspondance porte sur des données nominales. Son intérêt est qu'elle permet de cerner le rôle symétrique joué par différentes modalités qualitatives.

Quant à l'analyse en composantes principales, elle porte sur des modalités de phénomènes dont les fréquences ont été observées. C'est donc une analyse qui concerne des données quantitatives.

Pour plus d'informations sur ces définitions, se référer au *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* de Landsheere (G.) paru aux éditions PUF (2^e édition), 1992.

- Avez-vous des enfants qui n'ont jamais été à l'école ?
- Si oui, combien sont-ils ?
- Combien de filles y a-t-il parmi vos enfants non scolarisés ?
- Pourquoi n'avez-vous pas scolarisé ces enfants ?

Si les trois premières questions ont permis de collecter des données purement quantitatives qui portent sur le nombre d'enfants scolarisés ou non, c'est aussi à partir d'elles que nous avons bâti les variables utilisées comme critères d'évaluation de la non-scolarisation. Quant à la dernière question, elle contribue à cerner les aspects qualitatifs et quantitatifs de la non-scolarisation des enfants. Les réponses des parents tournaient autour des expressions suivantes : « l'école est sans valeur », « le problème de finances », « l'école est coûteuse », « le manque de place », « l'inexistence d'école », « l'école coranique » ou « l'enfant n'a pas été scolarisé parce qu'étant de sexe féminin », etc. Ces modalités aident à comprendre non seulement le niveau de scolarisation de chacune des provinces étudiées, mais elles révèlent aussi les fondements et les particularités des stratégies scolaires des parents selon les provinces.

LE CAS DU SÉNO

Les raisons de la sous-scolarisation dans le Séno : l'effet de l'islam

Dans le Séno, la scolarisation et les stratégies scolaires des ménages semblent déterminées par l'affirmation suivante des parents : « L'école est sans valeur, nous préférons l'école coranique. » En exploitant les réponses des 148 chefs de ménage de cette province, les résultats suivants ont été obtenus (tabl. I).

TABLEAU I
Valorisation des composantes de la non-scolarisation dans le Séno

Critères Modalités	Nombre d'enfants non scolarisés	Filles non scolarisées
École sans valeur	4,17	2,03
Problème de finances	5,45	2,64
Pas de place	3,11	2,22
École coranique	4,22	1,73
Parce que fille	4,00	3,50
Autre	2,68	2,70
Ensemble (causes de non-scolarisation)	3,35	2,01

Il se dégage du tableau une moyenne d'ensemble de 3,35 enfants qui n'ont pas été scolarisés en raison de facteurs multiples, qui constituent les causes de la non-scolarisation. Parmi les plus importants, « l'école coranique » et « l'école considérée comme sans valeur » sont avancés pour expliquer le refus de scolariser les enfants. C'est ainsi que, pour ces deux variables, l'on observe un nombre moyen d'enfants non scolarisés significativement plus grand que celui de l'ensemble. Les parents qui déclarent que l'école coranique est l'institution vers laquelle ils orientent leurs enfants ont en moyenne plus de 4 enfants non scolarisés, tout comme ceux qui considèrent que l'école est sans valeur. Cela peut signifier que, parmi les causes fondamentales de la faible scolarisation — ou même de la non-scolarisation — dans le Séno, les parents s'orientent plus vers les écoles coraniques que vers les institutions scolaires classiques qui sont, pour eux, *sans valeur*. En fait, ces points qui agissent sur la scolarisation sont liés de manière relativement forte, car dans la réalité, si les parents optent pour les écoles qui professent l'enseignement coranique, c'est que celles-ci présentent plus de considération et de valeur sur le plan culturel, d'autant que la province est à 95 % islamisée. Les parents qui optent pour ces structures d'encadrement coraniques n'hésitent souvent pas à décrier les écoles des « Blancs » qui, selon eux, ne leur apportent rien de concret ou de positif. Faut-il souligner que, dans le cas du Séno, le facteur culturel et le facteur islamique sont tellement imbriqués que tout ce qui s'y passe (mariage, baptême, rites funéraires, etc.) tourne autour des préceptes coraniques. L'islam influe également sur la scolarisation, surtout lorsque les parents n'hésitent pas à assimiler l'école classique à un instrument de la religion chrétienne. Dès lors, les parents déclarent que la réticence envers l'école classique est une manifestation du rejet du christianisme (DE BENOIST, 1987). D'ailleurs, l'imam de Bani³ nous déclarait, au cours d'un entretien, qu'il était foncièrement opposé à la scolarisation des enfants de son département

« Les enfants de la communauté qui sont allés à l'école n'ont jamais été récupérés pour la religion musulmane. De tels précédents font que nous ne sommes plus prêts à assister au reniement de la communauté par nos enfants... Vous croyez que face à cela nous allons continuer de scolariser nos enfants alors que nous avons de bons *talibés* ici ? Jamais ! »

Un tel discours, émanant du chef religieux le plus prestigieux de la région, est d'une portée sociale importante, étant donné que sa parole est suivie comme un enseignement fondé sur la sagesse et les préceptes

³ Ce département est un gros centre musulman vers lequel s'effectuent les pèlerinages de la confrérie islamique tidjania. Son imam est un des grands érudits du Coran au Burkina. La parole qu'il professe est souvent prise comme la parole d'un juste, voire d'un saint.

coraniques. C'est généralement en fonction de lui, ou en se référant à lui, qu'une grande partie de la population du Séno nous citait « l'imam qui lui a enseigné ceci, ou qui lui a dit telle chose à propos de l'école... ». Les personnes interrogées concluaient alors : « Nous pensons donc que c'est mieux pour nous d'envoyer nos enfants à l'école coranique. » La faible scolarisation dans cette partie du pays se mesure par son inadéquation à la réalité islamique. En outre, s'il arrive qu'un parent soit obligé par les autorités de scolariser son enfant, il fait souvent en sorte que son enfant suive parallèlement l'enseignement coranique qui, généralement, se déroule le soir autour d'un feu de bois. Cet enseignement dispensé les soirs, jusqu'à très tardivement dans la nuit, est souvent incommodant pour les élèves ; les enseignants nous signalaient, la plupart du temps, que les écoliers abandonnent l'école classique pour se consacrer à l'apprentissage du Coran, et ce au gré des parents. Cet abandon scolaire fréquent n'est-il pas simplement assimilable à l'effet logique de la dualité qui oppose école coranique et école classique ?

La faible scolarisation des filles, ou les discriminations sexuelles face à l'école

Dans le Séno, on peut s'apercevoir que la faible scolarisation des filles tient à leur appartenance sexuelle. L'expérience de notre séjour dans ce milieu fortement musulman nous a amené à constater que la majorité des femmes occupe généralement une place très à l'écart de celle des hommes. Ainsi, dans ces communautés peules et musulmanes, les hommes n'admettent pas que les femmes et les filles se joignent ou s'intègrent à des structures ou à des cercles ouverts aux hommes (BÂ, 1972). Les hommes que nous avons interrogés n'hésitent pas à déclarer que « la femme doit éviter d'être dans des organes ou des structures de décision et de formation d'hommes ». De ce fait, l'école classique étant par excellence considérée par ces populations comme une institution pour hommes, les parents déclarent alors ne voir aucun intérêt à y inscrire les filles, car « leur place est auprès de leur mère... ».

LA TAPOA

L'impact des pratiques géomanciques sur l'évolution scolaire dans la Tapoa

Les déterminants et les stratégies scolaires dans la Tapoa se fondent sur le constat suivant : le « Sable du Gurmantché » oriente et détermine tout, même la scolarisation. Pour estimer la situation scolaire dans cette province, la méthode d'analyse des déterminants est basée sur les résultats de 252 observations (ou enquêtés).

En observant les résultats qui se dégagent du tableau II, on remarque qu'il existe une relation forte entre les déterminants scolaires et les critères quantitatifs qui les évaluent, tels que le nombre d'enfants, le nombre de scolarisés, le nombre de filles scolarisées, etc. Toutes les modalités des déterminants scolaires expliquent fortement la propension des parents à ne pas scolariser leurs enfants, ou à le faire mais de manière très insuffisante. C'est ainsi que, si l'on fait un parallèle entre le nombre moyen d'enfants non scolarisés de l'échantillon et ceux qui fréquentent l'enseignement primaire (du même échantillon), on s'aperçoit que le nombre moyen d'enfants non scolarisés est significativement plus élevé. Chez les ménages de la Tapoa, la non-scolarisation est effectivement importante pour la même raison que celle évoquée dans le Séno, à savoir que « l'école est sans valeur ». Avec cette modalité, on constate une différence significativement grande entre la moyenne des enfants non scolarisés de l'ensemble (3,91) et celle qui relève de la perception dévalorisante que les parents portent sur l'école. Aussi constate-t-on que les chefs de ménage qui déclarent que l'école est sans valeur sont ceux qui comptent le plus d'enfants dans le ménage (10 à 11) et le nombre le plus élevé d'enfants qui ne sont pas mis à l'école (6,63). C'est également dans ces ménages que l'on dénombre en moyenne un seul enfant scolarisé. Le plus souvent, l'enfant qui va à l'école est un garçon au regard du nombre moyen très insignifiant de filles scolarisées.

TABLEAU II
Valorisation des modalités qui composent les déterminants scolaires dans la Tapoa

Critères Modalités	Nombre d'enfants	Enfants scolarisés	Filles scolarisées	Enfants non scolarisés	Filles non scolarisées
Non-réponse	7,22	3,78	1,61	0,29	0,14
École sans valeur	10,56	1,19	0,13	6,63	3,06
Problème de finances	8,70	1,82	0,77	5,72	2,47
Pas d'école	8,48	1,73	0,60	4,71	2,56
École inadaptée	8,41	1,88	0,79	5,59	2,71
Ensemble (causes non-scolarisation)	8,24	2,33	0,92	3,91	1,85

Mais si les Gurmantché sont enclins à ne pas scolariser leurs enfants parce qu'ils trouvent que l'école n'a pas de sens, il est utile de préciser que ce n'est cependant pas toujours le même fondement culturel que l'on donne à cette notion. En effet, le sens que les parents de la Tapoa donnent à cette conception « d'école sans valeur » diffère de celui des enquêtés du Séno, car cette notion tire sa définition aussi bien de la réalité religieuse (animiste) que de la réalité économique.

Sur le plan religieux, le Gurmantché ne décide de rien sans avoir consulté son « sable » (CARTRY, 1973). De telles pratiques reposent sur la géomancie, qui régleme et donne un sens à la vie du village et au quotidien de ces populations. C'est ainsi que, pour la scolarisation, le Gurmantché « consulte » son sable pour savoir quel avantage il retirera, ou quelle attitude il doit adopter, en inscrivant tel ou tel enfant à l'école. C'est à partir de signes ésotériques qui apparaissent dans son « sable », et dont lui seul détient le savoir, que le Gurmantché oriente sa décision en faveur ou non de la scolarisation. Mais, selon les enseignants, « l'esprit de leur sable leur recommande souvent de ne pas scolariser les enfants » et « les chefs de ménage promettent d'inscrire les enfants pour la rentrée scolaire prochaine, mais ne le feront jamais, si ce n'est de force ». Pour les Gurmantché, contredire les prédictions du sable en scolarisant l'enfant, c'est simplement exposer celui-ci et toute la famille aux malheurs et au courroux des aïeux. Voulant éviter cela, ils déduisent alors que l'école est sans valeur. Ainsi le refus ou le rejet de l'école est généré, et même géré, par la crainte des divinités et des esprits ancestraux. Il existe une peur psychologique qui se crée autour de la scolarisation, de sorte que peu nombreux sont ceux qui attribuent un sens positif à cette institution.

À cela vient s'ajouter le facteur économique et financier, car les parents qui évoquent la situation économique et financière pour justifier la non-scolarisation de leurs enfants avaient en moyenne près de 9 enfants par ménage, dont environ 2 de scolarisés contre 6 qui ne l'étaient pas. Pour les chefs de ménage, le prix des fournitures scolaires et les droits d'écolage (qui s'élevaient de 500 à 1 000 francs CFA au moment de l'enquête) n'étaient souvent pas à leur portée. Pourtant, en estimant les dépenses scolaires faites par les parents de cette province, on note que celles-ci s'élevaient en moyenne à 2 875 francs CFA par ménage (une somme qui varie de 825 à 4 925 francs CFA). Bien que cette somme soit relativement peu élevée par rapport à la moyenne nationale qui est d'environ 6 000 francs CFA, les populations de la Tapoa avouent qu'il leur est difficile, voire impossible, de satisfaire ces débours scolaires pour plus d'un élève par famille, étant donné qu'ils n'ont d'autre source de revenus que l'agriculture : celle-ci est de plus en plus déficitaire en raison de la sécheresse provoquée par les aléas climatiques au cours de ces trois dernières saisons. Dès lors, le souci majeur des paysans est de savoir, dans ce contexte de mauvaises récoltes, par quel moyen ils pourront subvenir aux besoins quotidiens de la famille.

Outre cela, nombreux sont les parents qui ne manquent pas de relever que l'école est inadaptée à leur contexte d'agriculteurs et ce par les contenus de l'enseignement dispensé aux enfants. C'est pourquoi on peut noter, à partir du tableau II, que le nombre d'enfants scolarisés est 3 fois inférieur à celui des enfants qui ne sont pas inscrits dans une école parce que les parents la jugent inadaptée. Au nombre de ceux qui

portent un tel jugement sur l'école, il y a surtout les agriculteurs, qui nous citaient le plus souvent le cas de leurs enfants qui ont été scolarisés sans avoir réussi, et acceptent difficilement par la suite les travaux et la vie d'agriculteur. En effet, ceux-là ont tendance à présenter un complexe de supériorité par rapport à leurs frères qui ne sont jamais allés à l'école, ce qui conduit habituellement ces « anciens » scolarisés à migrer vers certains pays frontaliers de la province, tels que le Niger ou le Bénin, où ils vont s'ajouter au lot de ceux que l'on désigne péjorativement par le terme de « déchets scolaires ». De telles situations représentaient pour les parents une perte ; ainsi ceux-ci nous signalaient ne plus jamais vouloir inscrire un enfant à l'école, si l'aboutissement était finalement d'en faire des éléments qui étaient « ni bons pour l'école, ni bons pour l'agriculture ».

La précocité des mariages : une entrave à la scolarisation des petites filles gurmantché

À l'instar du Séno, les filles en âge d'aller à l'école sont très peu nombreuses à fréquenter un établissement scolaire. On constate surtout que les raisons avancées pour expliquer la non-scolarisation des filles sont respectivement « l'école sans valeur » (3,06), « le manque d'école dans le village » (2,56) et « l'école est inadaptée » (2,71). Pour ces mêmes modalités, on recense des nombres moyens très dérisoires de filles scolarisées (entre 0,13 et 0,79). En fait, au regard du nombre moyen d'enfants par ménage qui tourne autour de huit, on dénombre moins d'une fille qui fréquente un établissement scolaire. Pour les parents, scolariser une fille n'a vraiment pas de sens à partir du moment où elle est « donnée en mariage » dès sa naissance. En effet, toute petite, la fille est promise en mariage à un membre d'une autre famille du village ou des alentours. Ce phénomène de « fiançailles » très précoces nuit à la scolarisation des filles et ne bénéficie qu'aux parents, qui en profitent pour obtenir des services gratuits de leur gendre et une compensation matrimoniale qui varie entre 200 000 et 300 000 francs CFA. Dans une précédente étude sur certaines provinces du Burkina dont la Tapoa, l'Unicef souligne :

« La cause de la faible scolarisation des filles relève de faits culturels et historiques. Sur le plan culturel, la scolarisation des filles dans certaines zones rurales, notamment dans la Tapoa, apparaît toujours comme inutile et nuisible eu égard au statut et aux rôles dévolus à la femme dans la société. D'une manière générale, les parents se rendent compte que l'instruction des filles remet en cause la pratique établie et répandue de donner ou de fiancer la fille dès son bas âge (dès l'âge de 5 ans et parfois moins)... Si elle va à l'école, elle choisira son mari et refusera à coup sûr le mari choisi par ses parents. Ce qui a pour conséquence de rompre l'alliance scellée entre les deux familles. » (UNICEF, 1986 : 70).

Ce constat met en évidence les attitudes adoptées par les parents pour éviter l'instruction scolaire aux filles. Au-delà de tous les avantages économiques dont bénéficient les parents par « l'offre en mariage de leur fille », il convient de relever que, lorsque celle-ci est promise à un homme, les parents géniteurs n'ont plus la possibilité de décider d'elle ; ils ne peuvent en aucun cas la scolariser sans le consentement du gendre qui le plus souvent s'oppose à l'instruction de sa fiancée, de peur qu'instruite elle ne le rejette plus tard pour un autre qui aura été scolarisé.

Dans la société gurmantché, la femme est donc un trésor auquel on porte un regard attentif et on veille à ce que rien ne l'arrache de sa famille génitrice ou de celle de son mari. Par conséquent, les parents sont très méfiants à l'égard de l'école, la considérant comme un instrument qui peut entraîner « la perte de la fille ». Nombreux sont alors ceux qui refusent catégoriquement de scolariser leur fille, et si certains y sont contraints par les autorités administratives, ils s'acharment à les « détourner » de l'école⁴ par tous les moyens (dont l'utilisation des pratiques magiques, selon les enseignants en poste).

LE KADIOGO

Ouagadougou, « la cité scolaire » aux inégalités d'accès et de conditions scolaires

Ouagadougou dispose du tiers des infrastructures administratives, scolaires et sanitaires de l'ensemble du pays. Dans cette ville, la scolarisation ne souffre d'aucune faiblesse, même si ces dernières années une certaine stagnation la caractérise. En effet, plus de 80 % des enfants en âge d'aller à l'école sont effectivement inscrits dans un établissement public ou privé. Aussi était-il intéressant de savoir pourquoi la scolarisation fonctionnait convenablement dans cette ville, tout en considérant également la non-scolarisation d'une minorité non négligeable, soit 18 % des enfants. L'analyse porte sur les résultats obtenus auprès d'un échantillon de 688 personnes.

Sur les 688 personnes interrogées dans le Kadiogo, 108 étaient concernées par la non-scolarisation d'un ou de plusieurs de leurs enfants, tandis que 580 déclaraient les avoir tous scolarisés lorsqu'ils étaient en âge d'aller à l'école. C'est ainsi qu'en étudiant le tableau d'évaluations croisées (tabl. III), on s'aperçoit que la moyenne d'ensemble des enfants

⁴ Ces moyens sont surtout d'essence occulte, car, dans les sociétés gurmantché, de telles pratiques sont courantes et ont des effets psychologiques pour toute personne qui y croit.

TABLEAU III
Valorisation des modalités de la variable « cause de non-scolarisation »

Critères Modalités	Nombre d'enfants	Enfants scolarisés	Filles scolarisées	Enfants non scolarisés	Filles non scolarisées
Non-réponse	4,83	3,22	1,55	0,02	0,01
École sans valeur	6,58	3,77	2,12	2,42	1,27
Problème de finances	8,13	3,22	1,42	3,18	1,58
Pas de place	8,80	3,20	1,30	3,50	2,20
Autre	7,86	4,38	1,90	1,62	0,48
Ensemble (causes de non-scolarisation)	5,29	3,27	1,57	0,57	0,28

scolarisés est significativement plus élevée que celle des non-scolarisés. En effet, sur une moyenne générale de 5 enfants par ménage, un peu plus de 3 enfants étaient inscrits à l'école, tandis que la moyenne des non-scolarisés est de 0,57. Ce qui ressort de ce tableau, c'est que moins les parents ont d'enfants, plus ils les scolarisent. Les ménages qui ont un nombre moyen d'enfants de 3 à 5 les scolarisent plus fréquemment, à l'opposé des ménages comportant plus de huit enfants qui présentent un nombre relativement important d'enfants non scolarisés. C'est aussi ce type de « familles nombreuses » qui justifient la non-scolarisation de certains enfants par les problèmes financiers ou par le manque de place à l'école. Sans cependant tirer de conclusion hâtive, il est fort possible que les ménages ayant un nombre élevé d'enfants éprouvent de grandes difficultés à les placer tous, dans des établissements scolaires gouvernementaux ou privés laïcs.

Parmi les enfants qui ne sont pas scolarisés à Ouagadougou, il y a plus de filles que de garçons. Chez les enfants non scolarisés pour un *problème financier* (3,18) ou pour un *manque de place* (3,50), on dénombre en moyenne 1,58 et 2,20 filles, soit pour chacune de ces deux raisons plus que la moitié des enfants non scolarisés. De ce constat, on peut alors déduire que, lorsque les parents ont un grand nombre d'enfants, c'est la scolarisation des filles qui est souvent sacrifiée, comme le souligne M.-F. Lange : « L'investissement scolaire se réalise le plus souvent au profit des garçons, lorsque les ressources de la famille sont limitées... » (LANGE, 1991 : 95-96). En tout état de cause, et comparativement aux deux précédentes provinces, l'accès des filles à l'école est aussi inégalitaire, puisqu'il y a en moyenne 0,28 fille pour 0,57 enfant non scolarisé.

En dépit donc de la concentration des écoles dans cette partie du pays, on observe encore des problèmes de place qui ne permettent pas d'accueillir tous les enfants. Certes, Ouagadougou est la « cité scolaire » du pays, mais la capitale ne manque pas d'éprouver des difficultés à accueillir tous les enfants dans les établissements d'enseignement primaire, de sorte que la scolarisation y est un véritable « parcours du combattant ». Dans cette ville, l'afflux, pour ne pas dire la ruée, vers l'école met en lumière une situation générée essentiellement par la forte croissance démographique de la ville qui aggrave le caractère très sélectif de l'école publique à Ouagadougou. La sélectivité qui s'opère lors des recrutements scolaires révèle les limites des capacités d'accueil des salles de classe par rapport à une population scolarisable qui ne cesse de croître considérablement. Ainsi, on recensait en 1991-1992 133 000 enfants en âge d'aller à l'école pour 1 139 classes. Le déséquilibre entre les capacités d'accueil et le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école est manifeste, car il aurait fallu pour satisfaire la demande scolaire dans cette ville que l'État consente à édifier, pour l'année 1992, plus de deux cent cinquante classes supplémentaires pour adapter l'offre éducative aux besoins exprimés par les parents. Mais une telle politique scolaire non seulement représenterait un poids financier démesuré pour l'État, mais surtout participerait davantage au déséquilibre scolaire entre Ouagadougou et les autres localités du pays.

Les difficultés que rencontrent les parents pour scolariser leurs enfants concernent surtout, comme nous le mentionnions plus haut, les populations des couches sociales modestes ou défavorisées. Une situation qui n'est pas facilitée par la cherté de l'école, tout particulièrement à Ouagadougou, conséquence évidente de la forte demande scolaire. Près de 40 % des parents affirment que l'école est très coûteuse, ce jugement reposant sur le fait que les droits d'écologie dans les écoles publiques vont de 1 000 à 2 000 francs CFA, auxquels s'additionnent de menues cotisations spontanées et les frais de fournitures scolaires. Certains parents constataient que le coût de la scolarité des enfants devenait exorbitant, alors que les salaires ou les revenus ne font que baisser ou, dans le meilleur des cas, ont stagné au cours des dernières années. En évaluant les dépenses scolaires à Ouagadougou à partir des estimations que nous ont fournies les parents au cours de l'enquête, on s'aperçoit notamment que les dépenses d'un écolier par ménage représentaient, pour l'année scolaire 1992-1993, une somme plus élevée que la moyenne nationale. Mais soulignons que le coût éducatif évalué varie sensiblement selon les catégories sociales, le nombre d'enfants par ménage et le nombre d'enfants scolarisés.

Les conditions scolaires des enfants selon le statut social et professionnel du chef de ménage

L'examen du tableau IV fait ressortir que, pour une moyenne de 3 enfants scolarisés, les parents dans leur ensemble dépensent respectivement pour les droits scolaires (ou les droits d'écolage) 11 450 francs CFA, et 8 430 francs CFA pour les fournitures scolaires. Au total, les parents d'élèves déboursent globalement 19 880 francs pour une moyenne de 3 enfants scolarisés, ce qui signifie que chaque parent d'élève résidant à Ouagadougou dépense en moyenne 6 625 francs pour un enfant scolarisé. Toutefois ce montant varie énormément en fonction des catégories professionnelles et sociales et en fonction du nombre d'enfants qui constituent le ménage.

TABLEAU IV
Evaluation des dépenses scolaires par ménage à Ouagadougou, selon le PCS, le nombre d'enfants par ménage et le nombre d'enfants scolarisés

Professions ou catégories sociales	Effectifs d'enquêtes par catégorie	Nombre moyen d'enfants par ménage	Autres enfants la charge	Nombre moyen d'enfants scolarisés	Droits d'écolage ou/et frais de scolarité* pour l'ensemble des enfants scolarisés	Dépenses en fournitures scolaires* (selon le nombre d'enfants scolarisés)
Non-réponse	5	6,8	1,2	4,6	14 291	10 650
Agriculteur	71	7,7	2,4	3,4	9 140	6 540
Salarié moyen de l'administration	152	4,8	1,9	3,5	12 155	10 015
Salarié supérieur de l'administration	25	3,3	2,6	3,1	18 262	12 405
Commerçant	74	6,1	2,2	2,9	12 720	8 180
Militaire	45	4,9	1,9	3,2	14 320	8 785
Paramilitaire	11	7,2	1,5	5,1	7 850	7 790
Autre	305	5,0	1,4	3,0	10 415	7 745
Ensemble	688	5,3	1,7	3,3	11 450	8 430

* En francs CFA.

Par ailleurs, le tableau indique que les droits d'écolage et de scolarité des agriculteurs et des corps paramilitaires (policiers, agents des eaux et forêts, etc.) sont significativement réduits, par rapport à ce que l'on observe pour l'ensemble de l'échantillon. Ainsi les agriculteurs dépensent 9 140 francs pour une moyenne de 3 enfants scolarisés, alors que les agents des corps paramilitaires en dépensent 7 850 pour environ cinq enfants scolarisés. De ce fait, les agriculteurs dépensent environ 3 000 francs, tandis que les agents paramilitaires déboursent 1 500 francs en moyenne pour chaque enfant scolarisé. Au regard de ces

dépenses de scolarité par élève, qui sont peu élevées pour ces deux catégories professionnelles, on peut esquisser deux tentatives d'explication qui se rattachent principalement aux revenus de ces travailleurs.

En effet, on peut penser que ceux qui déclarent être des agriculteurs en milieu urbain sont en règle générale des personnes n'ayant pas d'activité précise et de sources de revenus permanentes. La plupart d'entre eux, comme nous l'indiquions précédemment, sont des migrants issus des zones rurales, qui généralement ne possèdent aucune autre compétence que leur seule connaissance en agriculture, activité qu'ils ont toujours pratiquée. Il est difficile pour eux de se valoriser sur le marché du travail et, par conséquent, d'avoir un travail stable. Le plus souvent, ils vivent de « petits boulots », qui leur rapportent tout juste quelque 200 à 500 francs CFA par journée de travail, en effectuant les tâches les plus ardues. Installée généralement à la périphérie de Ouagadougou, cette catégorie de parents cherchera tout de même à offrir l'instruction scolaire à ses enfants, en dépit de capacités financières très limitées. Ainsi, avec 2 180 francs CFA de frais de fournitures scolaires, on sait que les dépenses des « agriculteurs » ne permettent en fait que d'acquérir le minimum de matériel scolaire. Les frais moyens de scolarité, qui s'élèvent à 3 000 francs CFA (très inférieurs aux droits d'inscription que requiert la scolarité d'un enfant dans le privé), nous permettent de supposer que les agriculteurs n'ont guère le choix de l'établissement scolaire pour leurs enfants, qui doivent s'orienter vers les écoles publiques. De plus, la faible somme consacrée à l'achat des fournitures scolaires indique que, dans ces circonstances, les écoliers issus de ces milieux sociaux ne disposent pas de tous les cahiers nécessaires à chaque discipline, *a fortiori* des manuels d'application et d'exercices scolaires, puisqu'un manuel de lecture ou de calcul du primaire produit au Burkina coûte de nos jours entre 850 et 1 250 francs CFA. Dès lors, un enfant dont le père est « agriculteur » n'aura sans doute pas tout le matériel didactique nécessaire à l'amélioration de ses connaissances, ou à leur pratique.

Les agents des corps paramilitaires sont, de la même façon, confrontés à ces difficultés, car cette catégorie professionnelle qui appartient à l'échelle inférieure (tout juste avant la catégorie E) de la fonction publique dispose généralement d'un salaire mensuel moyen qui se situe entre 30 000 et 40 000 francs CFA ; ce qui est tout juste un peu plus élevé que le Smic (salaire moyen inter-catégories) qui est de 22 500 francs CFA. Pourtant, ces agents qui ont été scolarisés accordent un crédit à l'école, censée fournir à leurs yeux un avantage important pour entrer dans le marché de l'emploi. De ce fait, ils scolarisent un grand nombre de leurs enfants, mais en dépensant le moins possible (ce qui est évidemment fonction de leur revenu). Ils déboursent en moyenne 1 570 francs CFA de frais d'écologie pour chacun de leurs enfants qui fréquente un enseignement primaire de la ville. Compte tenu de la

somme dépensée pour un enfant scolarisé, on peut supposer que cela n'est possible que dans les établissements publics. De ce fait, il n'est pas vain d'imaginer que cette catégorie sociale s'orienterait plus volontiers vers les écoles publiques que vers les écoles privées. Par ailleurs, il convient de relever que les paramilitaires assument très peu de frais pour les fournitures scolaires de leurs enfants ; ils n'y consacrent en moyenne que 1 560 francs CFA, somme inférieure à celle dépensée par les « agriculteurs ».

Mais au-delà de cette explication économique, qui permet de cerner le fait que les « agriculteurs » et les paramilitaires dépensent de manière relativement peu élevée pour la scolarité de leurs enfants, il convient également de relever que ce sont ces deux catégories sociales qui ont le nombre d'enfants le plus élevé de l'échantillon. Comme on peut l'observer, les « agriculteurs » ont environ 8 enfants et les paramilitaires en ont 7, alors que la moyenne d'ensemble est de 5 à Ouagadougou. Partant de ce constat, il est vraisemblable que, compte tenu de leur situation socio-économique précaire, le nombre élevé d'enfants pourrait être un sérieux handicap à leur capacité d'offrir des conditions scolaires acceptables à tous les enfants scolarisés, car ils auront tendance à faire passer la subsistance quotidienne de leur famille avant toute autre chose. Dans de telles conditions, où le chef de ménage doit pourvoir au quotidien de sa famille à partir de ses faibles revenus, les agriculteurs prennent l'option de ne scolariser qu'une partie de leurs enfants, en nombre inférieur à ceux qu'ils décident de ne pas scolariser. Mais les agriculteurs et les paramilitaires de Ouagadougou continuent de croire en cette école, censée procurer à leurs enfants un statut social supérieur. Cependant, comment cet espoir peut-il se concrétiser si l'on considère que leur progéniture évolue dans les conditions scolaires les plus difficiles, avec notamment peu de matériel didactique et un mauvais suivi scolaire ?

En revanche, le tableau montre que ce sont les salariés supérieurs de l'administration qui dépensent le plus pour les frais de scolarité et les fournitures scolaires de leurs enfants. C'est ainsi que, pour environ trois enfants scolarisés, cette catégorie sociale dépense en moyenne 18 260 francs CFA pour la scolarité et 12 405 francs CFA pour les fournitures scolaires, soit plus de 6 000 francs CFA de scolarité et environ 4 135 de fournitures scolaires pour chacun des enfants inscrits dans le primaire (cette catégorie sociale dépense deux fois plus que les agriculteurs et les paramilitaires). Ce faisant, leurs enfants auront non seulement de meilleures conditions scolaires par rapport à ceux de l'ensemble de la population, mais surtout par rapport aux catégories sociales ayant un statut inférieur. Les écoliers appartenant à cette couche sociale aisée évolueront dans des contextes scolaires qui leur sont nettement favorables, puisque, en plus des conditions matérielles qui leur sont offertes, ils bénéficient généralement d'un suivi scolaire adéquat. Aussi

remarque-t-on sur le tableau que le nombre de scolarisés de cette catégorie sociale est fortement lié au nombre d'enfants du ménage, car l'on note que la scolarisation porte pratiquement sur l'ensemble des trois enfants qu'elle compte en moyenne. Devrons-nous alors déduire à partir de l'exemple de cette catégorie sociale que moins un ménage dispose d'enfants, plus il les scolarise? Ce qui est évident, c'est que, lorsqu'on estime la proportion de scolarisés sur l'ensemble des enfants du ménage par catégorie sociale, on s'aperçoit notamment que ceux qui relèvent d'un statut social supérieur scolarisent 94 % de leurs enfants, les classes moyennes un peu plus de 70 %, et les « agriculteurs » environ 45 %. On peut également observer que, si les dépenses scolaires reflètent approximativement les catégories sociales, le nombre d'enfants par ménage semble être aussi fonction de la profession ou de la catégorie sociale du chef de ménage. C'est ainsi que, après les cadres supérieurs de l'administration, les salariés moyens de la fonction publique et les militaires ont un nombre d'enfants (4,8 et 4,9) inférieur à celui des commerçants (6,1), des paramilitaires (7,2), des agriculteurs (7,7).

Le nombre moyen d'enfants scolarisés par les commerçants est moins élevé que la moyenne d'ensemble, et ils scolarisent moins d'enfants que toutes les autres catégories. Cette situation de faible scolarisation viendrait du fait que les commerçants considèrent de moins en moins l'école comme une structure véritablement « rentable ». Certains décident alors de scolariser la moitié de leur progéniture et de garder les autres auprès d'eux, pour les initier aux activités commerciales, qui, selon eux, seraient nettement plus « bénéfiques » aux enfants que l'instruction scolaire. Bien souvent, lors de notre enquête dans cette ville, les commerçants estimaient qu'au Burkina un intellectuel, nanti des diplômes les plus appréciés, gagne moins que celui qui fait du commerce. Ceci se révèle exact en cette période de crise économique et financière, ou encore face à l'irrégularité du versement des salaires des fonctionnaires de certains services publics. Toutefois, on observe que, lorsque les commerçants scolarisent leurs enfants, ils dépensent autant que les salariés moyens de la fonction publique, ce qui laisse supposer que les enfants issus de ce milieu bénéficient d'honorables conditions scolaires, qui peuvent leur être favorables sur le plan de la réussite aux examens de fin d'année ou de fin de cycle.

On peut donc se demander quel est l'impact de la catégorie sociale et professionnelle sur la scolarisation, mais il faut surtout retenir que l'analyse nous a permis de cerner la primauté des facteurs socio-économiques sur la scolarisation à Ouagadougou. On a pu ainsi vérifier que « les différenciations scolaires d'ordre ethnique ou religieux s'estompent en ville et laissent place aux hiérarchies sociales » (LANGE et MARTIN, 1993 : 96). Ainsi la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou apparaît-elle comme le « miroir » parfait de la stratification sociale et économique. Les disparités relatives aux conditions de

scolarité entre écoliers ont été perçues à travers les dépenses éducatives et le nombre d'enfants scolarisés selon leur origine sociale, c'est-à-dire en fonction du statut social du chef de ménage. Généralement, les ménages dont le chef relève de la catégorie sociale supérieure scolarisent de manière relativement importante leurs enfants, tout en leur assurant de meilleures conditions scolaires par l'octroi d'une grande partie (ou de l'ensemble) du matériel pédagogique nécessaire à la réussite des études. Les parents tentent ainsi de préparer au mieux leur succession à la tête de l'administration ou de l'appareil d'État au moyen de cette école à laquelle ils doivent leur place sociale et leur pouvoir économique actuels. C'est pourquoi ils n'hésitent pas à dépenser des sommes importantes pour leurs enfants, de sorte qu'ils aient toutes les chances de réussite de leur côté (HUGON, 1974). Et comme le souligne F. Sanou :

« Ce n'est pas le mérite, l'aptitude intellectuelle des élèves qui déterminent leur chance d'accès aux différents niveaux du système éducatif, mais plutôt *leur origine sociale, la fortune et/ou le pouvoir social de leurs ascendants* » (SANOU, 1986 : 229).

À l'opposé, les catégories sociales les plus modestes, ou ayant des revenus limités, ne peuvent qu'offrir des conditions scolaires incomplètes ou médiocres, et seulement à une partie de leur progéniture, qu'ils ont préalablement choisi de scolariser (cas des agriculteurs). Quant aux agents paramilitaires qui, plus ou moins, se trouvent dans ce contexte socio-économique défavorable, on constate qu'ils scolarisent fortement leurs enfants tout en ne leur accordant que très peu de moyens et de matériel pédagogique pour assurer leur formation. Il ressort alors que ces catégories sociales, en dépit de leurs moyens financiers limités, souhaitent ardemment que leurs enfants obtiennent ce savoir scolaire, dans l'espoir que ceux-ci pourront bénéficier de conditions de vie meilleures que les leurs.

Dans la région du Kadiogo, l'adhésion à l'école exprime de manière explicite que l'école reste pour beaucoup de « Ouagalais » le *creuset* par lequel on pourra obtenir un certain pouvoir ou une situation sociale, principalement au sein de l'administration étatique. C'est pourquoi, malgré le coût élevé de la scolarité que signalent une grande partie des parents, on continue d'assister à une demande scolaire importante, entraînant évidemment un afflux vers les écoles.

CONCLUSION

Avec l'analyse des stratégies scolaires à travers le cas de ces trois unités administratives du Burkina Faso, nous avons abouti au constat que les stratégies éducatives des familles sont très diversifiées au niveau national. Les disparités scolaires qui existent, et qui sont certes quel-

quefois imputables à l'insuffisance de l'offre scolaire, méritent d'être nuancées par la demande scolaire. En effet, nous avons constaté que dans certaines zones du pays, comme le Séno et la Tapoa, bien que faiblement dotées d'écoles, les populations ne se bousculent point pour scolariser leurs enfants. Pour les populations de ces zones, l'école présente très peu ou pas du tout d'intérêt. C'est pourquoi certains mettront au point des pratiques, ou des stratégies, de refus de l'école, de façon à entraver l'évolution scolaire. C'est sans doute ce qui explique la faible scolarisation dans ces zones, où, après plus de quatre-vingts ans de scolarisation, seulement un à deux enfants sur dix ont la chance d'être inscrits dans une école. Toutefois, si ces deux zones révèlent un aspect peu encourageant de la scolarisation, dans le Kadiogo, c'est la situation inverse que l'on peut observer. En dépit des difficultés financières des ménages et face à l'insuffisance de l'offre scolaire, on note que dans cette circonscription une grande majorité des ménages qui ont des enfants en âge d'aller à l'école les y ont inscrits. C'est pourquoi on dénombre dans cette province plus de 8 enfants sur 10 qui vont à l'école, même si, comme nous l'avons observé, les disparités scolaires n'ont pas disparu : c'est en fonction du statut social et professionnel des parents et de la taille des ménages que la scolarisation des enfants diffère.

BIBLIOGRAPHIE

- BÂ (A.H.), 1972 — *Les aspects de la civilisation africaine*. Paris, Présences africaines, 140 p.
- BENOIST (J. R. de), 1987 — *Église et pouvoir colonial au Soudan français*. Paris, Karthala, 541 p.
- CAPELLE (J.), 1990 — *L'éducation en Afrique noire, à la veille des Indépendances*. Paris, Karthala-ACCT, 326 p.
- CARRON (G.) et TA NGOC CHAU, éd., 1981 — *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris, Unesco-IIPE, 529 p.
- CARTRY (M.), 1973 — « La notion de personne en Afrique noire ». In : Document des colloques internationaux du CNRS, Paris.
- HALLAK (J.), 1991 — *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Paris, IIEP, 23 p.
- HUGON (P.), 1993 — « Comment éduquer, former, employer la jeunesse en Afrique ». In : *Politiques de développement et croissance démographique en Afrique*, Paris, PUF : 113-137.
- HUGON (P.), 1974 — L'enseignement, enjeu de la compétition sociale à Madagascar. *Revue Tiers Monde*, XV, 59-60, juillet-octobre : 491-510.
- INSD, 1989 — *Analyse des résultats définitifs du recensement général de la population du Burkina Faso en 1985*. Ouagadougou, 317 p.

- INSD, 1993 — *Analyse des résultats de l'enquête démographique nationale de 1991*. Ouagadougou, 60 p.
- KI-ZERBO (J.), 1990 — *Éduquer ou périr, « on ne naît pas tout fait »*. Paris, Unicef, 120 p.
- LANGE (M.-F.), 1991 — *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives*. Lomé, université du Bénin, les dossiers de l'URD, 174 p.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), 1993 — « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain ». In : *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris, ministère de la Coopération et du Développement : 95-98.
- MARCOUX (R.), 1993 — *L'école ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*. Université de Montréal.
- MARTIN (J.-Y.), 1981 — « Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun ». In : *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris, Unesco-IIPE : 25-135.
- MEBAM (ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation des masses), 1992 — *Statistiques scolaires de l'enseignement de base 1991-1992*. Ouagadougou, 102 p.
- SANOU (F.), 1986 — *Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso, les intérêts des bureaucrates burkinabé dans l'école et sa réforme*. Université de Ouagadougou, 88 p.
- UNICEF, 1986 — *Analyse de la situation des femmes et des enfants au Burkina Faso : les provinces du Kadiogo, du Sourou et de la Tapoa*. Ouagadougou, 270 p.
- YARO (Y.), 1993 — « La répartition des infrastructures scolaires et les mouvements des jeunes ruraux vers les villes au Burkina Faso ». In Livenais (P.) et Vaugelade (J.), éd. : *Éducation, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires : 119-124.
- YARO (Y.), 1994 — Et si nous étions trop nombreux pour les écoles de Ouagadougou. *Gazette de l'APED*, 5, Paris, février 1994 : 1-4.

Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires

Marc PILON*

Les études sur les stratégies éducatives en Afrique s'intéressent principalement à l'offre scolaire, sous ses différents aspects : politiques des États, niveau des infrastructures scolaires, fonctionnement des systèmes éducatifs, etc. La demande d'éducation émanant des familles suscite une production scientifique bien moindre.

Le premier stade de cette demande est celui de l'entrée ou non des enfants dans le système scolaire ; ce que mesure le taux de scolarisation, généralement calculé pour la tranche d'âge 6-14 ans, et qui correspond à peu près au niveau primaire¹, à l'enseignement de base que devrait recevoir tout enfant. Si l'étude de cette phase n'a pas de sens pour les pays connaissant une scolarisation voisine de cent pour cent, elle prend en revanche toute sa pertinence pour les pays africains notamment, où les familles ne parviennent toujours pas à scolariser tous leurs enfants. Le manque d'infrastructures scolaires ne suffit pas à expliquer cette situation. Face à une même offre scolaire, faible ou forte, on observe des disparités, en ville comme en milieu rural. La plus connue concerne le sexe des enfants : la sous-scolarisation des filles s'observe en effet à peu près partout. D'autres facteurs ont été mis en lumière ou suggérés par des études effectuées à partir de données d'enquêtes recueillies au niveau des ménages : notamment, la profession, le niveau d'instruction, l'appartenance ethnique du chef de ménage (MARTIN, 1982 ; DUPONT, 1983 ; DE VREYER, 1993 ; CLIGNET, 1994) ; le statut familial des enfants, révélé par des études relatives au phénomène des enfants « confiés » (voir entre autres ISIUGO-ABAHINE, 1985 ; PAGE, 1989). À l'évidence, la mise à l'école procède de stratégies familiales, dont il conviendrait de mieux comprendre les logiques. Mais, les approches proposées jusqu'à présent sont très différentes et, à notre

* *Démographe, Ceped/Orstom, 15, rue de l'École de Médecine, 75006 Paris.*

¹ En tenant compte d'une moyenne de deux redoublements au cours de l'enseignement primaire.

connaissance, il n'existe pas d'étude d'envergure et systématique portant sur les déterminants familiaux de la scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans ; les enquêtes spécifiques restent rares².

À partir des données issues d'un échantillon national du dernier recensement du Togo, en 1981³, le présent article vise un double objectif : d'une part, contribuer à une meilleure connaissance des déterminants familiaux de la scolarisation en Afrique ; d'autre part, montrer les potentialités d'analyse des données censitaires en matière de scolarisation⁴. Après avoir discuté du problème des données et plus précisément des intérêts et limites des données de recensement, nous présenterons les résultats d'une première analyse des déterminants de la scolarisation chez les enfants âgés de 6 à 14 ans ; un accent particulier sera mis sur l'effet du statut familial des enfants et du comportement des femmes chefs de ménage. Nous exposerons enfin de manière succincte les autres possibilités d'analyse que nous n'avons pu aborder ici.

LE PROBLÈME DES DONNÉES

Des statistiques scolaires inadaptées

Travaillant surtout à partir des statistiques scolaires, les spécialistes de l'éducation ont essentiellement étudié 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.). Mais, mis à part l'âge et le sexe des élèves, ces statistiques fournissent très peu d'indications sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves : lieu de naissance, statut familial, co-résidence ou non des enfants avec leurs parents ; âge, situation matrimoniale, ethnie, religion, niveau d'instruction, activité économique, etc. du chef de ménage, du père et de la mère ; taille et composition du ménage où résident les enfants.

De ce fait, elles ne peuvent en aucune façon aborder la question des déterminants familiaux de la scolarisation. Or, toutes ces informations

² Mentionnons l'analyse en cours d'une enquête réalisée par l'unité d'enseignement et de recherche démographique de l'université de Ouagadougou, sur ce thème spécifique de la scolarisation des enfants de 6-14 ans dans la capitale burkinabé.

³ Nous tenons à remercier l'unité de recherche démographique, de Lomé, qui nous a permis d'utiliser cet échantillon, et plus particulièrement K. Kotokou pour son aide technique dans la préparation des fichiers.

⁴ Cet article s'inscrit dans le prolongement méthodologique d'un précédent travail, effectué à partir de deux enquêtes réalisées au sein de la population moba-gurma, en milieu rural puis à Lomé (PILON, 1993).

sont recueillies lors des recensements et lors de la plupart des enquêtes démographiques et socio-économiques (pour celles utilisant le ménage comme unité de collecte), ou peuvent en être déduites.

Des données d'enquêtes et de recensements sous-exploitées

Peu de résultats sont publiés en matière de scolarisation à l'issue de recensements ou d'enquêtes : 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 le niveau géographique (région, préfecture, etc.) ; l'analyse des déterminants va rarement au-delà. Plusieurs facteurs expliquent cette situation.

La sous-exploitation des données d'enquêtes, et plus encore de recensements, est un constat général. En Afrique, les recensements restent avant tout des opérations institutionnelles et politiques, dont les potentialités pour l'analyse scientifique et/ou la planification sont très souvent sous-estimées, voire ignorées. Ils suscitent en outre volontiers une certaine défiance à l'égard de la qualité des données recueillies.

Pour les démographes, la scolarisation ne constitue pas un domaine d'étude en soi. Les informations relatives à l'éducation (alphabétisation et scolarisation) sont avant tout recueillies pour être utilisées comme variables explicatives des différences de comportement individuel en matière de fécondité, de santé, de migration, etc. Pourtant, des travaux montrent ce qui peut être fait à partir de ce type de données (DUPONT, *op.cit.* ; PILON, 1993 ; DE VREYER, *op. cit.*).

Enfin, il n'est pas très ancré dans les pratiques de recherche de réexploiter les données collectées par d'autres.

Intérêt et limites des données censitaires : l'exemple du Togo

Dans le cadre d'une étude en cours sur l'évolution des structures familiales au Togo⁵, le tirage d'un échantillon représentatif au niveau national, effectué à partir du recensement de 1981 (soit 5 345 ménages pour un effectif total de 32 228 individus)⁶, donne l'opportunité de réaliser de nouvelles exploitations des données.

Selon la méthode censitaire, l'unité de collecte est le ménage au sein duquel sont recensées toutes les personnes y résidant, à l'exception de

⁵ Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche pluri-institutionnel, regroupant le Ceped, l'Orstom, la direction de la Statistique d'Abidjan et l'unité de recherche démographique de l'université du Bénin à Lomé.

⁶ La récupération des données a été effectuée directement à partir des bandes informatiques sur lesquelles est stocké le recensement.

celles absentes depuis plus de six mois. Le ménage est défini comme « un ensemble de personnes apparentées ou non, partageant les mêmes repas, reconnaissant l'autorité d'un même individu appelé *chef de ménage* et dont les ressources ou dépenses sont généralement communes ; elles habitent le plus souvent sous le même toit, dans la même cour ou la même concession » (direction de la Statistique, 1981 : 7).

Pour chaque personne, les caractéristiques individuelles suivantes sont recueillies : lien de parenté avec le chef de ménage, âge, état matrimonial, situation de résidence, lieu de naissance, ethnie, religion, alphabétisation, fréquentation scolaire au moment du recensement, dernière classe suivie, type d'activité, profession exercée, branche d'activité, situation dans l'emploi.

Utilisant un échantillon, il nous a été possible d'effectuer une nouvelle codification du lien de parenté avec le chef de ménage, qui permet une analyse plus poussée de la scolarisation en rapport avec le statut familial des enfants.

Des structurations appropriées des données permettent alors d'analyser la scolarisation des enfants selon leur âge, leur sexe, leur lieu de naissance et de résidence, leur statut familial, en fonction, d'une part, des caractéristiques démographiques, sociales et professionnelles des chefs de ménage, d'autre part, de celles du ménage (taille, composition) ; donc par un croisement des données individuelles et collectives. Des analyses peuvent aussi être menées au niveau même des ménages (PILON, 1993) : proportion et caractéristiques de ceux ne scolarisant aucun enfant, de ceux les scolarisant tous, etc., et ce en fonction de la structure des ménages.

Mais ces données présentent également des limites. Dans la mesure où elles ne sont pas collectées spécifiquement en vue d'une analyse de la scolarisation, le recueil puis la codification des données censitaires peuvent s'avérer inadéquats : le lien de parenté avec le chef de ménage dont la codification reste trop souvent grossière en est un bon exemple (écueil en partie évité ici).

D'autres variables qui seraient importantes pour la compréhension des comportements scolaires ne sont pas recueillies, tels le rang de naissance et le revenu ; appréhender ce dernier à travers la profession s'avère délicat.

Le fait qu'il s'agisse de données du moment et qui ne concernent que les individus résidant au sein du ménage réduit assurément la portée d'une analyse en termes de stratégies familiales. La réussite (ou l'échec) scolaire et surtout professionnelle des aînés n'est pas sans influence sur les stratégies éducatives des familles pour les plus jeunes, comme en témoigne le phénomène de déscolarisation : « Il apparaît clairement que

le refus de l'école constitue la réponse des parents à la dégradation du niveau de vie et au chômage des diplômés occasionnés par les mesures de rigueur économique » (LANGE, 1987). On ignore par ailleurs si des enfants du ménage ont été confiés à d'autres familles, précisément pour les scolariser ; ils seraient alors recensés ailleurs, dans leur ménage de résidence.

D'autres incertitudes planent sur le statut familial des enfants résidant au sein d'un ménage sans aucune présence parentale. À l'exception des jeunes frères et sœurs du chef de ménage (ou de son épouse), le lien de parenté avec ce dernier — s'il existe — demeure non précisé. Surtout, on ignore le motif de cette situation familiale : elle peut résulter du départ du ou des parents de l'enfant (par migration), voire de leur décès, mais aussi du placement de ces enfants en provenance d'un autre ménage, celui de leurs parents (quelles que soient les raisons de ce placement). Dans la littérature scientifique, l'usage actuel est de parler d'enfants « confiés » ou « placés » (« *fostered children* ») ; ce qui peut paraître abusif en regard de la diversité des situations familiales en cause. Faute de trouver un qualificatif plus satisfaisant, nous maintenons ces deux termes, mais en ayant à l'esprit qu'ils désignent avant tout une réalité résidentielle — celle d'enfants résidant sans aucune présence parentale —, sans que l'on puisse préjuger des causes de cette situation ni des conditions de prise en charge matérielle et affective de ces enfants.

On peut enfin s'interroger sur la pertinence du ménage comme unité d'observation et d'analyse des stratégies familiales en matière de scolarisation. La nature « étendue » des structures familiales des ménages au Togo (due en partie au phénomène de placement des enfants) fait que 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 résident avec lui.

En dépit de ces limites, cette approche méthodologique à partir des données censitaires offre incontestablement d'intéressantes et de nouvelles voies d'analyse des déterminants de la scolarisation ; de par la spécificité des données utilisées, elle s'avère tout à fait complémentaire aux analyses effectuées à partir des statistiques scolaires.

LES DÉTERMINANTS DE LA SCOLARISATION AU TOGO

Au Togo, la scolarisation et plus globalement l'éducation ont fait l'objet de très nombreuses études : plus de deux cents références selon la récente bibliographie sur la population et le développement au Togo (AGBOLI *et al.*, 1992). Les principaux thèmes abordés sont les suivants :

- l'histoire des systèmes d'enseignement ;
- l'évolution de la scolarisation, notamment à travers celle des effectifs scolaires par degré d'enseignement ;
- le rendement du système scolaire (taux de réussite aux examens, déperditions, redoublements, etc.) ;
- la qualification des enseignants ;
- la relation éducation-formation-emploi ;
- le phénomène de déscolarisation (depuis les années quatre-vingt).

En dépit de la diversité de ces thèmes, la question des stratégies éducatives des familles est laissée pour compte. Les études menées sur les causes de la déscolarisation au niveau du primaire font ressortir l'importance des facteurs macro-économiques (LANGE, *op. cit.*). Mais on ne sait presque rien sur la manière dont s'est faite cette déscolarisation au sein des familles : quels enfants n'ont pas été scolarisés ou ont été retirés de l'école ? Si le phénomène a été général, a-t-il pour autant touché indifféremment toutes les familles et toutes les catégories de la population ?

Les données du dernier recensement général de la population ont fait l'objet d'une analyse spécifique de la scolarisation qui, pour la catégorie des enfants de 6 à 14 ans, conduit aux constats suivants (ADZOMADA *et al.*, 1989) :

- une sous-scolarisation à la fois féminine et rurale ;
- d'importantes disparités géographiques (mesurées à l'échelle des préfectures et des régions) : les deux préfectures de la Région des Savanes, les plus septentrionales, présentent très nettement la plus faible scolarisation ; à l'opposé, les trois préfectures du Plateau de Dayes (zone de plantations de café et cacao), celle de la Kozah (pays kabyé, dont est originaire le chef de l'État), et celle du Golfe (comprenant la capitale, Lomé) constituent les milieux les plus fortement scolarisés ;
- une scolarisation féminine qui augmente avec le taux de scolarisation totale ;
- une comparaison, à l'échelle des préfectures, entre le taux de scolarisation et le niveau d'équipement scolaire, qui ne traduit pas une relation totalement univoque ;
- des disparités ethniques qui recouvrent partiellement celles observées au niveau géographique, mais présentent des différences encore plus marquées, suggérant des attitudes spécifiques face à la scolarisation chez certaines ethnies (liées à d'autres facteurs ?).

Ces résultats laissent supposer que le niveau de l'offre scolaire (en termes d'équipements, de nombre de classes) ne suffit pas à expliquer toutes les disparités observées. Mais ils restent largement muets quant aux ressorts de la demande scolaire et des stratégies qui s'y rattachent au niveau familial.

À partir des données d'une enquête démographique réalisée dans les villes du Sud-Ouest-Togo en 1979, DUPONT (1983), bien que travaillant sur une tranche d'âge plus large (les 6-25 ans), a pu mettre en évidence des différences de scolarisation selon le niveau d'instruction, la profession et l'ethnie du chef de ménage, et selon la taille du ménage. À propos de la scolarisation des enfants « confiés » chez les Moba-Gurma du Togo (PILON, 1993) et chez des populations du Sud-Est-Togo (LOCOH, 1983), des différences selon le sexe ont également été mises en lumière.

Enseignements d'une approche globale

La réalisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples (AFC) nous a permis « d'explorer » les données, d'une part, en confirmant les associations les plus fortes, d'autre part, en détectant des situations marginales ou spécifiques⁷. Nous allons ainsi d'abord présenter les facteurs que l'on sait jouer un rôle important en matière de scolarisation : le milieu de résidence (urbain ou rural), le niveau d'instruction, la profession et la religion du chef de ménage⁸ (voir tableau I).

Les premières différences de scolarisation qui apparaissent sont celles entre les milieux urbain et rural (respectivement 82,6 % et 60,4 %), qui traduisent globalement l'évidente primauté du facteur de l'offre scolaire : le niveau de scolarisation dépend avant tout de l'importance des infrastructures scolaires existantes, lesquelles sont en effet plus développées en ville qu'en milieu rural.

Comme l'on peut s'y attendre, un enfant a d'autant plus de chances d'être scolarisé que le niveau d'instruction du chef de ménage (CM) est élevé. Mais, plus que le niveau atteint, c'est le fait d'être allé à l'école qui s'avère discriminant : de 59,8 % avec un CM n'étant jamais allé à l'école, le taux de scolarisation passe à 81,3 % pour ceux ayant le niveau primaire, puis à 87,9 % pour ceux ayant le niveau secondaire ou supérieur.

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'activité. À l'autre extrême, les chefs de ménage étudiants,

⁷ Les contraintes éditoriales ne nous permettent pas d'exposer ici le détail des résultats (graphes, coefficients, etc.), à partir desquels nous avons cependant orienté la suite de nos analyses.

⁸ Nous n'avons pas présenté de résultats selon l'ethnie du chef de ménage, déjà abordés par l'analyse du recensement (ADZOMADA *et al.*, 1989). Comme nous le suggérerons en conclusion, ce facteur mériterait une analyse spécifique.

TABEAU I
Taux de scolarisation (%) selon le milieu de résidence et certaines caractéristiques
du chef de ménage ; pour l'ensemble des enfants (âgés de 6 à 14 ans)
et chacun des deux sexes

	Ensemble	Garçons	Filles	Différence G-F
ENSEMBLE	65,3 (8512)	74,0 (4595)	55,2 (3917)	18,8
MILIEU DE RÉSIDENCE				
Urbain	82,6 (1896)	88,6 (906)	77,1 (990)	11,5
Rural	60,4 (6616)	70,4 (3689)	47,8 (2927)	22,6
CARACTÉRISTIQUES DU CHEF DE MÉNAGE				
Sexe				
Homme	63,4 (7215)	72,3 (3983)	52,4 (3232)	19,9
Femme	76,0 (1297)	84,6 (612)	68,3 (685)	16,3
NIVEAU D'INSTRUCTION				
Jamais allé à l'école	59,8 (6539)	70,0 (3553)	47,7 (2986)	22,3
Primaire	81,3 (1285)	84,4 (688)	77,7 (597)	6,7
Secondaire et plus	87,9 (688)	93,8 (354)	81,7 (334)	12,1
ACTIVITÉ				
Cadres, libéral, etc.	88,5 (174)	95,9 (74)	83,0 (100)	12,9
Enseignants	92,9 (183)	94,1 (101)	91,5 (82)	3,6
Employés de bureau	86,0 (193)	90,9 (88)	81,9 (105)	9,0
Commerce-Service	83,4 (445)	87,3 (221)	79,5 (224)	7,8
Agriculteurs vivriers	56,7 (5380)	67,3 (2984)	43,4 (2396)	23,9
Agriculteurs de rente	76,6 (474)	84,9 (258)	66,7 (216)	18,2
Artisans	77,3 (941)	83,6 (463)	71,1 (478)	12,2
Etudiants	96,7 (90)	97,3 (73)	*	*
Sans profession	75,3 (632)	82,9 (333)	66,9 (299)	16,0
RELIGION				
Catholique	89,7 (1336)	93,7 (668)	85,8 (668)	7,9
Protestante	85,9 (512)	90,9 (252)	81,2 (260)	9,7
Musulmane	63,3 (671)	73,8 (378)	49,8 (293)	24,0
Animiste	58,4 (5993)	68,7 (3297)	45,7 (2696)	23,0

() Effectif de référence.

+ Effectif de référence trop faible.

certes très minoritaires, sont ceux qui scolarisent le plus (à 96,7 %) les enfants de leur ménage, lesquels sont en fait rarement les leurs mais plutôt des jeunes frères et sœurs, manifestement confiés à leur aîné pour aller à l'école (une configuration familiale particulière révélée par le deuxième axe). 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 commer-

çants et employés de service (83,4 %). Se situent à un niveau intermédiaire les artisans et ouvriers (77,3 %), les agriculteurs de produits de rente (77,6 %) et enfin les « sans profession » (ménagères, retraités, etc. ; 75,3 %). Le contrôle de ces différences par le niveau d'instruction du chef de ménage montre l'importance de ce facteur : plus il s'élève, plus les différences s'amenuisent entre les professions ; dans le cas des chefs de ménage ayant atteint au moins le niveau secondaire, toutes les catégories professionnelles présentent des taux de scolarisation supérieurs à 80 %, à l'exception des agriculteurs de produits vivriers, qui scolarisent cependant leurs enfants à 77 % (et déjà à 70 % dès le niveau primaire), mais toujours moins que les planteurs (CLIGNET, 1994). Si ces différences suggèrent un effet certain du revenu, les seules données censitaires relatives à l'instruction et à l'activité ne suffisent pas pour prétendre appréhender l'effet véritable du facteur financier.

Les religions catholique et protestante apparaissent très nettement favorables à la scolarisation, avec respectivement 89,7 % et 85,9 % d'enfants scolarisés, contre seulement 63,3 % chez les musulmans et 58,4 % chez les « animistes ».

La prise en compte du milieu de résidence, et donc de l'offre scolaire, ne supprime pas toutes ces différenciations selon les caractéristiques des chefs de ménage. Ainsi, par exemple, en milieu rural, les enfants résidant dans des ménages d'agriculteurs demeurent les moins scolarisés de tous ; en ville, les chefs de ménage chrétiens scolarisent toujours davantage les enfants que les musulmans et « animistes ». En fait, une analyse comparative plus rigoureuse nécessiterait des informations beaucoup plus précises sur l'offre scolaire (existence ou non d'une école dans le village de résidence, distance de la plus proche, nombre et type de classes, etc.).

Nous nous limitons ici à ces résultats d'ensemble, sachant qu'une analyse statistique beaucoup plus poussée doit être effectuée pour appréhender à la fois l'effet propre à chaque facteur et les effets combinés.

Si la sous-scolarisation féminine (55 % des filles scolarisées contre 74 % des garçons) survient quelles que soient les caractéristiques des chefs de ménage, elle est d'autant plus réduite que le niveau d'ensemble de la scolarisation est élevé (tableau I) ; avec quelques exceptions cependant (notamment, pour les chefs de ménage les plus instruits, les cadres, les musulmans) qui suggèrent l'interférence d'autres facteurs, confirmée par l'analyse factorielle des correspondances.

Ainsi, des différences de scolarisation apparaissent en fonction du sexe des chefs de ménage, du statut familial des enfants et de la structure des ménages. Comme nous allons le voir maintenant, ces divers aspects de la structure familiale des ménages jouent un rôle important en matière de scolarisation.

De l'effet du statut familial des enfants : spécificités de la scolarisation des enfants confiés

Comme le note R. Clignet :

« En soulignant l'impact du milieu économique ou socioculturel global sur la demande d'éducation, on oublie indûment les variations *intra-familiales* [...]. La scolarisation dépend alors à la fois du statut familial des enfants, de leur sexe et de leur résidence » (CLIGNET, 1994).

Caractéristique encore largement vérifiée dans nombre de sociétés africaines, une proportion importante des ménages togolais présente une structure familiale de type étendu : en 1981, 38,2 % des ménages regroupent des personnes sortant des cadres strictement monoparental, nucléaire et polygyne (combinant ces trois seuls types de parenté : chef de ménage, épouse(s) et enfants). Si l'on se réfère aux enfants âgés de 6 à 14 ans, 22,9 % d'entre eux ne sont pas des enfants du chef de ménage et de son épouse (ou d'une de ses épouses) : 5 % résident dans le ménage avec leur père et/ou leur mère, et 17,9 % y résident sans aucune présence parentale. 29,7 % des ménages ayant au moins un enfant scolarisable comprennent au moins un enfant confié. Mais, comme nous l'avons déjà souligné, ces chiffres ne disent pas dans quelle proportion la situation d'enfant hébergé résulte soit du départ des parents du ménage (par migration ou par décès), soit d'un placement en provenance d'un autre ménage, celui de leurs parents ; on en ignore alors tout autant les motifs. En référence aux études existantes sur ce thème, on peut avancer que le placement concerne la majeure partie des enfants hébergés (PAGE, *op. cit.*). « Mode d'organisation et de gestion du social et de l'économique à l'intérieur des lignages et en fonction des contraintes de l'environnement » [au sens large] (VIMARD et GUILLAUME, 1991 : 244), la circulation des enfants constitue une autre caractéristique des sociétés africaines, qui répond à des logiques et des contraintes à la fois très diverses et évolutives⁹. Le développement et le rôle de l'école de type occidental au sein des sociétés africaines contemporaines ont fait de la scolarisation l'un des motifs, parfois majeur, de cette circulation des enfants (GOULD, 1985 ; SAINT-VIL, 1981). Qu'en est-il au Togo, en 1981 ?

Globalement, les propres enfants des chefs de ménage apparaissent comme les moins scolarisés (65 %) ; à l'opposé, parmi les autres enfants se trouvent ceux résidant avec au moins un de leurs parents (68,3 %), et les enfants confiés occupent une situation intermédiaire (66,2 %).

⁹ Ce phénomène fait l'objet d'une littérature, essentiellement anthropologique, abondante, dont on peut trouver un grand nombre de références dans PAGE (1989).

TABLEAU II
Taux de scolarisation (%) des enfants des chefs de ménage et des enfants confiés,
selon le milieu de résidence et le sexe du chef de ménage ;
pour les garçons, les filles, et l'ensemble des deux sexes

Milieu de résidence	Sexe du chef de ménage	Garçons		Filles		Ensemble	
ENFANTS DU CHEF DE FAMILLE							
Urbain	Homme	87,6	(558)	83,1	(543)	85,4	(1 101)
	Femme	91,0	(134)	89,1	(128)	90,1	(262)
	Ensemble	88,0	(692)	84,0	(671)	86,0	(1 363)
Rural	Homme	68,0	(2 669)	45,5	(2002)	58,3	(4 671)
	Femme	77,4	(274)	58,6	(256)	68,3	(530)
	Ensemble	68,9	(2 943)	46,9	(2258)	59,4	(5 201)
ENFANTS CONFIEÉS							
Urbain	Homme	85,7	(126)	55,6	(160)	68,9	(286)
	Femme	92,1	(38)	57,7	(104)	66,9	(142)
	Ensemble	87,2	(164)	56,4	(264)	68,0	(428)
Rural	Homme	74,5	(474)	46,0	(383)	61,7	(857)
	Femme	87,4	(111)	70,8	(130)	78,4	(241)
	Ensemble	77,0	(585)	52,2	(513)	65,4	(1098)

Bien que non significatifs, ces faibles écarts cachent cependant une réelle diversité des situations. Pour la saisir, il faut prendre en compte le sexe de l'enfant et du chef de ménage, le milieu de résidence, puis le lieu de naissance des enfants : apparaissent alors des différenciations beaucoup plus nettes, tant en fonction du statut familial qu'au sein de la catégorie des enfants confiés. En raison des contraintes d'effectif, seuls deux statuts familiaux — enfants du chef de ménage et enfants confiés — peuvent être retenus pour une analyse comparative plus approfondie de leur scolarisation.

Ainsi, du tableau II se dégagent les commentaires suivants :

— 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 (65,4 % et 59,4 %) ;

— 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 de 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 féminins, 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 %) ;

— le différentiel de scolarisation entre garçons et filles va toujours dans le sens d'une sous-scolarisation féminine ; mais varie sensiblement selon les cas de figure : elle est la plus faible pour les enfants des chefs de ménage urbains, la plus forte pour les enfants hébergés en ville, et intermédiaire pour les enfants résidant en milieu rural (à peu près identique pour les enfants de chefs de ménage et les enfants confiés) ; par ailleurs, la sous-scolarisation des filles est toujours plus faible lorsque le chef de ménage est une femme, sauf dans le cas des enfants placés en ville.

Le calcul des taux de scolarisation selon le milieu de naissance des enfants confiés (urbain, rural et hors Togo) et leur milieu de résidence actuel — effectué pour chacun des deux sexes — conduit à d'autres constats (tableau III) :

TABLEAU III
Taux de scolarisation (%) selon le lieu de naissance des enfants confiés et leur milieu de résidence actuel ; pour l'ensemble des enfants et chacun des deux sexes

Milieu de naissance	Milieu de résidence				Effectif
		Garçons	Filles	Ensemble	%
Urbain	Urbain	88,0 (117)	60,5 (162)	72,1 (279)	18,3
	Rural	79,4 (63)	70,5 (44)	75,7 (107)	7,0
Rural	Urbain	93,5 (31)	50,7 (67)	64,3 (98)	6,4
	Rural	77,1 (477)	49,6 (419)	64,3 (896)	58,7
Hors Togo	Urbain	* (16)	48,6 (35)	54,9 (51)	3,4
	Rural	71,1 (45)	58,0 (50)	64,2 (95)	6,2

* Effectif de référence trop faible.

- 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).

L'interprétation de ces résultats doit être prudente. Nous l'avons déjà mentionné, on ignore si la situation observée d'enfant résidant sans aucune présence parentale relève d'un transfert en provenance du ménage des parents ou bien du départ (de la migration) du ou des parents. La prise en compte du lieu de naissance ne permet pas d'en savoir plus. Son croisement, tel qu'effectué avec le milieu de résidence, masque des réalités assurément diverses ; ne raisonnant qu'en termes de milieu urbain et rural on ignore, pour le cas présumé de placements inter-ruraux, si ceux-ci se sont faits au sein d'un même village ou sur une plus longue distance ; et pour les placements internes au milieu urbain, s'ils se passent au sein d'une même ville ou entre plusieurs. Il faudrait procéder alors à une analyse beaucoup plus fine, mais qui se heurte rapidement au problème d'effectifs trop faibles.

En dépit de ces limites, et compte tenu de ce que nous savons du Togo et de ce que montrent la plupart des études consacrées à la circulation des enfants, les résultats présentés ici traduisent clairement l'existence et les spécificités de deux des principaux motifs de transfert des enfants : la scolarisation, précisément, et l'aide familiale.

Les taux de scolarisation supérieurs à la moyenne chez les enfants confiés suggèrent ainsi fortement que la scolarisation est bien un motif important de placement de ces enfants. Cette situation, nous l'avons vu, concerne avant tout les garçons, quels que soit les milieux de provenance et d'accueil, mais particulièrement ceux nés en milieu rural et confiés en ville (93,5 %) ; quant aux filles, ce sont celles qui sont confiées dans les villages mais en provenance de la ville (70,5 %) et/ou placées chez des femmes rurales chefs de ménage (70,8 %) qui ont la plus forte chance d'être scolarisées.

D'autant plus scolarisés que les chefs de ménage sont instruits et exercent une activité professionnelle en tant que cadre, en tant que profes-

sion libérale, et surtout en tant qu'enseignant, les enfants confiés se rencontrent logiquement avec une proportion élevée dans les ménages correspondants : ainsi, 59 % des ménages dont le chef a au moins le niveau secondaire et 63 % de ceux dont le chef est enseignant comprennent au moins un enfant confié (la proportion moyenne étant de 30 %). À noter, la situation spécifique (certes très minoritaire) des enfants confiés à des chefs de ménage célibataires et étudiants, qui sont scolarisés à 98 % : il s'agit pour plus du tiers (37 %) de jeunes frères et sœurs.

L'envoi des enfants dans des familles rurales peut trouver sa justification dans un souci d'économie de la part des parents, la vie étant assurément moins chère au village qu'à la ville, et surtout que dans la capitale (91 % des enfants nés à Lomé et confiés en milieu rural sont scolarisés).

Il serait intéressant de pouvoir comparer ces chiffres avec d'autres relatifs à des périodes plus anciennes, afin de déceler d'éventuels changements dans le sens des flux d'enfants pour cause de scolarisation ; comme cela a été observé en Côte-d'Ivoire par exemple (ANTOINE et GUILLAUME, 1986).

Le placement comme « aide familiale (ou domestique) » est quant à lui suggéré par les faibles taux de scolarisation observés chez les filles confiées (à l'exception du cas de figure relevé plus haut), surtout lorsque le placement se fait du village vers la ville (50,7 %) ou entre familles rurales (49,6 %). Il s'agit là d'une pratique largement répandue en Afrique et maintes fois observée dans la région ouest-africaine, notamment auprès des familles urbaines (ISIUGO-ABANIHE, 1985 ; AGOUNKÉ et PILON, 1991 ; INSAE, 1993 ; VIMARD et GUILLAUME, 1991).

Cette analyse présente une autre limite : elle considère la situation scolaire des enfants de manière indépendante, comme s'ils appartenaient tous à des ménages différents. En termes de stratégie familiale, on peut en effet se demander dans quelle mesure le placement d'enfants au sein d'un ménage et la scolarisation des propres enfants du chef de ménage interagissent. À propos de la Côte d'Ivoire, AINSWORTH (1990) souligne :

« The greater role for foster children in housework in urban areas is consistent with the hypothesis that children are fostered in to substitute for the time in home production of working adults or own children attending school. »

Pour le Togo, en 1981, il apparaît ainsi que les propres enfants des chefs de ménage sont davantage scolarisés lorsque le ménage comprend des enfants confiés : ils le sont à 64 % dans les ménages ne comprenant qu'eux seuls (dans la tranche d'âge des 6-14 ans), contre 73 % dans les ménages où vit au moins un enfant confié. Par ailleurs, la scolarisation

sation des enfants confiés est plus importante au sein des ménages ne comprenant pas d'autres enfants (69,3 %) que dans ceux abritant également au moins un enfant du chef de ménage (62,3 %). Si nous ne pouvons guère aller plus loin dans l'interprétation de ces résultats, ils soulignent très clairement la nécessité d'analyser la scolarisation des enfants selon leur statut familial de manière combinée, au niveau même des ménages, en fonction de la configuration familiale. Ils révèlent surtout la double relation que le placement d'enfants peut entretenir avec la scolarisation : d'un côté, on peut « placer » des enfants en vue de les scolariser, de l'autre, « accueillir » des enfants en vue d'une aide familiale peut permettre de scolariser les siens. Aussi, vu l'importance statistique de la circulation des enfants et la persistance de disparités dans l'offre scolaire, l'analyse des stratégies éducatives devrait-elle davantage tenir compte du phénomène des enfants confiés, et particulièrement en ces périodes de crise économique.

Un autre facteur conditionne assez sensiblement la scolarisation des enfants : le sexe du chef de ménage.

Des femmes chefs de ménage plus favorables que les hommes à la scolarisation

La littérature scientifique abonde de références relatives à l'importance de l'éducation, surtout des femmes, en tant que vecteur essentiel des changements de comportements démographiques, sociaux et économiques. À ce titre, la scolarisation, et particulièrement celle des filles, apparaît de plus en plus prioritaire au regard des objectifs de progrès social et de développement (ELIOU, 1972). Il serait donc opportun de s'interroger sur le rôle et l'attitude des femmes en matière de scolarisation. On sait en fait fort peu de choses sur le sujet. Les données censitaires permettent là aussi d'apporter des éléments de réponse. Parmi les approches possibles, nous nous limitons ici à examiner la scolarisation au sein des ménages féminins¹⁰.

Au regard du taux de scolarisation observé dans les ménages féminins (76 %), supérieur à celui au sein des ménages masculins (63,4 %), il apparaît que les femmes scolarisent davantage les enfants. Ce résultat peut surprendre, car l'idée générale prévaut que les ménages féminins traduisent des situations familiales et économiques plutôt précaires, donc *a priori* peu favorables à la scolarisation. La prise en compte de l'état matrimonial ne va pas dans ce sens (tableau IV). Si les enfants

¹⁰ D'autres résultats, que nous ne pouvons développer ici, mettent en lumière, d'une part, l'importance du niveau d'instruction de la mère (pour la scolarisation des enfants des chefs de ménage masculins et mariés), d'autre part, l'influence sur la scolarisation des enfants du nombre et de la proportion de femmes adultes ayant été scolarisées.

TABLEAU IV
Taux de scolarisation (%) et différentiel entre les garçons et les filles (G-F),
selon le sexe du chef de ménage, par niveau d'instruction et par religion

Caractéristiques du chef de ménage	Chef de ménage					
	Homme			Femme		
	Taux	(effectif)	G-F	Taux	(effectif)	G-F
NIVEAU D'INSTRUCTION						
Jamais allé à l'école	57,1	(5 461)	23,9	73,7	(1 078)	18,5
Primaire	80,1	(1 137)	7,0	90,5	(148)	8,9
Secondaire et plus	88,7	(617)	12,9	81,7	(71)	2,8
PROFESSION						
Cadre-Enseig.-Empl.	89,5	(506)	6,9	84,1	(44)	*
Commerce-Service	82,8	(204)	6,8	83,8	(241)	11,8
Agriculteurs	55,1	(4 900)	25,2	72,5	(480)	17,1
Artisans	76,7	(801)	13,0	80,7	(140)	13,1
RELIGION						
Catholique	88,7	(1 030)	7,7	93,1	(306)	9,7
Protestante	86,1	(367)	8,7	85,5	(145)	12,3
Musulmane	61,3	(600)	25,4	80,3	(71)	23,5
Animiste	57,1	(5 218)	23,8	67,1	(775)	20,5
MILIEU DE RÉSIDENCE						
Urbain	82,3	(1 438)	10,5	83,6	(458)	15,3
Rural	58,7	(5 777)	23,9	72,0	(839)	17,8

* Effectif de référence trop faible.

vivant auprès de femmes chefs de ménage célibataires, et surtout veuves ou divorcées, sont bien les plus nombreux (57 %), leur situation scolaire n'en paraît pas pour autant pénalisée : les enfants vivant auprès de femmes célibataires apparaissent ainsi à peine moins scolarisés que ceux dont le ménage est dirigé par une femme mariée (73 % contre 74,9 %), tandis que les enfants les plus scolarisés sont ceux des ménages de femmes veuves ou divorcées (77,1 %). Et, sauf pour les chefs de ménage célibataires, la scolarisation se révèle toujours plus élevée lorsqu'il s'agit d'une femme (tableau IV).

Curieusement, c'est parmi les catégories socio-professionnelles *a priori* les plus favorisées (niveau d'instruction secondaire et supérieur ; cadres, enseignants) que les ménages féminins présentent des taux de scolarisation plus faibles que lorsque le chef de ménage est un homme. Si les femmes agricultrices sont celles qui scolarisent le moins, elles le font cependant beaucoup plus que les hommes (72,5 % contre 55,1 %) ; pour les autres catégories, l'écart est bien moindre.

La prise en compte de la religion montre que les femmes musulmanes chefs de ménage (certes fort peu nombreuses dans ce cas) sont celles qui présentent l'écart de scolarisation le plus important par rapport aux hommes (respectivement 80,3 % et 61,3 %).

Alors qu'en ville le sexe du chef de ménage semble peu influencer sur le niveau de la scolarisation (respectivement 83,6 % pour les femmes et 82,3 % pour les hommes), les femmes chefs de ménage en milieu rural scolarisent nettement plus que les hommes (72 % contre 58,7 %).

Les résultats du tableau II ont montré par ailleurs que, quel que soit le milieu de résidence, le sexe et le statut familial des enfants, les ménages féminins scolarisent toujours plus, et c'est en milieu rural que l'écart est le plus important, surtout pour les enfants confiés (70,8 % contre 46 %).

Enfin, si dans les ménages féminins les garçons demeurent toujours davantage scolarisés que les filles, la sous-scolarisation féminine y est moindre en général. Mais, si les femmes ont tendance à mieux scolariser les filles, une catégorie d'enfants fait cependant exception, celle des filles confiées dans des ménages féminins en ville : elles y sont à peine plus scolarisées que dans les ménages masculins (57,7 % et 55,6 %), et c'est le seul cas où leur sous-scolarisation est plus forte que dans les ménages masculins. On retrouve là l'effet du phénomène de placement des filles comme aides familiales auprès des familles urbaines, qui touche d'ailleurs plus fortement les ménages féminins, avec une proportion d'enfants confiés de près du double de celle observée dans les ménages masculins (29,5 % et 15,8 %) ; et ce sont précisément ces femmes chefs de ménage en ville qui proportionnellement accueillent le plus de filles : 40 % des enfants y sont des filles confiées ; le rapport de féminité chez les enfants confiés y est de 273 !

Précisons en outre que, si les ménages féminins sont de plus petite taille et abritent moins d'enfants scolarisables que dans les ménages masculins, l'effort moyen absolu de scolarisation y est presque identique (1,59 enfants scolarisés contre 1,66) ; et, à nombre égal d'enfants scolarisables, le nombre moyen d'enfants scolarisés apparaît toujours plus élevé au sein des ménages féminins.

Dans l'ensemble, les femmes scolarisent donc mieux les enfants qui résident au sein de leur ménage. En expliquer les raisons à partir des données censitaires n'est guère possible. Est-ce parce que elles ont été elles-mêmes socialement victimes d'une sous-scolarisation que les femmes togolaises sont plus conscientes de l'importance, de l'enjeu de la scolarisation, et décidées à consentir davantage de sacrifices ? Seules des études spécifiques, de nature plus qualitative, permettraient de répondre à cette question, posée sous forme d'hypothèse. Mais, il faut souligner aussi ce qui apparaît comme une certaine ambivalence dans

le comportement des femmes chefs de ménage en matière de scolarisation des filles : dans l'ensemble, elles scolarisent mieux les filles, sauf en ville où elles accueillent volontiers des jeunes parentes pour se faire aider et non pour les mettre à l'école.

CONCLUSION

La présente analyse a mis en lumière quelques-uns des déterminants de la scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans : tout d'abord, les caractéristiques socio-économiques des chefs de ménage (niveau d'instruction, type d'activité, religion), mais aussi le statut familial des enfants et le sexe du chef de ménage. Les résultats les plus intéressants concernent ces deux derniers points. Il apparaît ainsi très clairement, au-delà de la classique différence entre garçons et filles, que tous les enfants ne sont pas dans la même situation face à la scolarisation au sein des familles. Les différences observées selon le statut familial des enfants traduisent des stratégies familiales scolaires propres ; elles soulignent la nécessaire prise en compte du phénomène de la circulation des enfants, et donc des structures familiales, dans l'analyse des déterminants de la scolarisation. Le constat que les femmes scolarisent dans l'ensemble davantage que les hommes les enfants de leur ménage — et plutôt au profit des filles — s'avère aussi très intéressant ; il demande à la fois des investigations plus approfondies et des analyses comparatives sur d'autres pays.

Le premier enseignement à tirer de l'ensemble de ces quelques résultats est assurément la diversité des situations et des stratégies scolaires entre et au sein des familles togolaises. Ni l'offre scolaire, ni les moyens économiques ne suffisent à expliquer toutes les différences d'accès à l'école, qu'elles soient inter- ou intra-familiales ; les déterminants sont multiples et les relations complexes (CLIGNET, 1994). Une véritable compréhension des stratégies éducatives des familles n'est en réalité possible qu'à partir du recueil de biographies scolaires et professionnelles familiales.

Ensuite, en dépit des diverses limites que nous n'avons pas manqué de souligner, ces résultats relatifs au Togo témoignent de l'intérêt général d'une analyse des données censitaires en matière de scolarisation. Et, s'ils peuvent paraître superficiels, soulevant plus de questions qu'apportant des réponses, c'est qu'ils proviennent aussi d'une démarche analytique qui reste largement exploratoire. Certains aspects doivent être approfondis, d'autres restent à aborder. Aussi, plutôt que de discuter ces résultats, il nous semble plus approprié de conclure par des recommandations et des propositions de pistes de recherche.

Il conviendrait par exemple d'affiner la présente analyse par une prise en compte : de l'âge des enfants (par exemple, en distinguant deux tranches d'âge, les 6-11 ans et les 12-14 ans, afin d'appréhender la question des abandons scolaires) ; des caractéristiques croisées des parents (niveau d'instruction et activité) ; du rang d'épouse de la mère en cas de polygamie (PILON, 1993 ; CLIGNET, 1975). En tant que référent historique et socioculturel, l'ethnie peut constituer un angle spécifique d'analyse des stratégies éducatives, surtout en fonction des milieux de résidence (abordant ainsi la dimension migratoire)¹¹. Davantage encore que nous l'avons fait, il faut intégrer dans l'étude des déterminants des variables liées à la structuration des ménages : le nombre de jeunes enfants (âgés de moins de cinq ou six ans, qui posent le problème de leur garde, etc.) ; le nombre de femmes adultes et la nature de leur activité ; le nombre de membres du ménage âgés de 15 ans et plus, d'une part encore scolarisés, d'autre part l'ayant été (selon le sexe et le niveau atteint — indice partiel du niveau éducatif du ménage et de la scolarisation des aînés) ; etc.

L'influence du rang de naissance reste une inconnue de taille. En l'absence de données de type biographique, il convient de réfléchir aux possibilités d'analyse, même partielle : à partir de sous-échantillons créés sous certaines conditions et hypothèses, du couplage avec des données issues d'« histoires génésiques » des femmes des ménages, etc.

Prendre en compte de manière beaucoup plus précise l'offre scolaire s'avère nécessaire, notamment en relation avec le phénomène de la circulation des enfants. En travaillant sur échantillon, il est tout à fait envisageable d'adjoindre aux données censitaires des informations, recueillies *a posteriori*, précisant à la fois la quantité et la qualité de l'offre scolaire disponible : ainsi, pour le milieu rural, l'existence ou non d'une école dans le village de résidence, l'ancienneté et le type (publique ou privée), le nombre de classes, etc.

Une voie d'analyse à part entière, que nous avons déjà légèrement amorcée (PILON, 1993) et n'avons pu ici que rappeler, consiste à prendre le ménage comme unité d'analyse de la scolarisation. On pourrait ainsi connaître la proportion et les caractéristiques démographiques et socio-économiques des ménages qui soit ne scolarisent aucun enfant, soit les scolarisent tous (et en distinguant selon le statut familial) ; dans les cas de scolarisation partielle (ce qui est le plus fréquent), savoir quels enfants sont scolarisés et lesquels ne le sont pas ; etc. On peut aussi envisager l'étude des caractéristiques des ménages selon leur profil ou leur niveau éducatif d'ensemble. De tels résultats compléteraient l'ap-

¹¹ Avec, bien sûr, toutes les réserves liées au concept d'ethnie et à son caractère opératoire.

proche de la scolarisation en termes de stratégies familiales, dans le cadre plus global des stratégies de reproduction sociale.

Ce qui est possible à partir des données censitaires l'est tout autant à partir des données de nombre d'enquêtes démographiques ou socio-économiques, lesquelles présentent parfois l'intérêt supplémentaire d'être à plusieurs passages, permettant ainsi une première approche longitudinale de la scolarisation (PILON, 1993). Les récentes *life standard measurement studies* et les plus anciennes enquêtes nationales « budget-consommation », qui recueillent des données assez fines sur les revenus et les dépenses, devraient faire l'objet d'analyses plus approfondies (DE VREYER, 1993).

Par ailleurs, le grand nombre de recensements et enquêtes (existants et futurs) rend possibles des analyses comparatives, à la fois dans le temps et dans l'espace. Elles devraient permettre de déceler et de mieux comprendre les différences et surtout les changements de comportements, de stratégies scolaires au cours du temps ; et ce en rapport avec les situations politiques, sociales et économiques du moment ; par exemple, en comparant la période de scolarisation croissante (avant les années quatre-vingt), celle de la déscolarisation (sur fond de crise économique et avec la mise en place des politiques d'ajustement structurel), puis celle de l'après-dévaluation du franc CFA.

Cette démarche d'ensemble peut être reprise pour les groupes d'âge supérieurs (15-19 ans, 20-24 ans, etc.) ou appliquée par niveau d'enseignement (primaire, premier et deuxième cycles, supérieur, etc.).

Toutes ces analyses ne sauraient évidemment se substituer à des études spécifiques (quantitatives et qualitatives) sur la scolarisation. Elles peuvent cependant en constituer des préalables fort utiles, en indiquant des pistes de recherche. Alors qu'en Afrique la scolarisation, jugée par tous prioritaire pour le développement, demeure un domaine de recherche encore largement inexploré en ce qui concerne ses déterminants, la démarche à la fois analytique et méthodologique que nous proposons pourrait donner lieu à la mise en place de véritables protocoles d'exploitation et d'analyse des données censitaires et d'enquêtes, dans le cadre d'une réflexion et d'une pratique nécessairement pluridisciplinaires.

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, 104 p.
- AGBOLI (T.), NOMENYO (A. J.), NOMESSI (E. K.) et YOMEKPE (K.), 1992 — *Bibliographie sur la population et le développement au Togo*. Unité de recherche démographique, université du Bénin, Lomé, 190 p.
- AGOUNKE (A.) et PILON (M.), 1991 — *Quelques aspects de l'insertion urbaine des femmes migrantes moba-gurma à Lomé*. Communication au séminaire Ifan-Orstom : « Processus d'insertion urbaine et itinéraires résidentiels, professionnels et familiaux », Sally-Portudal (Sénégal), 12 p.
- AINSWORTH (M.), 1990 — *Economic aspects of child fostering in Côte-d'Ivoire*. Living Standard Measurement Study, Working Paper n° 92, N.Y., World Bank, 43 p.
- ANTOINE (P.) et GUILLAUME (A.), 1986 — « Une expression de la solidarité familiale à Abidjan : enfants du couple et enfants confiés ». In : *Les familles d'aujourd'hui*, Paris, Aidelf, n° 2 : 289-297.
- CLIGNET (R.), 1975 — Distribution et fonctions de la polygamie en milieu africain : ses effets sur les rôles familiaux. *Psychopathologie africaine*, 11 (2) : 157-177.
- CLIGNET (R.), 1994 — *Les déterminants de la demande d'éducation en Afrique*. Paris, *multigr.*, 22 p.
- Direction de la Statistique, 1981 — *Manuel d'instructions aux agents recenseurs*. Ministère du Plan et de la Réforme administrative, Lomé, 34 p.
- DUPONT (V.), 1983 — *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 DEA, Orstom, Paris, 106 p.
- ELIOU (M.), 1972 — Scolarité et promotion féminine en Afrique. *Tiers Monde*, 13 (49) : 41-83.
- INSAE (Institut national de la statistique et de l'analyse économique), 1993 — *Suivi des caractéristiques et comportements des ménages et des groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel 1990-92*. Cotonou, vol.1, Insaie, 70 p.
- GOULD (W.T.S.), 1985 — « Circulation and schooling ». In Prothero (M.) et Chapman (M.), éd. : *Circulation in Third World Countries*, London, Routledge and Kegan Paul : 262-278.
- ISIUGO-ABANIHE (U.C.), 1985 — Child fosterage in West-Africa. *Population and development review*, 11 (1) : 53-73.
- LANGE (M.F.), 1987 — *Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? Politique Africaine*, 27 : 74-86.
- LOCOH (T.), 1983 — La migration des enfants rapportée par les mères ; application au Sud-Togo. In : *Migrations internes : collecte des données et méthodes d'analyse*, Chairc Quételet, Université catholique de Louvain : 377-390.
- MARTIN (J.Y.), 1982 — « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire ». In Santerre (R.) et Mercier-Tremblay (C.), éd. : *La quête du savoir*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal : 545-579.

- PAGE (H.J.), 1989 — « Child-rearing versus child-bearing : co-residence of mother and child in Sub-Saharan Africa ». In Lestaege (R.), éd. : *Reproduction and social organization in Africa*, Berkeley, University of California Press : 401-441.
- PILON (M.), 1993 — « Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquête démographique : illustration auprès des Moba-Gurma du Togo ». In Livenais (P.) et Vaugelade (J.), éd. : *Éducation, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires : 79-92.
- SAINT-VIL (J.), 1981 — Migrations scolaires et urbanisation en Côte-d'Ivoire. *Cahiers d'Outre Mer*, 34 (133) : 25-41.
- VIMARD (P.) et GUILLAUME (A.), 1991 — « Mobilités familiales et spatiales des enfants en Côte-d'Ivoire ». In Quesnel (A.) et Vimard (P.), éd. : *Migrations, changements sociaux et développement*, Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires : 243-260.
- VREYER (P. de), 1993 — Analyse économétrique de la demande scolaire en Côte-d'Ivoire. *Revue d'Économie du Développement*, 3 : 49-79.

L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ?

Elisabeth DELIRY-ANTHEAUME*

LE PRÉSENTATEUR-CONTEUR. — ... Elle fait sa troisième dans un collège de notre Capitale, au moment où commence notre histoire, elle se demande ce qu'elle va faire après le brevet. La seconde, la première, la terminale, l'université, la licence...

AKPÉNÈ. — C'est trop long. Je ne pourrais pas.

LE PRÉSENTATEUR-CONTEUR. — Oui, je vois. Tes notes en classe ne sont pas très brillantes et puis tes parents sont pauvres et vous êtes une famille nombreuse. Alors, à quoi as-tu pensé ?...

Sénouvo Agbota ZINSOU, *Le Club*, 1984.

INTRODUCTION

Alors que le Togo négociait les plans successifs d'ajustement structurel, la crise sociale, économique puis politique fut à l'origine d'une large réflexion dans tous les domaines. En matière d'éducation, de nombreuses tentatives ont été faites pour redéfinir objectifs et moyens. La période de transition démocratique fixée au départ pour une année (mi-1991-1992) laissait espérer, non seulement une nouvelle orientation de la vie politique, mais aussi la mise en route de projets plus audacieux, soutenus par l'aide technique et financière des bailleurs de fonds.

Cette période permit à tous les acteurs sociaux concernés par l'éducation de s'exprimer. Des ministres aux enseignants, des écoliers, laissés à la rue pour cause de grève, aux parents inquiets pour leurs enfants sacrifiés, tous ont parlé : parole entendue ou parole perdue ? L'euphorie passée, l'inquiétude s'installe (grève générale en 1992-1993, redémarrage tardif de l'année scolaire 1993-1994). Les résultats des élections présidentielles, puis législatives proclamés (août 1993 ; mars 1994), le

* Géographe, chercheur associée, UR 5B. 8, allée des Vignes-Vierges, 78120 Rambouillet.

gouvernement nommé (mai 1994), que restera-t-il de cette effervescence et des nouvelles politiques d'éducation élaborées par les différents acteurs ?

Après avoir situé le système éducatif togolais dans un large contexte, cet article évoque les diverses tentatives de réforme. Sa tonalité reste volontairement proche des textes officiels et des comptes rendus de réunions d'experts, car ceux-ci sont, quoi qu'on en pense, l'aboutissement et la face visible d'un travail à la fois imposé par les bailleurs de fonds, mais aussi largement anticipé et intériorisé, à des degrés divers, par les acteurs sociaux. C'est bien à partir de la constatation des problèmes réels (déscolarisation, chômage des diplômés, exploitation des apprentis...) que les acteurs de l'éducation ont mis en route ce processus de réflexion et d'élaboration de nouvelles politiques.

C'est à partir de ces travaux, dont nous avons été le témoin, et avec le soutien des acteurs sociaux engagés, que les nouvelles politiques pourront véritablement évoluer et prendre forme, même si elles se révèlent en décalage avec la réalité sociale et économique actuelle.

DE L'ÉDUCATION EN GÉNÉRAL ET DU TOGO EN PARTICULIER

L'éducation a pour objectif principal de transmettre aux jeunes d'âge scolaire des savoirs, une culture vivante (qui peuvent différer d'une société à une autre) et de développer chez eux des valeurs sociales pour les préparer à s'insérer dans leur société (LIVENAIS et VAUGELADE, 1993).

D'une société à une autre : les objectifs de l'éducation

Si, dans le passé, les systèmes d'enseignement n'avaient pas pour objectif de former à des emplois spécifiques, de plus en plus, aujourd'hui, ils tentent de donner, aux jeunes et aux adultes, les moyens de s'insérer dans le monde du travail dont les exigences, qu'il s'agisse d'agriculture vivrière ou d'un emploi salarié, ne cessent de croître.

Dans les sociétés modernes, l'éducation de base se poursuit au cours de différents cycles, allant de l'école primaire aux universités ou aux centres d'enseignement technique et de formation professionnelle. Elle se prolonge même au-delà par le biais de la formation permanente, permettant théoriquement aux travailleurs d'améliorer sans cesse l'adéquation entre leurs capacités et l'emploi qu'ils occupent (ou celui qu'ils recherchent). L'obligation pour l'éducation de déboucher sur un emploi (et, par là, sur un statut social) est d'autant plus souhaitée par les familles qu'elle devrait rendre leurs enfants économiquement indépendants.

Cette attente est encore plus forte dans les sociétés rurales africaines, qui comptent près de 75 % d'agriculteurs. Les aînés y ont souvent la charge d'assurer les vieux jours de leurs parents et d'aider leurs cadets.

Si l'école assure cette fonction, et si le marché du travail est capable d'absorber les jeunes qui sortent des écoles, des centres de formation et des universités, comme ce fut le cas pendant les 20-25 années qui ont suivi les indépendances africaines, ni l'État ni les familles ne remettent en question un tel schéma. La reproduction du système d'éducation se perpétue alors. Seuls quelques novateurs tentent de le faire évoluer. En revanche, si l'attente des familles n'est pas comblée, on observe des cas de retrait de l'école et de non-scolarisation d'enfants afin, par exemple, de satisfaire aux besoins de main-d'œuvre de cultures exigeantes comme le coton (SCHWARTZ, 1985) ou tout simplement d'assurer les tâches domestiques.

Que surviennent l'usure du pouvoir ou la crise économique, alors l'État et la société civile doivent revoir leurs objectifs à la lumière d'un nouveau contexte qui conditionne l'avenir social du pays sur les court, moyen et long termes. Au Togo, l'évolution de l'emploi moderne est à la baisse : - 7,2 % en dix ans, de 1982 à 1991 (fig. 1 a en annexe). Les effectifs scolaires ont fléchi aussi, particulièrement de 1982 à 1985, et malgré une légère remontée à partir de 1985 (fig. 1 b), le taux de scolarisation n'atteint pas aujourd'hui celui des années quatre-vingt (LANGE, 1993). Les effectifs scolaires sont de 640 000 élèves en 1980 et de 730 000 en 1990, soit une augmentation annuelle de 1,3 %, tandis que, dans le même temps, la population globale a crû en moyenne de 3,5 % par an.

La désaffection relative pour l'école se poursuit donc puisqu'elle ne conduit plus à l'emploi. Elle montre toute l'équivoque d'un système scolaire essentiellement orienté vers l'emploi moderne et s'appuyant trop peu sur le monde rural. Selon des témoignages recueillis :

« Dans nos sociétés africaines, les parents ne sont pas habitués aux longues études de leurs enfants. Tous, père, mère, oncles et tantes, en attendent impatiemment le fruit. Mais paradoxalement les effets de l'ajustement structurel ne permettent plus aux jeunes diplômés d'avoir accès à un emploi. Nous nous accrochons aux petits projets... » (DELIRY-ANTHEAUME, 1993).

Un autre témoignage confirme :

« À mon humble avis, je pense qu'étant né dans un pays du tiers monde, je ne peux me sortir de ma situation de chômeur qu'en fournissant beaucoup d'efforts, sans hésiter à accepter n'importe quel travail. »

Tout comme en France aujourd'hui, les jeunes, plus que les adultes, supportent le poids de la crise, du fait du manque de perspectives qui

s'offrent à eux. La population grandissante (diplômée ou non) à la recherche d'un emploi représente une menace pour l'équilibre de la société.

Les acteurs de l'éducation

Les objectifs éducationnels pouvaient varier selon le statut du pays et son degré de dépendance, ses ressources (productions agricoles et extraction minière, construction de routes, de bâtiments, développement du commerce...), et en fonction de ceux qui initiaient l'enseignement (militaires ou diplomates, missionnaires ou commerçants), chacun cherchant des collaborateurs pour accomplir son idéal de développement (LANGE, 1991 ; AYASSOU, 1993)... Au total, les pays africains ont hérité non seulement des modèles d'éducation des colonisateurs, mais ils les ont, trop souvent, gardés figés et inadaptés à leurs besoins. Ils ont cependant permis aux élites d'atteindre un niveau comparable à celui de leurs homologues des pays occidentaux et une reconnaissance internationale.

Depuis les indépendances, l'éducation a été imprégnée par le paradigme du développement, pour fournir les cadres et les intermédiaires de celui-ci. S'il fallait des élites (déjà formées du temps de la colonisation), il s'agissait toutefois d'assurer la relève, mais il fallait aussi des paysans plus formés, des ouvriers plus qualifiés pour le développement des entreprises naissantes, des artisans plus compétents pour promouvoir des produits de consommation locale, tout aussi capables d'insuffler la touche d'authenticité et de qualité pour l'exportation. On ne peut que constater un décalage entre la volonté de promouvoir une école nouvelle (réforme de 1975 au Togo) censée « redonner au citoyen formé la confiance en soi et la notion de liberté que l'école coloniale lui a enlevées » et la réalité d'aujourd'hui. Les entreprises naissantes d'hier sont aujourd'hui défuntes. Le système d'éducation ne peut en être tenu pour responsable.

En Afrique et au Togo en particulier, l'enseignement confessionnel cohabite toujours avec le public pour assurer cette tâche. Enseignements général et technique conjuguent leurs efforts pour assurer la transmission de savoirs universels et locaux et favoriser l'insertion des jeunes. D'autres instances et programmes, ONG et Églises, « Éducation pour tous », apportent également leur contribution à l'éducation non scolaire (alphabétisation, éducation sanitaire...).

Au Togo, la proximité géographique du Ghana aurait pu avoir un effet sur l'élaboration de pédagogies différentes. Or, si de nombreux élèves résidant à Lomé et dans la zone frontalière du sud-ouest du pays y poursuivent leur scolarité, jamais le modèle ghanéen n'est évoqué comme une alternative.

En revanche, en raison des circonstances historiques, Allemands et Français continuent de marquer de leur empreinte la réflexion et l'élaboration des politiques éducatives ; ils agissent sous la forme de mise à disposition de personnel qualifié, de conseils et recommandations et, par le biais de la Coopération, apportent variété et perspectives à un enseignement conçu localement. À ce sujet, les élites et les fonctionnaires des ministères de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, d'une part, et de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, d'autre part, ayant suivi les cursus universitaires européens ou américains, voire parfois ceux de l'ex-Union soviétique, participant aux deux cultures (internationale et locale), devraient être mieux à même de juger des opportunités de l'aide et de prendre part aux réflexions et formations qui leur sont proposées à l'échelon local, mais aussi régional (UNESCO, 1992).

Évaluation du système d'éducation togolais

Une analyse rapide de l'évolution du système d'éducation togolais (SOTED, 1989 ; AYASSOU, 1993) met l'accent, au terme des années quatre-vingt, sur son échec relatif et sur le refus de la société de lui apporter sa confiance (LANGE, 1993). Des réflexions sur les objectifs du système éducatif ont été menées pour retrouver une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi, et, dans ce domaine, la Direction de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, plus pragmatique par la nature de son enseignement et ses objectifs, est en avance. Une anecdote historique en est à l'origine : dès le milieu des années soixante-dix, une équipe composée d'enseignants provenant d'horizons divers (Togo, France, Canada, États-Unis...) réfléchissait à un véritable projet pédagogique pour le Collège protestant. Plus tard, le directeur de ce collège, devenu ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, initie une véritable cellule de recherche et de prospective, obtient des crédits et amorce la réflexion qui ira en s'approfondissant (DERP, 1990, 1991, 1992).

DE LA PRISE DE CONSCIENCE GÉNÉRALE DES PROBLÈMES AUX REMÈDES

L'élaboration des politiques générales et sectorielles dans le cadre des programmes d'ajustement structurel et de la Conférence nationale a favorisé une réflexion intense et une remise en question du système avec l'appui des bailleurs de fonds. Cependant, si nul n'ignore l'environnement économique défavorable, et ne maîtrise guère l'évolution politique, la poursuite de la réflexion sur les nouveaux enjeux de l'enseignement est un moyen de conjurer l'avenir incertain.

Les programmes d'ajustement structurel (PAS)

Lors de l'établissement des programmes d'ajustement structurel, les dépenses de l'État sont réajustées, imposant de nouvelles contraintes dans les domaines de la santé et de l'éducation (enseignement de base et formation professionnelle). Ce dernier subit une réduction des moyens de fonctionnement, entraînant une diminution quantitative et qualitative d'enseignants, à peine compensée par le recrutement de vacataires dont la qualification n'est pas toujours suffisante. Quand celle-ci est bonne, ce sont les moyens qui manquent pour les rémunérer et pour les motiver, autre aspect important dans la relation enseignant-enseigné. Les contraintes de l'ajustement structurel ont accentué les disparités régionales et aggravé l'inégalité des chances, déjà forte, entre les garçons et les filles devant la scolarité (fig. 2 en annexe). « Les filles finissent souvent par tomber enceintes... » disent les pères (DELIRY-ANTHEAUME, 1993). Dans ces conditions, à quoi bon investir dans des études lorsque les ressources d'une famille se réduisent ?

Par ailleurs, dans le budget d'investissement togolais, qui ne représente qu'environ 10 % du budget total, la part des ressources affectées au chapitre socio-culturel (par ordre décroissant : enseignement, santé et affaires sociales) stagne en dessous des 10 % sauf en 1983 (13,4 %, période du premier PAS). À partir de 1985 cette part augmente régulièrement et passe ainsi de 15,9 % à 27 % en 1989 (fig. 1 c). Avec les programmes de la dimension sociale de l'ajustement (DSA) (quatrième PAS), l'accent est mis sur une plus grande efficacité dans l'affectation et l'utilisation des investissements publics, dans les domaines de la santé et de l'éducation.

La dimension sociale de l'ajustement (DSA)

En novembre 1990, un atelier technique portant sur la dimension sociale de l'ajustement est organisé par le ministère du Plan et des Mines avec la collaboration de plusieurs bailleurs de fonds (Banque mondiale, Commission des Communautés européennes et Coopération allemande [GTZ]...) regroupant les membres du Comité interministériel restreint de suivi du PAS, les membres du Comité DSA, ceux des groupes de travail et les bailleurs de fonds. Les experts nationaux et extérieurs apportent leur concours technique aux différents groupes de travail (DELIRY-ANTHEAUME, 1991).

Il s'agit de préparer la deuxième conférence des bailleurs de fonds et le quatrième Programme d'ajustement structurel à l'horizon 1992, d'approfondir les grandes lignes définies pour la présentation du programme DSA (MPM-DGPD, 1990) et, comme le stipule le document final, de :

— « ...faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et permettre aux plus défavorisés d'acquérir une formation technique et professionnelle » ;

— « ...en ce qui concerne l'enseignement général, les travaux des groupes DSA sur l'éducation devront contribuer à la définition d'une politique de l'éducation et de la formation, que le gouvernement s'est engagé à adopter avant octobre 1992. Il sera important à cet égard de rechercher les causes de la baisse de scolarisation dans les différents degrés d'enseignement de 1980 à 1985 et de proposer des actions permettant de lutter contre les disparités liées au sexe des élèves, et favorisant l'accès des plus démunis au système éducatif » ;

— « ...en ce qui concerne l'enseignement technique et la formation professionnelle, les programmes DSA devront s'inscrire dans le cadre du projet de réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en cours d'élaboration avec la Banque mondiale et les autres bailleurs de fonds ».

L'appui de la Banque mondiale

Les recommandations prises par les membres du groupe de travail sont complétées par des fiches techniques (World Bank, 1991). Elles suggèrent de :

— « ...consolider la cellule de statistiques scolaires du ministère de l'Éducation nationale afin d'obtenir une meilleure productivité et lisibilité du tableau de bord de la scolarisation au Togo pour améliorer la gestion et la planification du système » ;

— « ...organiser recherches ou enquêtes sur les "points chauds" du système éducatif (inégalités régionales, scolarisation des filles, causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaire, redoublements [causes et coûts], chômage des jeunes...) » ;

— « ...définir des actions prioritaires : améliorer les services de l'enseignement primaire et en particulier dans les zones rurales ; programmer un minimum de réhabilitation des écoles existantes (les choix techniques pour la réalisation de ces travaux visent à offrir des opportunités à des petites entreprises locales, à créer des emplois temporaires et donc à générer des revenus localement) ; remettre en marche les bibliothèques et cantines scolaires ; distribuer matériel pédagogique et livres ; élaborer un plan de recrutement et de formation du personnel éducatif dans le primaire et le secondaire ; mettre en place de nouvelles structures d'accueil pour éviter les sureffectifs ; améliorer la gestion du système éducatif » ;

— « ...définir les origines du financement (budget de fonctionnement et d'investissement, Programme de développement local et de participation, et participation des bénéficiaires) ».

La Conférence nationale souveraine

La Conférence nationale, après de longues négociations entre l'opposition et le pouvoir, s'ouvre le 8 juillet 1991 à Lomé. Selon les termes de *La Nouvelle Marche*, quotidien officiel d'information, « elle est appelée à définir un nouveau cadre politique, économique et social au Togo ... Elle est un rendez-vous historique qui va permettre d'amorcer un nouveau virage de la construction nationale ». Son intérêt réside dans la participation de la population par l'intermédiaire de délégués d'associations (dont on pourrait, certes, questionner la représentativité), dans la large circulation des communications présentées, mais surtout dans la retransmission des débats en direct à la radio et à la télévision de ce gigantesque « happening » à l'échelle nationale. Les problèmes scolaires seront évoqués dans le cadre du débat général sur la politique économique, sociale et culturelle, sanctionné par une déclaration de politique générale. Le 2 août 1991, la presse (*La Nouvelle Marche*, 1991) titre : « La question scolaire à bonne enseigne ».

Les différents représentants des enseignants et étudiants dressent dans leurs communications, documents à l'appui, un constat d'échec de la politique d'éducation depuis la réforme de 1975. Ils insistent sur les disparités géographiques, les effectifs pléthoriques, les inégalités de chance entre garçons et filles, le manque chronique de personnel formé, de locaux et d'équipement pédagogiques, les mauvaises conditions de travail, la dégradation des conditions de rémunération, la tribalisation et la politisation de l'université du Bénin (université togolaise, comme son nom ne le suggère pas), la mauvaise répartition des bourses. Ils proposent que des mesures soient prises pour rendre l'école obligatoire et opérationnelle et que des états généraux de l'Éducation soient tenus au Togo.

Pendant la Conférence nationale, les enseignants (du 1^{er} au 3^e degré) sont en grève (2 mois) et l'année scolaire, qui n'a pu être menée à son terme, ne reprend que le 5 août 1991. Ils réclament une indemnité de logement, mais surtout l'intégration des vacataires qui représentent 70 % de l'effectif enseignant dans le 3^e degré (30 % de l'effectif total). Quant aux enseignants du privé confessionnel, ils demandent également que leurs salaires soient alignés sur ceux du public et que le déblocage des avancements et des promotions soit effectif. Les étudiants y revendiquent l'augmentation de leurs bourses. L'esprit critique, longtemps mis en sommeil, mais aussi le corporatisme et la démagogie reviennent spontanément, comme on peut le constater dans la presse d'opposition et dans les conversations passionnées qui s'engagent dans les bureaux, les rues... À Lomé, les langues se délient. Les usagers de l'école au sens large sont informés !

Outre cette prise de conscience médiatisée, de nombreux enseignants n'ont pas attendu pour initier des changements, trouver des moyens de

gagner de l'argent en pratiquant des travaux extra-scolaires (comme les activités génératrices de revenus [AGR], encouragées par l'Unicef) ou en profitant des jumelages avec des écoles étrangères ou des Églises, pour obtenir l'équipement nécessaire à un meilleur fonctionnement. L'accent est plutôt mis sur les moyens (constructions scolaires, cantines scolaires, médicaments et matériel pédagogique) que sur le projet pédagogique.

Les réflexions sont plus poussées chez les responsables des enseignements technique et universitaire, et leurs propositions plus mesurées, précisément parce qu'ils sont censés délivrer des formations qui permettent d'entrer dans la vie active et qu'ils prennent conscience de la contradiction entre leurs objectifs et la réalité.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, UNE RÉFLEXION PLUS AVANCÉE

Le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle

La création du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle en 1984 fut une tentative concrète pour rechercher une adéquation entre l'emploi et la formation. Il a deux fonctions : la gestion d'un enseignement technique de base, et la formation professionnelle, pouvant déboucher, en haut de l'échelle, sur la formation d'ingénieurs (Ensi) et, en bas, sur celle des apprentis par un système longtemps laissé à la responsabilité des différents corps de métiers et géré selon le mode dit « traditionnel ».

La Direction des études, de la recherche et de la planification (DERP)

Deux enquêtes sur les conditions de l'apprentissage traditionnel et sur l'importance des chômeurs diplômés de l'enseignement technique sont des étapes marquantes dans la prise de conscience du dysfonctionnement des deux systèmes et de leurs problèmes respectifs (DERP, 1990, 1991). La prise de conscience est une chose et la réforme en est une autre. Le séminaire de la Banque mondiale avait recommandé un changement de philosophie de l'enseignement technique supposant la transformation du système de formation, poussé par l'offre et ayant une orientation sociale dominante, en un système poussé par la demande et lié au marché de l'emploi et à ses exigences. Avec l'aide de la coopération allemande, un système dual de formation en alternance est proposé. Le perfectionnement des patrons artisans s'impose également afin de mieux encadrer les apprentis scolarisés.

Paradoxalement, la réforme de l'enseignement technique est envisagée en fonction d'un secteur moderne fantôme. De nombreuses entreprises rencontrent des difficultés, aggravées par la crise politique, même si des tentatives ont été faites pour les sauver (PNUD, 1988, 1989).

Un séminaire très ouvert

Le séminaire de présentation des résultats de la seconde enquête sur les chômeurs diplômés de l'enseignement technique (DERP, 1991, 1992) va plus loin dans les propositions pour la réorientation des objectifs de l'enseignement technique. Le recensement des diplômés sans emploi vise à atteindre deux objectifs :

- créer une banque de données fiables pour alimenter l'Observatoire de l'emploi et de la formation (OEF). Si plus de 5 500 personnes ont été recensées, le problème de sa réactualisation se pose cependant ;
- analyser un certain nombre de caractéristiques essentielles de ces ressources humaines afin de connaître le stock de main-d'œuvre disponible pouvant répondre aux exigences du marché. Évaluer les lacunes du système de formation afin, d'une part, de réorienter la politique d'enseignement technique et de formation et, d'autre part, d'élaborer des programmes spécifiques de perfectionnement permettant de fournir une main-d'œuvre qualifiée, adaptée à des besoins spécifiques (création de la zone franche industrielle) et aux exigences sans cesse croissantes du marché national et sous-régional de l'emploi : 52 % des chômeurs recensés sont à la recherche d'un premier emploi (dont 80 % depuis plus de deux ans), d'où la nécessité de prévoir des formations complémentaires.

La grande nouveauté de ce séminaire réside dans la participation des ministères concernés, des institutions internationales, ONG et opérateurs économiques, mais surtout dans l'annonce par voie de presse et par radio de sa tenue et dans l'ouverture à d'autres interlocuteurs : les partis politiques, appelés à élaborer les politiques de demain, les syndicats, et surtout des représentants des diplômés sans emploi. Ces derniers sont décidés, non seulement, à faire pression pour participer aux débats, mais surtout, à veiller à ce que les recommandations soient appliquées. Ils insistent pour la création d'un comité de suivi du séminaire. Les jeunes ne se veulent plus spectateurs, mais acteurs. De nombreux intervenants font part de leur expérience et présentent des cas « d'action de formation-emploi réussie », d'autres parlent de leurs échecs tant en milieu rural qu'urbain. L'exemple qui suit est significatif du changement qui s'opère et de la naissance d'un esprit d'entreprise chez certains :

« Comme son nom l'indique, Togo Electron a pour activité principale l'électronique. Nous faisons du dépannage d'appareils élec-

troniques assez diversifiés, allant du simple poste radio jusqu'aux photocopieurs et aux appareils électro-médicaux en passant par les téléviseurs et machines à écrire. Togo Electron est né en août 1984. Il a été créé à l'initiative de deux ingénieurs électroniciens. Rentrés d'Odessa (Ukraine) en août 1983, nous avons dû attendre vainement un éventuel engagement dans la fonction publique togolaise. Un an plus tard nous prenions l'initiative ... de nous installer avec les moyens du bord... ».

Depuis, avec l'aide d'un prêt, l'entreprise a pris de l'importance en diversifiant ses activités (dépannage, commerce et formation axée sur la pratique, voire sur les besoins concrets de l'entreprise).

Cependant, tous les participants à ce séminaire ont conscience des contraintes : effectifs pléthoriques, insuffisance des budgets de fonctionnement, et non-maîtrise du marché de l'emploi. Le rôle social que joue le ministère en réglementant l'apprentissage et son coût est remis en cause par ces jeunes entrepreneurs :

« ... Nous ne sommes pas là pour faire du social. Si nous avons choisi de souffrir et de nous battre pour créer une entreprise, aussi petite soit-elle, c'est que nous entendons à plus ou moins brève échéance gagner de l'argent, et beaucoup d'argent. »

LE PLAN EMPLOI-FORMATION (PEF)

L'enseignement supérieur, le ministère de l'Emploi et la tentative de placement des chômeurs diplômés

L'enseignement supérieur a pour fonction de former non seulement des enseignants, mais aussi les cadres de la fonction publique et des entreprises. La prise de conscience de l'inexorable montée du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans une période de faible croissance conduit le ministère de l'Emploi, du Travail et de la Fonction publique à prendre des mesures dont le Plan emploi-formation (PEF) est l'illustration. Ces mesures s'inscrivent dans la chaîne logique d'études (DOUGNA, 1986) et de réflexions menées par l'opposition dès avant sa participation au pouvoir, et font suite à un recensement des diplômés de l'enseignement supérieur sans emploi en 1992, dont un sur huit est au chômage depuis plus de dix ans.

Le PEF démarre en mars 1992 — il intéressera 3 000 à 4 000 jeunes et portera sur deux ans — et a pour objectif :

- d'insérer les diplômés sans emploi dans le monde du travail ;
- de leur donner une expérience professionnelle ;
- de leur accorder une formation complémentaire dans l'entreprise d'accueil ou sous forme de stage...

Les jeunes ainsi intégrés pour deux ans le sont par ordre d'ancienneté dans le chômage, ce qui nécessite de coupler le placement professionnel avec une formation permettant la remise à niveau des chômeurs de longue durée. Le salaire, dans ce cas, représentera au minimum 50 % du montant habituellement pratiqué dans l'entreprise d'accueil.

En attendant la création d'une ANPE, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Fonction publique a pris contact avec les entreprises et les autres ministères susceptibles d'insérer les jeunes ; ces derniers ont été convoqués par voie de presse. Cette insertion dans la vie active ne garantit aucune embauche future, les jeunes devant ensuite tenter d'intégrer le marché de l'emploi par eux-mêmes. À ce propos, l'essentiel du programme de formation porte sur des curriculum ciblés dont le but est de compléter la formation dans des domaines particuliers et l'accent sera mis sur la formation à l'esprit d'entreprise et à l'auto-crédation d'emploi (CCE, 1991). En raison de la grève générale et du ralentissement de la vie économique, cette expérience et son volet formation qui aurait dû être assuré par l'université, l'ENA et quelques institutions privées, voire par les tuteurs au sein des entreprises, n'ont pu être menés dans les conditions prévues. Ce sont les ministères publics qui accueilleront les stagiaires, alors que par ailleurs les programmes d'ajustement les encouragent à réduire effectifs et frais de fonctionnement.

Faute d'emploi, des étudiants qui le peuvent financièrement (bourses ou moyens familiaux) poursuivent leur fuite en avant vers des diplômes d'un niveau toujours plus élevé.

LES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION

Dernière étape du processus de concertation et nouvelles perspectives

Cette initiative, décidée à la Conférence nationale, devait permettre une mise à plat des problèmes généraux de l'enseignement (enseignements général et technique et recherche scientifique), une meilleure concertation de ses différentes branches et un renouveau pédagogique. Tenus en mai 1992 à Lomé, ces états généraux se fondent sur une approche multisectorielle des problèmes, associant à leurs efforts de réflexion le ministère du Bien-Être social et de la Solidarité nationale. L'objectif est de garantir l'accès pour tous à l'éducation de base et d'en améliorer la qualité par la formation des enseignants et l'adéquation des infrastructures. Un accent particulier est mis sur l'impact que doit avoir la recherche scientifique sur la vie quotidienne des Togolais...

Un autre éclairage est également apporté sur le rôle de l'éducation civique et sur la nécessité pour les élèves de participer, dès l'école, au processus démocratique : « Les comportements et les valeurs démocratiques doivent, par exemple, être renforcés grâce à la fréquente participation des élèves à des élections, à l'école ou au sein de groupes... », afin de permettre à tous d'exercer une influence nécessaire sur l'école et les institutions d'éducation.

CONCLUSION

En raison de la longueur de la grève générale qui s'est étirée sur huit mois, de la persistance des tensions politiques, les recommandations restent à l'état de projet. Les graines du renouveau sont semées, mais pourront-elles germer, même à retardement ?

Les problèmes de l'école trouvent leur source hors de l'école ; ils ne peuvent être résolus que dans un cadre plus large et dans un climat de sérénité politique, condition nécessaire à un développement social et économique harmonieux. Il n'en demeure pas moins que cet effort de réflexion tendant à faire évoluer le système éducatif a un côté positif. La prise de conscience par les décideurs, mais aussi par les bénéficiaires, est un phénomène nouveau. Le seul pouvoir d'une société civile bloquée avait été le refus de l'école. Mais, aujourd'hui, l'instabilité socio-politique, la crise économique (licenciements, travail à temps partiel ou salaires impayés) ne donnent plus aux parents les moyens d'acquitter les écolages et les fournitures, ni aux enseignants les motivations nécessaires.

Si les espaces de liberté ont été trop limités pour redonner un réel pouvoir à la société civile, ceux qui ont osé rêver, proposer et croire en de nouvelles politiques d'éducation devront sans cesse les confronter aux réalités sociales, à la très forte croissance démographique, à l'instabilité politique, au déclin économique du pays, sans oublier les effets de la dévaluation du franc CFA. Sinon, d'autres institutions pourraient à nouveau s'en charger. Qui ne se souvient de l'embrigadement politique, comme l'était l'animation proposée par le RPT (l'ex-parti unique Rassemblement du Peuple Togolais), simple utilisation (rémunérée) des jeunes pour chanter la gloire du régime ? Qui ne remarque l'emprise de la religion, et en particulier des sectes ? Dans les deux cas, il s'agit d'une prise en charge des citoyens pour assurer une cohésion sociale, même temporaire, que l'école et l'emploi ne garantissent plus.

Le salut réside parfois dans la fuite vers les pays voisins, mais surtout l'Europe, comme l'expriment de nombreux jeunes :

« Aujourd'hui, l'Europe est un mirage pour l'Afrique et de nombreux jeunes diplômés quittent le continent pour aller en Europe trouver des emplois, car ils sont dépassés par les événements en Afrique. L'école et l'université nous ont donné un savoir et nous ne pouvons plus retourner au village de nos pères cultiver avec la houe, il nous faut des moyens modernes pour développer notre pays. »

Le décalage entre les ambitions affichées des nouvelles politiques éducatives et les moyens de les réaliser est patent. Pourtant, des lignes de crédit substantielles avaient été accordées par les bailleurs de fonds, elles n'ont pu être décaissées en raison de la crise politique, à moins que ce ne soit aussi en raison de l'inadéquation entre les projets et les exigences des bailleurs de fonds ? Ces derniers souhaitent-ils imposer leurs modèles ou les faire prendre en compte par les pays intéressés ? Quelle marge de liberté était accordée aux pays ? Il s'agit là d'un autre débat. Mais, à aucune des réunions de travail dont nous avons été témoin, ce problème n'a été soulevé. Le pouvait-il d'ailleurs ? Dialogue de sourds parfois... Ainsi, le représentant de l'entreprise Togo Electron cité plus haut, après avoir interpellé le ministère sur la nécessité de consulter les entreprises pour établir les conditions de formation des jeunes, intervient pour conclure : « ... Je vous exhorte donc, Messieurs les bailleurs de fonds, à vous intéresser à nos projets [...], ils sont prometteurs et générateurs d'emplois. » Si de trop nombreux jeunes sont résignés, ceux-ci et quelques autres apportent, en revanche, un ton nouveau à un débat qui n'est pas près de se clore.

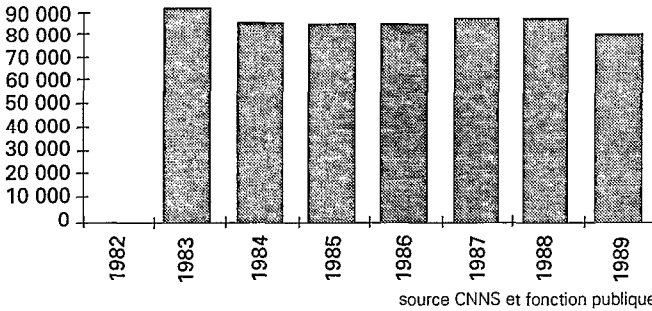
BIBLIOGRAPHIE

- AYASSOU (K. V.), 1993 — « Croissance démographique, besoins scolaires et crise économique en Afrique ». In Livenais (P.) et Vaugelade (J.), éd., 1993 : 163-170.
- CCE, 1991 — *Étude et propositions pour le développement de l'initiative privée au Togo et pour l'émergence de nouveaux entrepreneurs, Eurexcel associés « Initiative privée » groupe eurosept. Multigr.*, 104 p.
- PNUD DP/TOG/88/004/01/37/A, 1988 — *Assistance aux petites et moyennes entreprises industrielles dans leurs activités de restructuration et de pré-investissement. Lomé, multigr.* : 12-21.
- PNUD DP/TOG/89 /012/01/37/A, 1989 — *Assistance à la formulation d'un programme d'actions dans le cadre d'une gestion stratégique du développement industriel. Lomé, multigr.* : 12-27.
- DELIRY-ANTHEAUME (E.), 1991 — Impasse et PAS. Enquêtes pour le compte de la DSA au Togo. *Chroniques du Sud*, n° 6, Paris, Orstom : 95-106.
- DELIRY-ANTHEAUME (E.), ADOSSI (K.), BAKOLIMDA (K.), MAKU (K.), MEGBAYOWO (F.) et QUASHIE (C. S.), 1992 — *Caractéristiques et comportements de groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel : préretraités et licenciés. Ministère du Plan et de l'Aménagement du territoire, CCE, direction de la Statistique-Orstom, multigr.*, 3 t., 32 p., 138 p. + ann.
- DELIRY-ANTHEAUME (E.), 1993 — *Que sont devenus des élèves de terminales de 1982-1983 au Togo ? In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 : 145-156.*
- DERP (Direction générale de la planification et de l'éducation), 1990 — *Étude sur l'éducation et la formation dans le secteur informel au Togo. Lomé, ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, multigr.*, 64 p. + ann.
- DERP (Direction générale de la planification et de l'éducation), 1991 — *Recensement des diplômés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Lomé, ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, multigr.*, 54 p. + ann.
- DERP (Direction générale de la planification et de l'éducation), 1992 — *Séminaire de divulgation et de réflexion sur les résultats du Recensement des diplômés sans emploi de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle au Togo. Lomé, ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, multigr.*, 41 p.
- DOUGNA (K. D.), 1986 — *L'enseignement universitaire et l'emploi au Togo. Lomé, multigr.*, 137 p. (rapport provisoire).
- LANGE (M.-F.), 1991. — *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et perspectives. Les dossiers de l'Unité de recherche démographique, Lomé, université du Bénin, 174 p.*
- LANGE (M.-F.), 1993 — *Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne, le cas du Togo. In LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 : 171-187.*
- La Nouvelle Marche*, 1991. Supplément : « Le Journal de la Conférence nationale souveraine ».
- LIVENAIS (P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 — *Éducation, changements démographiques et développement. Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires, 237 p.*

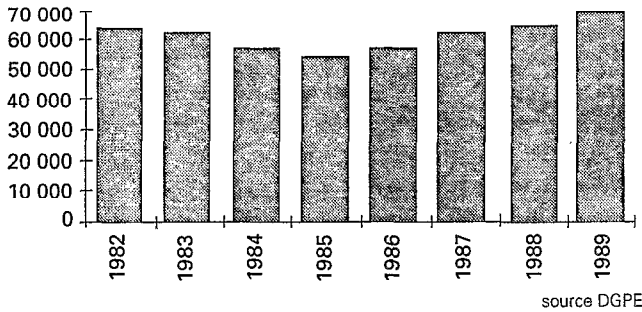
- MPM-DGPD (Ministère du Plan et des Mines, Direction générale du plan et du développement), 1990 — *Note à Monsieur le Ministre du Plan et des Mines. Présentation du programme Dimension sociale de l'ajustement structurel (DSA) au Togo*. 11 p.
- SCHWARTZ (A.), 1985 — *Le paysan et la culture du coton au Togo*. Paris, Orstom, coll. Travaux et Documents, n° 186, 106 p.
- SOTED, 1989 — *Étude sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Togo*. Lomé, *multigr.*, 102 p. + ann.
- Togo Presse*, 1992. Jeudi 14 mai — Éducation, Formation, Recherche scientifique et technologique : Former des Togolais responsables, équilibrés et libérés de toutes servitudes. Cérémonie de clôture des états généraux de l'Éducation et de la Formation.
- UNESCO, 1992 — Cours sous-régional de formation sur l'éducation, l'emploi et la planification des ressources humaines organisé conjointement par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) et l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) à Cotonou, République du Bénin (26 octobre au 6 novembre 1992).
- World Bank, 1991 — Fiches techniques sur l'emploi et les revenus. Washington, *multigr.*, 11 p.

ANNEXE

a - Emplois modernes 1983-1989



b - Effectifs scolaires entre 1981-1982 et 1988-1989



c - Budget d'investissement (en millions de francs CFA) et part (en grisé) du budget socioculturel 1982-1989

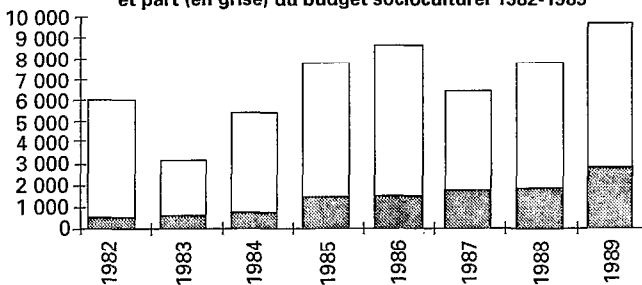
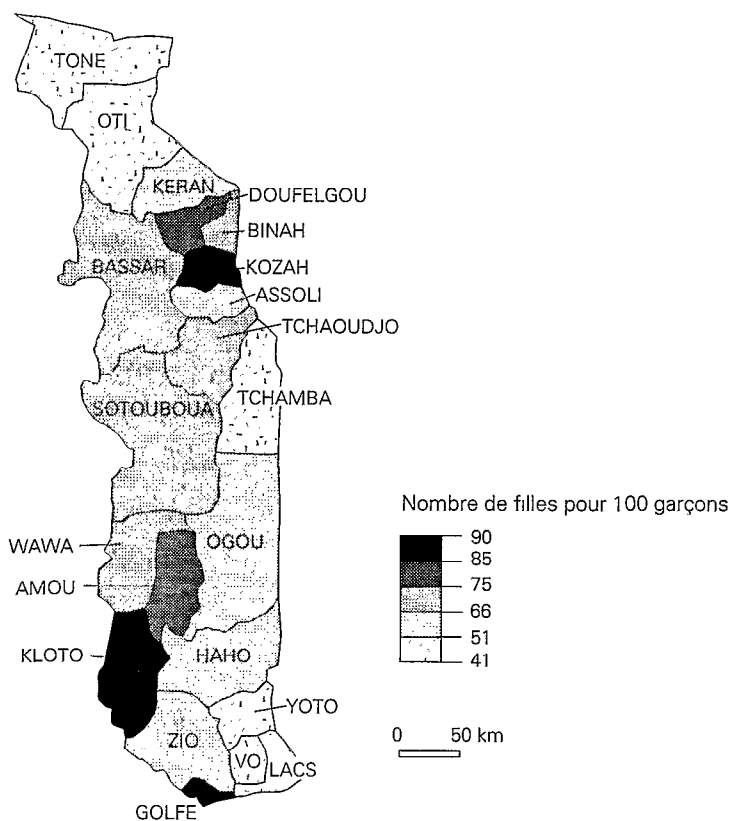


FIG. 1. — Évolution comparée des emplois modernes, des effectifs scolaires et du budget d'investissement togolais de 1982 à 1989.

Commentaire de la carte rapport filles-garçons (nombre de filles pour 100 garçons) dans le primaire au Togo en 1987 (fig. 2)

Les données sont, certes, déjà anciennes, mais elles permettent de tirer un certain nombre d'enseignements.

- Quelle que soit la préfecture, les garçons sont plus nombreux que les filles dans le primaire sur l'ensemble du pays.
- Cette proportion varie grandement d'une préfecture à l'autre sans qu'une seule variable explicative puisse être avancée de façon nette. Il y a toujours une conjonction de facteurs.
- Trois préfectures dominent dans une mixité proche de l'équilibre (entre 85 et 90 filles pour 100 garçons) : la préfecture du Golfe qui correspond à la capitale, celle de Kloto (Kpalimé) qui correspond à la zone des plantations, et celle de la Kozah (Kara) qui a bénéficié d'un rééquilibrage volontariste en matière d'équipement.
- Une forte proportion de filles (les classes 66 à 75 et 75 à 85 filles pour 100 garçons) est observable dans toutes les préfectures qui coïncident avec l'écharpe montagneuse qui traverse le pays. Cela correspond à la zone des plantations au sud et à une zone plus vivrière au nord.
- Les deux dernières classes (51 à 66 filles pour 100 garçons d'une part et 41 à 51 filles d'autre part) correspondent à la fois à la zone du Togo central où le développement de la culture du coton a pris une très forte ampleur et d'autre part à la zone côtière (le Sud-Est), haut lieu d'une activité commerciale importante, nécessitant la mobilisation hors de l'école de petites revendeuses pour les activités de commerce et de « boyesses » (aides familiales) pour gérer les activités domestiques, mais aussi à l'extrême nord en pays moba, préfectures parmi les plus rurales du pays.



© Orstom / GIP RECLUS Benoît Antheaume et Louis Arréghini. Source : DGPE, Togo

FIG. 2. — Rapport filles-garçons dans le primaire au Togo en 1987.