

# autrepart

Revue de sciences sociales au Sud



## INÉGALITÉS SCOLAIRES AU SUD

# autrepart

ISSN  
1278-3986

ISBN  
978-2-7246-3218-7

SODIS  
729 231.4

Prix  
25 €

Rédaction  
IRD 32, rue Henri-Varagnat  
93243 Bondy cedex

Couverture  
Hémisphères et compagnie

Périodicité  
Revue trimestrielle

© 2011  
Presses de la Fondation nationale  
des sciences politiques /IRD

Revue bénéficiant de la reconnaissance  
scientifique du CNRS

Revue soutenue par l'Institut des  
Sciences Humaines et Sociales du CNRS

La revue *Autrepart* figure sur la liste  
CNU/AERES

Illustration de couverture :  
Élèves de première année du primaire,  
Province de l'Oudalan (Burkina Faso).

© Marie-France Lange, 2004

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par  
tous procédés réservés pour tous pays. En application de la loi  
du 1<sup>er</sup> juillet 1992, il est interdit de reproduire, même partiel-  
lement, la présente publication sans l'autorisation de l'éditeur  
ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (3, rue  
Hauteville, 75006 Paris).

*All rights reserved. No part of this publication may be translated,  
reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form  
or any other means, electronic, mechanical, photocopying, record-  
ing or otherwise, without prior permission of the publisher.*



SciencesPo.  
Les Presses

IRD  
Éditions

*Autrepart* est une revue à comité de lecture coéditée par l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et les Presses de Sciences Po. Son objectif est de promouvoir la réflexion sur les sociétés du Sud pour mieux comprendre leurs dynamiques contemporaines et en montrer la diversité. Les phénomènes de mondialisation relativisent l'autonomie des États, les inégalités intra et internationales se creusent, des transformations majeures affectent tantôt les politiques des États, tantôt la nature même des institutions. Les réactions et les adaptations des sociétés du Sud à ces changements sont au cœur des interrogations de la revue. Le caractère transversal des sujets abordés implique en général de rassembler des textes relevant des différentes disciplines des sciences sociales.

#### COMITÉ DE PARRAINAGE

Claude Bataillon, Jean Coussy, Alain Dubresson,  
Françoise Héritier, Hervé Le Bras, Elikia M'Bokolo,  
Laurence Tubiana

#### COMITÉ DE RÉDACTION

Isabelle Attané (INED)  
Sylvie Bredeloup (IRD)  
René Collignon (CNRS)  
Arlette Gautier (Université de Brest)  
Charlotte Guénard (Université Paris I-IEDES)  
Christophe Z. Guilmoto (IRD)  
Nolwen Henaff (IRD)  
Marie-José Jolivet (IRD)  
Évelyne Mesclier (IRD)  
Pascale Phélinas (IRD)  
Laurence Quinty (IRD)  
Jean Ruffier (CNRS – Université de Lyon 3)  
Jean-Fabien Steck (Université Paris Ouest - Nanterre)

#### DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Michel Laurent

#### DIRECTRICE DE LA RÉDACTION

Nolwen Henaff

*Autrepart*, sur le site de l'IRD  
[www.autrepart.ird.fr](http://www.autrepart.ird.fr)

Indexé dans / Indexed in

- INIST-CNRS
- INCENTA
- African Studies Centre, Leiden, [www.ascleiden.nl/Library/](http://www.ascleiden.nl/Library/)

## Sommaire

### **Inégalités scolaires au Sud**

Éditrices scientifiques : Nolwen Henaff, Marie-France Lange

|   |     |
|---|-----|
| <b>Nolwen Henaff, Marie-France Lange : Inégalités scolaires au Sud :<br/>transformation et reproduction .....</b>   | 3   |
| <b>Sylvie Didou Aupetit : Inégalités scolaires et ethnicisation dans l'enseignement<br/>supérieur au Mexique .....</b>  | 19  |
| <b>Sophie Lewandowski : Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités<br/>scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? .....</b>   | 37  |
| <b>Nathalie Bonini : Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie<br/>et la scolarisation des Maasai .....</b>   | 57  |
| <b>Étienne Gérard : L'égalité des sexes par le savoir ? Une approche<br/>par les trajectoires universitaires d'hommes et de femmes<br/>de l'élite scientifique mexicaine .....</b>                          | 75  |
| <b>Laure Moguéro : La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements<br/>d'une enquête biographique .....</b>   | 91  |
| <b>Abdeljalil Akkari, Camila Pompeu Da Silva, Ana Sheila Fernandes Costa,<br/>Peri Mesquida : Système éducatif dual et brouillage des frontières<br/>entre les secteurs public et privé au Brésil .....</b> | 109 |
| <b>Madeleine Wayack-Pambè, Marc Pilon : Sexe du chef de ménage et inégalités<br/>scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso) .....</b>   | 125 |
| <b>Claude Abé : Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous :<br/>discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun .....</b>  | 145 |
| <b>Harouna Sy : Carabins de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : diagnostic<br/>des inégalités, autopsie des parcours .....</b>   | 161 |
| <b>Fafa Rebouha, Pascal Pochet : Pauvreté et accès à l'éducation<br/>dans les périphéries d'Oran .....</b>  | 181 |

## Derniers numéros parus

- 2005 33 Inventer le patrimoine urbain dans les villes du Sud, *Galila El Kadi, Anne Ouallet et Dominique Couret*
- 34 Variations et Hommages
- 35 Les ONG à l'heure de la « bonne gouvernance », *Laëtitia Atlani-Duault*
- 36 Migrations entre les deux rives du Sahara, *Sylvie Bredeloup et Olivier Pliez*
- 2006 37 La migration des emplois vers le Sud, *Nolwen Henaff*
- 38 La globalisation de l'ethnicité, *Elisabeth Cunin*
- 39 Variations
- 34 Tourisme culturel, réseaux et recompositions sociales, *Anne Doquet et Sarah Le Menestrel*
- 2007 41 On dirait le Sud..., *Philippe Gervais-Lambony et Frédéric Landy*
- 42 Variations
- 43 Prospérité des marchés, désarroi des travailleurs ?, *Laurent Bazin et Pascale Phélinas*
- 44 Risques et microfinance, *Eveline Baumann et Jean-Michel Servet*
- 2008 45 La ville face à ses marges, *Alexis Sierra et Jérôme Tadié*
- 46 Restructurations agricoles au Sud et à l'Est, *Alia Gana et Michel Streith*
- 47 Variations et dossier « dynamiques urbaines »
- 48 Les mondes post-communistes. Quels capitalismes ? Quelles sociétés ?, *Cécile Batisse et Monique Selim*
- 2009 49 La fabrique des identités sexuelles, *Christophe Broqua et Fred Eboko*
- 50 Les produits de terroir au service de la diversité, *Marie-Christine Cornier-Salem et Bernard Roussel*
- 51 Variations
- 52 Régulation de naissances et santé sexuelle : où sont les hommes ?, *Armelle Andro et Annabel Desgrées du Loû*
- 2010 53 Vieillir au Sud, *Philippe Antoine et Valérie Golaz*
- 54 Éducation et conflits, *Magali Chelpi-den Hamer, Marion Fresia, Eric Lanoue*
- 55 Variations
- 56 Migrations et transformations des paysages religieux, *Sophie Bava et Stephania Capone*
- 2011 57-58 La famille transnationale dans tous ses états, *Élodie Razy, Virginie Baby-Collin*

## **Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction**

*Nolwen Henaff\**, *Marie-France Lange\*\**

La question de la persistance des inégalités face à l'école, récurrente dans les pays du Nord depuis le milieu des années soixante, s'est progressivement déplacée sur le terrain de l'équité, qui comporte selon l'OCDE deux dimensions : « La première est l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale [...] ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous [...] » [Field, Kuczera, Pont, 2007]. Dans les pays du Sud, en dépit de l'affirmation que « toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux » [Unesco, 1990, article 1], il faudra attendre 2009 et 2010 pour que des rapports de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) soient consacrés respectivement aux inégalités et aux populations marginalisées.

Dans ces pays, le contexte éducatif s'est profondément modifié au cours des dernières décennies [Lange, 2001, 2003]. L'école s'y est imposée comme le modèle dominant en éducation, et l'acquisition et la maîtrise des savoirs qui y sont dispensés sont la clé de la participation à la vie économique, sociale et politique. Bien qu'à des degrés encore variables, les pays du Sud tendent aujourd'hui à s'aligner sur les normes scolaires produites par les conférences et organisations internationales. Partout ou presque, la scolarisation progresse mais les inégalités s'accroissent, se reproduisent ou se transforment. Au fur et à mesure du développement et de la massification de l'éducation, la question de l'accès tend à se déplacer de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Parallèlement, le développement de l'éducation tend à modifier la composition du public scolaire et les conditions d'enseignement, permettant à de nouvelles catégories d'élèves et d'étudiants d'avoir la possibilité de faire des études, ce qui fait peser de nouvelles pressions sur les apprentissages. Alors que la question de l'accès à l'éducation reste importante dans les pays du Sud se pose de manière croissante celle de l'accès aux savoirs.

---

\* Économiste, chargée de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement – UMR 196).

\*\* Sociologue, directrice de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement – UMR 196).

Ce numéro d'*Autrepart* propose d'analyser les inégalités éducatives à la fois du point de vue des politiques éducatives et de celui des stratégies familiales ou des groupes sociaux. Il cherche à prendre en compte les diverses expressions des inégalités face à l'éducation dans différents pays ou régions du Sud, et à tous les niveaux d'enseignement.

## Questions de méthode

Les recherches sur les inégalités scolaires et la mobilité sociale sont anciennes dans les pays du Nord. Deux facteurs vont cependant permettre le passage du « questionnement eugénique sur l'ordre social aux interrogations sur la “qualification” scolaire et le “handicap socioculturel” » [Thévenot, 1990, p. 1282]. Le premier est la massification de l'éducation, qui s'accélère dans les pays du Nord après la fin de la seconde guerre mondiale, et va donner lieu à des interrogations sur l'égalité des chances face à l'éducation. Le second, d'ordre méthodologique, est l'émergence, à partir des années 1950, d'enquêtes statistiques démographiques qui vont mettre en évidence l'existence de seuils, l'influence du milieu géographique et social, et le rôle des comportements des enfants et des familles dans la poursuite de la scolarisation [Forquin, 1979a, p. 92]. Ces enquêtes révèlent des phénomènes de reproduction des inégalités face à l'école en France [Girard, 1951 ; 1953 ; Girard, Bastide, Pourcher, 1963], en Angleterre [DES, 1967], et aux États-Unis [Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, York, Weinfeld, 1966]. Comme le souligne Forquin, « ces enquêtes, effectuées sur des échantillons variés et selon des méthodologies diverses, ont en commun d'avoir établi l'inégalité d'accès à l'éducation entre les groupes comme un fait statistique massivement irrécusable. » [1979a, p. 91].

Le manque de données est l'une des principales raisons pour lesquelles les recherches sur les inégalités scolaires dans les pays du Sud diffèrent de celles du Nord. La faiblesse des statistiques scolaires et l'absence de données construites sur le parcours scolaire (entre autres, l'absence de panels) et sur l'insertion professionnelle des individus rendent difficiles les analyses statistiques ou macro permettant de mettre à jour les inégalités. Dans certains pays du Sud, même les statistiques scolaires brutes font défaut ou manquent de fiabilité. Ainsi, le nombre d'élèves, leurs âges, les dépenses éducatives, ou le nombre d'enseignants ne sont pas toujours connus avec exactitude. Les statistiques scolaires sont cependant mobilisées par l'ensemble des auteurs, qu'elles soient d'origine locale (Abé ; Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida ; Moguérou ; Rebouha, Pochet ; Sy)<sup>1</sup>, ou nationale (Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida ; Bonini ; Didou ; Gérard ; Lewandowski ; Wayack-Pambè, Pilon). En dépit du fait qu'elles ne portent pas spécifiquement sur les inégalités scolaires, ces statistiques peuvent révéler de façon efficace certains aspects de ces inégalités. Elles fournissent des éléments de départ aux

---

1. La mention d'un auteur sans indication de date renvoie à sa contribution dans le présent numéro d'*Autrepart*.

enquêtes de type anthropologique ou sociologique reposant sur des techniques de questionnaires (Rebouha, Pochet) ou d'entretien (Abé ; Bonini ; Gérard ; Lewandowski), qu'elles permettent de replacer dans une perspective plus macro. Les enquêtes de type anthropologique demeurent un instrument d'investigation privilégié par de nombreux chercheurs [Gérard, 1997 ; Baux, 2006 ; Lewandowski, 2007a ; Bonini, 2011 ; Prigent, 2011] parce qu'elles permettent de cibler le questionnement et de s'intéresser aux différentes expressions des inégalités et à la manière dont elles sont perçues par les populations ou les pouvoirs publics [Lange, 2002 ; Lewandowski, 2007b ; Henaff, Lange, 2009].

Afin de contourner l'obstacle constitué par les limites des statistiques scolaires et l'absence de grandes enquêtes similaires à celles réalisées dans les pays du Nord pour l'analyse des inégalités, certains chercheurs proposent d'exploiter des données qui n'ont pas été conçues de façon spécifique pour répondre à la question de la démocratisation du système scolaire (recensement national de la population, enquêtes-ménage, enquêtes démographiques et de santé) [Kobiané, 2007, 2009], tout en ayant conscience des limites de ce type de données. Comme le souligne Laure Mogueu, « une des principales lacunes des statistiques scolaires réside dans le fait qu'elles n'enregistrent pas les caractéristiques sociales des élèves. Les enquêtes-ménages quant à elles, bien que non spécifiquement destinées à étudier la scolarisation, renseignent généralement le niveau scolaire des individus vivant dans le ménage. » C'est pourquoi elle propose d'exploiter une enquête biographique pour analyser la question de la démocratisation de l'éducation à Dakar. Madeleine Wayack-Pambè et Marc Pilon ont recours aux données du recensement de la population de 2006, dont « l'intérêt majeur [...] réside dans son caractère exhaustif, qui rend possible la conduite d'analyses détaillées et significatives que la taille des échantillons des enquêtes n'autorise pas ». Harouna Sy procède à la reconstitution, à partir des dossiers individuels, de cohortes d'étudiants orientés en faculté de médecine sur trente ans en reconnaissant que « cette option très contraignante est méthodologiquement limitée, mais elle est pertinente par rapport à l'objectif visé. » Étienne Gérard, enfin, s'intéresse au parcours éducatif des femmes-chercheurs au Mexique à partir de la base de données de l'institution à laquelle elles appartiennent et qui « indique, outre les caractéristiques sociodémographiques des chercheurs, les lieux et institutions de leur formation. »

## **Production et reproduction des inégalités scolaires**

C'est historiquement d'abord au handicap – physique ou mental – que l'on a imputé l'existence de difficultés d'apprentissage. L'émergence de la psychologie en tant que discipline aura pour effet de chercher des moyens de remédier au retard d'apprentissage [Holmes, 1915], mais aussi d'étendre le blâme en matière d'échec scolaire aux parents. En économie, la période est caractérisée par la prédominance du paradigme utilitariste sur lequel se construit la théorie du capital humain, qui développe l'idée que l'absence de scolarisation ou le retrait précoce de l'école résultent de choix rationnels de la part des familles [Boudon, 1973 ;

Becker, Tomes, 1986]. Un certain nombre de travaux montrent en effet que le milieu familial joue un rôle important dans les apprentissages des enfants (voir par exemple Sathar, Lloyd [1993] pour le Pakistan ; Patrinos, Psacharopoulos [1996] pour la Bolivie et le Guatemala ; Stash, Hannum [2001] pour le Népal).

Devant l'évidence de la persistance, voire de la montée des inégalités, l'école va être doublement mise en accusation. D'une part, les tenants du « *School choice* » considèrent, à la suite de Milton Friedman [1955] que son insuffisante diversification entrave la liberté de choix des familles. D'autre part, l'émergence d'un nouveau paradigme [Paulston, 1976], celui de l'école perçue comme étant au centre des conflits de classes, permettra de montrer que l'institution scolaire n'est pas neutre [Bourdieu, Passeron, 1964 ; Baudelot, Establet, 1971 ; Bowles, Gintis, 1976]. L'école « divise » [Baudelot, Establet, 1975], car la hiérarchisation des types d'études reproduit la hiérarchie des classes sociales. Elle opère la reproduction de classe en permettant aux enfants issus des classes favorisées d'obtenir les meilleurs diplômes scolaires, de sorte qu'ils occupent à leur tour des positions sociales dominantes, tout en légitimant ce classement académique grâce à l'« idéologie du don » [Bourdieu, Passeron, 1970]. La notion de « handicap culturel » développée par les sociologues [Bourdieu, 1966] permet au terme de « handicap » d'investir le champ social et culturel, puis d'inclure progressivement le genre et l'origine ethnique. Les travaux les plus récents situés dans ce courant étendent ainsi l'analyse en termes de classes sociales aux communautés « ethniques », ce qui permet de mettre l'accent sur la distance entre les attentes de la culture sociale dominante en matière de réussite scolaire et l'identité culturelle des étudiants, en particulier ceux des minorités ethniques comme les Noirs et les Latinos aux États-Unis [Carter, 2005].

Les recherches sur les inégalités scolaires n'ont cessé de s'affiner et de se diversifier, d'une part parce que les politiques publiques ou les réformes mises en œuvre transforment sans cesse les systèmes scolaires et déplacent les inégalités, d'autre part, parce que la massification de l'accès à l'école se poursuit dans tous les pays et à tous les degrés de l'enseignement. Dans les pays du Sud, les inégalités éducatives se sont déplacées de l'extérieur vers l'intérieur du système scolaire [Lange, 2002] : les systèmes scolaires peuvent ainsi se massifier, donnant l'impression d'une démocratisation de l'école, sans devenir plus égalitaires. Certains auteurs ont ainsi proposé d'analyser la massification de l'accès à l'école en distinguant la démocratisation selon différentes typologies. Antoine Prost [1986] propose de différencier deux types de démocratisation « quantitative » et « qualitative », typologie que va critiquer Pierre Merle en montrant, à partir du cas français de l'accès à la classe terminale, que la thèse du « déplacement des inégalités » parallèlement au développement de la scolarisation n'est pas totalement pertinente [2000, p. 40]. Il élabore une nouvelle typologie de la démocratisation comprenant trois catégories basées sur la réduction, la stabilité, et l'augmentation des écarts sociaux [Merle, 2000, p. 23-27]. Dans ce numéro, Sophie Lewandowski approfondit la notion de démocratisation en interrogeant l'action politique : elle met en évidence la manière dont la rhétorique partenariale permet d'imposer des normes éducatives internationales sans véritable concertation avec les populations concernées.

Un grand nombre d'auteurs s'accordent cependant pour penser que l'augmentation des taux de scolarisation n'a pas réduit les inégalités scolaires. Comme le montre Laure Mogueur pour Dakar, la massification de l'éducation a déplacé les inégalités du primaire au secondaire, sans les atténuer. L'hétérogénéité croissante des élèves et l'existence d'un champ scolaire diversifié induisent différentes formes de stratification – entre secteurs public, non-étatique et privé, entre éducation dans le pays et études à l'étranger, entre les établissements qui accueillent des populations défavorisées et les autres – qui reflètent davantage les contraintes auxquelles sont soumises les familles que leur choix. En Tanzanie, le développement des écoles communautaires, du fait de leur qualité généralement moindre, n'a pas réduit les inégalités scolaires ni modifié leur géographie (Bonini). Au Brésil, les élites privilégient l'enseignement privé dans le secondaire, mais les établissements publics dans le supérieur (Akkari, Pompeu, Ferdandes, Mesquida). Au Mexique, dans l'enseignement supérieur, le secteur public choisit ses étudiants en fonction de leurs résultats, le public non-universitaire privilégiant l'accessibilité, et le privé sélectionnant selon des critères divers alternant capacités de paiement et réussite scolaire (Didou), mais ceux qui le peuvent poursuivent leurs études à l'étranger parce que cela leur fournit un avantage comparatif dans leurs parcours professionnels, comme le montre l'exemple du système de recherche national (Gérard). À Dakar, on observe un déclassement de la faculté de médecine, qui n'attire que les étudiants qui n'ont pas les moyens de faire leurs études à l'étranger (Sy).

## Le cumul des handicaps <sup>2</sup>

Entre 1999 et 2008, le taux net de scolarisation primaire <sup>3</sup> est passé au niveau mondial de 82 % à 88 % [Unesco, 2011, p. 332], les régions et les pays qui étaient le plus en retard en termes de généralisation de l'enseignement primaire, en particulier l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Ouest étant aussi ceux qui ont connu les progressions les plus importantes. En dépit des progrès observés, la première et la plus importante des inégalités est bien celle qui concerne ces enfants exclus de toute instruction scolaire. Le nombre d'enfants non scolarisés s'est réduit, « [...] passant de 106 millions en 1999 à 69 millions en 2008 » [Nations unies, 2010, p. 17], mais « compte tenu des tendances actuelles, quelque 56 millions d'enfants pourraient encore n'être pas scolarisés en 2015 » [Unesco 2010, p. 60]. Le nombre d'enfants touchés par ce problème est loin d'être négligeable, malgré les progrès de l'Éducation pour tous, et ce nombre est susceptible de s'accroître à tout moment en cas de choc lié à des crises économiques ou politiques, ou à des réformes éducatives.

C'est dès le plus jeune âge de l'enfant que commencent à s'exprimer les inégalités [Carneiro, Heckman, 2003 ; Heckman, 2008], et il est essentiel pour les

2. Pierre Bourdieu est sans doute le premier sociologue à avoir noté que « les handicaps sont *cumulatifs* » [Bourdieu, 1966, p. 334].

3. Effectifs d'un groupe d'âge officiel dans un degré donné d'enseignement exprimé en pourcentage de la population correspondante (définition de l'Unesco).

enfants, quelle que soit leur origine ethnique ou sociale, de fréquenter les écoles pré-primaires pour accéder dans de bonnes conditions au primaire, mais aussi au secondaire [Barnett, 1995, 2002 ; Barnett, Boocock, 1998 ; Unesco, 2007]. Un certain nombre d'études ont montré que ces programmes permettent de réduire les écarts de réussite entre les enfants d'origine sociale favorisée et les enfants d'origine défavorisée [Entwisle, Alexander, 1993 ; Boocock, 1995 ; Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter, Strupp, 2007]. Les inégalités à l'entrée à l'école se creuseraient par accumulation au cours du primaire [Duru-Bellat, 2004, p. 37-38]. Du fait de son coût généralement élevé et d'une offre inégalement répartie dans l'espace, la scolarisation dans le pré-primaire concerne le plus souvent des enfants de classes sociales favorisées de milieu urbain, et c'est à ce niveau que les écarts de scolarisation entre garçons et filles sont les plus faibles (Wayack-Pambè, Pilon).

Le handicap est d'autant plus important que certains enfants, éloignés de la culture scolaire en raison de leurs origines sociales ou ethniques, ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et les codes scolaires. Cette maîtrise s'avère difficile pour les enfants de minorités ethniques (Abé), et « ce handicap » peut être perçu jusqu'à l'université (Didou). Conséquence d'une distance culturelle reflétant l'histoire des premiers contacts avec les colonisateurs et des stratégies autonomes de reproduction [Martin, 1981 ; Lange 1998b], certains groupes ethniques et sociaux n'ont jamais bénéficié du développement de l'offre scolaire et ont exprimé une faible demande d'éducation, ce qui s'est traduit par de faibles taux de scolarisation, des difficultés d'apprentissage, et des abandons précoces. Ce constat a donné lieu à l'idée que ces groupes souffrent d'un « handicap » ou « déficit » culturel. Les critiques formulées dans les années 1960 à l'encontre de cette approche par le « déficit culturel » insistent sur l'« ethnocentrisme de classe » [Forquin, 1979b, p. 93], voire le racisme (Abé), qu'elle reflète.

Si les inégalités scolaires selon le sexe ont longtemps été ignorées tant au Nord [Baudelot, Establet, 1992 ; Thorne, 1993] qu'au Sud [Lange, 1998a], la parité selon le sexe au primaire est désormais l'un des Objectifs du millénaire, et la plupart des pays l'ont atteint ou sont en voie de l'atteindre [Nations unies, 2010, p. 20]. Les progrès de la scolarisation primaire au cours de la dernière décennie, plus spectaculaires encore pour les filles que pour les garçons, cachent cependant des inégalités qui restent marquées. Les filles ont en effet, à milieu social égal, des chances globalement plus faibles que les garçons d'être inscrites à l'école, de s'y maintenir, et d'y réussir. Elles tendent à être reléguées dans les sections les moins prestigieuses et échouent plus souvent que les garçons aux examens, à l'exception des cas où celles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé [Lange, 1998b]. Ainsi, en dépit d'une quasi-parité des chances de passer du primaire au secondaire à Dakar, les filles ont deux fois moins de chances que les garçons d'être scolarisées en primaire (Moguérrou). Plus souvent sollicitées que les garçons pour aider la famille, les filles quittent aussi l'école

plus tôt pour se marier<sup>4</sup>. Au fur et à mesure que les élèves gravissent les différents cycles scolaires, les inégalités sexuelles s'accroissent : le secondaire reste un goulot d'étranglement important pour les filles dans les pays du Sud [Unesco, 2011]. Au double handicap du sexe et de l'origine sociale peuvent se combiner celui du lieu de résidence, urbain ou rural, de l'appartenance religieuse, de l'ethnie, et du niveau d'instruction des parents. Les structures familiales jouent également un rôle déterminant dans les choix de scolarisation des familles [Desai, 1992 ; Truong, Knodel, Lam, Friedman, 1998 ; Kobiané, Calvès, Marcoux, 2005 ; Pilon, Yaro, 2001]. Le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, mais aussi la taille et la composition de la fratrie [Duru-Bellat, 1990] sont autant d'éléments qui peuvent déterminer le parcours scolaire des filles. De même, les familles dirigées par des femmes se distinguent par des stratégies de scolarisation originales [Proteau, 1998 ; Wayack-Pambè, Pilon].

## La lutte contre les inégalités scolaires

L'éventail des politiques publiques dans le domaine de la lutte contre les inégalités scolaires reflète la diversité des positions théoriques et les contraintes économiques auxquelles sont soumis les États, autant que leurs préoccupations politiques. Lorsqu'il apparaît que l'expansion quantitative des systèmes d'enseignement ne permet pas de réduire les inégalités scolaires, les politiques d'éducation, prenant acte des défaillances des familles comme de l'école, vont mettre en place deux types de politiques : la compensation et la réservation. Le premier type de politique va chercher à compenser les handicaps dont souffrent les enfants du fait de leur incapacité physique ou mentale, de leur sexe, ou de leur origine sociale ou ethnique. La seconde, qui repose sur le principe de discrimination positive, consistera à réserver des places aux populations discriminées dans l'enseignement et dans l'emploi public, comme en Inde et au Brésil.

C'est de loin la compensation qui est la politique la plus répandue, sous des formes variées dans le temps et dans l'espace. Historiquement, la volonté de garantir l'accès à l'éducation avait justifié de placer les enfants en difficulté dans des classes spécialisées, de manière à mieux répondre à leurs besoins spécifiques. Au fur et à mesure de l'extension de la notion de handicap, les classes et établissements spécialisés se sont multipliés pour atteindre des publics de plus en plus variés (élèves handicapés, élèves en échec scolaire, etc.). La mise en évidence du manque d'efficacité de l'éducation spécialisée fera dire à certains auteurs que ses structures sont moins destinées à répondre aux besoins spécifiques des enfants en difficulté qu'à protéger l'éducation des élites [Collins, 1972]. Dans les pays du Sud, cette logique conduira au développement de formes variées d'éducation sur une base principalement – mais non exclusivement – non-gouvernementale et

4. Les taux de scolarisation féminine dans le secondaire sont dépendants de l'âge des filles au premier mariage. Ainsi, au Bangladesh, plus de 60 % des filles sont mariées ou vivent en concubinage avant l'âge de 18 ans [Unicef, 2011, p. 34]. C'est aussi le cas d'environ 70 % des filles au Mali, au Niger ou au Tchad. 30 % n'ayant pas atteint l'âge de 15 ans dans ces deux derniers pays [*Ibid.*].

communautaire, permettant de répondre à une demande croissante des familles que les systèmes publics d'enseignement s'avèrent dans l'incapacité de satisfaire, étant donné leurs choix en termes de priorités et leurs contraintes. C'est ainsi que se développe l'éducation non formelle dans certains pays du Sud, ou que sont créées les universités ethniques au Mexique (Didou).

La remise en question des classes spécialisées se concrétisera par l'adoption du principe d'éducation inclusive lors de la conférence de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux [Unesco, 1994]. Dans ce cadre, le programme unique de lutte contre les inégalités proposé aux pays du Sud est la mise en place d'une école réformée pour « répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes, et adultes, avec une attention particulière accordée à ceux qui sont vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion. » [Unesco, 2003, p. 4]. Les perspectives de réalisation d'un tel programme relèvent cependant au mieux du long terme, et dans le court terme, la charge des stratégies de compensation repose pour l'essentiel sur les organismes non gouvernementaux et certains programmes d'aide bilatéraux ou internationaux. Le recours aux bourses ou l'exemption partielle ou totale de frais d'inscription, la fourniture de repas scolaires, de fournitures scolaires, de moyens de transport scolaires (vélos) ciblant des groupes défavorisés comme les enfants de familles pauvres, les filles, ou les enfants des minorités ethniques, ont prouvé leur efficacité dans un grand nombre de pays du Sud. En matière d'apprentissage, la prévention à travers l'enseignement complémentaire, qui cherche à améliorer les performances et le maintien à l'école des apprenants à risque, tend à s'imposer comme le moyen le plus efficace de fournir une éducation aux exclus grâce à un enseignement de rattrapage [Banerjee, Cole, Duflo, Linden, 2007], en dépit du fait qu'il a donné des résultats mitigés dans les pays du Nord [Etter, Burmeister, Elder, 2001 ; Jacob, Lefgren, 2006 ; Zimmer, Hamilton, Christina, 2010].

Alors que la littérature sur les pays du Sud tend à se focaliser sur les causes de l'abandon scolaire – ce qui a permis de mettre en place des stratégies, bien que limitées, de compensation – et sur les enfants hors de l'école [Jacquemin, Schlemmer, 2011], la question des modalités du retour à l'école des enfants non scolarisés ou déscolarisés semble n'avoir suscité aucun intérêt, au-delà de l'injonction faite aux pays de leur donner accès à l'éducation. La Banque mondiale observe que « ceux qui abandonnent l'école [...] n'y retournent pratiquement jamais, en partie parce que peu de pays ont des programmes d'éducation de remédiation pour faciliter la transition du retour à l'école, ou pour offrir des équivalences formelles aux diplômes scolaires »<sup>5</sup> [The World Bank, 2006, p. 28].

Cette évolution s'inscrit dans un contexte d'uniformisation des normes éducatives internationales qui trouve son origine dans les politiques d'ajustement structurel mises en place au milieu des années 1980. Elle se traduit, à partir du milieu des années 1990, par un encadrement des politiques éducatives englobant de manière articulée les différents secteurs de l'intervention publique dans les

---

5. Traduction des auteurs.

politiques de lutte contre la pauvreté. Cette restructuration s'est accompagnée d'une recherche de convergence dans les prescriptions en matière de politiques éducatives entre les différents opérateurs de l'aide, appelés à accroître leur coordination. La tendance à la convergence des modes de régulation scolaire et des contenus éducatifs dans le cadre de la mondialisation peut être interprétée comme une possibilité de réduire les inégalités par une redéfinition des priorités [Buchmann, Hannum, 2001]. Mais on peut aussi y voir la mise en place d'un nouveau système de domination fondé sur l'imposition, par l'intermédiaire des institutions internationales, de normes définies par les pays dominants (Lewandowski). À Dakar, l'imposition des normes éducatives internationales conduit paradoxalement à l'éclatement des normes éducatives (Lewandowski).

### L'inégale répartition de l'offre scolaire

Les inégalités de l'offre scolaire s'expriment dans la répartition spatiale des établissements à travers les processus à l'œuvre en milieu urbain (inégalités entre les centres et les périphéries, entre les quartiers), au sein du milieu rural (zones enclavées ou non), entre villes et campagnes, et entre régions économiquement favorisées ou non, tant sur le plan de la quantité et de la diversité de l'offre que sur celui de la qualité de l'éducation. Ces inégalités spatiales reposent sur les conditions historiques du développement de la scolarisation [Cogneau, 2007, p. 42-51], de l'évolution du rôle et du mode de gestion des États, et sur les stratégies scolaires des populations.

Depuis deux décennies, les politiques de décentralisation de l'éducation se sont multipliées sur tous les continents selon des formes très différentes : la « déconcentration », la « délégation » et la « dévolution » [Rondinelli, Nellis, Cheema, 1984]. Comme le note Nathalie Mons, « Si les études analysant l'impact de la décentralisation sur les résultats scolaires produisent des résultats fort divergents, les chercheurs s'accordent sur un point : la gouvernance locale est potentiellement porteuse d'inégalités territoriales et sociales. » [Mons, 2004, p. 50]. En Afrique francophone, le processus de décentralisation conduit à renforcer les inégalités spatiales du fait que les collectivités locales ne disposent pas de moyens financiers suffisants et doivent faire appel à de nombreux acteurs (familles, ONG, ONGI, coopérations bilatérales, etc.) pour construire et entretenir les écoles, voire rémunérer les enseignants [Charlier, Pierrard, 2001]. Au Chili, la politique de gouvernance locale a induit des disparités dans les dépenses d'éducation [Winkler, Rounds, 1996]. En Argentine et au Brésil, la dispersion territoriale dans la qualité des services s'est accrue depuis la mise en place des réformes de décentralisation (inégalités dans les salaires ou le niveau de formation initiale des enseignants, dans l'accès aux documents pédagogiques) [Di Gropello, 1999 ; Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida]. Les politiques de décentralisation sont ainsi souvent liées à des politiques de privatisation, et certains auteurs comme Bennet [1990] distinguent deux formes de décentralisation : la « décentralisation inter-gouvernementale » et la « décentralisation-privatisation ». Ainsi la « décentralisation-privatisation »

livre-t-elle le secteur scolaire aux entreprises privées [Charlier, Pierrard, 2001] créant de la sorte un système dual, une « hybridation » [Vinokur, 2004] ou le « brouillage » des frontières entre les secteurs public et privé (Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida).

Par ailleurs, ces processus de décentralisation ont accentué dans certains pays le désengagement progressif de l'État par l'application de réformes visant à accroître la participation de l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école [Lange, 2001, 2003], en particulier dans les zones où les États n'avaient pas encore ouvert d'écoles. Ces réformes ont entraîné une explosion d'initiatives privées et communautaires en matière de création d'écoles formelles ou non formelles, qui signale que la demande scolaire est souvent supérieure aux capacités d'accueil ; le déficit en infrastructures étatiques est alors comblé par la création d'écoles aux dénominations diverses comme les « écoles communautaires », « écoles spontanées », « écoles BRAC <sup>6</sup> », etc., le plus souvent à la charge des populations [Lange, Paillet, 2006]. Ces politiques autorisent cependant les familles les plus pauvres, qui étaient exclues du champ scolaire, à créer leurs propres écoles. Ces « nouvelles écoles » peuvent apparaître comme l'expression de la demande d'éducation des populations les plus pauvres et indiquer que la non scolarisation des enfants relève aussi pour partie de l'absence d'une offre éducative publique [Henaff, Lange, Martin, 2009]. Au Mali, les écoles créées et gérées par les parents disposent dorénavant d'un cadre législatif, tout comme au Togo, en Inde, au Bangladesh, ou encore dans certains pays d'Amérique latine. Cependant, ce sont le plus souvent les communautés les plus déshéritées et situées hors du périmètre de l'offre publique scolaire qui sont à l'origine de la création des écoles « communautaires ». Les revendications de ces communautés pour une implication financière de l'État sont réelles et connues, mais leur isolement face aux structures administratives et politiques ne leur permet pas toujours de faire entendre leur voix. Cette situation consiste en fait à faire payer l'instruction élémentaire aux populations les plus démunies.

Malgré la massification de l'éducation, la question de l'accès physique à l'école continue à se poser pour certains groupes de population, et dans certains lieux. C'est le cas des Pygmées de Nnaminkoundi, dans la région de Kribi au Cameroun, dont les enfants doivent parcourir une distance de plusieurs kilomètres à pied pour se rendre à l'école (Abé). C'est plus souvent cependant le cas des élèves du secondaire, l'offre tendant à se concentrer géographiquement d'un cycle éducatif à l'autre. La distance est ainsi un obstacle important pour les collégiens, et plus encore pour les lycéens de certains quartiers non lotis de la périphérie d'Oran qui n'ont pas de lycées (Rebouha, Pochet). En Tanzanie, les inégalités persistent au secondaire entre le milieu urbain et le milieu rural, entre régions développées et régions défavorisées, en raison de l'insuffisance des investissements publics dans la construction d'établissements secondaires, dont la charge repose sur les communautés (Bonini). Au Brésil, les écarts régionaux, importants dans l'accès à

---

6. *Bangladesh Rural Advancement Committee* (Comité pour le progrès rural au Bangladesh).

l'enseignement secondaire, le sont davantage dans le supérieur, où la répartition géographique inégale des établissements se double d'un fort déséquilibre entre secteurs privé et public (Akkari, Pompeu, Fernandes, Mesquida).

## Conclusion

L'analyse des inégalités scolaires indique leur persistance sous des formes qui varient et se diversifient. Dans les pays du Sud, l'inégale répartition de l'offre scolaire, tant en quantité qu'en qualité, demeure l'un des principaux obstacles à la généralisation de l'enseignement primaire et à l'ouverture plus démocratique du secondaire et du supérieur. Cependant, si l'accès à l'école est une condition incontournable pour l'acquisition des savoirs scolaires, ce n'est pas une condition suffisante. Les élèves doivent non seulement aller à l'école, mais y acquérir les connaissances qui leur permettront de s'y maintenir et d'y progresser. En dépit du fait que toutes les conférences mondiales sur l'éducation ont affirmé la nécessité pour chacun de pouvoir bénéficier d'une formation lui permettant d'acquérir les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) ainsi que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes), « des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis de compétences de base. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité d'être illettrés pour les jeunes adultes scolarisés pendant cinq ans est de 40 % » [Unesco, 2010, p. 2].

Les inégalités scolaires, quelles que soient leurs origines, marquent l'avenir des individus. Cependant, à diplôme égal, les inégalités d'origines sociales, ethniques et sexuelles peuvent continuer d'influer sur les destinées des individus. Si dans les années 1960, l'ouverture des systèmes scolaires et la croissance économique ont permis de fortes mobilités sociales dans certains pays du Sud, un important chômage des jeunes (diplômés ou non) est apparu à partir des années 1980 et des premiers plans d'ajustement structurel. La « force de l'inertie sociale » [Goux, Maurin, 1997] s'impose le plus souvent, laissant peu de chances aux jeunes d'origine défavorisée – qu'elle soit sociale, ethnique, ou de caste – d'échapper à « l'hérédité » sociale et ethnique ou aux rapports de genre défavorables. Si lutter contre les inégalités scolaires demeure essentiel, la justice sociale doit aussi porter sur d'autres domaines (évolution des rapports de genre, facilitations d'accès à l'emploi et au crédit en faveur des populations défavorisées, etc.), de sorte que les sortants de l'école ne soient pas discriminés, une fois les « barrières scolaires » si difficilement franchies.

## Bibliographie

- BANERJEE A.V., COLE S., DUFLO E., LINDEN L. [2007], "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India", *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 122, n° 3, p. 1235-1264.
- BARNETT W.S. [1995], "Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes", *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 25-50.
- BARNETT W.S. [2002], "Early Childhood Education", in MOLNAR A., *School Reform Proposals: The Research Evidence*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 1-25.
- BARNETT W.S., BOOCOCK S.S. [1998], *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-Term Results*, Albany, State University of New York Press, 341 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1971], *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 340 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1975], *L'École primaire divisée*, Paris, Maspéro, 119 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1992], *Allez les filles !* Paris, Seuil, 250 p.
- BAUX S. [2006], « L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso. Les processus de scolarisation des populations lobi », in LEBEAU Y., « Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 273-296.
- BECKER G.S., TOMES N. [1986], "Human Capital and the Rise and Fall of Families", *Journal of Labor Economics*, vol. 4, n° 3, p. S1-S39.
- BENNET R. J. [1990], *Decentralization, Local Governments and Markets. Towards a Post-Welfare Agenda*, Oxford, UK : Clarendon Press, 432 p.
- BONINI N. [2011], « L'éducation de chacun vs "éducation pour tous" » in JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.), « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 85-105.
- BOOCOCK S.S. [1995], "Early Childhood Programs in Other Nations : Goals and Outcomes", *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 94-114.
- BOUDON R. [1973], *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 237 p.
- BOURDIEU P. [1966], « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1964], *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 189 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1970], *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 279 p.
- BOWLES S., GINTIS H. [1976], *School in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*. New York, Basic Books, 340 p.
- BUCHMANN C., HANNUM E. [2001], "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research", *Annual Review of Sociology*, vol. 27, p. 77-102.
- CARNEIRO P., HECKMAN J.J. [2003], "Human Capital Policy", *IZA Discussion Papers*, n° 821, Institute for the Study of Labor (IZA), p. 107 p. + annexes.
- CARTER P.L. [2005], *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*, New York, Oxford University Press, 240 p.

- CHARLIER J.-E., PIERRARD J.-F. [2001], « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne », in LANGE M.-F. (dir) « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, p. 29-48.
- COLEMAN J.S., CAMPBELL E.Q., HOBSON C.F., MCPARTLAND J.M., MOOD A.M., YORK R.L., WEINFELD F.D. [1966], *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., National Center for Educational Statistics, 737 p.
- COLLINS J.E. [1972], "The Remedial Education Hoax", *Remedial Education*, vol. 7, n° 3, p. 9-10.
- COGNEAU D. [2007], *L'Afrique des inégalités : où conduit l'histoire*, Collection du CEPREMAP, Paris, Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 62 p.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) [1967], *Children and their Primary Schools*, London, Her majesty's Stationary Office, 555 p.
- DESAI S. [1992], "Children at Risk: The Role of Family Structure in Latin America and West Africa", *Population and Development Review*, vol. 18, n° 4, p. 689-715.
- DI GROPELLO E. [1999], "Educational Decentralization Models in Latin America", *Cepal Review*, n° 68, p. 155-173.
- DURU-BELLAT M. [1990], *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan, Paris, 211 p.
- DURU-BELLAT M. [2004], *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, Unesco. Institut international de la planification, 97 p.
- ENTWISLE D.R., ALEXANDER K.L. [1993], "Entry Into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in The United States", *Annual Review of Sociology*, vol. 19, p. 401-423.
- ETTER E.R., BURMEISTER S.L., ELDER R.J. [2001], "Improving Student Performance and Retention Via Supplemental Instruction", *Journal of Accounting Education*, vol. 18, n° 4, p. 355-368.
- FIELD S., KUCZERA M., PONT B. [2007], « Politiques d'éducation et de formation : en finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable – Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics », *Politiques d'éducation et de formation*, Organisation de coopération et de développement économiques, 16 p.
- FORQUIN J.-C. [1979a], « Note de synthèse – La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 1<sup>re</sup> partie : Principaux résultats des grandes enquêtes des années 60-70 », *Revue française de pédagogie*, n° 48, p. 90-100.
- FORQUIN J.C. [1979b], « Note de synthèse – La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 2<sup>e</sup> Partie : Inégalités d'éducation et disparités socio-culturelles », *Revue française de pédagogie*, n° 49, p. 87-99.
- FRIEDMAN M. [1955], "The Role of Government in Education", in SOLO R.A. (dir.), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, p. 123-144.
- GÉRARD E. [1997], *La Tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala Éditions, 283 p.
- GIRARD A. [1951] « Mobilité sociale et dimension de la famille. Deuxième partie – Enquête dans les lycées et les facultés », *Population*, vol. 6, n° 1, p. 103-124.
- GIRARD A. [1953], « L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine », *Population*, vol., n° 4, p. 649-672.

- GIRARD A., BASTIDE H., POURCHER G. [1963], « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, vol. 18, n° 1, p. 9-48.
- GOUX D., MAURIN E. [1997], « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et statistique*, n° 306, p. 13-26.
- GRANTHAM-MCGREGOR S., CHEUNG Y.B., CUETO S., GLEWWE P., RICHTER L., STRUPP B. [2007], "Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries", *The Lancet*, vol. 369, n° 9555, p. 60-70.
- HECKMAN J.J. [2008], "Schools, Skills, and Synapses", *Economic Inquiry*, vol. 46, n° 3, p. 289-324.
- HENAFF N., LANGE M.-F. [2009], « Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam », in LANGE M.-F., PILON M. (dir.), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 95-115.
- HENAFF N., LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. [2009], « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-économie*, vol. 1, n° 3, p. 187-194.
- HOLMES A. [1915], *Backward Children*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company Publishers, 247 p.
- JACOB B.A., LEFGREN L. [2006], "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis", *The review of Economics and Statistics*, vol. 86, n° 1, p. 226-244.
- JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.) [2011], « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, 263 p.
- KOBIANÉ J.-F., CALVÈS A.-E., MARCOUX R. [2005], "Parental Death and Children's Schooling in Burkina Faso", *Comparative Education Review*, vol. 49, n° 4, p. 168-189.
- KOBIANÉ J.-F. [2007], « Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques », in LOCOH T. (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, Les cahiers de l'INED, p. 221-241.
- KOBIANÉ J.-F. [2009], « La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso : ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics », *Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010 – Atteindre les marginalisés*, 2010/ED/EFA/MRT/PI/28, Unesco, 36 p. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186619f.pdf>.
- LANGE M.-F. (dir.) [1998a], *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LANGE M.-F. [1998b], *L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LANGE M.-F. (dir.) [2001], « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, p. 3-182.
- LANGE M.-F. [2002], « Politiques publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités. Pour une méthodologie des politiques publiques*, IRD-Karthala, Paris, 2002, p. 37-59.
- LANGE M.-F. (dir.) [2003], « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, vol. 1-2, n° 169-170, p. 3-452.
- LANGE M.-F., PAILLET G. [2006], « Quel droit à l'éducation pour les enfants et les jeunes travailleurs ? », in BONNET M., HANSON K., LANGE M.-F., PAILLET G., NIEUWENHUYIS O., SCHLEMMER B. (dir.), *Enfants travailleurs, Repenser l'enfance*, Éditions Page deux, p. 129-164.

- LEWANDOWSKI S. [2007a]. « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », in FILIOD J.P. (dir.), « Anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, n°4, p. 605-615.
- LEWANDOWSKI S. [2007b], « La scolarisation comme moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts, logiques paysannes gourmantchées au Burkina Faso », in ROPE F., SCHLEMMER B., « Savoirs et expériences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 6, p. 301-321.
- MARTIN J.-Y [1981], « Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun », in CARRON G., TA N.C. (dir), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction*, Paris, Unesco/IPE, p. 22-135.
- MERLE P. [2000], « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- MONS N. [2004], « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, p. 41-52.
- NATIONS UNIES [2010], *Objectifs du Millénaire pour le développement. Rapport 2010*, New York, Nations Unies, 76 p.
- PATRINOS H.A., PSACHAROPOULOS G. [1996], "Socioeconomic and Ethnic Determinants of Age-Grade Distortion In Bolivian and Guatemalan Primary Schools", *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 1, p. 3-14.
- PAULSTON R.G., [1976], *Conflicting Theories of Social and Educational Change: a typological review*, Publisher Pittsburgh, University Center for International Studies, 62 p.
- PILON M., YARO Y. [2001], *La Demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA/UAPS, 221 p.
- PRIGENT S. [2011], « La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté ? » in JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.), « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 63-83.
- PROST A. [1986], *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 206 p.
- PROTEAU L. [1998], « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M.-F., *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 27-71.
- RONDINELLI D., NELLIS J., CHEEMA G.S. [1984], "Decentralization in Developing Countries", *World Bank Staff Working Paper* n° 581, Washington, D.C, The World Bank, 99 p.
- SATHAR Z., LLOYD C. [1993], "Who Gets Primary Schooling in Pakistan: Inequalities Among and Within Families", *Population Council Working Papers*, n° 52, 40 p.
- STASH S., HANNUM E. [2001], "Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal", *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 3, p. 354-378.
- THE WORLD BANK [2006], *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*. Washington D.C., The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 156 p.
- THEVENOT L. [1990], « La politique des statistiques : les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, vol. 45, n° 6, p. 1275-1300.
- THORNE B. [1993], *Gender play: girls and boys in school*, Rutgers University Press, 237 p.

- TRUONG S.A., KNODEL J., LAM D., FRIEDMAN J. [1998], "Family Size and Children's Education in Vietnam", *Demography*, vol. 35, n° 1, p. 57-70.
- UNESCO [1990], *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Paris, Unesco, 25 p.
- UNESCO [1994], *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, Unesco, 47 p.
- UNESCO [2003], "Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education – A Challenge and a Vision", *Conceptual Paper*, Paris, Unesco, p. 32.
- UNESCO [2007], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Un bon départ. Protection et éducation de la petite enfance*, Unesco, Paris, 414 p.
- UNESCO [2010], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010. Atteindre les marginalisés*, Paris, Unesco, 538 p.
- UNESCO [2011], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*, Paris, Unesco, 448 p.
- UNICEF [2011], *La Situation des enfants dans le monde 2011. L'adolescence. L'âge de tous les possibles*, New York, 138 p.
- VINOKUR A. [2004], « Public, privé, ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », in LANOUE E., GUTH S. (dir.), « Écoles publiques, écoles privées : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 13-33.
- WINKLER D., ROUNDS T. [1996], "Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice", *Economics of Education Review*, vol. 15, n° 4, p. 365-376.
- ZIMMER R., HAMILTON L., CHRISTINA R. [2010], "After-School Tutoring in the Context of No Child Left Behind: Effectiveness of Two Programs in the Pittsburgh Public Schools", *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 1, p. 18-28.

## Inégalités scolaires et ethnicisation dans l'enseignement supérieur au Mexique

*Sylvie Didou Aupetit\**

Au Mexique, la question des inégalités est présente dans les discours du gouvernement, des experts du champ, et des associations universitaires depuis plusieurs décennies. Renvoyée au problème de l'accès à l'enseignement supérieur, elle en a longtemps justifié l'expansion et une offre de plus en plus dense sur le territoire national, ainsi que la mise en place d'établissements technologiques de proximité, le renforcement du secteur privé, et la déconcentration géographique des universités publiques en campus satellites. Ce mouvement d'incorporation des municipalités de petite ou moyenne taille au système d'enseignement supérieur s'est poursuivi de manière continue jusqu'à la fin des années 1990, lorsque l'approche territoriale qui avait prévalu jusqu'alors a été remplacée en partie par une approche ciblée sur la diversité et la promotion de l'équité ethnique, en référence aux peuples indigènes et, dans une moindre mesure, aux afro-descendants. Cette approche émergente s'est accompagnée d'une renégociation des contrats intersectoriels autour de l'enseignement supérieur, dans le souci de stabiliser des localités où la présence des groupes ciblés était forte, et de contrebalancer la fourniture d'une offre marchande de services d'enseignement supérieur par des acteurs privés et transnationaux. Ces pactes sociaux émergents se sont traduits par la participation des associations ethniques et des représentants des communautés indigènes dans les organes de décision interne des établissements, mais aussi par la mise en concurrence des municipalités intéressées par l'installation d'une université interculturelle, et donc appelées à s'engager sur un cahier des charges partagé avec le ministère de l'Éducation publique. Concrètement, les municipalités ont souvent fait don des terrains et assuré leur viabilisation en termes d'urbanisme, tandis que les communautés indigènes assuraient parfois la construction de certains bâtiments ou leur entretien par le biais du *tequio*, le travail collectif communautaire. Par-delà ses retombées sur le profil de l'offre et sur les schémas d'attribution des responsabilités, l'ethno-racialisation de la problématique de l'inégalité

---

\* Chercheur, Département de recherches éducatives du Centre de recherches et études avancées (DIE\_CINVESTAV)/Chaire Unesco\_CINVESTAV sur l'enseignement supérieur, l'assurance qualité et les pourvoyeurs émergents en Amérique latine.

a entraîné une réorganisation des processus pédagogiques dans les établissements, le « déminage » de demandes de participation politiquement sensibles, et un processus de (re)légitimation des autorités locales face à leur électorat.

Dans cet article, nous décrirons d'abord le redéploiement de la carte du système d'enseignement supérieur. Dans une perspective sociologique, nous analyserons les différentes phases de ce redéploiement en liaison avec les politiques publiques de croissance et de déconcentration spatiale des effectifs. Nous nous intéresserons ensuite aux réponses proposées pour renforcer l'inclusion de populations vulnérables du fait de leur condition ethnique. Finalement, nous utiliserons les résultats d'un travail de terrain réalisé entre 2004 et 2007 auprès d'établissements pilotant des programmes destinés aux étudiants indigènes [Didou, Remedi, 2006, 2009] pour étudier les changements concernant les structures et le fonctionnement des établissements. Notre hypothèse est que, malgré sa visibilité accrue, la lutte contre les inégalités dans le supérieur a toujours révélé les enjeux d'une gouvernance fragile : elle a donc renvoyé à des stratégies d'évitement de conflits sociaux plutôt qu'à des réformes de fond de l'enseignement supérieur, et a surtout produit des innovations au plan des enseignements et de la recherche.

## **L'évolution des politiques gouvernementales pour la réduction des inégalités dans l'enseignement supérieur**

Dans les années 1960 ont été lancées les premières politiques gouvernementales visant à renforcer l'offre d'enseignement supérieur, en réponse à la demande d'une classe moyenne qui y voyait la possibilité d'un meilleur avenir professionnel pour ses enfants. Durant cette décennie, le nombre des étudiants a pratiquement triplé, passant de 271 300 à 849 900 [Rios Ferruzca, 2001]. Au cours des deux décennies suivantes, la croissance s'est maintenue à un moindre rythme : les effectifs de licence sont passés de 1 097 100 en 1980 à 1 733 000 en 1990 [SEP, 2009], un nombre restreint d'étudiants atteignant cependant la maîtrise. Les clivages dans la distribution géographique des établissements d'enseignement supérieur se sont atténués : la capitale a perdu sa prééminence en tant que lieu principal de formation des étudiants en provenance de l'ensemble du pays, sa part dans les effectifs totaux diminuant de 68 % en 1960 à 15,9 % en 2007-2008 (416 149 étudiants sur un total de 2 623 267) [ANUIES, 2010]. Cette déconcentration s'explique par l'échelonnement en cascade des structures d'enseignement supérieur dans un nombre croissant de municipalités de taille de plus en plus réduite. Entre 1990 et 2010, le nombre d'établissements universitaires est ainsi passé de 1 147 à 2 888, et celui des villes dotées d'au moins une structure d'enseignement supérieur, de 159 à 431, sur un total de 2 440 municipalités [Presidencia de la República, 2010]. Ce redéploiement spatial continu et l'absence d'examen sélectifs d'entrée ont permis une diversification de la provenance socioéconomique des étudiants jusqu'à la fin des années 1980, et les diplômés ont connu une mobilité socioprofessionnelle accélérée. Sans cesser d'accueillir des « héritiers », les établissements d'enseignement supérieur se sont ouverts à des *outsiders* dépourvus d'antécédents familiaux en

matière de formation universitaire, principalement des femmes. Celles-ci constituent aujourd'hui plus de 50 % des effectifs de licence, alors qu'elles n'en représentaient que 17,9 % à la fin des années 1960 et 30 % en 1980.

Ce schéma a posé dans l'enseignement supérieur les fondements d'une lutte constante contre l'inégalité des chances. La mobilisation des autorités fédérales et régionales a permis d'accroître les taux de représentation de groupes victimisés et marginalisés (quels qu'en soient les critères de définition), parce que moins représentés dans l'enseignement supérieur que la moyenne. Les universités technologiques, polytechniques et interculturelles, qui remplacent aujourd'hui les universités ouvrières et les internats religieux pour les enfants pauvres mais méritants, continuent à fonctionner selon une logique d'inclusion par compensation et par adaptation des établissements aux caractéristiques de leurs usagers. Elles proposent de ce fait d'accroître les chances plutôt que de redistribuer des places [Dubet, 2010]. En outre, la lutte contre les inégalités, telle qu'elle est menée au Mexique sous sa forme contemporaine, est de l'ordre du symbolique plutôt que du quantitatif auquel elle se référerait auparavant. Elle ne contribue que très marginalement à augmenter les taux d'accès à l'enseignement supérieur et ne concerne que des catégories de population de taille réduite, puisque la plupart des jeunes indigènes sont exclus du système scolaire dès le primaire. En conséquence, l'augmentation relative des taux d'accès à l'enseignement supérieur au Mexique (25,2 % en 2006) repose, de manière traditionnelle, sur le recrutement de jeunes appartenant à une petite classe moyenne urbanisée, et n'est que dans une faible mesure liée à la lutte contre l'exclusion. Pourtant, le retard pris par le pays dans le processus de massification du supérieur en cours en Amérique latine (31,7 % en moyenne régionale en 2005, pour la tranche d'âge 20-24 ans [Rama, 2009, p. 181]) inviterait à mieux articuler la dimension de la croissance des effectifs et celle de l'incorporation des minorités.

Cette phase de relative « stagnation de la croissance » des effectifs jusqu'à ces dernières années renvoie au fait que l'augmentation historique du nombre des étudiants a longtemps été considérée par les autorités mexicaines et les spécialistes comme la principale raison de l'insuffisante qualité de l'enseignement supérieur. Elle explique pourquoi, de la fin des années 1980 au début de la décennie 2000, la lutte contre les inégalités sociales a progressivement vu l'intérêt qu'elle suscitait décliner au profit d'une politique axée sur l'amélioration de la qualité par la mise en place d'agences d'évaluation et d'accréditation. Le thème de l'inclusion, qui faisait encore partie de l'agenda de politique gouvernementale, a surtout permis de justifier l'ouverture d'établissements destinés à des clientèles particulières. Face à la centralité octroyée à la construction d'un dispositif complexe d'évaluation et d'accréditation, la question de déterminer la manière dont le système d'enseignement supérieur pouvait donner des chances comparables de réussite à des jeunes aux trajectoires personnelles et scolaires hétérogènes est devenue secondaire. Et puisque le souci principal était d'offrir des garanties de qualité, les universités publiques ont appliqué des mécanismes de sélection des candidats à l'entrée, augmenté les droits d'inscription, et réduit leurs engagements envers les étudiants les

plus démunis. Le gouvernement a contribué au désengorgement du secteur, en ouvrant des établissements d'enseignement supérieur non universitaires dans des lieux dépourvus de toute infrastructure de ce niveau, selon un principe général de justice distributive nuancé par une stratégie de segmentation des établissements en fonction des espaces (géographiques et sociaux) occupés. Le secteur public universitaire choisit ainsi ses étudiants en fonction de leurs résultats, le public non-universitaire privilégiant l'accessibilité, et le privé, très composite, mais qui rassemble aujourd'hui 34 % des effectifs, sélectionnant selon des critères divers alternant capacités de paiement et réussite scolaire.

En 2001, le président Fox a annoncé la mise en place d'universités interculturelles, conférant une tonalité ethnique à une lutte contre les inégalités qui avait été jusque-là axée sur des orientations territoriales et socioéconomiques. Ces nouvelles universités ont été installées dans des municipalités où la concentration de la population indigène était élevée, selon une logique de proximité spatiale classique, puisqu'elles étaient censées accueillir 70 % d'indigènes et le reste de métis. En 2002, le ministère de l'Éducation a inauguré le Programme national des bourses de l'enseignement supérieur (PRONABES). Ce programme propose des bourses d'un montant de 70 euros par mois, attribuées à des étudiants de licence dont le revenu familial est inférieur à trois fois le salaire minimum<sup>1</sup>, et dont les notes sont d'au moins 8 sur 10. Le nombre total des bénéficiaires du PRONABES était de 267 385 en 2008-2009 [PRONABES, 2010], c'est-à-dire environ 10 % des 2 705 190 étudiants inscrits dans le système d'enseignement supérieur en 2007-2008 [SEP, 2009]. Depuis que le PRONABES a inclus la variable ethnique parmi les critères d'obtention des bourses en 2005-2006, le nombre des boursiers indigènes a doublé pour atteindre 14 240 en 2008-2009 [*Op. cit.*, note iii], soit 5 % du total des étudiants boursiers, sans que l'on puisse calculer le pourcentage du total des étudiants indigènes inscrits dans le supérieur annuellement, puisque celui-ci reste inconnu [Silva Laya, 2006].

L'ajout d'une dimension ethnique à la lutte contre les inégalités n'a pas seulement provoqué l'inclusion d'une catégorie supplémentaire parmi celles qui étaient considérées comme défavorisées (femmes, habitants de petites villes, pauvres, migrants). Cette évolution s'est traduite par une interconnexion entre les mesures visant à réduire des désavantages sociaux, économiques ou de genre, et celles destinées à prendre en compte l'altérité culturelle dans le champ de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit donc plus simplement de répondre à la question de savoir comment améliorer l'accès des étudiants d'une catégorie donnée. Il s'agit aussi d'élever les taux de survie scolaire et d'obtention du diplôme des étudiants ciblés, d'améliorer leur suivi, et de tenir compte de leurs caractéristiques particulières. Cette réorientation n'est pas neutre et a suscité des controverses sur les projets d'enseignement supérieur destinés à faire face à la diversité, considérée comme le résultat injuste de rapports de force et d'exploitation.

---

1. Le montant du salaire minimum mensuel est d'environ 100 euros dans la capitale en 2010 [SAT, 2010].

## La lutte contre les inégalités ethniques dans l'enseignement supérieur : réorientation des priorités

Au cours de la décennie passée, la lutte contre les inégalités ethniques dans le supérieur s'est traduite par une proximité croissante entre les agendas du gouvernement et des organismes internationaux. L'Unesco, la Banque interaméricaine de développement et la Banque mondiale ont soutenu de manière persistante des programmes dans ce domaine, conçus comme des mécanismes de renouvellement des consensus et des pactes sociaux [Martin, 2010, p. 25], sous forme de prêts, de donations ou d'accords de coresponsabilité financière. En réponse, dans les pays d'Amérique latine concernés, les instances ministérielles et municipales, associatives et sociales, religieuses et civiles, se sont engagées à éradiquer la discrimination à l'encontre des indigènes, soit en raison de ses implications négatives sur la stabilité politique et le développement économique (Chili, Bolivie, Mexique), soit parce qu'il s'agissait de rembourser une dette de type moral (Brésil), soit parce que c'était une obligation incontournable dans le cadre de stratégies de sortie de conflit et de dépassement des violences provoquées par des guerres civiles, conformément aux recommandations émises par les commissions de la vérité, créées à cet effet (Guatemala, Pérou). Elles ont été relayées dans leurs choix par de nombreux organismes de coopération, spécialisés ou non dans l'action militante pour la défense des droits des indigènes, qui ont aidé les autorités fédérales ou locales, les organisations non gouvernementales, et les conférences de présidents d'universités à mettre en place des réseaux/groupes de réflexion sur l'enseignement supérieur ethnique ou interculturel, et des outils pour une meilleure discrimination positive (quotas, bourses, formation d'enseignants, universités indigènes et interculturelles). L'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et aux Caraïbes (IESALC) de l'Unesco a systématisé, dans le contexte de la Première et de la Deuxième décennie des peuples indigènes, le recensement des initiatives dans ce domaine en Amérique latine [Muñoz, 2006 ; Mato, 2010], et installé un Observatoire digital sur la diversité culturelle et l'interculturalité [Unesco, 2009]. La Fondation Ford et la Banque mondiale ont de leur côté financé des mesures pour la formation universitaire des leaders et des cadres indigènes et leur mobilité, nationale et internationale. Enfin, des universités, comme celle de Deusto en Espagne, ou celle du Saskatchewan au Canada, ont exporté leur expertise vers des établissements de la région pour former des spécialistes de l'interculturel.

Néanmoins, le regain de la politique de lutte contre les inégalités éducatives et son virage ethnique au Mexique ne sont pas seulement dus à la mobilisation indigène, dans la mouvance de la très médiatisée Armée zapatiste de libération nationale en 1994, et à la croissance exponentielle du nombre d'associations indigènes, ni même à la persistance de la pauvreté, structurelle dans le pays et racialement clivée, malgré tous les programmes de solidarité sociale expérimentés depuis deux décennies. Ces évolutions s'inscrivent dans une vague de fond mondiale, qui implique une redécouverte des problèmes ethniques, mais aussi une banalisation de la pensée raciale [Fassin, Fassin, 2006, p. 17] : les indigènes et les

afro-descendants sont les figures emblématiques qui incarnent, à l'échelle régionale, cette manière émergente de penser les sociétés et de rationaliser leur différenciation et leur segmentation croissantes.

Au plan national, la résurgence de la variable ethnique dans l'enseignement supérieur renvoie à une logique de réorganisation et à un mode de légitimation d'un pays en situation d'alternance démocratique entre les partis politiques. L'effondrement du Parti révolutionnaire institutionnel lors des élections présidentielles de 2000, et le maintien au pouvoir du Parti d'action nationale, qui l'avait remplacé au gouvernement lors des élections de 2006, ont mis à mal les logiques clientélistes traditionnelles axées sur la prédominance absolue d'un parti unique. Ils ont également ouvert l'espace du politique à de nouveaux collectifs et ont modifié les équilibres internes entre forces politiques dans les régions et dans les villes. Les présidents d'université ont donc dû faire l'apprentissage de négociations simultanées avec des élus appartenant à diverses formations, y compris celles liées aux mouvances de gauche, dont les intérêts divergeaient : ils ont dû prendre en compte des situations complexes et nuancer leurs choix de positionnement dans leur environnement immédiat et, par là même, faire montre d'une plus grande sensibilité face à des questions de participation et de développement.

L'ouverture de neuf universités interculturelles a permis de satisfaire des demandes d'ordre social, politique, et ethnique dans les endroits où elles étaient les plus pressantes, et de négocier des pactes d'entraide mutuelle avec des acteurs sociaux traditionnellement exclus de la scène de l'enseignement supérieur (parents d'élèves, associations ethniques, municipalités indigènes). En renforçant par ce biais la légitimité du gouvernement élu dans des lieux où elle était souvent affaiblie, cette décision, avant tout d'ordre éducatif, exprimait une volonté de stabilisation politique. De façon convergente et dans le même esprit, certaines universités publiques, au profil traditionnel, ont lancé des programmes particuliers destinés aux étudiants indigènes. Ainsi, l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM), fer de lance du secteur universitaire et l'une des deux universités les plus importantes d'Amérique latine, a-t-elle mis en place en 2004 un programme intitulé « Mexique pays multiculturel ». Ce programme octroie des bourses, administre une banque de données d'accès public sur les populations indigènes, et finance des recherches sur le développement social et économique de la population indigène dans l'État de Oaxaca, sur l'impact des programmes de méga-développement industriel sur la vie des populations indigènes, et sur les projets pédagogiques destinés à ses boursiers. Depuis 2001, dans le cadre d'appels d'offres émis par l'ANUIES, seize universités publiques ont développé des programmes appelés *Pathways for Higher Education* [Sentiers pour l'enseignement supérieur], destinés à améliorer les taux de sortie des étudiants indigènes du cycle de licence, en les épaulant lors de leurs études et de leur vie universitaire grâce à des apports de la Fondation Ford, du ministère de l'Éducation, et de la Banque mondiale. Ce programme est actuellement en phase de réorganisation dans la mesure où la Fondation Ford, conformément à son plan de financement, s'en est retirée en 2011, et où ses apports devraient être remplacés par des financements d'un montant équivalent

fournis par les établissements eux-mêmes. Pour sa part, le Centre de recherche et d'études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS) a administré, au long de la décennie passée, l'*International Fellowship Programme*. Ce programme, financé par la Fondation Ford, a attribué des bourses, nationales ou internationales de maîtrise et de doctorat à des étudiants indigènes jusqu'en 2010 puis a été fermé, en conformité avec le plan initial de programmation.

Toutes ces initiatives ont nourri des polémiques sur l'égalisation des chances dans l'enseignement universitaire. Les débats oscillent entre une survalorisation et une déqualification des mécanismes ethniquement ciblés, dont les partisans considèrent qu'ils améliorent la cohésion sociale et démontrent symboliquement l'avènement de la démocratie, alors que leurs adversaires soutiennent qu'ils répartissent des avantages rares de manière clivée et alimentent une racialisation des interactions sociales, préjudiciable à la nation en ce qu'elle nourrit des tentations de repli sur soi et de communautarisme. Au-delà des tensions idéologiques, on peut se demander si ces expériences ont contribué à redéfinir le projet d'enseignement supérieur pour qu'il contribue à l'avènement d'une société moins injuste. *A minima*, elles ont produit un effort soutenu et évolutif d'articulation de trois versants distincts de la lutte contre la discrimination : dans le registre socioéconomique, les étudiants indigènes sont en situation de risque parce qu'ils sont pauvres ou extrêmement pauvres ; en matière d'éducation, ils sont discriminés du fait de la « privation » de services scolaires de qualité dans leur lieu de résidence, de l'inégale qualité de l'offre de formation, et donc de leur préparation insuffisante ; enfin, leurs difficultés dans le supérieur proviennent de leur « altérité », d'une culture d'origine et de modes d'acquisition des savoirs inconciliables avec une tradition universitaire de transmission des connaissances, hiérarchique, individualiste et compétitive. C'est dans les écarts entre ces trois positions que perce le dilemme mentionné par F. Dubet à la suite de H. Arendt : « L'égalité des places est rigide et conservatrice parce qu'elle enferme les individus dans leur position et les consigne avec leurs semblables. L'égalité des chances est souple et cruelle parce qu'elle oblige les individus, souvent les plus fragiles, à s'arracher à leurs positions et à leurs proches » [Dubet, 2010, p. 87].

La mise en œuvre de ces mesures n'est néanmoins que la facette la plus évidente d'engagements sociaux et politiques de secteurs particuliers (intellectuels, militants de gauche, organisations religieuses jésuites ou proches de la théorie de la libération et associations ethniques) en faveur de la présence accrue à l'université des jeunes appartenant à des groupes autochtones et qui, pour cette raison, ne s'inscrivent pas « naturellement » dans une dynamique de reproduction, et d'élargissement progressif et contrôlé du groupe des cadres et des élites, comme celle qui est prédominante au Mexique depuis les années 1960. Elle est la preuve la plus visible d'un pari, très polémique, en faveur de l'inclusion de catégories marginalisées, définies sur la base de marquages raciaux posant leur infériorité et leurs différences comme des attributs difficilement surmontables. On ignore cependant, dans l'état actuel des connaissances sur les programmes de discrimination positive, quelle a été leur efficacité en dehors de l'espace universitaire, et dans

quelle mesure ils ont pu contrebalancer un racisme largement intériorisé dans la société nationale, quoique souvent nié au nom d'idéologies comme celles de la « race de bronze » d'Amado Nervo et de la « race cosmique » de José Vasconcelos, divulguées au début du siècle dernier. Des travaux sur les trajectoires professionnelles des diplômés indigènes, en particulier lorsqu'ils sortent des universités interculturelles, indiquent que leurs possibilités de réussir leur insertion professionnelle sont moindres que celles offertes aux diplômés non indigènes [Gallardo, 2007].

Malgré ces limites, qui apparaissent de plus en plus comme des évidences à mesure que des suivis de résultats sont effectués, la lutte contre les inégalités ethniques dans l'enseignement supérieur mobilise de nombreux acteurs. Des universités privées d'obédience religieuse, comme l'Institut technologique d'études supérieures de l'Occident (ITESO) de Guadalajara, ont renforcé leurs programmes d'aide pédagogique aux étudiants pauvres et en difficulté. Des mairies ont attribué des budgets pour la création en 2001 de l'Université communautaire de San Luis Potosi, qui accueille des jeunes provenant de municipalités ou de quartiers défavorisés, et a organisé un réseau de campus délocalisés dans les endroits les plus sensibles de la région. Des autorités régionales issues de partis de gauche, comme le Parti de la révolution démocratique, ont soutenu des initiatives telles que la création, en liaison avec des associations de migrants installés aux États-Unis, de l'université de la Ciénega, dans le Michoacan, une région agricole caractérisée par une forte migration internationale, et fragilisée par l'implantation de trafiquants de drogue. Des associations civiles enfin, se sont mobilisées autour de l'Université de la Terre, implantée dans des communautés indigènes et des quartiers populaires. Certaines universités publiques autonomes ont aussi adopté des quotas d'entrée, comme l'Université autonome du Nayarit pour les étudiants Huichols, ou ouvert des campus interculturels comme l'Université de Veracruz.

Ces exemples révèlent la multiplicité des projets et des collectifs civils, politiques, religieux et gouvernementaux interpellés par la discrimination et par le racisme comme thèmes fédérateurs, qui témoignent de l'émergence d'une nouvelle sensibilité sociale. Cette dernière se traduit dans des contrats de cofinancement et de codécision autour de modalités pionnières pour la fourniture de services d'enseignement supérieur. Au-delà des enthousiasmes à court terme et d'une adhésion, généralement plus passionnelle que réfléchie, à des projets qui souvent sont sous-traités à tout suivi, et justifiés en termes d'éthique plutôt que d'investissements et de rendements, elles suscitent néanmoins des doutes, en particulier sur la nature, le fonctionnement, et la durée des alliances entre des acteurs qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble, et dont les priorités divergent. Les attentes, selon les porteurs, concernent aussi bien la constitution de nouveaux *leaderships* indigènes que l'égalisation des chances ou les réponses à des problèmes pédagogiques. Potentiellement plus conflictuelles que consensuelles, ces collaborations sont plus faciles à établir qu'à consolider, et sont souvent fragiles et temporaires, comme le démontrent le retrait des associations de migrants de l'Université de la Ciénega ou les luttes intestines qui opposent, au sein de l'Université indigène du

Michoacán, l'Association des intellectuels Purhé (le groupe ethnique majoritaire dans la région) et les associations indigènes minoritaires (des Nahuas par exemple), autour d'enjeux de pouvoir et de savoir tels que l'enseignement d'une ou de plusieurs langues indigènes. Les données sur les trajectoires professionnelles des diplômés soulèvent également des interrogations sur l'insertion des jeunes diplômés indigènes sur le marché du travail. Bien que l'on manque encore d'informations sur le sujet, puisque les premières promotions sortent à peine du système éducatif, des explorations préliminaires indiquent des dysfonctionnements en termes de postes, de salaires, et de responsabilités. Une troisième interrogation porte sur la pertinence des cursus proposés, à l'échelle locale et nationale, au vu de ces dysfonctionnements. Ces questions indiquent qu'il est urgent d'établir les apports et limites d'initiatives très médiatisées, mais dont le fonctionnement concret reste paradoxalement opaque, malgré les multiples procédures d'évaluation de l'enseignement supérieur public dans le cadre de la mise en place d'un système d'assurance qualité. Cet état de fait renvoie aux perceptions très idéologisées dont les établissements et les programmes ciblant les indigènes sont l'objet, et à la perception de leur qualité, probablement faussée tant par les a priori de leurs partisans et de leurs adversaires que par l'inadéquation des critères d'évaluation généralement utilisés.

Pour l'heure, des travaux scientifiques portant sur les politiques de discrimination positive montrent que l'action publique en matière de promotion de l'égalité a évolué dans le temps [Didou, Remedi, 2006 ; 2009 ; Flores Crespo, Pastor, 2006]. Ces politiques n'ont pas été statiques, passant d'une position de départ centrée sur l'accroissement du nombre d'indigènes inscrits dans l'enseignement supérieur à une approche dont l'un des objectifs est de réduire les inégalités d'accès aux savoirs et aux codes comportementaux requis par les universités. Il s'agit désormais de contrôler les facteurs qui se répercutent négativement sur les trajectoires éducatives, d'améliorer les taux d'admission dans le système, de faire baisser les taux d'abandon en cours d'études, principalement durant les deux premiers semestres, et de « socialiser » les jeunes indigènes en tant qu'étudiants sans porter atteinte à leur identité culturelle. Dans ce souci, les opérateurs des programmes au Mexique ont peu recouru à des mesures de type classique visant à attribuer des places en fonction des origines ethniques des candidats, contrairement au Brésil, avec sa politique de quotas d'entrée pour les afro-descendants. Ils ont préféré opter pour des interventions de mise à niveau ou de restitution culturelle, visant à sensibiliser les étudiants indigènes à leur histoire et, le cas échéant, à leur apprendre les langues de leur groupe d'origine, lorsqu'ils ne parlent plus que l'espagnol. Constatant que les étudiants en difficulté ont, du fait de leurs origines et de leurs lieux de résidence, suivi leur scolarité dans des écoles et des lycées de mauvaise réputation, et ne maîtrisent pas les savoirs requis pour des études universitaires, les opérateurs de programmes ont cherché à pallier ces manques de connaissances et de compétences par le biais d'ateliers et de réunions individuelles de suivi. De façon circonscrite, ils ont réfléchi à la dimension interculturelle de l'échec scolaire, conçue, soit en négatif, comme une différence à prendre en

compte pour désamorcer ses effets pervers, soit en positif, comme substrat d'une interaction susceptible d'enrichir les pratiques institutionnelles de recherche et d'enseignement. Ces réflexions se sont traduites par un assouplissement des mécanismes de partage des savoirs, néanmoins destinés aux étudiants indigènes plutôt qu'à l'ensemble des inscrits.

### **L'amélioration ethnique des chances : source d'innovations ou trompe l'œil ?**

Les mesures correctives appliquées au Mexique pour améliorer l'égalité alternent ou combinent des appuis d'ordre financier (bourses, exemptions des droits d'inscription), des opérations de remise à niveau (focalisées sur l'acquisition d'apprentissages indispensables) ou de socialisation (psychologiques, de type auto-affirmation) des individus, et des activités de prise en charge et de récupération de la « diversité », culturelle et linguistique. Elles démontrent le passage d'une vision selon laquelle on cherchait l'effacement des différences au nom du principe d'égalité à une perspective selon laquelle les particularités fonctionnent comme un argument qui légitime des politiques fournissant des moyens « raisonnables » de succès scolaires aux étudiants indigènes (semblables à ceux mis à la disposition des autres étudiants), par-delà leurs spécificités et handicaps sociaux ou culturels initiaux.

Cette approche justifie les expériences étiquetées par les fonctionnaires universitaires et par les opérateurs comme preuves d'un « dialogue des cultures » au sein des établissements, et explique le succès de la notion d'interculturalité dans les milieux qui gèrent ce type d'initiatives, dominés dans les universités par des éducateurs, des psychologues, des anthropologues et des sociologues. Elle s'est traduite dans des manifestations diverses et parfois hétérogènes, voire contradictoires. Elle a en effet nourri aussi bien des activités de représentation scénique des différences culturelles, renvoyant à des représentations folklorisées de l'identité ethnique, que l'élaboration, de façon plus positive, de propositions didactiques novatrices. Certaines de ces innovations pédagogiques ont inversé la forme conventionnelle d'enseignement qui fait suivre les enseignements conceptuels par des expériences concrètes, commençant par les travaux pratiques afin que les étudiants puissent mettre en perspective et mieux comprendre les cours théoriques. D'autres expériences ont remplacé le processus cognitif concurrentiel par des schémas plus collectifs, et ont autorisé la présence de pairs ou de « sages » indigènes dans l'espace universitaire. Ceux-ci sont souvent chargés de servir d'intermédiaires entre les étudiants indigènes et leurs professeurs afin de faciliter l'accès aux connaissances et de résoudre des problèmes de comportement et de relations entre les uns et les autres, sur des sujets sensibles comme les maladies somatiques, les malaises psychiques, le respect de l'autorité, les normes de conduite sociale ou les déviances par rapport à ce que les autorités universitaires et les responsables des programmes considèrent comme politiquement correct. Un certain nombre d'expériences visant à incorporer des sages indigènes ont aussi débouché sur la

mise à jour de programmes d'études incorporant des connaissances « autochtones », en particulier dans les cursus de la santé, du droit, de l'agronomie, et dans certaines filières d'ingénierie. Ces résultats ont confirmé, dans leur multiplicité, que la priorité consiste à œuvrer pour une égalisation des conditions de bien-être des jeunes indigènes à l'université et à réduire l'impact des facteurs expliquant les disparités dans les taux de poursuite des études supérieures et d'obtention des diplômes, plutôt qu'à simplement améliorer l'accès aux études supérieures pour les groupes les moins représentés dans le système. Les responsables de ces programmes considèrent désormais qu'une meilleure égalité des chances suppose certes de recruter une proportion croissante de jeunes provenant de groupes mal lotis, en les aidant, par des cours propédeutiques, à être reçus aux examens d'admission ou en les exemptant de ceux-ci, du fait de leur condition ethnique. Mais elle suppose également d'éviter leur échec prévisible au cours de leurs études en améliorant l'écoute de leurs difficultés et en leur proposant des cours supplémentaires, leur permettant d'améliorer leurs capacités d'expression, écrite et verbale, leurs capacités de raisonnement mathématiques, et de mieux satisfaire aux règles de la production académique.

La combinaison de ces deux dimensions que sont l'accès et le maintien des étudiants indigènes dans les établissements récepteurs est indissociable d'un changement de vision : il ne s'agit plus simplement d'augmenter le nombre des entrants indigènes, dont on savait qu'ils étaient particulièrement affectés par la dynamique d'élimination progressive des individus les moins performants en termes de résultats scolaires, mais surtout de mettre en œuvre une logique de rétention d'une catégorie spécifique considérée comme un groupe avec des difficultés d'apprentissage susceptibles d'être résorbées grâce à un accompagnement adéquat. C'est parce que l'on supposait, il y a dix ans, que ces discriminations remettaient en question l'exigence de parité, que les donateurs internationaux et le gouvernement ont lancé des programmes de discrimination positive, dont il faudrait maintenant mesurer les conséquences. En dépit des efforts entrepris, on ignore dans quelle mesure la mise en œuvre de ces pratiques distinctes de redistribution des chances a été couronnée de succès, en l'absence de données permettant d'évaluer les effets de ces politiques, qui relèvent moins d'une dynamique scolaire basée sur la méritocratie individuelle que d'une intention politique de « réparation » et de réaménagement des chances focalisée sur des collectifs déshérités et des minorités plus ou moins visibles. En ce sens, il est urgent d'effectuer un calcul précis des situations de discrimination ethnique dans l'enseignement supérieur au Mexique. Bien que la fiabilité des données provenant d'études de cas ne soit pas garantie, on considèrerait il y a dix ans qu'en moyenne, 22 % des jeunes âgés de 18 à 22 ans s'inscrivaient dans un établissement d'enseignement supérieur, alors que parmi les populations indigènes, cette proportion, estimée à 1 % [Gutart, Bastiani Gómez, 2007, p. 7], pouvait atteindre 3 % dans les estimations les plus optimistes. Selon un schéma d'accumulation progressive des désavantages, alors qu'en moyenne, 50 % des étudiants inscrits en première année finissaient par obtenir leur diplôme de licence, seulement 20 % des indigènes y parvenaient [Navarrete, 2009, p. 4].

Dans un pays où les organismes producteurs de statistiques renâclent à utiliser, pour classer la population, un critère d'« appartenance ethnique » dont les contours sont mal définis, on ne sait guère plus de choses aujourd'hui sur la situation et les résultats des étudiants indigènes dans le supérieur qu'il y a une décennie. Si l'on dispose aujourd'hui de quelques chiffres supplémentaires sur leurs caractéristiques – âge et sexe, cursus d'inscription, ressources individuelles ou familiales, conditions de vie et de logement – et leurs parcours scolaires – type d'écoles où ils ont fait leurs études primaires et secondaires, redoublements, entrées et sorties temporaires du système – ces chiffres sont encore insuffisamment représentatifs et comparables pour établir le succès ou l'échec des politiques mises en œuvre.

En conséquence, on ignore dans quelle mesure ces programmes ont produit un report des préférences parmi les étudiants indigènes en ce qui concerne leurs choix de poursuite d'études. On ne peut que constater – et c'est bien maigre – que les indigènes ne se cantonnent pas dans quelques cursus (pédagogie, anthropologie, infirmerie et agriculture), mais s'inscrivent, quoiqu'en moindres proportions, dans des cursus scientifiques et d'ingénierie. Ces programmes ont également prouvé que les résultats des étudiants indigènes pouvaient s'améliorer dans des conditions d'apprentissage *ad hoc*. Ces résultats ont d'abord été encensés puis remis en question, du fait de la construction non normalisée des indicateurs sur lesquels ils reposaient. Par exemple, le nombre d'étudiants indigènes inscrits dans le supérieur est souvent calculé en additionnant toutes les nouvelles inscriptions d'étudiants indigènes – lesquels sont en outre définis, selon les établissements, par des critères divers tels que l'auto-identification, la langue comprise ou parlée, le patronyme, ou le lieu de résidence – sans soustraction des sortants. Toutefois la discussion sur les résultats des programmes de discrimination positive, même si elle est loin d'être close, a enclenché une prise de conscience d'un problème de justice sociale auparavant passé sous silence. Bien que ces programmes participent d'une logique d'improvisation de l'action publique et institutionnelle depuis longtemps soulignée par les spécialistes [Kent, 1993 ; Alvarez, 1999], ils ont déclenché des effets de « révélation », sans que ceux-ci soient accompagnés par un dépistage méthodique de l'inégalité. On ne dispose donc que des repères qualitatifs fournis par des études de cas sur l'inégalité sociale dans des établissements particuliers [Flores Crespo, 2002, Casillas, Badillo, Ortiz, 2010], pour baliser réussites et erreurs : parmi les premières, on peut signaler la création de dispositifs de prévention pour les étudiants indigènes dans les universités ; parmi les secondes, il faut faire état de la difficulté à transformer les échecs en leçons, et à mettre en place des mécanismes garantissant que les étudiants sont consultés au sujet des décisions les concernant. Parmi les pratiques vertueuses dans le domaine de la pédagogie, l'accompagnement individualisé des étudiants constitue la niche d'intervention dans laquelle se sont déployées le plus grand nombre d'initiatives pour la promotion de l'équité, devenant une stratégie considérée comme porteuse de résorption des inégalités. L'accompagnement individualisé a permis de réduire

l'impact de la sélection (initiale ou par l'échec), et d'améliorer les résultats obtenus par les étudiants, si l'on en croit les informateurs consultés par divers auteurs et les évaluations des programmes mis en œuvre dans certaines universités [Arriaga, Rodríguez, 2009].

Le tutorat focalisé sur les étudiants indigènes a également amené les responsables des programmes et les enseignants à consolider une expertise de gestion et de négociation, afin de résoudre les demandes concrètes qui leur sont adressées et qui concernent principalement l'accès aux services de santé, aux restaurants universitaires, au logement et aux bourses, et de s'assurer les appuis indispensables pour la légitimation et la survie de leurs projets. Parallèlement, et indépendamment de leur profil de formation, responsables et intervenants (le plus souvent anthropologues, sociologues et spécialistes en sciences de l'éducation) sont passés d'un plan d'action strictement pédagogique à des registres plus complexes d'intervention, comme celui du respect de la diversité culturelle. Leur propos n'était plus seulement d'aider les étudiants indigènes à mettre à niveau leurs connaissances ou de réduire les risques d'abandon durant des phases clés du processus de formation (les premiers semestres ou la période d'élaboration du rapport de fin d'études). Ils voulaient également transformer l'université en un espace pluriel où la diversité culturelle serait perçue, non comme cause de faiblesses (expression orale et écrite incorrecte, difficultés à organiser une argumentation rationnelle et convaincante, erreurs grammaticales et orthographiques, manque de connaissances de base en mathématiques et en espagnol), mais comme source de savoirs susceptibles de constituer des apports à la culture universitaire, d'y être intégrés et de la modifier, restituant ainsi un statut de légitimité intellectuelle à leurs porteurs.

Les perspectives de la récupération (des savoirs) et du rachat (face à une histoire d'exploitation et colonisation interne et à un devoir de mémoire) ont parfois débouché sur des excès quant au partage des responsabilités et aux modes de participation des acteurs, internes et externes à l'université, qui ont été partie prenante des décisions pédagogiques concernant les programmes de type ethnique. Cela a, par exemple, été le cas lorsque des enseignants étaient sélectionnés sur des critères d'engagement politique plutôt que de formation. La « diversité » a constitué le leitmotiv des discours et actions appuyés par l'université au titre de ses engagements politiques et idéologiques en faveur de ses étudiants : elle résumait également, en la schématisant de manière réductrice, la position du groupe indigène par rapport au reste des agents, et influençait ses relations avec ceux-ci, malgré une inscription de surface des programmes lui étant destinés dans la sphère de l'interculturalité. La notion d'interculturalité, très présente dans la rhétorique récente sur l'enseignement supérieur indigène, est en effet aussi lancinante qu'indéfinie : elle pose les contours d'un horizon de projections sociales dans lequel les établissements constituent des laboratoires pour la rencontre entre des cultures différentes. Mais elle ne se traduit que rarement par des politiques d'envergure visant à modifier les schémas d'organisation institutionnelle, la régulation et la normativité, ou les fonctions attribuées aux instances universitaires. Lorsque

l'interculturalité légitime des réformes au sein des établissements d'enseignement supérieur, celles-ci sont souvent circonscrites à des niches spécifiques dans les schémas d'organisation existants, et concernent exclusivement les étudiants indigènes, alors même que d'autres catégories de populations marginalisées accèdent elles aussi à l'université.

C'est donc essentiellement à l'aune de la pédagogie que l'on peut apprécier des changements. En effet, les responsables du pilotage des programmes de type ethnique ont souvent été conduits à favoriser le dévoilement des processus de négation/reconnaissance de l'identité et d'assimilation plus ou moins forcée à une culture académique clivée autour de binômes incompatibles (individualiste/collective, compétitive/solidaire, etc.). Ce faisant, ils ont cessé de concevoir leurs étudiants indigènes comme des sujets en difficulté par rapport à l'exigence académique, et de chercher à éliminer leurs différences pour que leurs parcours d'apprentissage deviennent semblables à ceux des étudiants non-indigènes. Ils ont au contraire cherché à modifier les comportements des enseignants, en les incitant à revoir leurs méthodes d'enseignement pour les relier à des formes de transmission des savoirs fondées sur l'oralité, sur des exemples concrets et sur des apprentissages collectifs.

Une dernière transformation significative concerne la recomposition des rapports entre acteurs. Celle-ci se fonde non seulement sur les tensions provoquées par la défense ou la condamnation de ces programmes, mais aussi sur les compétences qu'ils induisent : c'est parce qu'ils ont dû participer à leur direction, mise en œuvre ou gestion, que dans les établissements ont surgi de nouvelles figures de spécialistes, dont les capacités se sont développées autour de tâches concrètes, mais aussi dans l'espace déterritorialisé des réseaux d'intervention ethnique. Par exemple, les coordonnateurs des *Pathways* ont créé, avec l'appui de l'ANUIES, un réseau national et l'ont transformé en un espace de discussion autour de leurs expériences concernant leurs attributions et leurs ressources, leurs capacités et conditions de travail. Ces discussions leur ont permis d'induire des transformations significatives dans leurs établissements ou dans leurs pratiques d'encadrement des étudiants indigènes. À un niveau macrorégional, certains ont participé au Réseau international d'études interculturelles (RIDEI), appuyé par la Fondation Ford, et dont l'une des fonctions consiste à produire des connaissances sur les pratiques d'enseignement indigène en Amérique latine et les interrogations que celles-ci éveillent. En outre, les équipes qui, dans les établissements, étaient chargées de ces programmes, ont travaillé au départ dans des conditions de précarité et d'incertitude quant aux outils intellectuels disponibles pour penser leurs projets. C'est pourquoi un nombre important de leurs membres prépare aujourd'hui un doctorat ou une maîtrise, principalement en anthropologie, sciences politiques et sciences de l'éducation, à la recherche des outils et des concepts qui leur font défaut, et d'une légitimité professionnelle que leurs appartenances disciplinaires d'origine ne suffisaient pas toujours à leur garantir.

## Conclusion

Après s'être focalisées dans un premier temps sur le nombre et le profil des étudiants, et avoir eu un impact important dans ce domaine, les mobilisations autour de la question de l'égalité au Mexique ont progressivement vu leurs priorités se déplacer à mesure qu'elles devenaient plus spécifiques et que les populations vulnérables étaient de plus en plus ciblées. Bien que pour 2010-2011, la Présidence de la République considère que 30,4 % de la tranche d'âge de 18 à 24 ans est inscrite dans le supérieur, il n'en reste pas moins que la couverture territoriale du pays par le système d'enseignement supérieur demeure très inégale, et qu'une proportion croissante de jeunes accède à l'enseignement supérieur dans les grandes villes, alors que leur nombre stagne dans les zones d'habitat dispersé et les poches territoriales de pauvreté. Les grandes villes concentrent encore aujourd'hui 47,5 % des établissements d'enseignement supérieur, la ville de Mexico scolarisant à elle seule 58,9 % du total des étudiants universitaires âgés de 18 à 25 ans dans les diverses modalités du supérieur (y compris les écoles normales d'instituteurs), alors que par exemple un État comme le Quintana Roo n'en rassemble que 16,8 % [Presidencia, 2010].

Dans leur phase actuelle, et malgré une charge symbolique forte, les politiques de maintien à l'université des étudiants indigènes et de respect de la diversité affectent un faible nombre d'individus au regard du nombre d'inscrits dans le supérieur : les universités interculturelles accueillent 0,2 % des effectifs universitaires, et les programmes *Pathways* en reçoivent 0,6 %. C'est toutefois par rapport à la consolidation relative du groupe de référence constitué par l'ensemble des étudiants indigènes qu'il faudrait évaluer leurs répercussions : on manque malheureusement de données suffisantes pour établir, de façon comparative, combien d'étudiants indigènes au total étaient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2000 et en 2010. Cette situation empêche de savoir combien ont été concernés par des mesures de type ethnique, et combien sont passés entre les mailles de ce filet. On peut seulement supputer que ces programmes ont eu des conséquences emblématiques plutôt que quantitatives. On peut donc les interpréter comme une réponse politique à l'activisme ethnique croissant d'acteurs particuliers plutôt que comme des leviers de restructuration du champ universitaire : ils prennent en effet sens par rapport aux modes de construction de la cohésion sociale, via l'amélioration de « parités » catégorielles et à la production des obligations citoyennes autant que par rapport au resserrement des inégalités scolaires en termes d'accueil et de sortie des demandeurs d'enseignement supérieur.

## Bibliographie

- ANUIES [2010], *Estadísticas de la educación superior* : [http://www.anui.es/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es/servicios/e_educacion/index2.php) (page consultée le 9 octobre 2010).
- ALVAREZ MENDIOLA G. [1999], « Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales ». *Sociológica*, vol. 14, n° 1, p. 81-101 : <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4105.pdf> (page consultée le 10 juillet 2011).

- ARRIAGA K., RODRIGUEZ R. (dir.) [2009], *Retrospectiva e impactos de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UV*, México, Universidad Veracruzana, 164 p. : <http://www.uv.mx/bbuvi/Libro%20UNAPEI.pdf> (page consultée le 10 juillet 2011).
- CASILLAS M.A., BADILLO J., ORTIZ V. [2010], « Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar », in COLORADO A., CASILLAS M.A. (dir.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*, México, Instituto de investigaciones en educación, Universidad Veracruzana, p. 53-99 : <http://www.uv.mx/bdie/documents/Libroeducacionsuperior.pdf> (page consultée le 10 juillet 2011).
- DIDOU S., REMEDI E. [2009], *Los olvidados : acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, Mexico, Juan Pablos, 350 p.
- DIDOU S., REMEDI E. [2006], *Pathways to Higher Education : una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, Mexico, ANUIES, 237 p.
- DUBET F. [2010], *Les Places et les Chances*, Paris, Seuil, 120 p.
- FASSIN D., FASSIN E. (dir.) [2006], *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, Paris, La découverte, 274 p.
- FLORES CRESPO P. [2002], « En busca de nuevas explicaciones sobre la relación educación y desigualdad : el caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcoyotl », *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 7, n° 41, p. 537-569.
- FLORES CRESPO P., PASTOR BARRÓN J.C. [2006], *El programa de apoyo a estudiantes indígenas : ¿ nivelador académico o impulsor de la interculturalidad ?*, México, ANUIES, 198 p.
- GALLARDO S. [2007], « El ser mujer indígena y profesionista y el mercado de trabajo », *Aquí Estamos*, n° 7, julio-diciembre 2007, p. 8-16.
- GUTART M.E., BASTIANI GÓMEZ J. [2007], « Un modelo educativo de educación superior : las universidades interculturales en México », *Revista de enseñanza de la psicología : teoría y experiencia*, vol. 3, n° 1, p. 31-40 : [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/03/Cast/04\(3\)\\_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/03/Cast/04(3)_Cast.pdf) (page consultée le 15 février 2010).
- KENT SERNA R., [1993], « El desarrollo de políticas en educación superior en México 1960-1990 », in COURARD H. (dir.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Chili, FLACSO.
- MARTIN M. (ed.). [2010], *Equity and Quality Assurance: A Marriage of Two Minds*, Paris, Unesco-IIPE, 220 p.
- MATO D., [2010], « Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior : un aporte a la profundización de la democracia », *Nueva sociedad*, n° 227, p. 102-119 : [http://www.nuso.org/upload/articulos/3699\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3699_1.pdf) (page consultée le 17 octobre 2010).
- MUÑOZ M.R. [2006], « Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y El Caribe », in Unesco/IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005 – La metamorfosis de la educación superior* p. 129-143, Caracas : [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/07/iesalc\\_informe\\_sobre\\_la\\_educac.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/07/iesalc_informe_sobre_la_educac.html) (page consultée le 11 octobre 2010).
- NAVARRETE D. [2009], « Experiencias del Programa internacional de becas de posgrado para indígenas », présentation au séminaire Ford Foundation International Fellowship Programme/CIESAS, *Memorias del Seminario internacional educación y organizaciones sociales « Reflexiones desde la investigación y la práctica »*. Mexico, UIA, 14-15 juin 2006 : <http://www.uia.mx/web/html/inide/pdf/panel4/PresDavidNavarrete.pdf> (page consultée le 16 février 2010).

- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA [2010], *Cuarto informe de gobierno, anexo estadístico*. México, p. 542-608 : [http://www.informe.gob.mx/pdf/Anexo\\_Estadistico/3\\_3.pdf](http://www.informe.gob.mx/pdf/Anexo_Estadistico/3_3.pdf) (page consultée le 10 octobre 2010).
- PROGRAMA NACIONAL DE BECAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PRONABES) [2010], *Información estadística* : [http://www.pronabes.sep.gob.mx/inf\\_gral/inf\\_est/menueingn.htm](http://www.pronabes.sep.gob.mx/inf_gral/inf_est/menueingn.htm) (page consultée le 10 octobre 2010).
- RAMA C. [2009], « La tendencia a la masificación de la cobertura en educación superior en América Latina », *Revista iberoamericana de educación superior*, n° 50, p. 173-195 : <http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf> (page consultée le 13 septembre 2010).
- RIOS FERRUZCA H. [2001], « La desconcentración de la educación superior en cifras », *Revista de la Educación Superior*, n° 120, p. 107-124 : [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui/es/publicaciones/revsup/res120/art7.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res120/art7.htm) (page consultée le 2 octobre 2010).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) [2009], *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*, México, 212 p. : [http://201.161.2.34/e\\_proyectos/html/parte%201/cuadro%202.5.htm](http://201.161.2.34/e_proyectos/html/parte%201/cuadro%202.5.htm) (page consultée le 2 octobre 2010).
- SERVICIO DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA (SAT) [2009], *Salarios Mínimos*[2010], *Cuadro histórico de los salarios mínimos (1982-2010)* : [http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/salarios\\_minimos/45\\_17119.html](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/45_17119.html) (page consultée le 8 octobre 2010).
- SILVA LAYA M. [2006], *Plataforma educativa 2006*, Mexico, OCE, 53 p.
- UNESCO [2009], « Comunicado », *Conferencia Mundial sobre la educación superior 2009*, « La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo », 5-8 de julio, Unesco París, 9 p. : [http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado\\_cm09es.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf) (page consultée le 8 octobre 2010).



## **Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ?**

*Sophie Lewandowski\**

En Afrique subsaharienne, l'accroissement démographique rend les États, déjà fragilisés par des crises politiques et économiques, de plus en plus dépendants de l'aide extérieure pour fournir des services sociaux de base aux jeunes générations. L'Organisation des nations unies (ONU) note par exemple que « [...] le nombre de nouveaux instituteurs dont aura besoin l'Afrique subsaharienne d'ici 2015 équivaut à la totalité du corps professoral actuel de la région » [ONU, 2010, p. 17]. Cette dépendance accrue vis-à-vis des financements extra-nationaux coïncide, depuis les années 1990, avec la formalisation à l'échelle internationale d'une nouvelle façon de penser le développement, formulée désormais en termes de lutte contre la pauvreté. Quatre-vingt-dix pays dans le monde ont déjà élaboré un Document stratégique de lutte contre la pauvreté (DSRP). À l'origine, ces documents servaient « [...] de cadre aux prêts concessionnels et d'allègement de la dette du FMI et de la Banque mondiale ainsi qu'à l'Initiative en faveur des pays très endettés (PPTE) » [FMI, 2010, p. 1]. Mais ces textes sont souvent devenus le principal outil de pilotage des États africains pour centraliser leurs orientations stratégiques et leurs programmations dans tous les secteurs. Les politiques de « lutte contre la pauvreté » ont ainsi pris une place considérable dans la façon de réfléchir et d'organiser les politiques publiques en Afrique.

En matière éducative, les objectifs du millénaire résument bien la tendance adoptée à l'échelle internationale : la bataille contre la pauvreté est censée être livrée en concentrant les efforts pour « assurer l'éducation primaire pour tous » (Objectif 2 du millénaire). Malgré la rhétorique utilisée, l'éducation est ainsi souvent réduite à la scolarisation ; elle est centrée sur l'école primaire, et cette dernière est essentiellement perçue comme un outil de réduction de la pauvreté. Cette approche des relations entre éducation et changement social dans les pays non hégémoniques pose diverses questions. Pourquoi rechercher une réduction de la pauvreté et non des inégalités ? Quel est l'impact de ces politiques de lutte contre la pauvreté sur les inégalités scolaires et sociales ? La scolarisation a-t-elle

---

\* Sociologue, chargée de recherches à l'IRD (UMR 196 CEPED).

uniquement des objectifs économiques ? Ces problèmes, déjà abordés par la littérature scientifique, sont complexes : cet article n'entend pas les résoudre, mais propose de les aborder à partir de la manière spécifique dont les politiques de lutte contre la pauvreté conduisent à envisager l'action publique, l'éducation et les inégalités scolaires en particulier.

À cet égard, le cas sénégalais est révélateur : Dakar abrite les bureaux des principaux organismes multinationaux et bilatéraux intervenant en Afrique de l'Ouest dans les politiques de lutte contre la pauvreté et d'éducation. Une partie de ces politiques y sont non seulement décidées, mais aussi parfois expérimentées, avant d'être proposées à d'autres pays de la sous-région. Dakar est ainsi devenu un lieu de réception des normes éducatives internationales. Mais ces normes et ces options spécifiques ne sont pas acceptées sans renégociations par les différents acteurs impliqués, qui ne les partagent pas forcément. Des cercles de décision aux usages familiaux, en passant par la mise en place des réformes éducatives dans les écoles, c'est bien à une confrontation (frontale ou tacite) de normes et d'intérêts à laquelle se livrent les acteurs à toutes les échelles. Nous étudierons ainsi, dans un premier temps la manière dont les politiques éducatives sont décidées dans le contexte des politiques de lutte contre la pauvreté, et leurs effets sur les inégalités de pouvoir. Dans un second temps, nous analyserons la mise en place de ces politiques éducatives, en interrogeant tout particulièrement l'impact de la diversification et de la privatisation des écoles sur les inégalités scolaires. Enfin, l'article insistera sur les stratégies des familles en prenant, entre autres, l'exemple de l'enseignement arabo-musulman (écoles coraniques et écoles franco-arabes) comme révélateur des contournements de normes par des acteurs de base. Le texte se fonde sur la littérature scientifique relative à ce thème, ainsi que sur les premiers résultats d'une enquête en cours dans la ville de Dakar<sup>1</sup>. La capitale sénégalaise bénéficie en effet d'une offre d'éducation variée et dense, tandis que sa population est hétérogène sur le plan socioéconomique. Cette double particularité permettra de faire ressortir des éléments essentiels en termes d'inégalités scolaires. Le texte se concentrera sur l'éducation primaire (sur laquelle se centrent les politiques éducatives), et sur les inégalités sociales, économiques et politiques.

---

1. Les données actuelles sont issues d'une cinquantaine d'entretiens qualitatifs réalisés en 2010 : 10 avec des décideurs (agents des ministères, experts internationaux, leaders religieux, syndicalistes), 24 avec des personnels éducatifs (enseignants, inspecteurs, etc.), et 34 avec des familles. Elles comprennent aussi une série d'observations dans des milieux décisionnels (comités d'élaboration de documents stratégiques, conférences internationales, etc.) et 24 observations de classe en cours d'initiation (CI) et cours élémentaire 1<sup>er</sup> année (CE1). Les données proviennent également de l'analyse des textes et des statistiques officielles (PDEF, DRSP, manuels scolaires du curriculum en français et en franco-arabe). Pour les écoles et les familles, l'enquête à laquelle se réfère l'article porte sur la ville de Dakar hors banlieue, avec une entrée par Inspection départementale de l'enseignement national (IDEN de Grand Dakar I, scindée depuis juin 2009 entre l'IDEN Plateau et l'IDEN Almadies), ainsi que par quartiers (aisés – Fann, Mermoz, Plateau – et plus populaires – Fass, Médina, Reubeuss). Vingt établissements ont ainsi fait l'objet de monographies (observations et entretiens) : 3 *daara* et 17 écoles dont les pourcentages de réussite au Certificat de fin d'études élémentaires varient de 18,5 % à 100 % en 2009 : 8 écoles publiques et 9 écoles privées formelles et non formelles (3 franco-arabes, 3 catholiques, 3 laïques).

## L'inégalité des groupes sociaux face à l'élaboration des politiques éducatives

La Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) ont été fortement critiqués pour leurs Programmes d'ajustement structurels (PAS) des années 1980. Les critiques ont porté non seulement sur les effets des PAS, qui ont en particulier entraîné une stagnation ou une régression des taux de scolarisation en Afrique subsaharienne [Henaff, 2006, p. 8], mais aussi sur les procédures de leur imposition aux États africains. C'est l'une des raisons pour lesquelles les institutions de Bretton Woods proposent désormais dans leurs textes de politiques de lutte contre la pauvreté un nouveau mode de gouvernance, censé être plus démocratique. Formulé en termes de triptyque partenarial entre bailleurs, État et société civile, il insiste sur la participation de la société civile. Nous allons examiner la manière dont ce triptyque a été organisé au Sénégal, autour du Document stratégique de lutte contre la pauvreté (DRSP) et du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF).

### *DRSP et PDEF : un triptyque partenarial bailleurs, État, société civile en trompe-l'œil*

Au Sénégal, le DRSP a été adopté en 2002 (sa troisième phase est en cours d'élaboration). Sa programmation se répartit en quatre axes stratégiques : 1/ Création de richesse pour la croissance accélérée et favorable aux pauvres, 2/ Promotion de l'accès aux services sociaux de base, 3/ Protection des groupes vulnérables (axe devenu Protection sociale, préservation et gestion des risques lors de la seconde phase du DRSP), 4/ Bonne gouvernance dans le cadre d'un développement décentralisé et participatif [République du Sénégal, 2003]. « Pour l'essentiel, le DRSP complète les deux premières générations de programmes [d'ajustement structurel] visant à améliorer l'accès aux services sociaux de base en associant la société civile à la définition des mesures relatives à ces éléments de programme » [Daffé, 2008, p. 13]. Le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) régit depuis 2000 l'ensemble des politiques éducatives du pays, et sa troisième phase a été élaborée en 2009. Les deux documents stratégiques (DRSP et PDEF) évoluent de manière coordonnée, les objectifs des documents étant harmonisés à chaque nouvelle phase de l'un d'entre eux, et hiérarchisée, le plan décennal d'éducation se déclarant au service du DRSP [République du Sénégal, 2003, p. 14]. Les principaux objectifs initiaux du PDEF sont « la scolarisation universelle dans l'élémentaire à l'horizon 2010, l'allocation de 49 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire, l'amélioration de l'accès et du maintien des filles dans le système éducatif, le renforcement de la qualité de l'enseignement et de la recherche dans le supérieur, et une forte réduction du taux d'analphabétisme » [Daffé, Diagne, 2008, p. 166].

Les observations de Dahou sur la mise en place du DRSP [Dahou, 2008] et de notre enquête sur les nouvelles phases du DRSP et du PDEF permettent d'évoquer ce que nous appellerons un triptyque « partenarial » en trompe-l'œil. Le caractère factice de ce partenariat se révèle principalement de deux manières. Tout d'abord, la séparation des trois entités n'est pas nette. Pour reprendre l'expression de Chauveau,

l'État présente une certaine « porosité », vis-à-vis notamment des bailleurs de fonds : « [...] il y a des enclaves semi-privées, les “projets” ou les cellules de ministères en rapport direct avec les institutions “mondialisées”. Ces cellules remplissent de fait diverses fonctions étatiques tout en étant directement dépendantes d'organisations internationales et de bailleurs étrangers [...] » [Chauveau, Le Pape, Olivier de Sardan, 2001, p. 152]. Dakar présente de nombreuses cellules de ce genre, qui sont souvent accompagnées par un assistant technique ou une autre figure étrangère chargée de veiller au « transfert de compétences » et à la bonne dépense des budgets alloués<sup>2</sup>. L'État présente aussi des interpénétrations avec la société civile, qui se déclinent notamment en termes de réseaux issus de parcours professionnels imbriqués : ainsi, l'actuel ministre de l'éducation nationale Kalidou Diallo est historien, enseignant d'université et ancien leader syndicaliste reconnu. Elles se réalisent aussi sous la forme de cumuls d'activités : par exemple, c'est un agent de la direction de la planification du ministère de l'éducation, travaillant également pour une organisation non gouvernementale, l'ONG ANAFA, qui organise le groupe « éducation » pour le Forum social mondial de 2011 (Dakar). Ces parcours professionnels permettent à certains agents de l'État d'appartenir à différents réseaux de la société civile mobilisables en temps opportuns. Inversement, des intellectuels qui ont, ou auraient pu, s'exprimer au nom de la société civile travaillent, à temps plein ou sous forme de missions, pour les cellules d'État financées par des bailleurs externes. « Il en résulte une imbrication bien plus grande qu'on ne l'imagine souvent entre le dispositif étatique et la société civile ». [Chauveau, Le Pape, Olivier de Sardan, 2001, p. 153]. La société civile, quant à elle, est loin de représenter un ensemble cohérent [Haubert, 2000] : elle regroupe à la fois le secteur privé à but lucratif et non lucratif, sans que les groupes les plus faibles de la société ne soient forcément bien représentés. Par ailleurs, un certain nombre d'entités, comme certaines ONG considérées comme faisant partie de la société civile, sont très liées financièrement et politiquement à des bailleurs de fonds bilatéraux. Les trois instances, bailleurs, État et société civile sont donc loin d'être imperméables les unes aux autres. Ceci contribue à créer une opacité des prises de décision [Vinokur, 2004] et à brouiller les échelles entre l'international, le national et le local : l'international traverse aujourd'hui toutes ces instances (notamment l'État et la société civile).

Le triptyque partenarial est également factice dans la supposée participation de la « société civile » et des plus pauvres à l'élaboration des politiques. Il s'agit là d'un point essentiel : si l'on admet que la pauvreté, multidimensionnelle, est liée directement ou indirectement à un manque de pouvoir au sens large du terme, alors la pauvreté est nécessairement corrélée à la question des inégalités de pouvoir. Pour la mise en place des politiques de « lutte contre la pauvreté », la Banque mondiale préconise trois moments privilégiés de « participation » : de grandes enquêtes diagnostiques (*Participatory poverty assessment*, PPA), une élaboration

---

2. Les cellules de ce type ont tendance à voir leur nombre diminuer au profit d'« agences d'exécution » sénégalaises qui jouent un rôle d'interface entre l'État et les bailleurs de fonds (désormais appelés Partenaires techniques et financiers. PTF).

concertée des DSRP, et la mise en place d'outils de suivi qui prennent en compte les « voix des pauvres ». Des enquêtes diagnostiques ont été réalisées dans une soixantaine de pays, mais certains auteurs (par exemple Razafindrakoto et Roubaud [2002]) questionnent la représentativité des groupes interrogés, et surtout la transformation de ces enquêtes en informations utilisables. L'élaboration des DSRP est, quant à elle, souvent réalisée dans une urgence qui favorise une approche technocratique. Ainsi, le groupe « éducation » d'élaboration du DSRP au Sénégal fait-il appel à des consultants, et les calendriers ne donnent-ils généralement pas le temps aux divers représentants, dont ceux de la société civile, d'examiner les documents. En ce qui concerne les outils de suivi des DSRP, des modules qualitatifs sont greffés sur des enquêtes statistiques. Au Sénégal, il s'agit d'une « Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal » (ESPS), réalisée tous les deux ans. Le questionnaire a été en partie conçu par la Banque mondiale, et n'a été que légèrement réadapté en concertation avec les cadres nationaux sénégalais, les techniciens du secteur social et de la recherche [ANSD, 2007]. Les résultats de ces enquêtes font face à une alternative fréquente pour les enquêtes qualitatives : servir d'illustration et de caution à des options préétablies, ou n'être pas prises en compte. On peut décrire sensiblement les mêmes phénomènes pour l'élaboration des politiques éducatives. Les grands moments de consultation, comme les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) de 1981 et la rencontre de comparaison entre le PDEF et les EGEF de 2004, ont essentiellement servi à désamorcer des mouvements syndicaux, et n'ont pas été suivis d'effets majeurs sur les orientations éducatives [Unesco, 2001 ; Ndoye, Camara, 1991 ; entretiens d'enquête]. Depuis 2008, de nouveaux dispositifs de consultation ont été mis en place, mais il est encore trop tôt pour déterminer s'ils modifient radicalement la participation des acteurs sur la question éducative au Sénégal.

Le manque de dialogue dans l'élaboration des politiques a laissé libre cours à des options technocratiques liées à la vision des bailleurs et des individus qui y sont associés au niveau de l'État et de la société civile. Ces options sont particulièrement visibles dans le choix des indicateurs de l'éducation.

### *Des indicateurs d'éducation qui reflètent mal la diversité des normes*

Comme le rappelle Brilleau, c'est un groupe d'experts de la Banque mondiale, du FMI, de l'ONU, et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a défini en 2001 les 48 indicateurs de mesure des Objectifs du millénaire du développement, objectifs portés par l'ONU en 2000, avec pour objectif global de réduire de moitié la pauvreté dans le monde d'ici 2015. En matière éducative, la lecture des textes des différentes institutions internationales montre une grande variabilité dans les indicateurs utilisés : alors que l'Unesco présente une série complexe d'outils de mesure, la Banque mondiale a tendance à concentrer ses indicateurs [Brilleau, 2003]. Malgré cette différence importante, les écrits théoriques des économistes liés à la Banque mondiale montrent une forte capacité à intégrer les critiques. Les textes présentent la pauvreté comme multidimensionnelle, et évoquent le rôle multiple de l'éducation. Mais

cette intégration des critiques reste souvent essentiellement rhétorique [Henaff, 2006]. Lorsqu'il s'agit d'élaborer les politiques éducatives et les outils de suivi statistiques nationaux, le caractère multidimensionnel de l'éducation et de la pauvreté a tendance à se réduire au profit de certains des indicateurs correspondant aux principales attentes réelles des bailleurs.

Par exemple, pour l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation primaire universelle (*Fast track*), censée permettre aux États d'accélérer leurs plans nationaux d'éducation, les critères d'éligibilité concernent trois aspects. Il s'agit, d'une part, des performances éducatives mesurées à partir du taux brut de scolarisation et du taux d'achèvement du primaire. L'éligibilité est, d'autre part, basée sur les modalités de financement du secteur éducatif : taux de pression fiscale, dépenses courantes de l'État affectées à l'éducation, et en particulier à l'enseignement primaire. Elle est, enfin, appréciée sur la base des conditions d'enseignement, mesurées par le rapport entre le salaire de l'enseignant et le PIB par habitant, le pourcentage des dépenses courantes de l'État consacrées aux intrants hors masse salariale, le nombre d'élèves par enseignant, et la dépense courante de l'État par élève rapportée au PIB par habitant [Brilleau, 2003]. Pour continuer à bénéficier des financements associés au *Fast Track*, le Sénégal, éligible depuis 2006, surveille de près ces indicateurs. Comme les performances éducatives sont essentiellement mesurées dans ce cadre à partir du taux brut de scolarisation (TBS) et du taux d'achèvement du primaire<sup>3</sup>, les dirigeants ont tendance à se concentrer sur des problématiques quantitatives d'accès à l'éducation, malgré les nombreuses réunions et écrits consacrés à la qualité de l'éducation. Ils restent « obnubilés par la scolarisation primaire universelle », comme l'a explicité l'un des auteurs d'un rapport récent sur les dépenses éducatives [AFRIMAP, OSIWA, 2010] lors d'une réunion de restitution patronnée par le Premier ministre, à laquelle assistait le ministre de l'Éducation nationale<sup>4</sup>. Ils mettent ainsi en place des stratégies pour augmenter rapidement les taux bruts de scolarisation et d'achèvement : encouragement à la création de nouvelles écoles privées, reconnaissance dans les statistiques de certaines écoles existantes (voir infra le débat sur les *daara*<sup>5</sup> modernisées), limitation des redoublements, etc. L'emploi de maîtres contractuels ou de volontaires d'éducation, et de classes double-flux ou multigrades mis en place avant le PDEF et conservés par le programme<sup>6</sup> permettent également aujourd'hui

3. Le taux d'achèvement du primaire sert de « proxy » à la Banque mondiale pour la mesure de l'acquisition [Brilleau, 2003].

4. Source : observation Dakar 15 juillet 2010, d'après notes.

5. L'enseignement arabo-musulman au Sénégal comporte des écoles coraniques (*daara*) et des écoles franco-arabes. Les *daara* ont un fonctionnement très variable (voir plus bas) mais elles visent globalement l'apprentissage oral du Coran en langue arabe. Les écoles primaires franco-arabes, elles, sont davantage semblables aux écoles primaires en français (voir infra), bien qu'elles dispensent les cours en français et en arabe jusqu'au Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). Elles disposent de manuels scolaires en arabe sur lesquels j'ai travaillé avec l'aide d'un traducteur.

6. Les classes à double flux (CDF), créées dès les années 1980 et principalement utilisées en milieu urbain, font alterner deux cohortes d'élèves (par exemple le matin et le soir) devant un enseignant. Les classes multigrades (CMG), présentes surtout en milieu rural, accueillent différents niveaux scolaires dans une même classe.

d'augmenter ces taux. Divers écrits institutionnels cherchent à démontrer que ces mesures n'ont pas d'incidence sur la qualité de l'éducation, mais en pratique, il s'agit bien de donner la priorité aux chiffres, comme le déclare publiquement le directeur de l'une des principales directions du ministère de l'Éducation nationale : « On préfère mettre les enfants devant un maître mal formé dans une case en paille que dans la rue. La Banque mondiale a récompensé ce choix courageux. Elle va nous donner les moyens pour former les maîtres [...] Les autres pays viennent voir le fonctionnement des maîtres contractuels. » [Cérémonie de restitution de l'étude Gueye, Kane, Diop, Sy, 2010, Dakar, 15 juillet 2010]. Les politiques publiques d'éducation sont ainsi désormais organisées comme des programmes de développement, avec une réussite attendue à chaque étape, qui conditionne l'octroi des financements des phases suivantes [Lange, 2002]. Les États s'efforcent de produire des données dont les bailleurs se servent dans leurs propres rapports pour confirmer le succès de leurs hypothèses. Un cercle tautologique est ainsi créé, potentiellement de plus en plus en décalage avec le réel vécu par les populations concernées et les normes qu'elles proposent.

Des écrits des économistes aux outils statistiques nationaux, en passant par les textes d'orientation stratégiques des États et leur mise en œuvre, les indicateurs et les priorités s'appauvrissent pour répondre aux principales lignes directrices de certains bailleurs qui concordent avec les intérêts des décideurs en poste. La Banque mondiale devient ainsi aussi une « banque de connaissance », selon l'expression de son ancien président J. Wolfensohn, qui produit des concepts et des indicateurs théoriques, stratégiques, et techniques [Diop, 2008, p. 348]. D'une manière générale, ces derniers prennent peu en compte les spécificités des pays [Altinok, 2005], et n'octroient de place à la pluralité des normes qu'aux niveaux les plus théoriques. Par exemple, alors que différentes études ont montré que les groupes sociaux défavorisés reconnaissent le caractère multidimensionnel de la pauvreté et de l'éducation [Lewandowski, 2007], ce caractère disparaît la plupart du temps dans les plans d'orientation pratiques. De la même manière, les enquêtes dites participatives qui entourent les DSRP font ressortir que les groupes les plus marginalisés sont en faveur de l'État providence : ce résultat, entrant en contradiction avec les normes libérales des principaux bailleurs et de certains gouvernements (comme l'actuel gouvernement sénégalais), n'est pas repris dans les orientations stratégiques des DSRP et des programmes d'éducation [Razafindrakoto, Roubaud, 2002 ; Dahou, 2008]. De la sorte, les indicateurs et les options de ces plans ne reflètent pas la diversité des normes, mais favorisent, au contraire, les intérêts et les positions symboliques d'une certaine catégorie d'acteurs.

### *Recomposition des inégalités de pouvoir autour des questions éducatives*

Chaque politique est porteuse de concepts, de logiques et d'outils de mesures appartenant à un univers cognitif qu'elle révèle et active tout à la fois [Muller, 1996]. Une des modalités de prise de pouvoir de certains groupes sociaux sur d'autres réside ainsi dans la captation de la légitimité à définir les questions abordées, par exemple, les liens entre éducation et pauvreté. Dans le contexte tout à

fait spécifique d'internationalisation relative des politiques éducatives en Afrique subsaharienne, le monopole de la définition des notions de savoirs, d'éducation et de changement social est remis en jeu. L'État (comme entité) et les groupes sociaux les plus faibles sont distancés, notamment par des bailleurs de fonds et quelques individus situés à des interfaces normatives. Les organisations multilatérales, en particulier, ont une capacité importante de production de connaissances et de discours qui sont négociés et revisités dans certaines interfaces (par des marabouts, des agents de l'État, des cadres d'ONG, des experts), mais peu par des acteurs de base qui n'en ont parfois même pas connaissance. Par exemple, beaucoup d'enseignants n'ont jamais entendu parler du contenu des politiques d'Éducation pour tous et ignorent totalement les justifications officielles du statut de volontaire de l'éducation qu'ils déplorent. Les inégalités des différents groupes sociaux face à la construction, l'accès, et la négociation des normes éducatives internationales renforcent et restructurent des inégalités de pouvoir préexistantes. Par ailleurs, le manque de prise en compte des normes des acteurs de base dans les politiques éducatives induit, comme nous allons le montrer, des stratégies d'adhésion, de contournement, ou de syncrétisme de la part des familles.

### **Le renforcement d'un système scolaire à plusieurs vitesses**

Même si l'élaboration et le suivi des politiques se réalisent dans des processus encore inégalitaires, la mise en œuvre des politiques éducatives depuis le PDEF a indéniablement conduit à un accroissement du pourcentage d'enfants scolarisés. Le TBS élémentaire est passé de 54 % en 1994 à 68,3 % en 2000, puis à 82,5 % en 2005 [Daffé, Diagne, 2008, p. 167]. Mais il n'est pas certain que cette amélioration de l'accès à l'école primaire permette de réduire les inégalités éducatives et socioéconomiques [Sy, 1999]. Nous ne proposerons pas ici de mesure chiffrée de l'évolution des inégalités, car cette question est complexe [Combessie, 2004] et nécessiterait d'autres données. Nous tenterons plutôt de saisir les changements de type d'inégalités et les déplacements des lieux d'expression de ces dernières.

#### *Un déplacement des inégalités d'accès à l'intérieur du système scolaire*

En 2005, l'État sénégalais assure le financement de 76 % des dépenses éducatives (investissement et fonctionnement tous niveaux confondus), les ménages 14 %, les bailleurs de fonds 8 % et les collectivités locales 1 % [Daffé, Diagne, 2008]<sup>7</sup>. La place de l'État dans le financement éducatif est due au choix stratégique de ce dernier de consacrer l'essentiel de ses fonds propres au symbolique secteur éducatif, au détriment des autres secteurs : « l'importance de l'aide publique au développement (APD) se lit aussi dans sa part dans le budget général de l'État dont elle finance le quart des dépenses totales et la moitié des dépenses

---

7. Au Burkina Faso en 2006, l'État assure le financement de seulement 64 % de son Plan décennal de développement de l'éducation de Base (PDDEB), niveau pourtant prioritaire pour les financements étatiques [MEBA, 2005, p. 18].

d'investissement [Sur la période 2003-2005] » [Gueye, Kane, Diop, Sy, 2010, p. 119]<sup>8</sup>. Les orientations du PDEF semblent avoir favorisé également une répartition plus équitable des dépenses publiques éducatives, d'une part, en priorisant l'enseignement primaire, comme le montrent les analyses d'incidence<sup>9</sup> [Cissé, Daffé et Diagne, 2004 ; Niang, 2005], et d'autre part, en procédant à des ciblage en faveur des pauvres, par exemple avec la création de cantines scolaires dans des zones de pauvreté [République du Sénégal, 2003, p. 61]. La part de l'enseignement élémentaire dans les dépenses publiques d'éducation est passée de 38,1 % en 2000 à 42,8 % en 2005. Mais la part de l'enseignement moyen s'est réduite au cours de la même période, passant de 13,2 % à 9,6 % [Daffé, Diagne, 2008]. De plus en plus d'enfants issus de milieux populaires accèdent à l'école, mais le goulot d'étranglement constitué au niveau du secondaire les en exclut rapidement. Les inégalités scolaires, mesurées en durée de scolarisation, restent ainsi importantes [Unesco, 2010]. Les inégalités éducatives semblent se déplacer de l'extérieur à l'intérieur du système scolaire, comme Lange l'avait déjà souligné à propos d'autres pays [Lange, 2002].

### *Une offre scolaire de plus en plus hétérogène et inégale*

En prônant la diversification et la privatisation d'une partie de l'enseignement primaire, le PDEF crée une offre de plus en plus hétérogène à quatre niveaux : au sein de l'école publique, entre les écoles publiques et les écoles privées, entre les différentes écoles privées, et entre les écoles formelles (publiques ou privées) et non formelles. Au Sénégal, la diversité des écoles est ancienne, mais a connu un essor récent, en particulier à Dakar [Moguéro, 2009]. Les écoles publiques ont subi dans ce contexte diverses réformes : une utilisation accélérée du système de volontariat enseignant et des classes à double flux, de nombreux remaniements pédagogiques<sup>10</sup>, et la limitation du redoublement<sup>11</sup>. La mise en place de ces réformes a déplacé les inégalités au sein des écoles publiques, entre milieux urbains et ruraux. Par exemple, ce sont les écoles rurales qui accueillent la plupart des maîtres dont le statut est précaire : 55,8 % des enfants de 5<sup>e</sup> année (CM1) des zones rurales ont un enseignant contractuel ou volontaire, contre seulement 18,4 % des enfants des zones urbaines [Confemen, 2007, p. 67]. Or les enseignants

---

8. Un article du bureau régional de la Banque mondiale mentionne que : « selon les statistiques publiées par l'OCDE, [le Sénégal] a reçu plus de 1 milliard de dollars en 2004, soit l'équivalent de 100 dollars par habitant ou 1 000 dollars par ménage [...]. Dans le même temps, la moyenne en Afrique ne dépassait pas 32 dollars par habitant » [Sissoko, 2006, p. 2].

9. L'analyse d'incidence permet d'imputer aux ménages utilisateurs d'un service particulier le coût de fourniture de ce service. La part de la dépense d'éducation imputée à un groupe dépend ainsi de la part du groupe dans le service total utilisé (liée au comportement des ménages), et de la part de la dépense publique dans les différents types de service (corrélée au comportement de l'État) [Niang, 2005, p. 3].

10. L'introduction de l'Approche par les compétences (APC) dans l'ensemble du système connaît des aléas depuis une vingtaine d'années au Sénégal.

11. Le redoublement intra-étape (par exemple entre le CE1 et le CE2) est interdit, et le redoublement inter-étape se fait sur autorisation de l'IDEN, selon un pourcentage maximum de redoublements défini à l'avance. Ces limitations des redoublements visent à diminuer les abandons scolaires, notamment dans les familles rurales [Unesco, 2003], mais nos entretiens montrent qu'elles sont l'une des raisons pour lesquelles certains parents, en milieu urbain, ne souhaitent pas scolariser leurs enfants dans les écoles publiques.

volontaires ou contractuels sont moins souvent titulaires du baccalauréat que les enseignants fonctionnaires (55,5 % contre 73,2 %), et ne bénéficient que rarement d'une formation pédagogique de plus d'une année (5,2 % contre 33,5 %) [*ibid.*]. Malgré les débats entre experts à ce sujet [Michaelowa, 2000], cette situation pourrait avoir un effet non négligeable sur les acquisitions scolaires. Les inégalités entre écoles publiques se révèlent également à l'intérieur du milieu l'urbain : par exemple, les écoles des banlieues dakaroises comme Pikine et Gédiaway ont de nombreuses classes à double flux, tandis que les écoles de Dakar ville n'en ont pratiquement jamais.

Un écart important se creuse aussi entre les écoles publiques et les écoles privées. À l'échelle du Sénégal, le pourcentage des écoles privées reste encore faible [13 % selon la Confemen, 2007, p. 10], mais leur progression constitue un phénomène historique bien observable dans la capitale. « À Dakar, l'expansion de l'offre scolaire au cours des années 1990 est à attribuer quasi exclusivement au secteur privé. Alors que la part des classes privées dans l'élémentaire était quasi constante entre 1960 et 1990 (de l'ordre de 20 %), elle explose à partir des années 1990 (et atteint 40 % en 2000). » [Moguérou, 2009, p. 195]. Parmi les écoles privées, ce sont les écoles laïques et franco-arabes qui se développent le plus vite [*op. cit.* p. 197]. À tel point que dans la zone urbaine de l'inspection d'académie de Dakar, sur 924 écoles, il y avait en 2008-2009 davantage d'écoles privées laïques (427) que d'écoles publiques (371), et davantage d'écoles privées franco-arabes (85) que d'écoles chrétiennes (41) [République du Sénégal, 2009b, p. 27]<sup>12</sup>. Les résultats scolaires de ces différentes écoles sont très inégaux. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la Confemen (PASEC), malgré les critiques qui lui sont régulièrement adressées, est l'un des rares dispositifs d'enquête qui s'y intéresse. En prenant en compte à la fois le statut des écoles (public, privé), le niveau de vie de leurs élèves, et leurs résultats aux tests en français et en mathématiques, ce programme montre que les écoles privées sont globalement mieux dotées, et obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques [Confemen, 2007, p. 45]. D'après le PASEC, « Les différences [de résultats aux tests] observées entre privé et public au Sénégal proviennent donc majoritairement des différences de profil des élèves et, notamment de leur niveau en début d'année. » [Confemen, 2007, p. 79]. L'orientation des familles possédant d'importants capitaux financiers et culturels vers le secteur privé, que souligne notre enquête à Dakar, peut expliquer en partie ce phénomène. Les réformes mises en place ont entraîné une forte perte de crédibilité de l'école publique : cette dernière a subi de nombreuses grèves en milieu rural comme urbain, souvent liées aux problèmes des statuts enseignants, qui ont conduit les familles qui le pouvaient à mettre leurs enfants dans le système privé [CREA, 2003 ; Charlier, 2004a]. Les observations que nous avons réalisées dans les écoles

---

12. La majorité des élèves continue à aller dans les écoles publiques, mais leur proportion est en diminution : en 2008-2009, 37,7 % des élèves de Dakar fréquentaient une école privée [République du Sénégal, 2009b, p. 37] contre seulement 18,2 % en 1995-1996 [République du Sénégal, 1996, p. 12].

publiques de Dakar ville sont frappantes : si les classes oscillent entre 15 et 30 élèves, ce qui est dérisoire comparé aux classes de banlieues qui peuvent atteindre 90 élèves, c'est parce que les classes aisées désertent les écoles publiques qu'elles laissent aux classes plus populaires. L'école publique est ainsi devenue non pas « une école pour tous », mais une école pour les moins fortunés. À Dakar, les frais de scolarisation dans le privé varient d'environ 10 000 à 80 000 FCFA par mois, alors que les frais dans le primaire public tournent autour de 1 000 FCFA par mois, si l'on répartit mensuellement les cotisations et les frais annexes.

La troisième forme d'hétérogénéité de l'offre scolaire s'observe entre les différentes écoles privées. Les résultats au Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) des écoles confessionnelles restent meilleurs que ceux des écoles publiques (88 % de réussite au CFEE de 2001-2002 dans les écoles confessionnelles, contre 53 % dans le public). Les écoles privées laïques présentent des scores inférieurs (39 %) [Moguéro, 2009]. Les faibles résultats de certaines écoles privées sont liés à leurs conditions de création. Nos entretiens montrent qu'à Dakar aujourd'hui, ouvrir une école devient une alternative à ouvrir une boutique ou un fast-food pour créer son propre emploi dans une période de chômage. Certains se contentent de créer des écoles privées illégales pour gagner un peu d'argent, les plus ambitieux cherchent à bâtir un institut complet de formation allant du préscolaire au supérieur. Se développent également des consortiums familiaux comprenant des écoles primaires, des librairies et des magasins pour enfants. Dans ce type d'écoles à but lucratif, les associations de parents d'élèves (APE) sont généralement dormantes. Ces écoles peuvent être laïques ou franco-arabes (les « arabisants » issus des écoles franco-arabes trouvant rarement, en dehors de l'enseignement, des débouchés qui valorisent leurs compétences linguistiques).

La dernière forme d'hétérogénéité de l'offre scolaire se situe entre les écoles formelles (publiques ou privées confessionnelles ou laïques), clandestines, non formelles et informelles. Les écoles formelles sont des écoles publiques ou privées « autorisées » ou « reconnues » par l'État<sup>13</sup>. Les écoles clandestines sont des écoles privées non autorisées par l'État. Les écoles non formelles sont reconnues par l'État comme des « initiatives », mais ne sont pas comptabilisées dans les taux de scolarisation. Il s'agit par exemple des centres d'alphabétisation, des écoles communautaires de base, des formations coin de rue, et des centres de formation professionnelle alternatifs. L'éducation informelle, quant à elle, est intimement liée à la vie socioéconomique quotidienne des familles. Elle correspond concrètement à des initiations collectives fondées sur la classe d'âge, et à des apprentissages familiaux liés à la division sexuelle des tâches, mais aussi à des formations professionnelles individualisées (agriculture, métiers artisanaux, commerce, etc.), qui peuvent parfois se confondre avec des ateliers non formels. Les écoles

---

13. Les écoles sont autorisées en fonction notamment du profil académique du responsable, de la régularité du paiement des enseignants, des normes des locaux et des programmes enseignés. Les écoles « reconnues » reçoivent des subventions de l'État : elles sont reconnues en fonction, entre autres, de l'adaptation de leurs contenus d'enseignement aux curricula officiels et de la déclaration officielle des enseignants, ainsi que du règlement des impôts et des cotisations sociales qui y sont liés.

coraniques sont tantôt classées dans l'éducation non formelle, tantôt dans l'éducation informelle : nombre d'entre elles ne sont pas répertoriées par les services étatiques. Les frontières entre les quatre catégories (formel, clandestin, non formel, informel) sont mouvantes. Depuis le début des années 1990, une partie du non formel tend à s'institutionnaliser : par exemple, les écoles communautaires de base sont en voie de transformation en écoles publiques classiques. Inversement, une partie des écoles tend à échapper au contrôle de l'État, comme le reconnaît le ministère de l'Éducation nationale : « la libéralisation de l'offre s'est traduite par une prolifération d'écoles privées qui échappent à tout contrôle » [République du Sénégal, 2003, p. 23]. Il s'agit là des écoles privées « clandestines », mais aussi d'écoles privées reconnues – voire subventionnées – par l'État, mais qui développent une forte autonomie face aux services déconcentrés du ministère. « Sans le privé, on ne fait rien » explique la responsable d'une IDEN qui déplore qu'une formation sur les nouveaux curricula n'ait pas prévu suffisamment d'argent pour obliger les enseignants du privé à la suivre. Le manque de coordination au niveau étatique de ces différentes formules éducatives favorise une grande variabilité de la qualité de l'enseignement, qui dépend en grande partie des individus, ONG, groupements associatifs ou religieux qui les soutiennent.

Ainsi, les familles les plus fortunées et les mieux informées mettent-elles leurs enfants dans les écoles privées de bon niveau (catholiques, mais aussi laïques ou franco-arabes), tandis que les autres laissent les leurs dans les écoles de mauvaise qualité (publiques, privées laïques ou franco-arabes), ou les orientent vers des formations informelles et non formelles<sup>14</sup>. De la sorte, « En l'absence d'un système public de qualité, les effets escomptés de la scolarisation des groupes défavorisés risquent de s'avérer très limités » [Lange, 2001, p. 111]. Les politiques mises en œuvre par le DRSP et le PDEF ont également des effets imprévus, car les stratégies des familles ne dépendent pas uniquement de leur niveau de vie et d'information, mais aussi de stratégies socioculturelles diversifiées.

### **Stratégies familiales et éclatement des normes éducatives**

La perte de crédibilité de l'école publique conjuguée à une période de crise économique persistante provoque des réactions diverses de la part des familles. Certaines ont tendance à rejoindre les normes internationales en vigueur qui pensent l'école comme un simple facteur économique : elles adoptent des stratégies de convergence ou de contournement de « l'impératif scolaire », pour reprendre l'expression de Lange et Pilon [2009]. D'autres développent des stratégies alternatives qui reconsidèrent conjointement le rôle économique et social de l'école : leur positionnement est particulièrement visible dans le développement de l'enseignement arabo-musulman.

---

14. Auparavant, les écoles privées représentaient des dispositifs de seconde chance pour les enfants dont le redoublement n'était plus admis dans les établissements publics : aujourd'hui, en particulier en milieu urbain, les écoles publiques deviennent les écoles des enfants qui n'ont pas pu être envoyés ailleurs faute de moyens.

### *L'école utile : acceptation et contournement de l'impératif scolaire international*

Dans une période de troubles et de chômage massif [Diop, 2008, p. 364], la relation à l'autorité de la famille, de l'État, de la chose publique est modifiée au profit d'une culture de l'aléatoire, qui prend l'allure de la surenchère éducative dans les classes plus aisées et de la « débrouille » [Fall, 2007] pour les classes les plus démunies.

Les familles appartenant aux couches sociales les plus aisées (hauts fonctionnaires, cadres supérieurs d'État ou d'organisations internationales, professions libérales), mais aussi à la classe moyenne (fonctionnaires, cadres d'ONG, commerçants), développent des stratégies de surenchère éducative. Leurs enfants passent d'activités en activités sans temps libre afin d'être « performants » à tous les niveaux : de l'école catholique au cours du soir en informatique et en anglais, en passant par le club de sport et le répétiteur coranique à la maison. Pour ce type de parents, la mauvaise qualité de l'école publique ne permet plus de répondre aux difficultés du marché de l'emploi. Ils sont prêts à se « sacrifier » pour les études de leurs enfants : « Par ces temps qui courent, si tu as un enfant, il n'y a que deux choses : tu te sacrifies pour qu'il réussisse ou tu ne te sacrifies pas, et voilà ! » explique un conseiller en sécurité, dont les propos laissent penser que le sacrifice est surtout financier : « Moi, père de famille qui souhaite que ses enfants réussissent, je paye à cause de cela ». Ainsi, beaucoup de parents dakarois consacrent peu de temps à leurs enfants, qui sont instruits et éduqués essentiellement par les enseignants, les répétiteurs et les « bonnes ». Face à cette mouvance de financement éducatif parental encouragé par les politiques éducatives actuelles, beaucoup de parents expriment un sentiment d'injustice : ainsi, 49 % des ménages estiment manquer de ressources pour l'éducation de leurs enfants [ANSD, 2007].

Face à ces difficultés, les familles les moins aisées optent pour un contournement de l'impératif scolaire. À Dakar, le taux brut de scolarisation ne s'est pas amélioré entre 1990-1991 et 2000-2001 [Moguéro, 2009, p. 192], alors que l'offre scolaire augmentait, à cause d'une stagnation de la demande des familles. Cette situation est visible dans la mise à l'école, mais aussi dans le maintien des enfants dans l'institution scolaire. Selon l'Agence nationale de la statistique et de la démographie du Sénégal (ANSD), la cause principale d'abandon scolaire serait liée à une crise de confiance dans l'école : 21 % des personnes interrogées déclarent avoir arrêté l'école car elle était « inutile et sans intérêt » [ANSD, 2007, p. 26]. Ce chiffre est à prendre avec précaution, faute de précisions sur les conditions de passation des questionnaires. Mais il rejoint les résultats de notre enquête, au cours de laquelle les parents ont exprimé leur déception face à une école (en particulier l'école publique) qu'ils jugent incapable, non seulement de fournir un emploi, mais aussi d'instruire et d'éduquer. Certains parents défavorisés (petits vendeurs, travailleurs saisonniers, artisans, ouvriers, ou mendiants) cherchent coûte que coûte à mettre leurs enfants à l'école dans l'espoir que ces derniers sortent à terme la famille de ses problèmes : « Professeur, il faut bien

suivre mon enfant, moi je ne sais pas le faire, mais je n'ai que lui pour [nous] aider, il faut bien le suivre » demande cette femme de ménage à un instituteur. Mais d'autres, plutôt que de scolariser leurs enfants, préfèrent les envoyer dans les *daara* et surtout au travail [Moguéro, 2009]. Les *daara*, dont les formes sont extrêmement variées<sup>15</sup>, peuvent ainsi constituer une instruction refuge [Gandolfi, 2003, p. 267]. Certaines familles préfèrent payer une école coranique 1 500 FCFA par mois plutôt que d'envoyer leurs enfants à l'école primaire, officiellement gratuite : « Là-bas si tu n'as pas de cahiers, tu n'apprends pas, et puis il te faut des habits, des chaussures » explique une mère. « Ici, si tu n'as pas un mois, ils ne te mettent pas dehors » renchérit une grand-mère. « Si tu n'as pas les moyens, il ne faut pas essayer [d'envoyer tes enfants à l'école], ça va te retarder » conclut une autre femme<sup>16</sup>. Mais l'usage par les familles de l'enseignement arabo-musulman (écoles coraniques et écoles franco-arabes) n'est pas toujours un choix contraint. Il peut représenter des stratégies d'affirmation de parcours de vie et de normes différentes par des familles de catégories sociales moyennes et aisées.

### *Le développement de l'enseignement arabo-musulman, entre volonté populaire et politique*

Les écoles « françaises », comme on les appelle encore aujourd'hui, ont eu à s'imposer au Sénégal face aux écoles coraniques. Comme le rappelle Ndiaye [1982], à la fin des oppositions militaires contre le colonisateur, ce sont les écoles coraniques qui ont servi de bastions de résistance, notamment avec l'action éducative des guides des deux principales confréries actuelles. Pour briser les réticences indigènes vis-à-vis de l'école française, les colons ont usé de différentes méthodes, que l'on retrouve en partie aujourd'hui bien que sous d'autres formes. Par exemple, la langue arabe a été introduite dans le primaire en 1893, et des « pôles d'attraction » ont été créés sous contrôle des colons, comme l'école franco-mouride de Diourbel ou la *daara* de Malika.

Aujourd'hui, le PDEF prône le « développement de l'enseignement de l'arabe », « l'introduction de l'éducation religieuse [dans l'école publique] », et la « création d'écoles franco-arabes publiques » [République du Sénégal, 2003]. La langue arabe a été maintenue dans l'école publique après l'indépendance, et l'enseignement religieux y a été introduit en 2002, suite à la demande des États généraux de l'éducation et de la formation de 1981<sup>17</sup>. Les écoles franco-arabes fonctionnent comme les écoles publiques sur six ans, et visent à terme le CFEE français. Mais elles dispensent leurs cours en français et en arabe, peuvent aussi

15. Possibilités ou non d'internat, obligation ou non de mendicité, châtiments corporels ou autres modes de punition, usages de livres et de cahiers ou seulement tablettes de bois, enseignement de matière comme l'économie et le droit musulmans ou seulement mémorisation du Coran, etc.

16. Source : entretien réalisé par l'auteur en 2010 auprès d'un groupe de parents d'élèves wolofs d'une *daara* d'obédience Tidjane située dans le quartier de Fass à Dakar.

17. Ainsi, un élève du CE1 en 2009-2010, suit, par semaine, 2 heures d'arabe et 1 heure d'éducation religieuse, contre 1 heure et demie d'histoire-géographie.

présenter leurs élèves au CFEE arabe<sup>18</sup>, et consacrent davantage de temps à l'apprentissage du Coran, des *hadith* (paroles, enseignements) du Prophète et des *fikh* (pratiques de vie religieuse quotidienne). Ces écoles sont soutenues par l'État sénégalais (lorsqu'elles sont reconnues), ainsi que par des associations islamiques sénégalaises ou internationales, des États étrangers (comme l'Arabie saoudite), des institutions comme l'Organisation islamique pour l'éducation, la science et la culture (ISESCO), et surtout des confréries<sup>19</sup>. Par exemple, à Touba, ville créée par le fondateur de la confrérie mouride, Cheikh Ahmadou Bamba, à son retour d'exil du Gabon, il existe de nombreuses *daara*, écoles franco-arabes, centres de formations professionnelles et réseaux pour des études supérieures dans des pays islamiques, mais aucune école « française » : ces dernières n'y ont jamais été acceptées par la lignée des marabouts. Cette zone de résistance symbolique est toujours actuelle et n'est pas unique (zone de Médina Gounass dans la région de Kolda, par exemple) : elle illustre « [...] la cohabitation au Sénégal de modèles et de systèmes éducatifs à vocation universelle, exclusifs, engagés dans des rapports frontaux et évoluant de manière séparée » [Unesco, 2001, p. 6].

À la promotion de l'enseignement religieux et de la langue arabe dans les écoles formelles (« françaises » et « franco-arabes ») s'ajoute un programme de « modernisation des *daara* » accompagné d'une campagne de sensibilisation contre la mendicité infantile. Cette « modernisation » a quatre aspects : l'introduction du trilinguisme (arabe, langue nationale comme le wolof, et français), la dispense d'une formation professionnalisante, l'amélioration des conditions de vie et d'apprentissage des *talibés* (disciples), et l'aménagement de passerelles avec le milieu professionnel et avec les écoles franco-arabes officielles. L'État sénégalais justifie ainsi le programme : « Les *daara*, dans leur version moderne, constituent véritablement une affaire de souveraineté nationale car ils offrent l'opportunité d'une école sénégalaise qui favorise la promotion effective des valeurs africaines et sénégalaises, de la religion et des sciences islamiques, mais qui reste ouverte au reste du monde contemporain ; bref une école nationale ouverte aux technologies, sciences et langues étrangères » [République du Sénégal, 2009a, p. 10]. Pour le moment, aucune de ces *daara* modernisées n'est comptabilisée dans les statistiques éducatives car elles sont encore en phase d'expérimentation. Seules quelques *daara*, présentant des enseignements variés qui ont inspiré la réforme des *daara* modernisées, sont comptabilisées au même titre que les écoles franco-arabes « reconnues » par l'État selon les critères évoqués ci-dessus. Il est donc nécessaire de nuancer l'idée selon laquelle « les enfants qui reçoivent un enseignement religieux dans les *daara*, ou écoles coraniques sénégalaises, sont désormais considérés comme scolarisés, au même titre que les élèves inscrits dans l'enseignement formel » [Charlier, 2004b, p. 95]. Mais l'article de Charlier attire l'attention sur une situation future probable et sur une tendance sociétale majeure.

18. Il existe au Sénégal un CFEE, un Brevet de fin d'études moyennes, et un baccalauréat « arabes » (passés dans la langue arabe).

19. Les confréries sont en concurrence entre elles et avec le mouvement *Ibadou Rahmane* (qui prône notamment le retour au Livre sacré) dans la création des écoles franco-arabes.

L'essor actuel de l'enseignement arabo-musulman au Sénégal trouve ses racines dans les connivences entre les grands marabouts et les dirigeants du gouvernement<sup>20</sup>, ainsi que dans la volonté d'accroissement des taux de scolarisation. Le ministère explicite ainsi l'objectif de contenter à la fois les lobbies confrériques locaux et les bailleurs de fonds : la modernisation des *daara* permettra « [...] de respecter une option d'une frange importante de la société sénégalaise en répondant à leur demande d'éducation. Ce qui mettra fin à une injustice qui dure depuis l'avènement de l'école coloniale française. Mais également de régler définitivement la question importante du TBS et de l'EPT conformément aux OMD. » [République du Sénégal, 2009a, p. 9-10].

### *L'école syncrétique : réinterprétation de l'impératif scolaire*

Comme l'ont souligné Gérard [1997] et Brenner [2000], l'école franco-arabe permet à des familles de concilier chemin religieux, insertion sociale et réussite financière : « La *médessa* réussit là où l'école publique a échoué » [Gérard, 1997, p. 241]. Elle propose un « syncrétisme éducatif », une autre modernité. Se développent ainsi des écoles franco-arabes qui communiquent sur leurs critères d'excellence scolaire, les parcours professionnels « brillants » de leurs anciens élèves et le niveau social des familles qui fréquentent l'établissement. Nos entretiens avec des parents d'élèves de classe moyenne ou aisée confirment la présence de cette conception éducative à Dakar. Par exemple, plutôt que de fréquenter les médecins et autres cadres, parents d'élèves de l'école privée « Mamadou et Bineta » où il avait d'abord scolarisé son enfant, un commerçant interrogé préfère fréquenter des responsables politiques et intellectuels arabisants qui scolarisent leurs enfants dans l'école franco-arabe « Manar al Houda » fondée par la famille de Moubarak Lô, que son enfant fréquente aujourd'hui : « Mon objectif n'était pas que l'enfant puisse parler le français. Au fur et à mesure qu'on écoute la radio, on finira un jour par parler le français. Mon objectif, c'était qu'une fois devenu orphelin, c'est-à-dire qu'une fois qu'il ne verra plus sa propre mère ou moi-même son propre père, que l'enfant puisse avoir une éthique morale ainsi qu'un courage pouvant lui permettre de continuer dans la vie ». Un autre parent d'élève, qui a été formé à l'école « française » et a appris le latin et le grec, évoque tout d'abord une recherche « d'hybridité » au travers de l'école franco-arabe, puis affirme son appartenance au mouvement Ibadou Rahmane et son désir d'un État islamique sur le modèle iranien : « dans ces temps de crise, l'islam est une bonne chose, il permet de s'intégrer dans la vie sociale avec des valeurs ». Ainsi, paradoxalement, les politiques éducatives actuelles, financées par des bailleurs de fonds occidentaux qui prônent avant tout une augmentation des taux de scolarisation en faveur d'une croissance économique accrue, favorisent-elles le développement d'écoles confessionnelles, notamment arabo-musulmanes, dont les objectifs, bien que très variables selon les écoles et les usagers, restent fort différents des leurs.

---

20. Abdoulaye Wade est le premier Président sénégalais à avoir fait officiellement allégeance à une confrérie religieuse (en l'occurrence la confrérie mouride).

## Conclusion

Les politiques de lutte contre la pauvreté et d'Éducation pour tous (EPT) ont repositionné l'État dans la question éducative. Elles ont imaginé une prise en charge collective de l'école : une école de société et non d'État, une école pensée comme une « responsabilité sociale » [Lange, 2001]. Mais la mise en place d'un partenariat factice entre État, bailleurs et société civile n'a permis ni un pilotage national de l'école, ni une démocratisation des décisions éducatives. De plus, les politiques de l'EPT, dans les applications quantitativistes qui en ont été faites, ont favorisé au Sénégal une perte de crédibilité de l'école publique en faveur des écoles privées confessionnelles (catholiques ou franco-arabes), qui servent désormais de garant moral et de référentiel éducatif pour les jeunes générations. Ce processus achemine le Sénégal vers « une école sans État », mais aussi peut-être, vers « une école sans société » pour reprendre l'expression de Ndoye et Camara [1991]. En effet, la répartition inégalitaire des familles selon le type d'école entraîne potentiellement non seulement de nouvelles formes d'inégalités scolaires et sociales, mais aussi la perte de la fonction intégratrice de l'école : « si, comme l'ont démontré les sociologues depuis Durkheim (1922), la fonction fondamentale de l'éducation est l'intégration sociale, on risque d'assister – du fait de la diversité des pratiques éducatives – à l'éclatement des sociétés africaines » [Lange, 1991, p. 113]. Par ailleurs, l'instrumentalisation régulière de la population dans les décisions éducatives a provoqué un désintérêt des familles pour une école pensée comme chose collective, et a favorisé une représentation utilitariste de la scolarisation. Beaucoup de ménages développent essentiellement des stratégies pour réussir ou s'en sortir (surenchère ou contournement) sans action sociale concertée. Certaines familles se détachent de ces normes au profit d'une approche plus syncrétique, qui associe finalité économique, sociale et religieuse de l'école. Mais ce courant en faveur de l'enseignement arabo-musulman ne constitue pas une dynamique fédératrice au niveau national. Ainsi, les politiques de lutte contre la pauvreté parviennent-elles en partie à imposer un « espace de sens qui donne à voir le monde » [Muller, 1996, p. 101] et qui présente l'école essentiellement dans sa fonction économique. Mais elles favorisent aussi indirectement une hétérogénéité des situations et un éclatement des normes éducatives.

## Bibliographie

- AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (ANSD) [2007], *Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal. ESPS 2005-2006, Rapport national*, août 2007, 63 p. + annexes : <http://www.ansd.sn/dsrp.html> (page consultée le 4 avril 2011).
- ALTINOK N. [2005], « La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système normatif », présentation au Séminaire Institutions et développement, UMR Matisse Paris I-CNRS, 13 mai, Paris, 27 p. : [matisse.univ-paris1.fr/ft/IMG/pdf/ALTINOK\\_MatisseV2.pdf](http://matisse.univ-paris1.fr/ft/IMG/pdf/ALTINOK_MatisseV2.pdf) (page consultée le 5 avril 2011).

- AMELEWONOU K., BROSSARD M., REUGE N. [2003], *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal, éléments d'analyse de la rétention*, Pôle de Dakar, Unesco-Ministère des affaires étrangères (France), 17 p. : [http://www.poledakar.org/IMG/pdf/note\\_retention\\_senegal.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/pdf/note_retention_senegal.pdf) (page consultée le 4 avril 2011).
- BERNER L. [2000], *Controlling knowledge. Religion power and schooling in a west African muslim society*, London, Hurst & Company, 343 p.
- BRILLEAU A. [2003], *Les Indicateurs liés à la mise en œuvre des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté* (CSLP), Lille, MAE, DGCID, 82 p.
- CHARLIER J.-E. [2004a], « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », in GUTH S., LANOUE E. (dir.), « Écoles publiques, écoles privées au "Sud" : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 3, p. 35-53.
- CHARLIER J.-E. [2004b], « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la république laïque du Sénégal », *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 95-111.
- CHAUVEAU J.-P., LE PAPE M., OLIVIER DE SARDAN J.-P. [2001], « La pluralité des normes et leurs dynamiques en Afrique. Implications pour les politiques publiques », in WINTER G. (dir.), *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Paris, Karthala-IRD, p. 145-163.
- CISSE F., DAFFE G., DIAGNE A. [2004], « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal », *Revue d'économie du développement*, 2004/2, vol. 18, De Boeck Université, p. 107-122.
- COMBESSIE J.C. [2004], « Trente ans de comparaison des inégalités des chances : quand la méthode retenue conditionne la conclusion », *Courrier des statistiques*, n° 112, p. 37-54.
- CONFEMEN [2007], *Évaluation PASEC Sénégal 2007*, Dakar, 144 p. : [http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport\\_PASEC\\_Senegal\\_version\\_janvier\\_2010.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_PASEC_Senegal_version_janvier_2010.pdf) (page consultée le 4 avril 2011).
- DAFFE G. [2008], « La lutte contre la pauvreté est-elle au cœur des politiques publiques ? », in DAFFE G., DIAGNE A. (dir.), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*, Paris, CRES-KARTHALA-CREPOS, p. 9-29.
- DAFFE G., DIAGNE M. [2008], « Politiques éducatives et stratégies de lutte contre la pauvreté », in DAFFE G., DIAGNE A. (dir.), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*, Paris, CRES-KARTHALA-CREPOS, p. 165-204.
- DAHOU T. [2008], « Pauvreté et relations de pouvoir », in DAFFE G., DIAGNE A. (dir.), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*, Paris, CRES-KARTHALA-CREPOS, p. 281-301.
- DIOP M.-C. [2008], « Du "socialisme à l'Africaine" à la "lutte contre la pauvreté". La fin des ambitions du développement », in DAFFE G., DIAGNE A. (dir.), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*, Paris, CRES-KARTHALA-CREPOS, p. 323-375.
- DIOUF A., MBAYE M., NACHTMAN Y. [2001], *L'Éducation non formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives*, Dakar, Unesco, 83 p. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123892f.pdf> (page consultée le 4 avril 2011).
- DURKHEIM E. [1922], *Éducation et sociologie*. Document produit en version numérique par TREMBLAY J.M., collection « Les classiques des sciences sociales », 59 p. : [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html) (consulté le 3 mai 2011).

- FALL A.S. [2007], *Bricoler pour survivre. Perceptions de la pauvreté dans l'agglomération urbaine de Dakar*, Paris, Karthala, 263 p.
- FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL [2010], *Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*, avril 2010 : <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/pdf/prspf.pdf> (page consultée le 10 octobre 2010).
- GANDOLFI S. [2003], « L'enseignement islamique en Afrique noire », in LANGE M.-F., « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, vol. 1-2, n° 169-170, p. 261-278.
- GÉRARD E. [1997], *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, ORSTOM-Karthala, 283 p.
- GUËYE H., KANE L., DIOP B.B., SY A.A. [2010], *Sénégal. Prestation efficace des services d'éducation*, Étude AfriMAP et Open Society Initiative for West Africa, Rosebank, South Africa, Open Society Institute, 125 p.
- HAUBERT M. [2000] « L'idéologie de la société civile », in HAUBERT M., REY P.-P. (dir.), *Les Sociétés civiles face au marché. Le changement social dans le monde postcolonial*, Paris, Karthala, p. 13-86.
- HENAFF N. [2006], « Éducation et développement : regard critique sur l'apport de la recherche en économie », in PILON M. (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation au jeu*, Nogent sur Marne, CEPED, p. 67-93.
- KAMANO P., RAKOTOMALALA R., BERNARD J.-M., HUSSON G., REUGE N. [2010], « Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique », *Document de travail de la Banque mondiale*, n° 196, Washington, D.C., 178 p.
- LANGE M.-F. [1991], « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, p. 105-121.
- LANGE M.-F. [2001], « Chapitre IX. Les politiques d'éducation dans les pays du Sud », in LERY A., VIMARD P. (dir.), *Population et développement : les principaux enjeux cinq ans après la Conférence du Caire*, Paris, Les documents et manuels du CEPED, n° 12, CEPED/LPE, p. 103-112.
- LANGE M.-F. [2002], « Politiques publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités. Pour une méthodologie des politiques publiques*, Paris, IRD-Karthala, p. 37-59.
- LANGE M.-F., PILON M. [2009], « L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires », in LANGE M.-F., PILON M. (dir.), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 8, p. 7-16.
- LEWANDOWSKI S. [2007], « La scolarisation comme moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts, logiques paysannes gourmantchées au Burkina Faso », in ROPE F., SCHLEMMER B. (dir.), « Savoirs et expériences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 6, p. 301-321.
- LEWANDOWSKI S. [2008], « L'État, gestionnaire de l'éducation ? Diversification et privatisation de l'offre scolaire au Burkina Faso », in MAZELLA S. (dir.), *L'Enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France)*, Alpha. Maghreb et sciences sociales, p. 89-103.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (MEBA) [2005], *Cinquième mission conjointe MEBA/PTF de suivi du PDDEB*, 26 mai-2 juin 2005, Ouagadougou, 19 p.
- MICHAELOWA K. [2000], « Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone », *Document de travail*, Paris, Centre de développement

- de l'OCDE, n° 157, 62 p. : [http://www.oecd-ilibrary.org/development/depenses-d-education-qualite-de-l-education-et-pauvrete\\_650713828042](http://www.oecd-ilibrary.org/development/depenses-d-education-qualite-de-l-education-et-pauvrete_650713828042) (page consultée le 4 avril 2011).
- MOGUÉROU L. [2009], « Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000, Entre injonction internationale et réticence de la société », in LANGE M.-F., PILON M. (dir.), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 8, p. 191-213.
- MULLER P. [1996], « Cinq défis pour l'analyse des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, p. 96-102.
- NDIAYE M. [1982], *L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, Facultés des lettres et sciences humaines, département d'arabe, 347 p.
- NDOYE A.K., CAMARA A. [1991], « Sénégal : une école sans société », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, n° 3, p. 491-498.
- NIANG B.B. [2005], « Les dépenses publiques d'éducation sont-elles pro-pauvres ? Analyses et application au cas du Sénégal », in *Conférence régionale sur l'éducation en Afrique de l'Ouest*, 1-2 novembre 2005 à Dakar, CORNELL/CREA/Ministère de l'éducation du Sénégal, 16 p.
- NIANG C.I. [2003], « Analyse socioculturelle de la demande d'éducation. Quelle école primaire désirent les populations au Sénégal ? », *Policy Papers*, Centre de recherches économiques appliquées (CREA), Dakar, UCAD, 4 p.
- NATIONS UNIES (ONU) [2010], *Objectifs du millénaire pour le développement. Rapport 2010*, New-York, Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, 76 p.
- RAZAFINDRAKOTO M., ROUBAUD F. [2002], « Pensent-ils différemment ? La "voix des pauvres" à travers les enquêtes statistiques », in CLING J.-P., RAZAFINDRAKOTO M., ROUBAUD F. (dir.), *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*, Paris, DIAL-IRD-Economica, p. 141-165.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, CREA [2004], *Analyse du secteur de l'éducation*, Dakar, 275 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, Inspection des *daara*, PDEF [2009a], *Plan stratégique de développement des daara*, Dakar, 15 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MEN [1996], *Statistiques scolaires et universitaires, année scolaire 1995-1996*, Dakar, 148 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MEN [2003], *Programme de développement de l'éducation et de la formation (éducation pour tous)*, Dakar, PDEF/EPT, 138 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MEN [2009b], *Annuaire statistique national, année scolaire 2008-2009*, Dakar, 173 p.
- SISSOKO F. [2006], « L'aide, premier employeur du Sénégal après l'État ? », in *Échos de la Banque mondiale*, n° 5, juillet, p. 22.
- SY H. [1999], *Le Rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, Saint Louis (Sénégal), Université G. Berger. Thèse de doctorat d'État de sociologie, 471 p.
- UNESCO [2010], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Atteindre les marginalisés*, Paris, Unesco, 511 p.
- VINOKUR A. [2004], « Public, privé...ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », in GUTH S., LANOUE E. (dir.) « Écoles publiques, écoles privées au "Sud" : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 3, p. 13-35.

## Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai

Nathalie Bonini\*

Pour atteindre les objectifs fixés lors du forum de l'Éducation pour tous (EPT) de Dakar (2000) et ceux du Millénaire pour le développement (OMD) à l'horizon 2015, le gouvernement tanzanien a adopté une série de réformes qui ont à la fois accru le taux de scolarisation et modifié le paysage éducatif. Si le développement du premier degré demeure une priorité nationale, celui-ci n'est plus hégémonique ; en témoigne le récent accroissement, sans précédent depuis l'indépendance, du taux de scolarisation au niveau secondaire, même s'il demeure toujours parmi les plus bas du continent africain. Pratiquement inaccessible pour les Africains sous la colonisation, l'éducation secondaire n'a jamais constitué une priorité du gouvernement tanzanien qui, en dehors d'une courte période post-indépendance, a largement concentré ses efforts sur le cycle primaire. En effet, c'est sur l'éducation du plus grand nombre en relation étroite avec l'agriculture, pilier du développement économique du pays, que s'est édifiée la Tanzanie socialiste indépendante. Selon la philosophie de l'« éducation pour l'autosuffisance » (*education for selfreliance*) formulée lors de la déclaration d'Arusha en 1967, et qui a durablement et profondément marqué le système éducatif<sup>1</sup>, l'école devait servir la collectivité avant d'être envisagée comme un moyen de promotion individuelle. Au-delà du primaire, le système devenait très sélectif, laissant à chaque étape du cursus un nombre important de jeunes gens non diplômés et une part non négligeable d'élèves qui, malgré leur réussite à l'examen, n'intégraient pas le niveau supérieur. La primauté accordée à l'éducation de base a porté ses fruits, la scolarisation primaire universelle ayant pratiquement été atteinte à l'aube des années 1980, mais elle a contribué à creuser un large fossé entre les premier et second degrés<sup>2</sup>. La profonde crise économique qu'a connue la Tanzanie dans les années 1980 et les plans d'ajustement structurel qui ont suivi ont eu des répercussions importantes, notamment sur le cycle primaire qui a davantage pâti de la crise et des coupes budgétaires ; ces dernières ont moins affecté le cycle secondaire qui recevait

---

\* Université de Tours. UMR 6173, CITERES.

1. Pour une analyse plus détaillée du système éducatif tanzanien, cf. Bonini [2003].

2. Il n'en fut pas de même au Kenya voisin où la volonté similaire de développer surtout l'éducation de base n'a pas atrophie la scolarisation secondaire [Charton, 2003].

une maigre part des sommes allouées à l'éducation. Conjugée à la forte demande sociale d'éducation post-primaire, la volonté de réduire les dépenses d'éducation a incité le gouvernement à libéraliser le développement du secteur secondaire privé dont il avait longtemps freiné l'expansion, considérant qu'elle serait source d'inégalités, car davantage susceptible d'advenir dans les régions scolairement et économiquement privilégiées. Ainsi, alors que le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire a sévèrement décliné des années 1980 à la fin du siècle, celui du secondaire s'est légèrement accru. Cette progression s'est amplifiée suite aux divers plans d'éducation mis en œuvre au milieu des années 2000, qui ont conduit à l'amélioration de l'infrastructure scolaire sur tout le territoire.

Comme leurs compatriotes, mais dans une proportion nettement moindre, les pasteurs maasai ont profité du développement de la scolarisation au-delà du primaire. Conformément à la politique de décentralisation, les nouvelles écoles secondaires gouvernementales construites dans la région sont essentiellement des écoles communautaires, principalement financées par les familles. Les enfants maasai qui, lorsqu'ils intégraient le circuit scolaire, ne poursuivaient pratiquement jamais au-delà de l'école primaire, peuvent désormais le faire. Toutefois, non seulement ils demeurent parmi les moins scolarisés du pays, mais leurs conditions d'apprentissage figurent aussi au rang des plus mauvaises. Par ailleurs, si, comme nous le verrons la paupérisation de nombre d'entre eux, liée essentiellement au déclin du pastoralisme, les incite à scolariser leurs enfants pour diversifier leurs ressources, elle se révèle une contrainte forte pour les amener ou les maintenir à l'école secondaire.

Cet article, qui se fonde sur des enquêtes de terrain réalisées entre 1991 et 1993 puis de nouveau en 2009, se propose d'étudier l'évolution de la scolarisation des Maasai au regard de celle qui prévaut dans l'ensemble du pays depuis la fin des années 1990. La première partie sera consacrée aux politiques éducatives nationales et à l'accroissement du taux de scolarisation qui en découle, tandis que la deuxième partie mettra en évidence les inégalités sociales et régionales de l'accès à l'éducation. Réduisant ensuite la focale, la troisième partie se centrera sur les effets de ces réformes en matière d'offre scolaire et de conditions de scolarisation dans les zones rurales du nord du pays peuplées par les Maasai. Confrontant cette offre scolaire à la demande d'éducation, nous verrons que si la possibilité accrue de poursuivre une scolarité au-delà du primaire modifie les attentes à l'égard de l'école comme les pratiques éducatives des Maasai, celles-ci sont fortement dépendantes de leur situation économique.

## Les réformes éducatives en Tanzanie

### *L'organisation du système éducatif*

Obligatoire à partir de 7 ans, l'enseignement primaire se compose de sept niveaux, désignés par le terme anglais *standard*<sup>3</sup>. Il se clôt par un examen national.

---

3. La première classe de l'enseignement primaire est le *standard 1* et la dernière, le *standard 7*. Depuis le milieu des années 2000, la plupart des écoles – idéalement toutes – ont ouvert un niveau inférieur de « pré-scolarisation » pour accueillir les enfants dès 6 ans.

le *Primary School Leaving Examination* (PSLE) qui, dernier d'une série d'exams à l'échelle locale et régionale, détermine la possibilité de poursuivre la scolarité dans les écoles secondaires publiques. En effet, seules les écoles privées accueillent les élèves non diplômés. Il est théoriquement impossible de redoubler la dernière année du primaire et de retenter l'examen, même s'il arrive fréquemment que cette interdiction soit contournée<sup>4</sup>. Le comité national de sélection (*National Examination Council*) examine les dossiers des élèves reçus et, en fonction de leurs notes, les affecte dans les différentes écoles gouvernementales, les plus prestigieuses étant en principe réservées aux meilleurs élèves. Les écoles secondaires publiques sont en effet de deux types : les écoles à rayonnement national ou régional, et les écoles communautaires, construites par les habitants mais gérées par le gouvernement. Moins prestigieuses et pour beaucoup, plus récentes, ces dernières ont un recrutement essentiellement local. Les écoles privées sont plus variées mais la plupart – les plus nombreuses – sont confessionnelles ou gérées par des ONG.

L'enseignement secondaire est divisé en deux cycles : le secondaire de base (*lower secondary*) d'une durée de quatre ans (de *form 1* à *form 4*) et le secondaire supérieur (*upper secondary*) de deux ans (*forms 5* et *6*). Les écoles offrant les six années de second cycle ne représentaient à la fin des années 1990 que 10 % des écoles secondaires [Lassibille, Tan, Sumra, 2000, p. 8]. Du swahili dans le cycle primaire, la langue d'instruction devient l'anglais – qui n'était alors enseigné que comme langue étrangère – dès la première année du secondaire ; il en est de même pour les manuels scolaires. Fondé sur le modèle du *O-level* britannique, le curriculum est à la fois national et spécialisé dans la mesure où chaque école ne propose qu'une partie des options du programme<sup>5</sup>. À la fin de la deuxième année, les élèves passent un examen qui les autorise à s'inscrire dans l'année supérieure. Ils peuvent néanmoins redoubler en cas d'échec et tenter de nouveau l'examen. Le passage dans le cycle secondaire supérieur est conditionné à la réussite à l'examen national, le *Certificate of Secondary Education Examination* (CSEE) qui se déroule à la fin de la 4<sup>e</sup> année. Pour réussir, les élèves doivent obtenir des notes entre A et C dans au moins cinq des neuf disciplines évaluées<sup>6</sup>. Le secondaire supérieur se termine lui aussi par un examen, l'*Advanced Certificate of Secondary Education* (ACSE), qui permet de poursuivre des études à l'université ou dans d'autres institutions supérieures. En revanche, il n'est pas nécessaire d'avoir accompli les six années de scolarisation secondaire, et *a fortiori* d'en être diplômé, pour accéder aux écoles de formation des enseignants. Les 34 établissements publics de formation des maîtres (*Teacher Colleges*) présents en 2000 sont en effet ouverts à tous les élèves sortant de la 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire ainsi qu'aux

---

4. En cas d'échec à l'examen, les parents peuvent par exemple inscrire leur enfant sous un autre nom dans une autre école, soit en dernière année de cycle, soit le plus souvent dans le niveau qui précède pour éviter que l'élève soit reconnu, l'administration disposant des photos de chaque élève du *standard 7*.

5. Les écoles privées suivent globalement le même programme et sont, comme les établissements publics, inspectées par des inspecteurs nommés par le gouvernement.

6. Le système de notation va de A (la meilleure note) à E (la plus mauvaise).

enseignants déjà en poste mais non formés [MEC, 2001, p. 1]. Le programme de formation continue des maîtres « *In-Service programme* » a été mis en place à la fin des années 1990 pour améliorer la formation des nombreux enseignants du primaire qui ne disposent pour tout bagage scolaire que du certificat de fin d'études primaires (*PSLE*). Les études durent deux ans et incluent un enseignement académique et professionnel ; à l'issue de ces deux années, et en fonction de leur niveau scolaire de départ, les élèves obtiennent un certificat de grade A (*grade A certificate*) ou le grade supérieur, le diplôme (*Diploma*), les premiers étant affectés dans les écoles primaires tandis que les seconds pourront intégrer les écoles secondaires.

### *L'évolution de l'offre scolaire depuis les années 2000*

Souhaitant enrayer la chute du taux de scolarisation primaire et encouragé par les bailleurs de fonds, le gouvernement tanzanien a lancé une série de réformes au début des années 2000. La première, le *Primary Education Development Plan* (PEDP) 2002-2006 concerne le cycle primaire avec pour mesure phare, l'abolition, pour la rentrée scolaire 2001-2002, des frais de scolarité qui avaient été rétablis en 1994 après vingt ans de gratuité. Cette mesure a été suivie d'un afflux massif d'élèves à ce niveau. Le taux net de scolarisation primaire qui n'avait cessé de chuter depuis les années 1980 a ainsi fortement augmenté cette dernière décennie (tableau 1).

Tableau 1 – Taux de scolarisation dans l'enseignement primaire en Tanzanie

| Années                      | 1981 | 2000 | 2006  | 2010  |
|-----------------------------|------|------|-------|-------|
| Taux nets de scolarisation  | 68 % | 59 % | 96 %  | 95 %  |
| Taux bruts de scolarisation | 94 % | 78 % | 118 % | 106 % |

Sources : MoEVT, [2010] ; Unesco, [2000] ; Woods, [2007].

Après avoir été le parent pauvre de l'éducation pendant des décennies<sup>7</sup>, le cycle secondaire est encadré en 2004 par le *Secondary Education Development Plan* (*SEDP*). Comme indiqué en préambule de ce plan, l'expansion de l'école secondaire est désormais jugée nécessaire pour accompagner la progression attendue du taux de scolarisation primaire – à la fois en terme de débouchés scolaires pour les élèves et en terme d'encadrement – de façon à répondre à la demande croissante d'éducation post-primaire de la population, à mieux satisfaire les besoins en main-d'œuvre qualifiée de l'économie moderne, et à réduire la pauvreté [MEC, 2004]. Les justifications d'ordre économique qui lient le développement de l'enseignement secondaire aux emplois salariés et au besoin de

7. Les inscriptions dans les écoles gouvernementales primaires ont quintuplé entre 1965 et 1981, alors qu'elles n'ont augmenté que de 81 % dans les secondaires gouvernementales [Samoff, 1987, p. 340].

développer le secteur tertiaire et l'enseignement supérieur constituent une rupture radicale avec la philosophie de l'éducation pour l'autosuffisance, qui considérait que l'éducation devait favoriser le développement rural et constituer une école de la vie plutôt qu'une préparation aux études supérieures [Bonini, 2003 ; Wedgwood, 2005].

Comme nous l'avons noté précédemment, à la fin des années 1980, le gouvernement avait stimulé l'implantation d'écoles secondaires privées, qui scolarisaient environ la moitié des élèves de ce niveau à la fin du siècle. L'expansion du secteur privé a considérablement diminué au profit du secteur public après la mise en place du *SEDP* en 2004 et la construction de plus d'un millier d'écoles secondaires gouvernementales – pour la plupart communautaires – entre 2003 et 2006. Cette progression s'est poursuivie les années suivantes, le nombre d'écoles secondaires gouvernementales passant de 829 en 2004 à 3 397 en 2010 (au cours de la même période, le nombre d'écoles secondaires non gouvernementales est passé de 462 à 869) [MoEVT, 2010, p. 67].

Les principales sources de financement de ce plan proviennent en premier lieu du budget du gouvernement – qui continue de réserver la plus grosse part à l'éducation de base<sup>8</sup> – des prêts et dons de différents partenaires du développement, des contributions des habitants [MEC, 2004]<sup>9</sup> et, dans une moindre mesure et aléatoirement, de l'autofinancement provenant le plus souvent des revenus tirés des champs des écoles.

Les effectifs du secondaire ont pu augmenter grâce à la progression des taux de réussite à l'examen de fin de primaire (tableau 2) et à la progression du taux de transition du primaire au secondaire.

Tableau 2 – Taux de réussite à l'examen PSLE de fin de cycle primaire

| Années           | 1998   | 2001   | 2003   | 2006   | 2007   | 2008   | 2009   |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Taux de réussite | 21,3 % | 28,6 % | 40,0 % | 70,5 % | 54,1 % | 53,7 % | 49,4 % |

Sources : MEC [2004] ; MoEVT [2010b, p. 9].

La forte croissance du taux de réussite à partir de 2003 tient en partie aux modifications du contrôle des connaissances cette année-là : alors que les élèves devaient auparavant composer dans trois matières (langue, science et mathématiques), le swahili a été ajouté à liste des enseignements évalués, ce qui a eu pour effet de réduire le poids des mathématiques, où les élèves avaient tendance à

8. Pour information, il était en 2000 de 66 % contre 20 % pour l'éducation supérieure et seulement 7,2 % pour le cycle secondaire. [MEC, 2000, p. 15]. Par ailleurs, plus de la moitié du budget gouvernemental de l'éducation secondaire est dédiée aux dépenses de personnels et plus du quart à celles de la restauration.

9. Selon un rapport du ministère de l'Éducation nationale, seuls 75 % des frais de scolarité sont effectivement perçus [MoEVT, 2010b, p. 10].

échouer [Davidson 2005 cité par Wedgwood, 2005, p. 30]<sup>10</sup>. Le taux de transition du primaire au secondaire, qui était de 20 % en 1967, puis était descendu à 7 % en 1980 [Al-Samarrai, Reilly, 2005, p. 3], est passé à 15,4 % en 1990, 19,1 % en 1998, 21,7 % en 2003, et autour de 25 % en 2006 [MEC, 2000 ; MEC, 2004 ; Woods, 2007]. Ce taux de transition dépend du nombre d'élèves ayant réussi l'examen national de fin de primaire, de la demande d'éducation post-primaire et des places disponibles dans les écoles secondaires.

Demeuré aux alentours de 3 % de 1970 au milieu des années 1980, le taux net de scolarisation dans le cycle secondaire a progressé pendant les deux décennies suivantes (pour atteindre 4 % en 1988 et 6 % en 2000) puis, comme le montre le tableau 3, il a ensuite doublé en six ans et accéléré sa progression au cours des trois années suivantes, atteignant 27,8 % en 2009 [MoEVT, 2010b, p. 7 ; Woods, 2007, p. 5].

Tableau 3 : Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire

| Cycles                                      | Taux de scolarisation      | 2000   | 2004    | 2006    | 2009    |
|---|----------------------------|--------|---------|---------|---------|
| <i>Secondaire de base</i><br>(classes 1- 4) | Taux net de scolarisation  | –      | 8,40 %  | –       | 29,10 % |
|   | Taux brut de scolarisation | –      | 12,90 % | –       | 43,60 % |
| Ensemble du secondaire<br>(classes 1- 6)    | Taux net de scolarisation  | 6,00 % | 5,90 %  | 13,10 % | 27,80 % |
|   | Taux brut de scolarisation | 7,10 % | 9,40 %  | 14,80 % | 31,30 % |

Sources : MoEVT [2010b, p. 7] ; Woods [2007, p. 5].

Les déperditions dans le premier cycle du secondaire demeurent élevées : des études réalisées sur la cohorte d'élèves entrés en première année de cycle secondaire en 2000 révèlent que moins de 72 % d'entre eux sont présents en dernière année, quatre ans plus tard [MEC, 2004]. Par ailleurs, malgré la progression du taux de réussite à l'examen CSEE (39 % en 2004 contre 21,3 % en 1999) [Wedgwood, 2005, p. 33], tous les lauréats ne sont pas assurés de poursuivre leur scolarité dans le second cycle du secondaire public et une fois ce niveau atteint, le taux d'abandon au cours des deux années de ce cycle est très supérieur à celui du secondaire de base. Si le plan SEDP de 2004 insiste sur la nécessité de fournir

10. Pour Sumra et Rajani, le mode d'évaluation de l'examen PLSE ne permet pas réellement d'évaluer la capacité des élèves à poursuivre leurs études : « Les examens se déroulent sous la forme de questions à choix multiples qui, pour une large part, mesurent la mémorisation de faits. Même les tests d'anglais et de swahili ne requièrent pas des élèves qu'ils écrivent la moindre phrase ! » [2006, p. 5]. Traduction de l'auteur. Les autres traductions de citations d'auteurs anglophones dans le texte sont également de l'auteur.

un enseignement de qualité, les pressions politiques en faveur de la quantité sont importantes, notamment en raison de l'arrivée prévue en 2008 de la cohorte des élèves entrés en primaire au moment de l'abolition des droits d'inscription en 2001 et de l'objectif annoncé pour l'horizon 2010 d'un taux de transition de 50 % entre le primaire et le secondaire d'une part, et entre le secondaire de base et le secondaire supérieur d'autre part [Wedgwood, 2005, p. 41]. Comme le soulignent différents auteurs [Wedgwood, 2005 ; Sumra, Rajani, 2006 ; MoEVT, 2010b], la rapide expansion de l'enseignement secondaire a ses revers en terme de qualité, le principal étant la pénurie de professeurs, et notamment de professeurs formés et compétents pour enseigner à ce niveau. Selon les auteurs d'un rapport annuel sur l'éducation en Tanzanie : « Sur le front du secondaire, tandis qu'entre 2005 et 2009 le nombre d'écoles et d'élèves a augmenté respectivement de 135 % et de 180 %, le nombre d'enseignants n'a crû que de 81 %, ce qui a pratiquement doublé le ratio enseignant-élèves dans l'école secondaire, passant de 1/22 à 1/43. » [HakiElimu, 2009, p. IV]<sup>11</sup>. De plus, cette forte croissance engendre autant qu'elle masque les carences matérielles de locaux, fournitures scolaires, etc. qui sont, comme nous le montrerons ultérieurement, particulièrement criantes en milieu rural. Enfin, si l'accès au secondaire s'est ouvert, il ne s'est pas complètement démocratisé dans la mesure où les frais engendrés par la scolarisation des enfants à ce niveau sont importants, voire totalement prohibitifs.

## Des inégalités sociales et régionales d'accès à l'éducation

### *Les contraintes économiques : un frein à la scolarisation secondaire*

La fréquentation de l'école secondaire a pendant très longtemps été réservée à une élite, le plus souvent urbaine dans la mesure où les villes abritaient la majorité des établissements. Ensuite, l'augmentation du taux de scolarisation à ce niveau devant, à ses débuts, beaucoup au développement du secteur privé, n'a guère profité aux élèves issus des groupes sociaux les moins favorisés. Selon Lassibille, Tan, et Sumra, le développement du secteur privé secondaire dans les années 1980 a augmenté les inégalités sociales face à l'école : « Notre étude montre que l'expansion s'est accompagnée d'un déclin de l'accès à la scolarisation secondaire des enfants issus de milieux défavorisés et, sur le plan des écoles, par une forte instabilité du personnel. » [2000, p. 2]. Mais cette sur-représentation des élèves issus de familles aisées ne concerne pas uniquement les écoles privées qui sont les plus onéreuses. Se fondant sur des données du milieu des années 1990, Wedgwood indique que 36 % des élèves des écoles secondaires gouvernementales proviennent des 20 % des familles les plus riches, contre environ 8 % pour le quintile le plus pauvre [Wedgwood, 2005, p. 13] ; de même, 11,3 % des personnes appartenant au quintile supérieur ont un niveau de fin de secondaire contre 1,3 des 20 % les plus pauvres [Wedgwood, 2005, p. 21].

11. HakiElimu est une ONG tanzanienne fondée en 2001 pour la promotion de l'éducation.

Les frais de scolarité, qui s'élevaient jusqu'en 2004 à 70 000 TZS pour les internats et 40 000 TZS pour les externats [Wedgwood, 2005, p. 13] furent réduits à 20 000 TZS (environ 15 USD) en janvier 2005 [MoEVT, 2010b, p. 9]. En dehors des coûts d'opportunité, le coût de scolarisation d'un enfant à l'école secondaire était estimé en 2000 à plus de 200 000 TZS, somme incluant les frais de scolarité, l'uniforme, les transports, les frais d'examens, le matériel pédagogique, l'argent de poche – notamment pour les enfants internes qui doivent payer eux-mêmes de nombreux frais annexes – voire les cours particuliers et autres dépenses [MEC, 2000, p. 16]. Ces coûts de scolarisation sont prohibitifs pour nombre de familles tanzaniennes et, s'ils ne le sont pas totalement, les empêchent de scolariser tous leurs enfants à ce niveau. À ces dépenses par enfant, il convient d'ajouter celles auxquelles les familles doivent collectivement consentir pour construire et entretenir les bâtiments scolaires, équiper les internats en matelas, participer à la rémunération des cuisiniers ou des gardiens des écoles, etc. En effet, depuis les années 1990, à l'instar des autres pays africains, et sur les recommandations de l'Unesco et des bailleurs de fonds au nom d'un partage des responsabilités et d'un accroissement de l'efficacité du système, le gouvernement tanzanien a élargi le nombre de partenaires entrant dans le financement de l'éducation, l'objectif affiché étant d'impliquer davantage les communautés. Ce principe se traduit surtout par un transfert de certaines responsabilités financières de l'État aux acteurs privés, en premier lieu les communautés et les familles.

Selon le rapport sur la démographie et la santé en Tanzanie [NBS, ORC Macro, 2004] le taux net de scolarisation (TNS)<sup>12</sup> à l'école primaire était en 2004-2005, de 88 % pour les enfants des familles les plus riches contre 58 % pour les enfants des familles les plus pauvres. Cet écart s'amplifie au niveau secondaire, puisque le taux net de fréquentation était de 23 % pour les enfants des familles les plus riches, de 7 % pour le quatrième quintile, de 2 % pour le troisième, de 1 % pour le second et seulement de 0,4 % pour les enfants des ménages les plus pauvres [*op. cit.* p. 16]. Comme le mentionnent à dix ans d'intervalle les deux plans de développement de l'enseignement secondaire [MEC, 2000 p. 21 ; MoEVT, 2010b, p. 15], pour prévenir l'accroissement des inégalités, des mesures visant à faire évoluer la composition socioéconomique des élèves doivent accompagner celles tournées vers l'amélioration des taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire ; la création d'écoles secondaires communautaires, ou plutôt l'encouragement à leur construction, en est une. Il reste que si l'amplification du nombre d'écoles communautaires dans la deuxième moitié des années 2000 a permis d'amener sur les bancs de l'école des enfants qui en étaient auparavant exclus, du fait de leur qualité généralement moindre, elle n'a pas pour autant réduit les inégalités scolaires ni modifié leur géographie.

---

12. Le taux net de scolarisation est le pourcentage d'enfants d'âge scolaire (soit entre 7 et 13 ans pour le primaire, et entre 14 et 19 ans pour le secondaire) qui fréquentent l'école. Le TBS (taux de brut de scolarisation) est le pourcentage d'élèves qui fréquentent l'école, indépendamment de leur âge. Est considérée comme « fréquentant l'école » toute personne présente à l'école à n'importe quel moment de l'année [Tanzania DHS, 2004, p. 16].

### *Les zones rurales défavorisées*

Sur le plan géographique, on note d'importantes inégalités régionales en matière d'infrastructures scolaires et de taux de scolarisation. À titre d'exemple, la région du Kilimanjaro, dont la supériorité en matière d'éducation scolaire remonte aux toutes premières heures de la colonisation *via* l'implantation de nombreuses écoles missionnaires, possédait en 2003 plus du double des écoles de n'importe quelle autre région et trois fois plus que la plupart d'entre elles [Wedgwood, 2005, p. 13]. S'agissant des écoles secondaires, cette suprématie numérique de la région dans les secteurs public et privé – toutefois atténuée depuis la création à la fin des années 2000 d'écoles communautaires dans les cantons qui en étaient dépourvus – se double d'une meilleure réputation des établissements, qui sont mieux pourvus en personnels qualifiés et plus nombreux à proposer un enseignement incluant les six années du secondaire. L'écart entre les régions se mesure également en termes du taux de fréquentation scolaire : le TNS pour l'école secondaire s'élevait en 2004-2005 à près de 20 % à Dar es Salaam, 17 % dans la région du Kilimanjaro, contre 0,3 % dans la région de Tabora [NBS, ORC Macro, 2004, p. 18].

Pour pallier les inégalités de réussite à l'examen de fin de primaire entre les régions scolairement favorisées et les autres, un système de quotas d'accès aux écoles secondaires gouvernementales par région a été instauré à la fin des années 1990. Un nombre de places déterminé dans les écoles secondaires du secteur public a été alloué à chacun des 113 districts : concrètement, les élèves des régions ou districts favorisés devaient, pour avoir une place dans une école secondaire publique, obtenir une meilleure note que ceux qui avaient passé l'examen dans un district défavorisé [Lassibille, Tan, Sumra, 2000 ; Wedgwood, 2005]. Cette mesure a été en partie détournée, certaines familles envoyant leurs enfants en dernière année du primaire dans les écoles des zones dont les quotas étaient les plus élevés, de façon à optimiser leurs chances d'accéder à une école secondaire publique. Aujourd'hui, le système de quotas régionaux perdure pour l'accès, sélectif, aux écoles gouvernementales régionales, pourvues d'internats, mais la plupart des places à l'école secondaire sont attribuées à l'intérieur du district, ce qui limite l'impact des quotas sur les inégalités régionales.

À l'intérieur des régions, les fortes inégalités entre les villes et les zones rurales persistent, les premières étant mieux dotées en infrastructures scolaires que les secondes. Si les divers plans d'éducation mis en place depuis des décennies ont, dans la plupart des régions, contribué à réduire cet écart pour l'enseignement primaire, il n'en est pas de même du secondaire qui, peu développé jusque récemment, l'était surtout dans les zones urbaines. Selon les données de l'Enquête sur le budget des ménages 2000-2001, le taux de scolarisation des citoyens était sept fois plus élevé que celui des enfants des zones rurales pour les quatre années du premier cycle du secondaire, et plus de dix fois plus élevé pour les deux années du cycle supérieur du secondaire [citée par Wedgwood 2005, p. 33]. Ces différences sont également perceptibles s'agissant des taux nets de scolarisation à

l'école secondaire entre les villes et les zones rurales, qui étaient en 2004-2005 de 18,9 % en ville contre 3,1 % dans les zones rurales et respectivement de 85 % et 70 % pour la scolarisation primaire [NBS, ORC Macro, 2004, p. 16]. En dehors de la faiblesse de ces taux, comme on le verra à travers l'exemple des Maasai vivant dans des zones rurales isolées, la qualité de l'école est également moindre : les locaux, le matériel pédagogique, le ratio enseignant-élèves ainsi que le niveau de formation des enseignants sont souvent moins bons en milieu rural. Ceci a pour conséquence un taux de réussite inférieur à l'examen de fin de cycle primaire (PLSE) des élèves ruraux, ou l'obtention de moins bonnes notes en cas de réussite. Selon Wedgwood, en 1998, le taux de réussite à l'examen PLSE était de 7 % dans les zones rurales contre 29 % en zone urbaine [Wedgwood, 2005, p. 13]. Ces moindres performances influent sur le type d'établissement secondaire fréquenté puisque comme nous l'avons expliqué, les places y sont essentiellement attribuées en fonction des notes obtenues à l'examen. Ainsi, les élèves scolarisés dans une école primaire rurale qui parviennent à intégrer le secteur secondaire public le font, la plupart du temps, au sein d'écoles communautaires, moins réputées et moins bien dotées que les écoles publiques régionales.

Les difficultés qui prévalent dans l'enseignement primaire sont accentuées dans les écoles secondaires communautaires, qui dépendent de la capacité de financement des habitants et n'attirent pas les enseignants les plus formés. Comme le souligne un rapport du ministère : « La pénurie générale d'enseignants est encore compliquée par le fait que les enseignants qui sont disponibles tendent à se détourner des écoles rurales » [MoEVT, 2010b, p. 33]. Ainsi, en dépit de l'existence d'un plan qui prévoit un temps de formation des futurs enseignants adapté au niveau scolaire qu'ils ont atteint et au cycle dans lequel ils sont amenés à enseigner, certaines écoles secondaires créées après 2005 – notamment celles qui se situent dans des régions reculées, difficiles d'accès et peu attractives pour les enseignants qui n'en sont pas originaires – sont dépourvues de professeurs diplômés et formés, le personnel enseignant étant constitué de personnes ayant quitté l'école après la quatrième année du secondaire sans avoir obtenu de diplôme [Lassibille, Tan, Sumra, 2000 ; Wedgwood, 2005 ; Sumra, Rajani, 2006 ; Woods, 2008]. Contrairement à ce qui avait été affiché dans le plan de 2004 (SEDP), peu de mesures incitatives ont été déployées pour encourager les enseignants à occuper des postes dans les zones reculées du pays. Comme le souligne Woods, « Les stratégies utilisées pour pourvoir des postes en milieu rural ont été d'y envoyer des stagiaires en première année de formation à l'institut de formation des enseignants en espérant qu'ils resteraient. Il en résulte une mauvaise prise en charge des stagiaires, de nombreux abandons et une mauvaise qualité de l'éducation » [2008, p. 428].

La réduction des inégalités entre les régions et entre les zones rurales et urbaines repose donc essentiellement sur le développement – quantitatif – de l'offre scolaire et plus précisément, sur la construction d'écoles secondaires communautaires. Or la décision de bâtir une école communautaire est prise au sein des comités de quartiers, qui se chargent ensuite de collecter des fonds pour

l'achat des matériaux et de rassembler la main-d'œuvre pour bâtir l'édifice. Les subventions du gouvernement qui servent à viabiliser l'école parviennent en bout de chaîne et leurs montants, voire l'effectivité du paiement lui-même, varient d'un endroit à l'autre. Mais plus encore que ces variations d'allocations, l'aptitude des communautés à collecter des fonds pour la construction d'une école est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire. Ainsi, la présence même d'un établissement secondaire et les conditions de scolarisation qu'il sera susceptible d'offrir dépendent-elles essentiellement de la volonté et de la capacité de financement des districts et, en leur sein, des cantons. Les régions les plus reculées ou les plus pauvres, celles qui sont précisément ciblées par une telle mesure, sont aussi celles qui ont le plus de difficultés à en financer la construction et surtout à les entretenir ensuite.

## Évolution et conditions de scolarisation des Maasai

### *L'augmentation de l'offre scolaire*

Les Maasai figurent parmi les populations les moins scolarisées du pays. Pasteurs semi-nomades vivant en habitat dispersé dans des zones difficiles d'accès et pauvres en infrastructures scolaires, ils ont eux-mêmes été pendant longtemps peu enclins à scolariser leurs enfants, auxquels ils souhaitaient transmettre une éducation pastorale. Cette dernière, qui s'acquiert surtout par l'expérience du gardiennage des troupeaux, se révèle à la fois utile à l'économie de la famille – la division du travail pastoral reposant sur la main-d'œuvre enfantine pour mener les troupeaux en pâture – et nécessaire à leur future vie d'adulte maasai. Spécialisée et de longue haleine, l'éducation pastorale occupe les enfants pendant les mêmes heures de la journée que l'école [Bonini, 1996]. À la fin des années 1970, la volonté d'amener les pasteurs à délaisser leurs modes de vie et de production, jugés obsolètes et peu productifs, et de parvenir à l'éducation universelle a amené le gouvernement tanzanien à développer l'offre scolaire dans les zones faiblement scolarisées. De nombreuses écoles construites dans la région à cette période ont alors été fréquentées par les enfants de pasteurs. Les enquêtes que nous avons menées en 1991 et 1993 dans les districts de Monduli et de Ngorongoro faisaient apparaître un taux de scolarisation primaire des enfants maasai d'environ 33 % – contre une moyenne nationale aux alentours de 68 % à cette époque – tandis qu'une infime partie d'entre eux continuait leurs études au-delà du primaire [Bonini, 1996]. Certains quittaient l'école avant la dernière année, mais la plupart d'entre eux poursuivaient leur scolarité jusqu'à l'examen de fin de cycle – qu'ils n'obtenaient pratiquement jamais – et menaient ensuite une vie similaire à celle de leurs camarades non scolarisés ; les filles étaient rapidement mariées, tandis que les garçons débutaient leur vie de guerriers<sup>13</sup>. Dans la mesure où dans leur immense majorité, les enfants restaient dans leur village après avoir terminé leur

---

13. Ce terme (traduction du terme *moran* en maa) désigne la première classe d'âge qui regroupe les jeunes hommes initiés.

scolarité primaire, les parents préféraient envoyer leurs garçons à l'école, pour bénéficier des fruits de leur éducation<sup>14</sup>. Jusqu'au début des années 1990, la scolarisation des enfants n'avait que peu d'impact sur les conditions et le mode de vie des Maasai. Elle n'engendrait pas, ou de façon très marginale, d'exode rural des jeunes. L'école était davantage jugée sur sa capacité d'alphabétisation en swahili que sur les débouchés offerts. En raison de la faiblesse du taux de réussite à l'examen de fin de primaire et de celle des infrastructures scolaires secondaires dans la région d'une part, et de la volonté des familles de profiter de l'instruction en swahili de leurs enfants d'autre part, la mobilité sociale et géographique des enfants était à la fois faible et non souhaitée.

En 2009, lors de notre second séjour dans les districts où avaient été réalisées les enquêtes de 1993, l'offre scolaire dans la région avait sensiblement évolué : alors qu'en 1993, on comptait 74 écoles primaires dans les deux districts (47 à Monduli et 30 à Ngorongoro), leur nombre avait atteint 141 (dont 6 écoles privées) en 2008 (33 dans le district de Longido<sup>15</sup>, 49 dans celui de Monduli et 59 dans celui de Ngorongoro). L'augmentation des effectifs scolaires primaires et secondaires (décrits précédemment à l'échelle du pays) est également perceptible, bien que de plus faible ampleur sur le territoire rural des Maasai. L'origine ethnique des élèves n'étant pas mentionnée dans les documents officiels, il est difficile de déterminer avec exactitude le pourcentage d'enfants maasai scolarisés. Selon les statistiques régionales, le taux net de scolarisation primaire dans les districts de Monduli et Ngorongoro, était respectivement de 84,9 % et de 83,7 % en 2008 [MoEVT, 2010]<sup>16</sup>. De même, bien qu'ils ne fournissent qu'une indication, les entretiens que nous avons effectués en 2009 avec des parents d'élèves et des enseignants, ainsi qu'une enquête réalisée en 2004-2005 dans le nord du district de Monduli par E. Bishop, qui estime à 50 % la population maasai scolarisée à l'école primaire [Bishop, 2006, p. 4], vont également dans le sens d'un accroissement du nombre d'élèves maasai.

S'agissant de l'enseignement secondaire, en 1993, une seule école secondaire publique – ouverte cette même année – et une école privée étaient présentes dans les deux districts ; en 2008, on comptait 30 établissements secondaires (dont 24 publics). Le nombre d'écoles secondaires s'est accru depuis 2007 avec l'implantation d'écoles communautaires, dont la très grande majorité s'arrête après la quatrième année. À titre d'exemple, sur les 18 écoles secondaires du district de Monduli, dont cinq sont privées, seules trois écoles – dont une seule gouvernementale – proposent un enseignement sur les six années du secondaire. Lors des

14. En effet, en vertu du mode de résidence patrilocal, les filles suivent leur époux. Seuls quelques parents réticents à la scolarisation qui préféraient envoyer les filles à l'école pour répondre à l'obligation scolaire tout en gardant leurs fils comme bergers.

15. Le district de Longido est né de la scission du district de Monduli au début des années 2000.

16. En dehors des écoles situées dans les petites villes des chefs-lieux de district, la majorité des écoles rurales de ces districts est fréquentée par des enfants maasai. La proportion se réduit au secondaire ; une partie des établissements secondaires possédant des internats, ils accueillent également des enfants d'autres districts, voire d'autres régions, qui peuvent être ou ne pas être maasai.

enquêtes de terrain de 2009, huit établissements n'avaient pas encore d'élèves dans le niveau 4 puisqu'ils avaient ouvert en 2007, d'abord avec les élèves de la première année uniquement, parvenus en deuxième année l'année suivante, et, pour ceux qui avaient réussi l'examen de fin de deuxième année, en troisième année en 2009<sup>17</sup>. Toujours moins représentés que leurs concitoyens sur les bancs du secondaire, les Maasai sont désormais effectivement présents à ce niveau : ils constituaient en 2009 environ la moitié des 400 élèves des deux écoles secondaires d'Engaruka et de Selela, deux villages du district de Monduli.

### *La permanence des mauvaises conditions de scolarisation*

Si, en termes d'infrastructures scolaires le territoire maasai est aujourd'hui bien mieux couvert qu'il ne l'était il y a une décennie, les conditions de scolarisation et la qualité de l'éducation dispensée ne se sont guère améliorées. Les études et rapports sur l'éducation en Tanzanie<sup>18</sup> comme nos récentes enquêtes de terrain révèlent la permanence des mauvaises conditions de scolarisation tant au niveau primaire que dans les écoles secondaires. Dans la très grande majorité des écoles visitées – dans les années 1990 comme en 2009 – les locaux (salles de cours, internats, logements des instituteurs) sont insuffisants et en mauvais état, et le matériel scolaire fait défaut : il se limite au cahier et au stylo de l'enfant ou, au mieux et, pour certaines leçons uniquement, à un livre à partager. La récitation à l'oral des leçons que l'enseignant (ou un élève) inscrit au tableau constitue la méthode principale d'apprentissage. En dehors de ces carences matérielles et pédagogiques, l'insuffisance du nombre d'enseignants dans les régions rurales isolées et/ou leur fort absentéisme font que les élèves passent de nombreuses heures seuls dans les classes. Les motifs d'absence des enseignants sont variés : en dehors de la maladie et des raisons personnelles, ils pratiquent souvent une autre activité pour subvenir à leurs besoins, ce qui peut les éloigner provisoirement de leur salle de cours. Ils sont également régulièrement sollicités par leur autorité de tutelle à se rendre dans le chef-lieu du district, pour des raisons administratives liées à leur situation personnelle ou à celle de l'école ; l'éloignement et les difficultés de transport augmentent le temps passé loin de la classe. Les conditions de vie et de travail des enseignants comme de leurs élèves sont difficiles : construits rapidement, les bâtiments ne sont souvent pas terminés, les logements pour les enseignants sont insuffisants, de même que les dortoirs pour les élèves. Comme le déplorait l'un des enseignants d'une école secondaire communautaire construite en 2007 : « Avec la venue de nouveaux élèves l'un prochain, nous serons certainement obligés de transformer l'une des salles de classe en dortoir pour filles la

17. D'après la responsable du service régional de l'éducation d'Arusha interrogée en août 2009, cette même année avait connu un afflux important d'élèves en première année du secondaire correspondant à celui qu'avait connu la première année du primaire sept ans plus tôt, lors de l'abolition des droits d'inscription : les élèves étaient ainsi beaucoup plus nombreux à avoir passé l'examen de fin de primaire et mécaniquement plus nombreux à l'avoir réussi.

18. Cf. notamment Davidson [2004], HakiElimu [2009], Lassibille, Tan, Sumra [2000], Sumra, Rajani [2006], Wedgwood [2005], et Woods [2008] pour la Tanzanie ; Bugeke [1997], Carr-Hill, Peart [2005], et Mwegio, Mlekwa [2002] pour le pays maasai.

nuit et de ranger les lits pour installer les tables le jour. » (enseignant de l'école secondaire d'Engaruka, Engaruka, 2009. Deux des écoles secondaires visitées en août 2009 subissaient une pénurie d'eau depuis plusieurs semaines. Dans l'une d'elles, élèves et enseignants avaient passé de nombreuses journées à aller chercher de l'eau avant de décider de creuser une tranchée pour y faire passer un tuyau, activité qui les avait occupés plus de 15 jours, au détriment de leurs cours. Ces situations ne sont pas rares et provoquent des abandons dans les rangs des élèves, parfois des rancœurs parmi les habitants et les parents qui ont financé le bâtiment et des demandes de mutation de professeurs. Étant donné le très faible nombre de Maasai ayant achevé l'école secondaire jusqu'à ces dernières années, ils sont rares à pouvoir enseigner, à fortiori à ce niveau. Or comme le signalait l'un des enseignants rencontrés, « seuls les Maasai aiment travailler ici » (enseignant de l'école secondaire d'Engaruka, Engaruka, 2009).

Les mauvaises conditions de scolarisation ne sont pas propres au pays maasai. Elles sont ici, comme dans d'autres zones reculées, accrues par un environnement géographique hostile, cette région semi-aride connaissant de nombreuses sécheresses et un environnement social et économique peu favorable. La paupérisation de nombreux Maasai, essentiellement due à la détérioration des conditions d'exercice du pastoralisme qui s'est amplifiée depuis plus d'une décennie<sup>19</sup>, et l'hostilité ou, le plus souvent, l'indifférence à l'égard de l'école de certains, ne favorisent pas l'investissement dans la construction ou la rénovation d'écoles. En définitive, si les enfants Maasai sont plus nombreux à être scolarisés qu'auparavant, ils continuent de l'être dans des conditions médiocres. Celles-ci ont une incidence à la fois sur la qualité de l'apprentissage, sur la maîtrise des connaissances acquises et sur les performances scolaires des élèves. Leurs chances d'accéder à l'enseignement secondaire public, d'une part, et d'être inscrits dans des établissements mieux dotés et plus réputés d'autre part, sont amoindries, ce qui diminue de fait les possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur. Toutefois, les conditions de scolarisation ne sont pas seules en cause : l'incapacité des familles à financer la scolarité de leurs enfants, notamment au-delà du primaire, représente également un frein important.

### *Scolariser pour diversifier les ressources*

Le développement de l'offre scolaire, les incitations à la scolarisation de divers acteurs, (églises, instituteurs, élus locaux, ONG, Maasai éduqués), le don d'un repas par le *World Food Programme* dans de nombreuses écoles reculées, et surtout le déclin du pastoralisme engendrant à la fois la nécessité de diversifier les sources de revenus, la perte de confiance dans la viabilité de ce mode de production, et la vacance des gardiens de troupeaux, ont conduit les Maasai à davantage scolariser leurs enfants. Dans les années 1990, l'école était globalement considérée

---

19. Sur la détérioration du pastoralisme en général et chez les Maasai en particulier, cf. Anderson, Broch-Due [1999], Dyer [2006], Fratkin, McCabe [1999], Kituyi [1990], Krätli [2000], Ndagala [1995], Åhrem [1985].

comme un moyen d'intégration dans la société globale, et les parents comptaient sur le retour de leurs enfants pour pouvoir profiter de leurs connaissances en swahili. Comme le montrent les entretiens que nous avons réalisés en 2009, les attentes des parents par rapport à l'école ont changé. Si la maîtrise du swahili est toujours aussi nécessaire, car elle permet les contacts avec les non-Maasai (sur les marchés, dans les hôpitaux, les administrations, les transports, etc.), elle n'est plus considérée comme suffisante, et ceux qui voyaient en elle la finalité de l'école ne sont plus nombreux. Qu'ils possèdent de vastes troupeaux ou qu'ils n'aient plus que quelques têtes de bétail, ils sont désormais plus nombreux à espérer que les enfants qu'ils scolarisent – notamment à l'école secondaire, auparavant inaccessible – trouvent un emploi en remplacement ou en complément des activités pastorales. Cette nécessité de diversifier les sources de revenu se révèle plus impérieuse pour les Maasai qui ont perdu leurs troupeaux et pour beaucoup, l'espoir de vivre du pastoralisme, d'autant qu'elle a libéré leurs enfants de l'activité de berger et rendu la transmission du savoir pastoral moins essentielle. De la même façon que les Maasai s'engagent davantage dans la scolarisation, ils sont également plus nombreux à s'impliquer dans des activités non pastorales, telles que l'agriculture ou le commerce, considérées comme des voies privilégiées pour sortir de la pauvreté et présentées, notamment *via* l'école, comme des facteurs de progrès. Comme le souligne un père de famille :

« Moi, je regrette aujourd'hui de ne pas avoir envoyé tous mes enfants à l'école : maintenant, c'est la sécheresse, le bétail meurt et on ne peut rien faire. On doit attendre les rations alimentaires du gouvernement. On ne peut pas avoir de travail lorsqu'on n'est pas allé à l'école. Mes derniers enfants sont à l'école et s'ils réussissent l'examen de fin de primaire, ils iront au secondaire. S'ils trouvent ensuite un travail, ils pourront nous aider. Je ferai mon possible pour qu'ils aillent au secondaire mais ce n'est pas facile car, même dans les écoles du gouvernement, il faut payer la nourriture, les uniformes, les cahiers et toutes sortes de choses. » (Père de huit enfants dont les trois derniers sont scolarisés, Engaruka, 2009).

Ainsi, la paupérisation des Maasai, qui encourage la scolarisation des enfants à l'école primaire devient ensuite un frein à la poursuite de leurs études. Autrement dit, les individus qui perçoivent la scolarisation de leurs enfants comme une alternative au mode de vie pastoral sont souvent ceux qui n'ont pas les moyens de payer les frais qu'engendre la scolarisation secondaire, surtout lorsqu'elle implique un hébergement en internat.

## Conclusion

Avec un taux de scolarisation primaire proche de la scolarisation universelle et un taux de scolarisation secondaire en forte croissance, la Tanzanie figure parmi les pays qui ont le plus œuvré pour atteindre les objectifs de l'EPT et du Millénaire (OMD). Le gouvernement a centré ses efforts sur l'accès à l'école, en termes d'inscriptions, et sur la construction d'établissements scolaires, autrement dit, sur le développement quantitatif de l'éducation scolaire. L'afflux d'élèves qui en a résulté a pris de court les enseignants qui ne sont ni assez nombreux ni

suffisamment formés pour les encadrer, notamment au niveau du secondaire. En effet, si comparativement à d'autres pays le taux de scolarisation à ce niveau est relativement bas, sa progression à partir des années 2000 a été aussi rapide qu'importante, ce qui a mécaniquement provoqué un déficit d'enseignants ; ce taux étant demeuré très faible pendant de nombreuses années, peu d'individus ont le niveau requis pour enseigner dans le secondaire. Cette progression est essentiellement due à la création d'écoles secondaires communautaires, particulièrement dans les districts et cantons où elles faisaient défaut, ce qui a contribué à réduire le fossé entre les régions favorisées et les autres, comme entre les villes et les campagnes. Il reste que nombre de ces établissements, notamment ceux situés dans les zones rurales isolées, n'ont pas les moyens humains ni matériels de dispenser une éducation de qualité qui puisse favoriser la réussite des élèves aux examens de fin de cycle, ni même, selon certains auteurs, l'acquisition de connaissances utiles pour leur vie future [HakiElimu, 2009 ; Sumra, Rajani, 2006 ; Woods 2008]. Du côté des familles, l'implantation des écoles secondaires dans un grand nombre de cantons a réduit les coûts de transport et d'hébergement que pouvait engendrer la scolarisation post-primaire. En outre, le fait que cette expansion soit essentiellement due à la création d'écoles publiques a limité les frais de scolarité, supérieurs dans le secteur privé. Elle a en revanche fait reposer sur les habitants, donc collectivement sur les familles, les coûts de construction des bâtiments, et sur les parents d'élèves, ceux du matériel scolaire et pédagogique comme du fonctionnement de l'école et, le cas échéant, de l'internat. Ces récentes écoles accueillent une partie des enfants maasai qui sont par ailleurs plus nombreux que dans les années 1990 à obtenir l'examen de fin de cycle primaire. Cependant, tandis que grâce notamment à la possibilité accrue de poursuite d'étude et aux débouchés que l'école est susceptible d'offrir, leurs parents envisagent davantage de les scolariser au-delà du primaire – ou du moins une partie d'entre eux – la faible qualité de l'enseignement dispensé et le coût global de la scolarisation, difficilement supportable pour certains ménages, augmentent les risques d'échec et d'abandons des élèves.

### Bibliographie

- ÅHREM K. [1985], "Pastoral Maasai in the garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania", *Research Reports in Cultural Anthropology*, vol. 3, Uppsala, University of Uppsala, 123 p.
- AL-SAMARRAI S., REILLY B. [2005], "Education, Employment and Earnings of Secondary School-Leavers in Tanzania: Evidence from a Tracer Study", *PRUS Working paper*, n° 31, 42 p. Brighton, University of Sussex : <http://www.sussex.ac.uk/Units/PRU/wps/wp31.pdf> (page consultée le 19 janvier 2011).
- ANDERSON D.M., BROCH-DUE V. [1999], *The Poor Are Not Us: Poverty and pastoralism*, Oxford, James Currey, 356 p.

- BISHOP E. [2006], "The Policy and Practice of Educational Service for Pastoralists in Tanzania", *Research Conference on Pastoralism and Poverty Reduction in East Africa, Organized by the International Livestock Research Institute (ILRI), June 27-28, 2006, Nairobi, Kenya*, 15 p. : <http://www.saga.cornell.edu/saga/ilri0606/22bishop.pdf> (page consultée le 12 février 2011).
- BONINI N. [1996], « Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie », *Doctorat d'anthropologie sociale*, Paris. École des hautes études en sciences sociales, 466 p.
- BONINI N. [2003], « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », in LANGE M.-F., « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, 2003/1-2, n° 169-170, p. 41-62.
- BUGEKE C.J. [1997], « Nomadic Education in Tanzania », in EZEOMAH C. (ed.), *The Education of Nomadic Populations in Africa*, Papers presented at the Unesco (Breda) regional seminar on the education of nomadic people in Africa, 11-15 December 1995, Kaduna, Nigeria, Dakar, BREDA-Unesco.
- CARR-HILL R., PEART E. [2005], *The education of nomadic peoples in east Africa : Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda, Review of Relevant Literature*, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning, 138 p.
- CHARTON H. [2003], « La débâcle éducative au Kenya », in LANGE M.-F., « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, 2003/1-2, n° 169-170, p. 189-208.
- DAVIDSON E. [2004], "The progress of the primary education development plan (PEDP) in Tanzania: 2002-2004", *HakiElimu Working Paper Series*, 2004/2, Dar Es Salaam, HakiElimu, 14 p.
- DYER C. [2006], *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*, Oxford, New York, Berghahn Books, 278 p.
- FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION [2000], *Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Texte adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, Unesco, 78 p. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf> (page consultée le 5 février 2011).
- FRAKIN E. M., MCCABE J.T. (eds.) [1999], "East African Pastoralists at the crossroads", *Nomadic People*, Special Edition, vol. 3, n° 2, 182 p.
- HAKIELIMU [2009], *Annual Report 2009*, Dar es Salaam, HakiElimu, 48 p. : <http://www.hakielimu.org> (page consultée le 11 avril 2011).
- KITUYI M. [1990], *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*, Nairobi, Act Press, African centre for Technology studies, 251 p.
- KRÄTLI S. [2000], "Education provision to nomadic pastoralists: A literature review", *IDS Working paper*, n° 126, Brighton, World Bank-IDS, University of Sussex, UK, 84 p.
- LASSIBILLE G., TAN J.-P., SUMRA S. [2000] "Expansion of Private Secondary Education: Lessons from Recent Experience in Tanzania", *Comparative Education Review*, vol. 44, n° 1, p. 1-28.
- MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING (MoEVT) [2010a], *Basic Education Statistics in Tanzania* : <http://educationstatistics.moe.go.tz/moe/> (page consultée le 11 avril 2011).
- MWEGIO L., MLEKWA V. M. [2002], *Education for nomadic communities in Tanzania*. Dar Es Salaam, Unicef/Unesco, Ministry of Education and Culture.
- NDAGALA D. K. [1995], "Pastoral Territory and Policy Debates in Tanzania", *Nomadic Peoples*, n° 34-35, p. 23-36.
- SAMOFF J. [1987], "School Expansion in Tanzania: Private Initiatives and Public Policy", *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 3, p. 333-360.

- SUMRA S., RAJANI R. [2006]. "Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges". *HakiElimu Working Paper*, 2006/4, Dar Es Salaam, HakiElimu, 8 p.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC) [2000], *Secondary Education Master Plan (SEMP) 2001-2005*, Dar es Salaam, 53 p. : <http://moe.go.tz/pdf/SEMP%202001%202005%20ver%20II.pdf> (page consultée le 4 avril 2011).
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC) [2001], *Teacher Education Master Plan (TEMP) 2000-2005*, Dar es Salaam, 94 p. : <http://moe.go.tz/pdf/TEMP.pdf> (page consultée le 4 avril 2011).
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC) [2004], *Secondary Education Development Plan (SEDP) 2004-2009*, Dar es Salaam, 60 p. : <http://moe.go.tz/pdf/SEDP.pdf> (page consultée le 12 mars 2011).
- MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING (MoEVT) [2010b], *Secondary Education Development Programme II (July 2010-June 2015)*, Dar es Salaam, 94 p. : <http://moe.go.tz/PDF/SEDP2010.pdf> (page consultée le 11 mars 2011).
- NATIONAL BUREAU OF STATISTICS (NBS), ORC MACRO [2005], *Tanzania Demographic and Health Survey (DHS) (2004-2005)*, Dar es Salaam, Tanzania, National Bureau of Statistics and ORC Macro, 381 p. : <http://rochr.qrc.com/bitstream/123456789/311/1/2004%20Tanzania%20DHS%20report.pdf> (page consultée le 14 février 2011).
- WEDGWOOD R. [2005], "Post-Basic Education and Poverty in Tanzania", *Post-Basic Education and Training Working Paper Series*, n° 1, Centre of African Studies, University of Edinburgh, 56 p.
- WOODS E. [2007], "Tanzania country case study", *Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 : will we make it? 2008/ED/EFA/MRT/PI/79*, 36 p. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155592e.pdf>.
- WOODS E. [2008], "Progress towards EFA in Tanzania", *Prospects*, vol. 38, n° 3, "Education for All by 2015: Progress and Challenges", p. 425-430.

## **L'égalité des sexes par le savoir ? Une approche par les trajectoires universitaires d'hommes et de femmes de l'élite scientifique mexicaine**

*Étienne Gérard\**

Traiter de la question des inégalités dans l'éducation selon le genre se heurte, dans le cas du Mexique, à trois difficultés. La première réside dans le manque de données qualitatives locales : les données différenciées par sexe sont relativement rares pour l'enseignement supérieur et la recherche. Ainsi, le chercheur intéressé par la question de la place des femmes dans le milieu scientifique en termes de production, de modalités d'exercice de la recherche, ou de fonctions exercées, ou par la différenciation dans ce milieu selon le sexe en termes de lois, de dispositifs, et de normes, ne dispose que de peu d'éléments. Ces éléments sont de surcroît soit englobants (données nationales), soit locaux mais partiels (études menées au sein d'universités sur des échantillons réduits d'enseignants-chercheurs), rendant les comparaisons difficiles. La compréhension des mécanismes de différenciation entre les sexes dans le milieu scientifique bute sur une seconde difficulté : alors qu'il est nécessaire, pour traiter de ce sujet, de se reporter aux données quantitatives existantes, celles-ci prennent appui sur, et prolongent les dispositifs et catégories existantes en termes de carrières universitaires et scientifiques. L'évaluation de la part respective des femmes et des hommes dans l'enseignement supérieur et la recherche, en termes d'activités, de responsabilités, et de production scientifique, s'adosse ainsi nécessairement sur les données du Système national des chercheurs (SNI), de l'Association nationale des universités et institutions d'enseignement supérieur (ANUIES), ou du Secrétariat à l'enseignement public (SEP). Or ces catégories ne révèlent jamais que ce qui est mesurable, donc visible, travestissant par là l'une des logiques possibles de la discrimination auxquelles les femmes seraient sujettes : celle de les rendre invisibles, elles et leurs travaux scientifiques. Et ces catégories occultent une dimension essentielle des rapports de genre dans le domaine scientifique – a fortiori les inégalités dont souffriraient les femmes : les conditions de production de ces inégalités. Celles-ci sont pour ainsi dire « naturalisées » en tant qu'éléments consubstantiels des systèmes dans

---

\* Sociologue, IRD (UMR 196 CEPED Paris-Descartes/INED/IRD).

lesquels exercent les chercheurs, indépendamment des conditions sociales de leur insertion dans le milieu scientifique ou, plus encore, dans les autres milieux sociaux – dont la science semble toujours être considérée comme indépendante.

Le troisième obstacle, enfin, a trait aux connaissances produites sur le sujet, qui sont pour une bonne part biaisées par la posture adoptée par leurs auteurs. Dans leur majorité, ces connaissances sont traversées par la dualité et les oppositions indissociables de l'objet de l'analyse, dont le machisme, d'un côté, l'infériorité et la soumission de l'autre, constituent les figures paradigmatiques. La place, le statut et le rôle des femmes dans le milieu scientifique sont ainsi le plus souvent appréciés à l'aune de ceux des hommes, et les progrès qu'elles accomplissent évalués en termes de gains par rapport aux désavantages dont elles seraient traditionnellement victimes.

Poser la question de l'égalité dans le domaine scientifique bute ainsi sur la prégnance du schéma de la domination, sur la dualité de l'objet et, in fine, sur le caractère binaire de cette problématique. Une telle recherche se heurte aussi à la difficulté de cerner les conditions sociopolitiques de production des rapports différenciés des hommes et des femmes à et dans la science. De fait, différents registres se mêlent au cœur des études consacrées à ce sujet : celui des rapports de genre (quelles positions occupent les femmes dans le milieu scientifique par rapport aux hommes ?), celui du temps (quelles positions occupent les femmes, aujourd'hui, dans le milieu scientifique par rapport à leurs aînées ?), et enfin celui des systèmes de science dans lesquels elles exercent (ces systèmes entérinent-ils la domination masculine ? Quels rôle et place concèdent-ils aux femmes ?). D'autres registres, qui permettraient de déplacer les perspectives, sont à l'inverse largement passés sous silence, comme celui des rôles, fonctions et pouvoirs des femmes dans la science, comparés à ceux qu'exercent les femmes dans les autres secteurs sociaux. En un sens, la domination masculine fait largement écran, dans les analyses, aux pratiques respectives des hommes et des femmes et aux facteurs de production de ces pratiques, comme si les femmes ne devaient jamais agir qu'en réponse à cette domination. Une telle perspective occulte ainsi, de manière paradoxale, deux volets au moins, inhérents à cette question du genre : d'une part ce qui, loin d'être le fruit de la domination, serait le produit social de la construction, hors science, d'une division sexuée des rôles et des fonctions et, d'autre part, les pratiques et stratégies éventuellement suivies, tant par les hommes que par les femmes, pour déjouer, dans la science, ces assignations différenciées.

Cette question est précisément mise en évidence par le succès des chercheuses qui sont parvenues au sommet du Système national des chercheurs (SNI), qui consacre l'activité et la productivité scientifiques de ses membres à travers la promotion et l'allocation de sursalaires. Et elle prend une résonance particulière à l'écoute de ces femmes, dans le discours desquelles est peu présente la question des inégalités. Ainsi, à rebours de ce que semblent montrer les indicateurs d'inégalités entre hommes et femmes dans la science, le cas de ces femmes semble attester de tendances possibles d'« égalitarisation » à travers le savoir dont elles sont porteuses,

et qui est au cœur de leur reconnaissance scientifique. C'est cette hypothèse que nous avons suivie en amont de l'analyse exposée ici. Il nous a paru indispensable de chercher à comprendre dans quelle mesure la relative absence d'inégalités dans le discours de ces femmes reflétait, ou non, une absence d'inégalités dans les faits.

Pour tester l'hypothèse d'une « égalitarisation » des rôles et statuts des femmes et des hommes par le savoir, nous tenterons d'identifier quelques traits des inégalités en examinant la place respective des femmes et des hommes dans les différents degrés de l'enseignement et dans la recherche, tels qu'ils sont présentés dans la littérature scientifique sur le sujet, à partir d'une exploration quantitative de la base de données du SNI et à travers une série d'entretiens qualitatifs réalisés auprès de femmes-chercheurs à l'Université autonome de Mexico en 2010. Nous chercherons ensuite à mettre au jour les facteurs de production de ces inégalités, qu'ils soient liés étroitement au système national des chercheurs ou qu'ils en soient indépendants. Les conditions de production des inégalités seront analysées à partir de trajectoires féminines et masculines : celles-ci apparaîtront comme le produit d'une division sexuée des destinées, et non pas comme celui du SNI, qui n'en est que l'émanation. Parallèlement, si les barrières ne tombent pas encore, les frontières bougent. Des avancées certaines sont enregistrées en termes de représentation et de participation des femmes dans la science, qui conduisent à relativiser les inégalités auxquelles ces dernières seraient sujettes. Des chercheuses parviennent désormais au sommet de l'échelle de promotion, et passent sous silence les inégalités dont leurs consœurs souffriraient ou qu'elles-mêmes auraient eu à surmonter au cours de leur formation comme de leur carrière.

### **Une inégalité croissante dans les progressions scolaires**

Au Mexique, et à la différence d'autres pays dits du Sud, comme les pays sahéliens [Lange, 1998], la question de l'égalité dans l'éducation de base, en termes de genre, ne peut être posée à la lecture des taux de scolarisation des filles et des garçons. L'examen des indices de parité entre les sexes dans les différents cycles montre que les filles ne sont pas sous-représentées dans le système éducatif mexicain (tableau 1), alors que, dans la population scolarisable globale, les garçons sont majoritaires. Les filles constituent même parfois la majorité des élèves, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire supérieur. Les filles passent ainsi les différentes barrières et les différents niveaux du système scolaire aussi bien que les garçons, au moins jusqu'à l'enseignement supérieur.

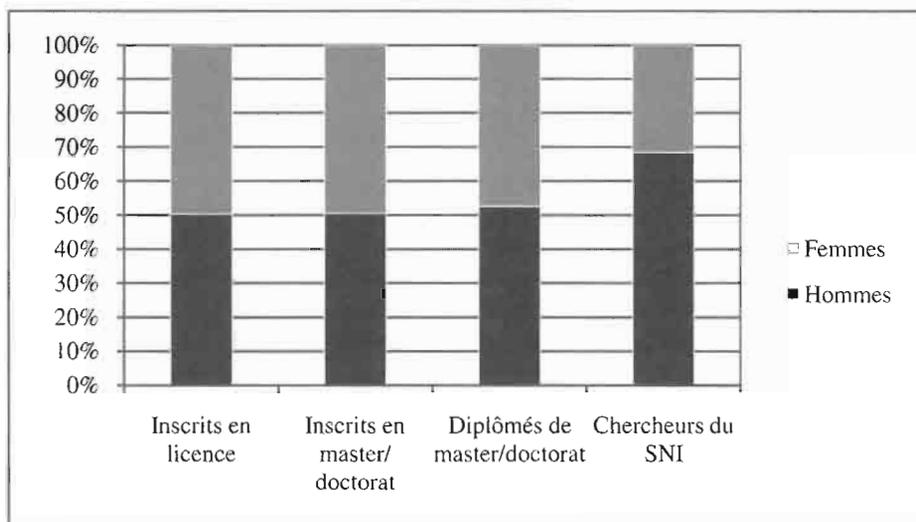
Nombre d'auteurs signalent des facteurs de discrimination, comme les contenus scolaires, qui accordent aux femmes un moindre rôle dans l'histoire de la construction du Mexique, ou les « curricula cachés » [Lara López, 2010]. Pour autant, les taux respectifs de réussite et d'abandon des élèves et étudiants suggèrent que les facteurs de cette différenciation ne relèvent pas à proprement parler de l'ordre scolaire. À tous les niveaux, y compris au dernier cycle précédant l'enseignement supérieur, les filles ont en effet de meilleurs résultats et demeurent davantage dans l'enseignement que leurs camarades masculins (SEP [2008] et tableau 1).

Tableau 1 – Indices de parité entre les sexes (IPS) et taux de réussite et d'abandon par sexe aux différents niveaux du système d'éducation mexicain en 2008

| Niveau d'enseignement            | IPS pour taux brut de scolarisation | IPS pour taux net de scolarisation ajusté | Taux de réussite |        | Taux d'abandon |        |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|------------------|--------|----------------|--------|
|                                  |                                     |   | Femmes           | Hommes | Femmes         | Hommes |
| Pré-primaire                     | 1,01                                | 1,01                                      |                  |        |                |        |
| Primaire                         | 0,98                                | 1,00                                      | 93,1 %           | 91,1 % | 1,0 %          | 1,4 %  |
| Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle | 1,21                                | 1,03                                      | 83,3 %           | 74,5 % | 6,7 %          | 8,0 %  |
| Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle  | 1,06                                |   | 67,3 %           | 56,2 % | 13,7 %         | 15,9 % |

Sources : Base de données en ligne de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU), consultée le 21 avril : <http://stats.uis.unesco.org/unesco/>

Graphique 1 – Proportions d'hommes et de femmes dans les effectifs d'étudiants et parmi les chercheurs membres du SNI en 2008



Source : Graphique construit par l'auteur à partir de SEP [2008], Urquidi, Gonzalez [2011] pour les données sur les étudiants, et Didou, Gérard [2010], pour les données sur les chercheurs du SNI.

L'entrée dans l'enseignement supérieur apparaît ainsi comme une première barrière pour les femmes. Deux remarques doivent cependant être apportées d'emblée : d'une part, l'écart entre les taux de scolarisation des femmes et des hommes à ce niveau (respectivement 7,2 % et 7,6 %) est relativement faible.

D'autre part, cette barrière apparaît davantage sociale que scolaire : ce sont, plus que l'École, des normes sociales d'éducation qui semblent freiner leur scolarité. La littérature mexicaine met le statut de la femme et ses charges domestiques et familiales (la maternité, le soutien aux enfants, de même qu'à ses propres parents et à des parents proches atteints d'incapacités) au centre d'une logique perçue comme de relégation hors du système universitaire. Cette barrière, symbolisée par l'entrée dans l'enseignement supérieur, mérite cependant qu'on lui porte attention : elle permet en effet de repérer une logique sociale qui se prolonge et s'accroît aux différents cycles de ce niveau d'enseignement et, plus encore, dans le système de recherche. Ainsi, la poursuite des études jusqu'au plus haut niveau, a fortiori l'obtention des diplômes de master et de doctorat, est-elle également moins assurée pour les femmes qui parviennent à entrer dans l'enseignement supérieur que pour les hommes (voir graphique 1). Des différences plus nettes apparaîtront encore, cette fois au sein du SNI.

À chaque étape, de l'entrée à l'université jusqu'à l'appartenance au SNI, l'écart entre hommes et femmes se creuse davantage. Les femmes paraissent cumuler les difficultés à mesure qu'elles progressent dans les études universitaires, et plus encore au moment d'entrer dans le système élitiste de recherche. La majorité des études consacrées à cette question met en avant les contraintes et les charges familiales auxquelles doivent faire face les femmes, autant que les discriminations « machistes » dont elles font l'objet [Padilla-Gonzalez, Villaseñor Amézquita, Santacruz Oros, 2011]. Une revendication a d'ailleurs porté sur le recul de l'âge d'entrée dans le Système national de recherche, auquel les femmes pouvaient moins prétendre que les hommes en raison de leurs charges familiales. Depuis 1999, les futurs chercheurs bénéficient d'un tel report, et peuvent présenter leur candidature à l'intégration dans ce système jusqu'à 40 ans.

### **La parité hommes/femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche : des inégalités qui tendent à se réduire**

L'examen des effectifs masculins et féminins, passés et actuels, dans l'enseignement supérieur met en évidence le fait que le ratio hommes/femmes tend à s'équilibrer. Aux différents stades de la carrière universitaire et de recherche, la proportion des femmes augmente en effet. Par exemple, les femmes représentaient 48,7 % des effectifs de licence en 2003, contre 40,3 % en 1990. Parmi les inscrits en master et doctorat, 50,9 % étaient des femmes en 2007-2008, contre 49 % en 2004-2005. La proportion des lauréates à ces niveaux n'a, elle aussi, cessé d'augmenter durant ces dernières années : elle est passée de 45,5 % en 2004-2005 à 47,4 % en 2007-2008 (tableau 2).

Cette amélioration de la représentativité des femmes est encore plus spectaculaire dans le domaine de la recherche. L'enseignement supérieur s'est ouvert, le système national des chercheurs également. Les données du SNI révèlent en effet une représentation très nettement accrue des femmes d'une génération à l'autre.

Tableau 2 – Proportions des inscrits et des lauréats de masters et doctorats par sexe (%)

|          |        | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 |
|----------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Inscrits | Hommes | 51,0      | 50,9      | 49,8      | 49,1      |
|          | Femmes | 49,0      | 49,1      | 50,2      | 50,9      |
| Lauréats | Hommes | 54,5      | 54,4      | 53,6      | 52,6      |
|          | Femmes | 45,5      | 45,6      | 46,4      | 47,4      |

Source : Urquidi, Rodriguez [2011], d'après des données de l'ANUIES et de la SEP

Seuls 25,5 % des chercheurs aujourd'hui âgés de 70 à 79 ans sont de sexe féminin. Cette proportion est de plus de 30 % pour les chercheurs nés entre 1950 et 1959, et atteint 42,9 % pour ceux qui sont nés entre 1980 et 1989 [Didou, Gérard, 2010]. Le taux de croissance dans le système formel de science au Mexique dans la période 1984-2009 est ainsi beaucoup plus important pour les femmes (18,9) que pour les hommes (8,2) [Urquidi, Gonzalez, 2011].

Les femmes commencent aussi à investir certains domaines scientifiques dont elles étaient traditionnellement absentes – à l'inverse de la médecine et des sciences sociales – ou y sont de plus en plus présentes. Tel est le cas des sciences agrovétérinaires, des sciences naturelles et exactes, ou encore de l'ingénierie et de la technologie, disciplines habituellement considérées comme masculines, et où leur participation a notablement augmenté durant la dernière décennie (tableau 3). Vizcarra Bordi et Vélez Bautista suggèrent que c'est « peut-être parce que ce phénomène répond à la potentialité massive de femmes diplômées de différentes licences, masters et doctorats, dont certaines parviennent à rompre ou à traverser les barrières de discrimination professionnelle et les préjugés de genre (les sciences sont pour les hommes et le service pour les femmes), tandis que d'autres réussissent à se faufiler dans des équipes de recherche. Mais aussi parce que les espaces qui se sont ouverts dans les structures de l'enseignement et de la recherche sont le résultat de la lutte féminine qui s'est effectuée au sein des disciplines institutionnalisées. » [2007, p. 582]

La théorie du « plafond de verre » repose, dans le domaine scientifique entre autres, sur l'impossibilité pour les femmes d'accéder aux plus hauts niveaux de la hiérarchie des chercheurs et sur leur « absence » – en tout cas leurs moindres représentativité et visibilité – dans les instances « de pouvoir » que sont les différents conseils et postes de responsabilité, comme ceux de directeur de département, de recteur d'université [González García, Pérez Sedeño, 2002]. Si elle se vérifie largement à travers la moindre représentation des femmes aux niveaux supérieurs du SNI et dans les organes de pouvoir (rectorats par exemple), elle doit cependant être relativisée. Les femmes, par exemple, prennent peu à peu place dans les instances d'évaluation du système national des chercheurs, parfois au-delà de leur représentation proportionnelle dans la discipline correspondante. C'est en particulier le cas en physique, mathématiques et sciences de la terre, où elles

Tableau 3 – Évolution des effectifs et des proportions de femmes dans les différentes aires disciplinaires au niveau de la licence, entre 1990 et 2003

| Disciplines                          | 1990                 |  |                                       | 2003                 |  |                                       |
|--------------------------------------|----------------------|--|---------------------------------------|----------------------|--|---------------------------------------|
|                                      | Nombre de chercheurs | Pourcentage de femmes dans la discipline | Part de la discipline chez les femmes | Nombre de chercheurs | Pourcentage de femmes dans la discipline | Part de la discipline chez les femmes |
| Sciences agrovétérinaires            | 55 814               | 14,5 %                                   | 5,2 %                                 | 42 090               | 29,1 %                                   | 2,3 %                                 |
| Sciences de la santé                 | 111 136              | 55,5 %                                   | 10,3 %                                | 164 453              | 61,7 %                                   | 8,8 %                                 |
| Sciences naturelles et exactes       | 28 134               | 39,8 %                                   | 2,6 %                                 | 35 751               | 47,8 %                                   | 1,9 %                                 |
| Sciences sociales et administratives | 507 937              | 50,3 %                                   | 47,1 %                                | 901 213              | 58,0 %                                   | 48,3 %                                |
| Sciences humaines                    | 33 635               | 60,6 %                                   | 3,1 %                                 | 93 780               | 66,7 %                                   | 5,0 %                                 |
| Ingénierie et technologie            | 341 535              | 22,8 %                                   | 31,7 %                                | 628 188              | 30,7 %                                   | 33,7 %                                |
| Total                                | 1 078 191            | 40,3 %                                   | 100,0 %                               | 1 865 475            | 48,7 %                                   | 100,0 %                               |

Source : Données fournies par R. Grediaga, sur la base d'une étude représentative réalisée en 2001 auprès d'un échantillon de 3 861 enseignants-chercheurs et chercheurs de 64 institutions d'enseignement supérieur du Mexique [Gérard, Grediaga, 2009].

constituaient, en 2009 et 2010, 35,7 % des membres de la commission du SNI pour cette discipline mais 18,2 % seulement des membres de ce corps disciplinaire [calculs de l'auteur, à partir des bases SNI 2009 et CONACYT 2007-2010]. Cette exception suggère la reconnaissance dont peuvent, en certains cas, bénéficier les chercheurs, mais aussi le capital symbolique et les réseaux qu'elles sont parvenues à accumuler et à construire pour obtenir cette reconnaissance. Plus encore, n'est-ce pas le signe que les femmes parviennent parfois à constituer des forces de pouvoir ou d'opposition qui contrecarrent l'hégémonie masculine en vigueur au niveau global ?

Participation accrue des femmes dans la recherche et ses instances d'évaluation (comme en sciences sociales) et féminisation de certaines disciplines « traditionnellement masculines » : ces progrès, qui peuvent paraître spectaculaires dans la mesure où ils signalent, en termes de représentation féminine et masculine, une tendance à la parité dans le domaine de la recherche, ne permettent pas pour autant de conclure à une quelconque amélioration de l'égalité des chances d'accès au système de science et de progression dans la carrière scientifique. Contrairement à ce que la relative démocratisation de l'accès au système national des chercheurs peut laisser penser en effet, des auteurs comme Urquidi et Rodriguez considèrent que la « [...] parité de genre est encore lointaine. » [2011]. « Le visage féminin de la science [disent-ils] est naissant. » [*Ibid.*] En un sens, il n'y a pas de réduction des inégalités « par le haut » : le passage de la première barrière du système national des chercheurs ne s'accompagne pas de la possibilité, pour les femmes, de gravir les échelons au même rythme, ni dans les moindres proportions, que les hommes. Le système porte-t-il lui-même ces inégalités – comme cela serait le cas à travers des conditions et des dispositifs favorables aux hommes – ou ne fait-il que reproduire et entériner un ensemble de conditions sociales qui seraient défavorables aux femmes ?

### **De l'enseignement supérieur à la recherche : une succession de barrières sociales et institutionnelles**

De nombreux auteurs avancent l'existence de pratiques discriminatoires pour expliquer la moindre représentation des femmes dans le milieu scientifique ou leur plus lente progression dans la carrière. Sont ainsi évoquées les politiques inégalitaires de recrutement, de sélection et de promotion – évaluations biaisées auxquelles participent majoritairement les hommes – des charges de travail « invisibles » ou non flexibles à la différence des hommes qui, eux, disposent du temps nécessaire « pour générer des connaissances et parvenir au succès, en particulier pour occuper des postes de décision dans les institutions » [Vizcarra Bordi, Vélez Bautista, 2007, p. 582]. D'autres auteurs mettent en avant le manque de collégialité et la prévalence de styles de travail compétitifs ou individualistes, ou encore l'accès privilégié des hommes aux postes de leadership et de pouvoir [García-Guevara, 2004, citée par Padilla-González, Villaseñor Amézquita, 2010]. Les entretiens réalisés auprès de femmes physiciennes, ingénieurs, économistes et anthropologues, membres du SNI abondent également dans ce sens. Des chercheuses de sciences dites « dures » comme la physique ou l'ingénierie nous ont par exemple signalé l'impossibilité pour elles de signer des articles dont elles étaient à l'origine, en raison de la pression exercée par leurs confrères masculins, ou la dépossession par eux de leurs propres travaux, parce qu'ils bénéficient d'une plus grande visibilité et d'une plus grande audience. Une biologiste, coordinatrice au musée de la science de l'Université nationale autonome de Mexico de la remise de distinctions à des femmes pour leurs apports scientifiques, déclarait ainsi en 2003 que, depuis un siècle, « les femmes ont beaucoup apporté à la science. Cependant, pour que leurs apports voient le jour, elles devaient donner leurs découvertes à leur mari, à leur frère, ou signer sous un pseudonyme masculin » [Notimex, 2003]. Est en

ce sens avancé l'argument d'une « invisibilisation » des apports des femmes à la science et à la technologie, à laquelle lois et législation ont largement contribué [Peppino Barale, 2006].

D'autres auteurs mexicains intéressés par cette question du genre dans la science s'accordent pour relever la difficulté, pour les femmes, de « trouver un équilibre entre les responsabilités familiales et les exigences du travail académique ». L'argument est redondant. À notre connaissance, aucune étude comparative n'a porté sur des échantillons de femmes respectivement intégrées dans différents milieux, de la recherche et autres. Sont relevés tour à tour l'impossibilité pour les femmes de se dédier à de longues études supérieures – a fortiori à la recherche – en raison de la maternité et des charges familiales, la nécessité de repousser leur mariage et quelque vie de famille que ce soit au-delà de leur insertion professionnelle dans la recherche, ou encore l'abandon ponctuel de leur activité professionnelle en raison de maternités, préjudiciables à leur progression dans la carrière : « la productivité de celles qui persistent dans ces deux registres d'activité peut baisser durant les étapes qui requièrent d'elles l'exercice de leur condition de mère », indique par exemple Peppino Barale [2006]. Vizcarra Bordi et Vélez Bautista notent, pour leur part, la moindre productivité des femmes entre 30 et 45 ans, par rapport aux hommes et à leurs aînées, signalant par là le désavantage que représente la période de maternité [2007, p. 584].

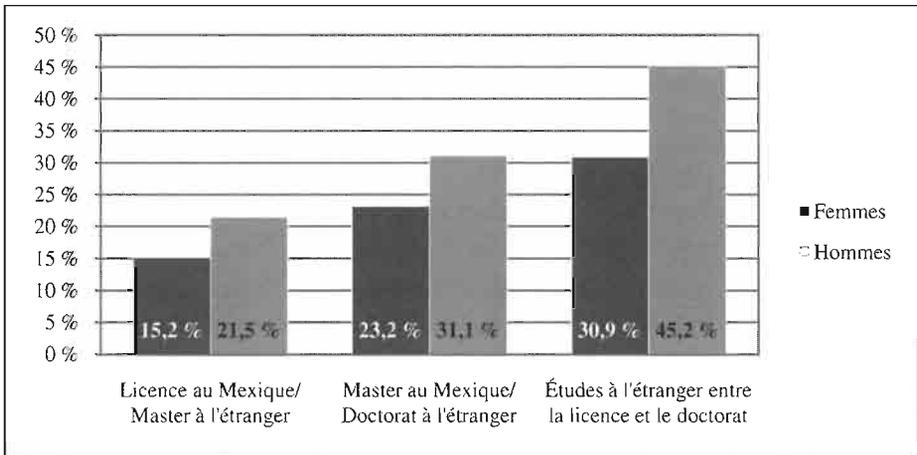
D'après une enquête nationale sur la reconfiguration de la profession académique à Mexico (RPAM) en 2007-2008, les femmes membres du milieu académique et scientifique sont de plus issues d'un milieu social et culturel plus favorisé que les hommes, et ont des caractéristiques familiales, institutionnelles et professionnelles plus avantageuses : d'une part, elles sont davantage célibataires que les hommes, sont davantage sans enfants ou membres de familles moins nombreuses. D'autre part, une plus grande proportion de femmes a un père ayant un niveau d'études supérieures et elles sont, plus souvent que les hommes, liées à un partenaire ayant fait des études supérieures [Padilla-González, Villaseñor Amézquita, Santacruz Oros, 2011].

Les barrières auxquelles les femmes ont à faire face et qui pourraient expliquer leur plus grande difficulté à entrer dans le système valorisé des chercheurs et leur moindre progression dans la carrière scientifique sont d'une autre nature. D'autres contraintes sociales, axiologiques celles-là, pèseraient davantage sur les femmes. Vizcarra Bordi et Vélez Bautista notent par exemple que, « considérant l'influence de la culture patriarcale sur les croyances et les valeurs des femmes et des hommes, [...] la réussite pour le genre masculin et le genre féminin possède des perspectives différentes ; [c'est] un facteur qui influe sur les aspirations scientifiques et académiques des chercheurs femmes et hommes » [2007, p. 585]. Les jeunes femmes seraient ainsi moins « libérées » par leur milieu familial pour s'expatrier pour études.

L'examen de trajectoires universitaires de femmes et d'hommes permet d'en rendre compte. Selon la reconstitution des trajectoires de 585 chercheurs pour

lesquels nous avons pu collecter les données, sur les mille cas que nous avons extraits de la base des curriculum vitæ des chercheurs du Sistema Integrado de información sobre investigación científica y tecnológica (SIICYT), les femmes se forment moins à l'étranger que les hommes. Comme le montre le graphique 2, 15,2 % des femmes qui suivent leur licence au Mexique poursuivent au niveau du master à l'étranger (contre 21,5 % des hommes), et 23,2 % de celles qui suivent leur master dans leur pays se rendent à l'étranger pour leur doctorat (contre 31,1 % des hommes). Globalement, l'internationalisation de la carrière étudiante entre la licence et le doctorat concerne 30,9 % des femmes et 45,2 % des hommes.

*Graphique 2 – Trajectoires de mobilités étudiantes des femmes et des hommes membres du SNI, entre le Mexique et l'étranger, entre la licence et le doctorat (2009)*



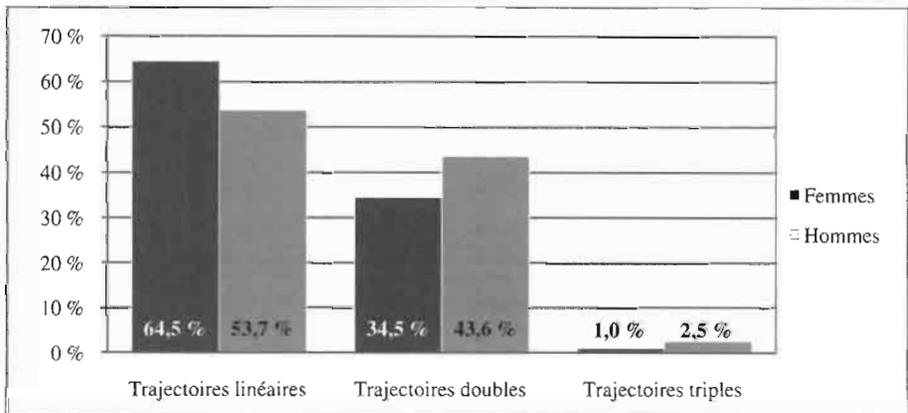
Source : élaboration personnelle d'après la base de données SIICYT. N = 585.

Les femmes-chercheurs du SNI ont donc été moins mobiles entre le Mexique et l'étranger durant leurs études que leurs confrères. Un simple regard sur le lieu d'obtention du plus haut diplôme (doctorat ou post-doctorat) de l'ensemble des chercheurs SNI abonde dans ce sens : 31,1 % des femmes sont lauréates d'un diplôme étranger contre 42,8 % des hommes. Nous avons pu montrer ailleurs [Didou, Gérard, 2010 ; Gérard, à paraître] l'avantage comparatif d'étudier à l'étranger : la proportion des chercheurs formés à l'étranger croît en effet à chaque échelon du système SNI. De 35,7 % à l'échelon 1, elle passe à 48,9 % à l'échelon 2 et à 57,5 % à l'échelon 3. Les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés auprès des femmes-chercheurs nous permettent de souligner quelques facteurs de cet avantage comparatif : une socialisation plus importante, lors de la formation à l'étranger, aux codes et standards de la production scientifique la plus légitimée par le système national de recherche mexicain, l'accès à des réseaux scientifiques qui s'offrent comme autant d'opportunités pour obtenir des ressources inexistantes au Mexique (argent, mais aussi laboratoires et autres infrastructures de recherche), l'accumulation de capitaux (symbolique, social...) auxquels le milieu scientifique

accorde une reconnaissance certaine, ou encore, comme c'est le cas dans certaines disciplines comme la physique, la possibilité d'acquérir des savoirs (didactiques et, pratiques, d'exercice de la science) dont sont pour partie privés les étudiants au Mexique, notamment faute d'infrastructures. Moins mobiles que les hommes durant leurs études, les femmes seraient davantage pénalisées. Ne disposant pas des mêmes conditions pour s'expatrier, elles ne pourraient pas non plus suivre des trajectoires ayant les mêmes avantages comparatifs au regard des conditions de progression dans la carrière scientifique.

L'appréciation de la configuration des trajectoires, c'est-à-dire la succession des étapes de formation, qu'elles soient réalisées au Mexique ou à l'étranger, apporte d'autres enseignements. Trois possibilités s'offrent à chacun en termes de lieu d'études supérieures : réaliser tout son parcours au Mexique ; en réaliser une première partie au Mexique et une seconde à l'étranger, dans un ou plusieurs pays ; ou enfin, réaliser une première partie de ses études au Mexique, une seconde à l'étranger, puis terminer son parcours au Mexique. Nous avons examiné ces possibilités en retenant comme étapes du parcours les trois niveaux de l'enseignement supérieur : la licence, le master, le doctorat. Selon une trajectoire linéaire, les étudiants réalisent ces trois étapes au Mexique. Suivant une trajectoire double, ils réalisent l'un des trois cycles dans un pays, les deux autres dans un pays tiers. Le troisième type de trajectoire consiste à faire une licence au Mexique, un master dans un pays étranger, et un doctorat dans un autre pays étranger. Nous dénommerons ce dernier cas « trajectoire triple ».

*Graphique 3 – Types de trajectoires de formations supérieures, au Mexique et à l'étranger, pour les hommes et pour les femmes membres du SNI en 2009 (en %)*



Source : élaboration personnelle d'après la base de données SIICYT. N = 585.

L'examen des trois types de trajectoires par sexe fait apparaître que les femmes ont des trajectoires plus linéaires et moins complexes que les hommes (graphique 3). Deux tiers d'entre elles réalisent toute leur formation au Mexique, alors que c'est le cas d'un peu plus de la moitié des hommes seulement. Les

femmes sont également proportionnellement plus nombreuses à rentrer au Mexique après avoir fait un master à l'étranger. Enfin, moins de 1 % des femmes sont allées se former dans deux pays différents en plus du Mexique, alors que 2,5 % des hommes sont dans ce cas. En regard de leurs trajectoires, plus endogènes et plus linéaires que les hommes, les femmes ont, de fait, moins accès qu'eux aux capitaux nécessaires à la carrière scientifique, tant en termes de connaissances que de conditions de leurs production et valorisation.

Faute de données supplémentaires, on ne peut ici expliquer le sens de ces trajectoires différenciées. Une double hypothèse peut cependant être avancée : d'une part, l'expatriation des femmes serait très fortement liée aux conditions sociales et économiques de leur milieu familial. En l'occurrence, celles qui parviennent à réaliser des études supérieures à l'étranger bénéficieraient de conditions dont ne disposent pas la majorité des étudiantes, voire les hommes qui, globalement, seraient plus enclins à s'expatrier, y compris sans ressources. C'est l'argument avancé par Padilla-Gonzalez, Villaseñor Amézquita, et Santacruz Oros [2010] : le capital professionnel des hommes et des femmes se distinguerait en particulier par le fait que les premiers développent davantage de réseaux sociaux. Comme nous l'avons signalé précédemment, ces réseaux permettent d'accéder à des ressources indispensables à la production scientifique, individuelle et collective, à la reconnaissance, nationale et internationale, et enfin à l'accumulation de capitaux symboliques (prestige lié aux titres scolaires notamment), sociaux, économiques, utiles à la multiplication des registres d'activités pris en compte dans les évaluations du SNI.

Cette donnée pondère toutefois la précédente : si l'examen des moyennes d'âge des femmes et des hommes aux différents niveaux de l'enseignement supérieur et de la recherche pouvait laisser entrevoir une égalité de conditions pour intégrer le milieu de la recherche et y progresser, leurs trajectoires distinctes font état d'inégales possibilités de cumuler les capitaux utiles à cette progression. La reconstitution de ces trajectoires rend ainsi compte de facteurs dynamiques à l'origine de l'accès et de la progression dans la carrière scientifique sexuellement différenciés. Ces inégalités relèvent d'une conjonction d'éléments : à la fois de facteurs sociaux, préjudiciables à ceux, en partie les femmes, mais pas uniquement, qui ne disposent pas des conditions de possibilité de passer outre les différentes contraintes et barrières, d'une part ; et d'autre part, de facteurs structurels propres au SNI, qui choisit d'évaluer les chercheurs à l'aune de critères, comme l'internationalisation, auxquels peuvent difficilement satisfaire ceux qui ne disposent pas des capitaux nécessaires.

Ainsi se dresse, comme à rebours, une barrière supplémentaire pour celles et ceux qui ne peuvent diversifier leurs trajectoires. Non pas que le système national des chercheurs ait mis par principe des barrières que ne pourraient franchir les différents chercheurs, selon leurs ressources ou leur genre. Mais les conditions respectives des unes ou des autres sont soit inconnues, soit ignorées par les tenants de ce système, de sorte que celui-ci ne fait que reproduire une tendance dominante

à concevoir ses dispositifs en fonction des conditions dont disposent ceux qui, en son sein, ont un rôle pionnier – principalement des hommes – et à prédisposer celles et ceux qui ont toutes les dispositions requises à réussir selon ses critères.

Au demeurant, les chercheurs eux-mêmes, en dépit de ces conditions, peuvent parvenir à contrecarrer des inégalités comme celles qui défavorisent les femmes scientifiques dans leur progression de carrière. En témoigne la tendance à la parité aux premiers niveaux du système national de recherche. Des exceptions quant à la représentation supérieure des femmes aux plus hauts niveaux du système attestent aussi de cette possibilité, et du rôle déterminant des réseaux et autres collectifs de recherche que les femmes, au même titre que les hommes, parviendraient à créer. Les femmes de l'État du Sonora, étudiées par Urquidi et Rodriguez, conduisent même ces auteurs à penser que « la face féminine de la recherche paraît initier une rupture avec la ségrégation verticale que l'on constate au sujet des femmes chercheuses au Mexique ». De fait, dans cet État, elles représentent 41,7 % des chercheurs de niveau SNI3 ; et 4,85 % des femmes accèdent à ce niveau, contre 3,47 % des hommes.

## Conclusion

Pour être parvenus à intégrer le système méritocratique de la recherche ou, a fortiori, à en atteindre les plus hauts échelons, les chercheurs du SNI ont franchi nombre de barrières que ne parviennent pas à passer la grande majorité des étudiants qui entrent à l'université. Les femmes, plus encore que les hommes. Cela à double titre : en premier lieu, dans le SNI et à tous ses échelons, les femmes sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes, alors que la part des unes et des autres au niveau d'études post-licence est quasiment égale. En second lieu, la mobilisation de ressources sociales et économiques s'impose d'autant plus aux femmes que le système requiert des types donnés de trajectoires de formation, auxquels elles ont moins accès que les hommes : une proportion moindre d'entre elles, en effet, parvient à se former à l'étranger alors que cette trajectoire conditionne l'accumulation de ressources et capitaux indispensables pour satisfaire aux critères du système méritocratique. Ces exigences « surdéterminent », pour ainsi dire, la nécessité, pour les femmes, de disposer de conditions socialement et économiquement plus aisées que les hommes pour pouvoir prétendre exercer une carrière de chercheur et y gravir les plus hauts échelons.

Un tel système paraît ainsi doublement inégalitaire ; du point de vue du genre, mais aussi du point de vue social. Les femmes paraissent nettement désavantagées par rapport aux hommes, eu égard aux exigences du SNI, mais celles qui parviennent à y entrer et à y progresser semblent socialement plus favorisées qu'eux. Dès lors, un tel système méritocratique ne consacre-t-il pas la détention, préalable à l'intégration en son sein, d'un ensemble de capitaux dont la majorité des étudiants, hommes et femmes, ne sont pas pourvus ? Cela, aucune des femmes interrogées ne nous l'a dit. Le mérite paraît, à l'aune de ces silences, asexué : il caractérise

les femmes-chercheurs, comme leurs confrères, selon des critères en apparence identiques. Les unes et les autres auraient à faire face aux mêmes obstacles, devraient franchir les mêmes barrières, comme si toutes choses – toutes conditions sociales et économiques de formation – étaient égales par ailleurs.

Les scientifiques parvenues au plus haut niveau « taisent » ainsi largement les inégalités. Comme l'écrivent Urquidi et Rodriguez [2011], « Les femmes professeurs [...] reconnaissent qu'elles n'identifiaient pas le biais du genre et considéraient que les difficultés vécues étaient le prix à payer pour faire partie d'une institution académique d'élite ». La neutralité du discours se pare des marques du succès auquel elles sont parvenues. En un sens, l'absence de l'inégalité, dans ces discours sur la science au Mexique, sur les conditions de la recherche, sur les possibilités sexuellement différenciées d'exercer, de progresser dans la carrière, d'arriver au plus haut niveau, est tautologique : membres de l'élite scientifique, ces femmes ont pu et su franchir toutes les barrières invisibles, faire valoir leurs compétences, porter leurs écrits scientifiques au même niveau que leurs confrères, prendre pied dans les instances de consécration de la recherche. Si des inégalités demeurent, si des discriminations de genre persistent dans la configuration des carrières, elles sont derrière elles et sont tuées. Du moins sont-elles travesties par un discours opposé, de valorisation – figure symétrique de la discrimination – sur la capacité manifeste, prouvée, attestée, des femmes à être égales à leurs confrères, à obtenir des succès équivalents, à être également présentes aux postes de responsabilité, à être de plus en plus représentées dans la science, à être de plus en plus visibles. Les inégalités – auxquelles est préférée l'égalité de capacités – ne sont-elles pas mises au silence par les femmes précisément parce que leur savoir leur a permis d'être « égales », à leurs yeux comme à ceux de leurs pairs ? C'est en tout cas ce que, au-delà de leur discours, révèlent leurs trajectoires. Ce savoir, au demeurant, a manifestement un coût ; les femmes chercheurs attestent qu'il a été plus élevé pour elles avant leur intégration au SNI qu'il ne l'a été pour leurs confrères. Cette dernière assertion conduit à poser une hypothèse : par-delà l'inégalité liée au genre, l'inégalité la plus manifeste produite ou confortée par le système national des chercheurs ne réside-t-elle pas surtout dans l'écart social entre femmes elles-mêmes, socio-économiquement davantage différenciées par un tel système que ne le sont les hommes entre eux ? Des recherches complémentaires, comparatives, des écarts sociaux entre femmes d'une part, et entre hommes d'autre part, permettraient de tester cette hypothèse.

## Bibliographie

- BOURDIEU P. [1998], *La Domination masculine*, Paris, Seuil, 134 p.
- DIDOU S., GÉRARD E. [2010], *El Sistema Nacional de Investigadores veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*, México, ANUIES, 142 p.
- GALAZ-FONTES J., GIL-ANTÓN M., PADILLA-GONZÁLEZ L.E., SEVILLA-GARCÍA J., MARTÍNEZ-STACK J., ARCOS-VEGA J.J. [2009], "The academic profession in Mexico: Changes,

- Continuities and Challenges Derived from a Comparison of Two National Surveys 15 Years Apart.”, *RIHE International Seminar Reports*, n° 13, “The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives”, Hiroshima University, Research Institute for Higher Education, p. 193-212.
- GARCÍA-GUEVARA P. [2004], *Mujeres Académicas. El caso de una universidad estatal Mexicana*. México, Playa y Valdez, 228 p.
- GÉRARD E. [à paraître], « Savoirs de l'autre, savoirs pour soi. Logiques de formation et production d'élites académiques au Mexique », *Revue d'anthropologie des connaissances*.
- GÉRARD E., GREDEAGA R. [2009], « ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las practicas y redes científicas, en particular en las ciencias duras », in S. DIDOU, E. GÉRARD (dir.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC/CINVESTAV/IRD, p. 137-160.
- GIL ANTÓN (dir.) [1994], *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco, 294 p.
- GONZÁLEZ GARCÍA M.I., PÉREZ SEDEÑO E. [2002] « Ciencia, Tecnología y Género », *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, n° 2, s. p. : <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm> (page consultée le 10 novembre 2010).
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ R.M. [2010], « Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer ? », in LARA LÓPEZ A.L. (dir.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, p. 21-32.
- LANGE M.-F. [1998], *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LARA LÓPEZ A.L. [2010], *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, SNTE : Plaza y Valdés, vol. 1, México, D.F., 261 p.
- NOTIMEX [2003], « Mujeres en la ciencia », *El siglo de Torreón*, 23 mai 2003 : <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/32606.html> (page consultée le 5 octobre 2011).
- PADILLA-GONZÁLEZ L.E., VILLASEÑOR AMÉZQUITA G., SANTACRUZ OROS L. [2011], « La mujer académica como generadora de conocimiento científico en el México contemporáneo », in RODRÍGUEZ J.J., URQUIDI L.E., PÉREZ A. (dir.), *La Ciencia en Sonora, primeras aproximaciones*, México, Editorial Universidad de Sonora, à paraître.
- PEPPINO BARALE A.M. [2006], « Las mujeres y la ciencia en una sociedad patriarcal », *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, México, 19 au 19 juin, 13 p.
- RODRÍGUEZ-SHADOW M.J. [2008], « La discriminación hacia las mujeres », *Ciencia*, avril-juin, p. 41-51.
- SEP-DGPP [2008], *Estadística e indicadores*, México, *Secretaría de educación pública*, Dirección general de planeación y programación : <http://dgpp.sep.gob.mx/estadistica.html> (page consultée le 15 octobre 2010).
- SERRANO BARQUIN H., SERRANO BARQUIN C. [2006], « Género y educación en México », *Pharos*, vol. 13, n° 2, n. p. : <http://redalyc.uaemex.mx> (page consultée le 20 octobre 2010).
- URQUIDI L.E., RODRÍGUEZ J.J. [2011], « ¿El género, un problema en la carrera científica », in RODRÍGUEZ J.J., URQUIDI J.E., PÉREZ A., *La ciencia en Sonora, primeras aproximaciones*, México, Editorial Universidad de Sonora, à paraître.
- VIZCARRA BORDI Y., VÉLEZ BAUTISTA G. [2007], « Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México », *Estudios feministas, Florianópolis*, vol 15, n° 3, p. 581-608.



## **La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique**

*Laure Moguérou\**

La question de la démocratisation de l'école, notion qui recouvre au moins deux sens, à savoir la massification de l'école et l'égalisation des chances scolaires, fait l'objet de nombreuses recherches, principalement dans les pays développés [Merle, 2000]. Elle n'a en revanche suscité que peu d'intérêt en Afrique francophone. La pertinence de la question n'est probablement pas ressentie dans des pays où l'accès même à l'enseignement primaire est encore loin de concerner tous les enfants [Pilon, Wayack, 2003]. Ce questionnement prend néanmoins tout son sens dans le cadre de l'expansion quantitative de l'éducation de base au cours de la période récente, après les grandes conférences internationales sur l'Éducation pour tous. Mais alors que la question de l'inégalité des chances a remplacé celle de l'inégalité d'accès à l'école dans les pays industrialisés, les deux questions se posent aujourd'hui simultanément dans un pays comme le Sénégal où l'enseignement primaire n'est pas généralisé – en 2000, le taux brut de scolarisation primaire était de 68,3 % [Infomen, 2001] – et où les inégalités sociales face à l'école restent particulièrement élevées [Sy, 1999 ; Bianchini, 2004].

Les textes officiels qui, de l'indépendance à nos jours, ont façonné les politiques scolaires sénégalaises suggèrent également une analyse dans cette double perspective, et introduisent une dimension plus rarement prise en compte dans les analyses classiques sur la démocratisation de l'école, celle du sexe des élèves. La première loi d'orientation, votée en 1971, fondait les principes d'une école démocratique qui « devait reconnaître le droit de tous à l'éducation et ambitionnait d'offrir à chacun des chances égales d'y accéder ». La loi d'orientation de 1991, rédigée suite aux États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) tenus en 1981, prônait l'avènement d'une école « démocratique » qui « [...] accorderait des chances égales à tous devant l'éducation, en étant générale, gratuite, obligatoire c'est-à-dire ouverte à tous les enfants en âge d'être scolarisés, sans distinction aucune » [Sylla, 1992]. Le Programme décennal de l'éducation et de la formation

---

\* Maîtresse de conférences à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, chercheuse au CREF, équipe « Genre, savoirs et éducation », chercheuse associée à l'INED.

(PDEF), devenu le cadre de référence de la politique éducative pour la décennie 1998-2008, précisait que « [...] dans l'objectif de promouvoir l'égalité et l'équité, une attention particulière serait notamment portée aux questions liées au genre. » La sous-scolarisation des filles étant un phénomène caractéristique des systèmes scolaires africains [Lange, 2003], la démocratisation de l' cole ne pourrait être attestée que si les parcours scolaires s'avéraient moins dépendants, non seulement du milieu social, mais également du sexe des élèves.

Comme le rappellent Duru-Bellat et Kieffer [2000, p. 52], étudier la démocratisation de l' cole suppose de faire le choix concernant la manière la plus pertinente de décrire les scolarités, la façon de caractériser les origines sociales des individus, et les indicateurs les plus aptes à mesurer ces évolutions. L'ensemble de ces choix et la description des données mobilisées feront l'objet de la première partie de cet article. La seconde partie étudiera l'évolution des trajectoires scolaires à Dakar (accès à l' cole, accès au secondaire, passage du primaire au secondaire, durée de la scolarisation) au fil des cohortes. Elle s'attachera à replacer ces évolutions dans les contextes économiques et sociaux singuliers dans lesquels elles s'inscrivent. La dernière partie sera consacrée à l'analyse des transformations des inégalités de parcours scolaires selon le milieu social d'origine et le sexe.

## Contexte et description de l'enquête biographique

Mieux comprendre la dynamique de ces inégalités apparaît comme un enjeu de premier ordre, tant dans un objectif d'équité que de développement. Si cette question n'a pas fait l'objet d'une attention soutenue en Afrique francophone, c'est aussi par manque de données adéquates. Une des principales lacunes des statistiques scolaires réside dans le fait qu'elles n'enregistrent pas les caractéristiques sociales des élèves. Les enquêtes-ménages quant à elles, bien que non spécifiquement destinées à étudier la scolarisation, renseignent généralement le niveau scolaire des individus vivant dans le ménage. L'origine sociale des personnes est plus rarement connue, mais elle peut être reconstituée pour les enfants vivant avec leurs parents, à travers les informations collectées sur les occupations de ces derniers. Cependant, ces données sont le plus souvent recueillies selon des méthodologies (plan de sondage, période de collecte <sup>1</sup>, nature des données sur la scolarisation) très différentes, réduisant les possibilités de comparaison des sources entre elles [Deleigne, 2004]. Dans ce contexte, l'enquête biographique menée à Dakar en 2001, qui enregistre les origines sociales et les parcours scolaires d'individus de différentes générations <sup>2</sup>, constitue une source précieuse d'informations.

---

1. La période à laquelle ont été collectées les données est une information à ne pas négliger lors de l'étude de la scolarisation [Ceped, 1999]. Du fait des abandons qui surviennent en cours d'année scolaire, la fréquentation scolaire n'a pas la même intensité tout au long de l'année.

2. Au sens démographique du terme, soit l'ensemble des personnes nées durant une même période.

### *Objectifs et méthodologie*

L'objectif central de cette enquête, réalisée conjointement par l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et l'Institut fondamental d'Afrique noire (IFAN) grâce à un financement du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), était de saisir les changements économiques et sociaux survenus dans les familles dakaroises dans un contexte de crise persistante [Antoine, Fall, 2002]. Depuis le milieu des années 1970, le Sénégal traverse une crise profonde qui a sérieusement affecté les conditions de vie des ménages dans les villes comme dans les campagnes [Duruflé, 1994 ; Diagne, Daffé, 2002]. Des travaux antérieurs menés dans la capitale sénégalaise en 1989 [Antoine, Bocquier, Fall, Guisse, Nanitelamio, 1995] avaient mis en lumière un certain nombre de mutations sociales liées à la crise naissante : conditions d'accès à l'emploi rendues difficiles pour les jeunes, en particulier pour les jeunes diplômés, et incursion croissante des femmes dans la sphère économique. Une décennie plus tard, cette nouvelle étude pluridisciplinaire se proposait de poursuivre l'analyse des recompositions sociales à l'œuvre dans la capitale. Deux thématiques ont été privilégiées : celle de la formation et de la dissolution des couples et celle de l'entrée en vie adulte et de ses liens avec le niveau scolaire des jeunes. Dans les travaux antérieurs, l'approche privilégiait une démarche statistique mettant en relief les différences entre cohortes et entre hommes et femmes, afin de saisir les effets de la crise sur la redistribution des statuts et des rôles entre les sexes. Dans ce nouveau projet était introduite une autre dimension essentielle : celle des « classes sociales ». Il s'agissait de rendre compte des recompositions sociales à l'œuvre dans l'ensemble des catégories sociales, là où de nombreuses études restent focalisées sur les catégories les plus défavorisées.

Durant l'année 2001, deux enquêtes successives ont été réalisées : une enquête-ménage légère sur un échantillon se voulant représentatif de la population dakaroise – notamment du point de vue de la composition des ménages et des activités économiques – et une enquête biographique auprès d'un sous-échantillon d'hommes et de femmes recensés lors de la première phase. La première enquête, conduite auprès de 596 ménages (4 115 individus) a servi de base de sondage au tirage d'un sous-échantillon après stratification par sexe, groupe d'âges et types de quartier (aisés, intermédiaires et pauvres). L'enquête biographique visait à décrire le sort de d'individus nés entre 1942 et 1986, répartis en quatre classes d'âge : les personnes âgées respectivement de 15-24 ans, 25-34 ans, 35-44 ans et 45-49 ans au moment de l'enquête. En définitive, environ 1 200 biographies ont été recueillies, avec des effectifs équivalents pour chacune des quatre cohortes. Afin d'assurer une structure représentative identique à celle de l'enquête ménage, les poids respectifs des cohortes ont dû être corrigés.

Le principe du recueil biographique rétrospectif est de retracer les principaux événements connus par l'individu concernant son activité (y compris l'éducation), sa vie matrimoniale (c'est-à-dire la constitution ou la dissolution du couple)

et sa vie résidentielle (mobilité géographique, décohabitation, statut d'occupation du logement).

Le recueil des biographies (résidentielles, scolaires et professionnelles, matrimoniales et génésiques) s'appuie sur un bon repérage dans le temps des événements vécus par l'enquêté. Peu de personnes mémorisent les dates des événements mais en revanche, l'enchaînement des événements familiaux est facilement gardé en mémoire. Dans le cadre de l'enquête et pour aider la personne enquêtée à placer les principaux moments de sa vie dans le temps, les enquêteurs ont eu recours à la fiche AGEVEN qui met en correspondance les âges et les événements [Antoine, Bry, Diouf, 1987]. Avant de commencer à remplir le questionnaire biographique, l'enquêteur demande à l'enquêté de situer dans le temps les principaux événements de sa vie familiale (naissance, mariage, naissance de ses enfants, divorce, etc.), puis de sa vie résidentielle et professionnelle. Ces événements sont placés sur une fiche où figurent une échelle de temps (années calendaires) et la durée écoulée depuis l'événement. Le classement des événements s'opère sans trop de difficultés tandis que les biais de mémoire sont limités [Antoine, Bry, Diouf, 1987].

Le fichier final permet de connaître, pour un même individu, à chaque instant de sa vie, sa situation résidentielle, sa situation scolaire ou son activité détaillée, son état matrimonial précis et le nombre de ses enfants. Ces différentes informations sont datées et l'on connaît pour chaque période de la vie de l'individu, le temps passé dans un état. L'enquête permet ainsi d'évaluer les interrelations entre plusieurs aspects des biographies individuelles. Le module « éducation et vie professionnelle » n'enregistre pas de biographies scolaires à proprement parler dans la mesure où les « changements d'état » (comme par exemple le passage d'un cycle à l'autre) ne sont pas détaillés. Les trajectoires scolaires sont appréhendées à travers l'âge d'entrée à l'école<sup>3</sup>, l'âge de fin des études et le niveau scolaire atteint : primaire, secondaire (les deux cycles ne sont cependant pas distingués) ou supérieur et ces informations peuvent être rapportées aux caractéristiques socio-démographiques des individus (âge, sexe, origine sociale). Ce module ne renseigne ni sur les diplômes obtenus, ni sur la dernière classe suivie. On ne peut donc reconstituer l'information relative à l'achèvement de chaque cycle. Dans la mesure où les différents cycles fréquentés par l'enquêté ne font pas l'objet d'enregistrements distincts dans l'enquête, il est impossible de connaître l'âge réel de fin de la scolarité primaire pour les individus ayant poursuivi au-delà de ce niveau.

### *Analyse des changements sociaux à partir des données biographiques*

Les principaux indicateurs scolaires qu'il nous est possible de calculer sont les taux d'accès à l'école (proportions d'individus qui ont été scolarisés), les taux d'accès au secondaire (proportions d'individus qui ont été scolarisés en secondaire), les taux de passage du primaire au secondaire (proportions d'individus

---

3. À ceci près que le module « éducation et carrière professionnelle » ne débute qu'aux 6 ans de l'enquêté. On ne connaît pas l'âge réel d'entrée à l'école.

scolarisés qui l'ont été dans le secondaire). On peut reconstruire, sur la base de ces indicateurs sommaires, l'évolution sur le long terme des inégalités sociales et sexuées de parcours scolaires. Mais il faut tenir compte du problème spécifique que pose le recours à des données biographiques à des fins d'analyse rétrospective : seuls les individus survivants (c'est-à-dire ni décédés, ni émigrés) à la date de l'enquête ont été interrogés. L'enquête biographique ne permet donc pas d'extrapoler la structure de la population à différentes dates [Bocquier, 1996]. Plus on remonte dans le temps et moins la population de l'échantillon est représentative de la population qui a effectivement vécu dans la zone étudiée à une date antérieure.

Différentes précautions s'imposent dans les analyses. Les « survivants » n'ayant pas nécessairement les mêmes comportements que les personnes disparues de l'échantillon, il est nécessaire de définir une population d'étude (la « population soumise au risque ») la plus homogène possible. Cette nécessité est redoublée du fait de la très forte disparité de l'offre scolaire selon le milieu géographique [Bianchini, 2004]. L'analyse proposée se limite ainsi aux parcours d'individus ayant été socialisés à Dakar (c'est-à-dire ayant principalement résidé à Dakar avant l'âge de 15 ans), soit 671 individus. On doit ensuite admettre, comme c'est classiquement le cas dans le cadre des analyses biographiques, que les absents n'ont pas un comportement différent des individus effectivement enquêtés [Calvès, Marcoux, 2004]. Or si l'hypothèse d'homogénéité s'avère relativement probable pour les individus les plus jeunes, elle semble beaucoup plus incertaine pour les individus les plus âgés. La déperdition entre l'échantillon de l'enquête ménage et celui de l'enquête biographique a été particulièrement importante pour les individus les plus âgés : 72 % des 45-59 ans recensés lors de la première phase ont effectivement pu être réinterrogés au cours de la seconde contre 99 % des 15-24 ans. De plus, il existe un biais généré par la mortalité différenciée : les moins éduqués ont une espérance de vie plus réduite que les plus éduqués. Pour limiter ce biais, la tranche d'âge 45-59 ans n'a pas été prise en compte dans l'analyse menée ici. Concernant les migrations, Richard Lalou et Babacar Dione [2003] ont montré, pour la région de Dakar, qu'elles impliquaient surtout des personnes jeunes, mais que le niveau scolaire n'avait que peu d'impact sur les décisions de migrer.

La principale difficulté dans les analyses traitant de la démocratisation des systèmes d'enseignement tient à la question de la mesure. De fait, les choix des indicateurs influencent fortement le diagnostic [Merle, 2002]. Il n'existe aucune mesure incontestée. Étudier l'évolution des inégalités dans le temps requiert de comparer des évolutions de taux ou de proportions, ce qui n'est pas aisé et a donné lieu à de nombreuses réflexions et publications [Combessie, 1984 ; Merllié, 1985 ; Vallet, 1988 ; Merle, 2000]. Une analyse fondée sur la différence des taux présente l'inconvénient de considérer que cette différence a la même valeur, quel que soit le point de départ. Les estimations obtenues à partir d'une analyse du rapport des taux sont, pour leur part, très sensibles aux valeurs de départ [Euriant, Thélot, 1995]. Certains auteurs ont ainsi proposé de mesurer les évolutions des

inégalités à l'aune des rapports des chances de chacun des groupes (*odds ratio*)<sup>4</sup> [Euriet, Thélot, 1995 ; Vallet, 1988 ; Merle, 2000]. Cette mesure a l'avantage de n'avoir ni effet de seuil, ni effet plafond [Thélot, Vallet, 2000]. C'est celle que nous adopterons ici.

### *Caractériser l'origine sociale des individus*

La grande diversité des modes de différenciation sociale dans les sociétés africaines – âge, sexe, parenté, lignage, « clans », castes – a parfois fait douter de l'existence de « classes sociales » en leur sein [Kayser, 1985]. Cependant, il convient de rompre avec cette vision des sociétés africaines perçues comme traditionnelles, permanentes et a-historiques. À Dakar, les hiérarchies traditionnelles se sont progressivement effacées, sans pour autant disparaître, au profit d'une différenciation de la population davantage fondée sur le « niveau social » [Sy, 1999]. De plus, si les modes de sociabilité sont probablement très dépendants des hiérarchies traditionnelles (notamment familiales), ils reposent sur des relations d'argent, elles-mêmes fortement déterminées par l'organisation socioprofessionnelle de la société [Vuarin, 1994].

Les classes sociales peuvent être définies comme des groupes animés par des intérêts communs en fonction des positions occupées dans la division du travail, par le partage d'un même mode de vie, et qui seraient les uns les autres en conflit dans les champs social et politique [Chauvel, 2001]<sup>5</sup>. Et de fait, à Dakar, la profession exercée induit des différences notables en termes de conditions de travail [Brilleau, Roubaud, Torelli, 2005], de carrières professionnelles (avec une relative imperméabilité de certains milieux), d'espaces habités et de conditions de vie [Tall, 1999]<sup>6</sup>. Mais la dimension conflictuelle résulterait moins des rapports de production que de l'existence d'une « bourgeoisie d'État » [Bianchini, 2004], elle-même fortement dépendante de la promotion sociale autorisée par le développement du système scolaire [Campion-Vincent, 1970].

Nous proposons ici un découpage ternaire de l'espace social (catégories supérieures, moyennes et populaires) à partir des informations recueillies sur la profession qu'exerçait le père quand l'individu avait 15 ans<sup>7</sup>. Les regroupements ainsi proposés

4. L'*odds ratio* exprime l'ampleur des inégalités en se fondant sur les chances relatives pour les membres d'un groupe A d'atteindre tel niveau éducatif plutôt que de ne pas l'atteindre, par rapport aux chances correspondantes des membres d'un groupe B. Ce coefficient varie de 0 à l'infini, une valeur de 1 signifiant l'égalité. Une valeur comprise entre 0 et 1 indique que les inégalités sont « inversées ».

5. Ce qui correspond à une acception plus large que celle des analyses marxistes, dans laquelle les différenciations sociales s'appuient sur la détention des moyens de production et la conscience de classe [Chauvel, 2001].

6. Il existe une sélection socioprofessionnelle dans l'accession au logement qui déteint sur la morphologie de la ville elle-même.

7. Il était demandé aux enquêteurs d'inscrire en clair la profession telle que déclarée par l'enquêté. La codification a été faite a posteriori dans un souci de garantir l'homogénéité et de maîtriser le maximum d'informations recueillies sur le terrain. Les regroupements peuvent relever d'un certain arbitraire dans la mesure où la seule information disponible est celle concernant la profession du père, sans aucune précision sur le statut dans l'emploi.

permettent de rompre avec la vision souvent portée sur les sociétés urbaines africaines, où une frange importante de la population, privée de ressources économiques et culturelles, côtoierait une « élite » privilégiée. Si la « classe moyenne », dont Balandier [1965] a observé l'émergence dans les milieux urbains africains dans les années 1960, a eu tendance à se paupériser sous l'effet de la crise économique persistante, elle n'a pas pour autant disparu, tandis que parallèlement, s'opère une « moyennisation » des classes sociales supérieures [Antoine, Fall, 2002].

Dans une première catégorie, ont été regroupés les postes de l'administration publique et d'encadrement (politiques, intellectuels, ingénieurs, cadres supérieurs) ainsi que les employés qualifiés du secteur public et les agents de la sécurité publique. Ce premier groupe (CSP1), qui rassemble les salariés de l'État et des entreprises publiques occupant des fonctions d'encadrement ou des postes qualifiés, est assimilable à la « bourgeoisie bureaucratique » dépeinte par Diop [1972], dont la reproduction sociale repose tout entière sur l'obtention de diplômes « modernes ». D'ailleurs, 22,8 % des pères étaient diplômés de l'enseignement supérieur, 47,5 % possédaient un titre du secondaire et 29,7 % un certificat d'études primaires.

Les employés non qualifiés exerçant principalement dans le secteur public (entreprises nationalisées) et plus rarement dans le secteur privé ont été regroupés dans une seconde catégorie (CSP2). Cette classe intermédiaire, qui rassemble les travailleurs permanents et non manuels constitue la fraction de la population la plus affectée par la crise économique des années 1980 et les plans de redressement budgétaires auxquels elle a donné lieu [Antoine, Fall, 2002]. Le niveau scolaire est hétérogène : 46,4 % des pères n'avaient jamais été scolarisés, 22,2 % avaient arrêté leurs études en primaire, et plus d'un tiers (41,2 %) d'entre eux avait atteint le secondaire.

Enfin, les petits commerçants, les artisans (qui relèvent principalement du secteur informel), les agriculteurs-pêcheurs et les autres professions constituent la troisième et dernière catégorie (CSP3), caractérisée par des revenus irréguliers et un très faible capital culturel : près des trois quarts des pères (72,5 %) n'avaient jamais fréquenté l'école et seuls 8,6 % avaient été scolarisés en secondaire.

## Évolution des inégalités d'accès à l'école à Dakar

Les différents textes régissant le système scolaire sénégalais ont constamment réaffirmé la nécessité de démocratiser le système scolaire. Leur analyse permet de préciser ce que recouvre cette notion dans le contexte sénégalais, ainsi que les niveaux scolaires sur lesquels il convient de faire porter l'analyse.

### *Politiques d'éducation et accès à l'école*

Sous la période coloniale, l'école n'avait pas vocation à être égalitaire, et la formation d'une minorité d'individus – amenés à devenir les intermédiaires nationaux au personnel civil et militaire expatrié exerçant les fonctions de cadre – primait sur celle du plus grand nombre [Bouche, 1975]. Pour les États nouvellement indépendants, « le remplacement des cadres coloniaux apparaissait comme

une priorité absolue » [Gérard, 1997].    l'encontre des préconisations de la conférence sur l'éducation d'Addis Abeba<sup>8</sup> tenue en 1961, qui voyait dans la scolarisation primaire universelle la base du développement économique, les efforts ont été centrés sur les niveaux secondaire et supérieur [Sylla, 1992].

S'il a manqué une politique d'éducation redéfinissant les principes et les finalités, les objectifs et les programmes, les horaires et les structures du système éducatif à l'indépendance, l'évolution des effectifs scolarisés montre que l'  cole n'a pas d'abord pâti de ce manque de politique prospective. Entre 1964 et 1973, dates auxquelles les individus de la cohorte 1957-1966 devaient entrer à l'  cole, le pays connaît une période de croissance économique régulière. L'  tat consacre une part importante de son budget à l'éducation nationale et assure une politique de soutien aux élèves et étudiants (octroi de bourses, ouverture de demi-pensions et d'internats). L'intégration des diplômés dans la fonction publique, mais aussi dans les entreprises parapubliques et privées que compte la capitale va de soi, les besoins du marché du travail évoluant au rythme de la production des jeunes diplômés [Bocquier, 1996]. Dans la cohorte 1957-1966, 75,6 % des enfants (84,4 % des garçons et 67,7 % des filles) vont à l'  cole. L'enseignement secondaire s'étend timidement mais reste l'apanage de privilégiés : seuls 39,5 % des individus de la cohorte 1957-1966 ont fréquenté le secondaire. Les garçons sont plus nombreux à être scolarisés à ce niveau que les filles (48,6 % contre 31,4 %). La première loi d'orientation, votée en 1971, fut élaborée afin notamment d'« abolir les inégalités léguées par la situation antérieure », où l'  cole était sélective et élitiste. Ce texte fondait les principes d'une «   cole démocratique qui devait reconnaître le droit de tous à l'éducation et ambitionnait d'offrir à chacun des chances égales d'y accéder ».    considérer les conclusions des   tats généraux de l'éducation et de la formation (EGEF), tenus en 1981, il semble que cette loi d'orientation soit rest  e à l'étape de projet.

Les EGEF prônaient l'avènement d'une   cole « démocratique » qui « accorderait des chances égales à tous devant l'éducation, en étant générale, gratuite, obligatoire c'est-à-dire ouverte à tous les enfants en âge d'être scolarisés, sans distinction aucune » [Sylla, 1992]. La politique éducative est alors recentrée sur le primaire, mais les ambitions étatiques seront fortement contrariées par la crise économique. La cohorte 1967-1976 entre à l'  cole entre 1974 et 1983, période à laquelle l'économie sénégalaise est en perte de vitesse : la croissance économique est réduite, l'endettement colossal, les déséquilibres financiers considérables. Dès 1979, le Sénégal adopte un plan de redressement économique et financier et des mesures visant à limiter les dépenses dans le domaine éducatif, dont les effets ne tardent pas à se faire sentir. L'  tat supprime les internats et demi-pensions et réduit drastique-ment l'octroi de bourses, tandis que les ménages sont de plus en plus sollicités pour assumer certaines charges relatives à la scolarisation. Le Sénégal revoit en outre sa politique de gratuité des fournitures et des manuels scolaires. Enfin, les familles

---

8. La conférence sur l'éducation d'Addis Abeba s'est tenue en 1961 sous l'égide de l'Unesco par les ministres de l'éducation de l'Afrique indépendante.

doivent assurer tout au long de l'année le financement des frais de transport, des achats de vêtements, et des repas si ceux-ci sont pris hors du cadre familial. Mais les familles sont elles-mêmes profondément affectées par la crise [Antoine, Bocquier, Fall, Guisse, Nanitelamio, 1995], et leur confiance dans le système scolaire est érodée par l'apparition des premiers chômeurs diplômés. Les privatisations assorties de compressions de personnel, le dégraissage des effectifs de la fonction publique, les faillites, dépôts de bilan et licenciements collectifs consécutifs au désengagement de l'État ont de fait fortement diminué les capacités d'absorption du marché du travail [Bocquier, 1996]. La progression de la scolarisation est nettement ralentie. Les taux de scolarisation passent de 75,6 % à 79,2 %. Les garçons gagnent à peine un point, ce qui porte leur taux de scolarisation dans le primaire à 85,2 %. Paradoxalement dans ce contexte, les taux de scolarisation féminins progressent, passant de 67,7 % à 72,7 %. Parallèlement, le caractère élitiste du système scolaire se renforce : le taux de scolarisation dans le secondaire chute à 35,8 %, la baisse par rapport à la cohorte précédente concernant aussi bien les filles que les garçons.

Le problème fondamental de l'école devient un problème de moyens : il faut résoudre l'équation entre des besoins s'intensifiant avec la croissance démographique et des ressources disponibles allant décroissant sous l'effet de politiques budgétaires restrictives. L'intervention accrue des bailleurs de fonds et le retrait des institutions onusiennes au profit des institutions financières ont eu des conséquences sur les orientations des politiques d'éducation [Lange, 2003] : le mot d'ordre lancé est celui de la rentabilisation des moyens existants, dans un souci permanent de maîtrise des dépenses publiques. Le pays va ainsi expérimenter un certain nombre de « mesures à faible coût », au nombre desquelles les classes à double flux, instaurées dès 1985, concomitamment à l'adoption du premier plan d'ajustement structurel, ou encore le recrutement d'enseignants vacataires, sous-payés et sous-formés. Ces mesures touchent les individus de la jeune génération alors qu'ils débentent leur scolarisation primaire. Les progrès de la couverture quantitative où le taux de fréquentation du primaire passe à 84,7 % pour l'ensemble de la cohorte (89,7 % pour les garçons et 80,9 % pour les filles) découlent de la mise en place de ces classes d'un nouveau genre<sup>9</sup>. Le problème du « goulot d'étranglement » à l'issue du primaire n'est pas pour autant résolu et le taux de scolarisation dans le secondaire reste faible (40,4 %), malgré une légère amélioration par rapport à la cohorte précédente. Ainsi, les perspectives de maintien au sein du système scolaire semblent-elles limitées.

Mais, très vite, les institutions politiques, nationales et internationales, ont pris la mesure des effets sociaux délétères des politiques d'ajustement structurel et des mesures éducatives qui leur ont succédé<sup>10</sup> : dans de nombreux pays africains, les progrès scolaires ont stagné et parfois même, se sont inversés [Lange, 2003]. La

---

9. Tandis que la qualité du système d'enseignement public est fortement remise en cause, du fait même de ces mesures.

10. Le pays a expérimenté un certain nombre de mesures à faible coût : classes à double flux et recrutement d'enseignants « vacataires », sous-payés et sous-formés.

politique d'éducation du Sénégal pour la décennie 1999-2008 s'appuie sur le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), qui prévoit d'aligner la politique éducative sur les recommandations de la conférence de Jomtien sur l'Éducation pour tous (EPT) tenue en 1990. Il s'agit d'intensifier les efforts en vue de rendre l'enseignement primaire accessible à tous les enfants, sans distinction, d'ici la fin de la décennie. Dans l'objectif de promouvoir l'égalité et l'équité, le PDEF suggère de porter une attention particulière aux inégalités entre les sexes. Le PDEF précise que l'État doit garantir une éducation de base de qualité pour tous. Bien qu'elle ne s'y réduise pas, la qualité de l'enseignement primaire peut être mesurée à travers le taux d'achèvement de ce cycle. Comme l'ont montré les travaux du Pôle de Dakar, six années de scolarisation constituent un impératif pour le développement humain au Sénégal : c'est le strict minimum pour qu'un individu ait une chance d'acquérir une alphabétisation durable [Amelawonou, Brossard, Reuge, 2003]. Puisque l'enquête biographique ne permet pas de savoir si un individu a achevé le cycle primaire, nous utiliserons un proxy : la proportion d'individus qui ont accédé à l'enseignement secondaire. L'achèvement du primaire ne garantit pas la poursuite de la scolarité dans le secondaire du fait de barrières à l'entrée (examen et concours). Toutefois, l'accès à ce niveau étant très sélectif – en 2000, le taux de réussite à l'examen de fin d'études primaires était de 46,8 % à Dakar [Infomen, 2001] – son analyse nous a semblé incontournable.

En définitive, la notion de démocratisation recouvre, dans le contexte sénégalais, à la fois la dimension du droit à l'éducation scolaire (égalité) et celle de l'égalisation des chances scolaires (équité), dans une acception relativement proche de celle généralement adoptée dans les pays industrialisés. Mais alors que la question de l'inégalité des chances a remplacé celle de l'inégalité d'accès à l'école dans ces pays, les deux questions se posent aujourd'hui simultanément pour le Sénégal, où l'enseignement primaire n'est toujours pas généralisé.

### *Les inégalités sociales d'accès à l'école*

Les données de l'enquête biographique suggèrent que la démocratisation quantitative de l'enseignement primaire à Dakar est incontestable, mais que cette progression n'a pas atteint le secondaire (tableau 1). On peut cependant se demander si cette démocratisation de l'enseignement a touché uniformément les différentes catégories socioprofessionnelles, les garçons, et les filles.

La comparaison des taux d'accès au système scolaire entre enfants issus de milieux différents (tableau 1) montre que les écarts sociaux se sont atténués. De fait, des progrès considérables ont été réalisés dans les catégories sociales défavorisées (les enfants des catégories populaires voient leurs taux d'accès au primaire passer de 54,6 % à 77,6 % entre les cohortes 1957-1966 et 1977-1986), tandis que la scolarisation dans les classes favorisées s'est maintenue à des niveaux élevés au cours du temps (autour de 92 %). L'évolution du rapport des chances entre la catégorie des cadres et employés qualifiés et les classes moyennes et populaires indique une baisse globale des inégalités sociales d'accès à l'école.

Tableau 1 – Inégalités sociales dans l'accès au primaire et au secondaire, par cohorte

|   | 1957-1966<br>(35-44 ans) | 1967-1976<br>(35-44 ans) | 1977-1986<br>(35-44 ans) |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Taux moyens d'accès au primaire</i>                | 75,6                     | 79,2                     | 84,7                     |
| Enfants des catégories sociales supérieures (CSP1)    | 91,3                     | 92,8                     | 93,7                     |
| Enfants des catégories sociales intermédiaires (CSP2) | 78,9                     | 81,8                     | 84,8                     |
| Enfants des catégories populaires (CSP3)              | 54,6                     | 66,9                     | 77,6                     |
| Rapport des chances CSP1/CSP2                         | 2,8 **                   | 2,9 **                   | 2,7 **                   |
| Rapport des chances CSP1/CSP3                         | 8,7 ***                  | 6,4 ***                  | 4,3 **                   |
| Rapport des chances CSP2/CSP3                         | 3,1 ***                  | 2,2 **                   | 1,6 n.s.                 |
| <i>Taux moyens d'accès au secondaire</i>              | 39,5                     | 35,8                     | 40,4                     |
| Enfants des catégories sociales supérieures (CSP1)    | 67,6                     | 62,2                     | 64,2                     |
| Enfants des catégories sociales intermédiaires (CSP2) | 42,1                     | 32,0                     | 33,1                     |
| Enfants des catégories populaires (CSP3)              | 17,9                     | 19,4                     | 28,4                     |
| Rapport des chances CSP1/CSP2                         | 2,9 ***                  | 3,5 ***                  | 3,6 ***                  |
| Rapport des chances CSP1/CSP3                         | 9,6 ***                  | 6,8 ***                  | 4,5 ***                  |
| Rapport des chances CSP2/CSP3                         | 3,3 ***                  | 2,0 **                   | 1,2 n.s.                 |
| <i>Taux moyens de passage dans le secondaire</i>      | 52,2                     | 45,2                     | 47,6                     |
| Enfants des catégories sociales supérieures (CSP1)    | 74,2                     | 67,0                     | 72,3                     |
| Enfants des catégories sociales intermédiaires (CSP2) | 46,1                     | 39,1                     | 38,8                     |
| Enfants des catégories populaires (CSP3)              | 32,9                     | 30,8                     | 36,6                     |
| Rapport des chances CSP1/CSP2                         | 3,4 ***                  | 3,2 ***                  | 4,1 ***                  |
| Rapport des chances CSP1/CSP3                         | 5,9 ***                  | 4,6 ***                  | 4,5 ***                  |
| Rapport des chances CSP2/CSP3                         | 1,7 n.s.                 | 1,4 n.s.                 | 1,1 n.s.                 |

Source : Enquête biographique « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » [2001], résultats pondérés.

Note : n.s. indique que l'*odds ratio* n'est pas significatif. Les étoiles \*, \*\* et \*\*\* indiquent que les *odds ratios* sont significatifs à 90 %, 95 % et 99 %.

Il existe de fortes disparités dans l'accès au secondaire selon la profession du père. Dans la jeune génération, les taux d'accès des enfants de cadres et employés qualifiés (64,2 %) sont sans commune mesure avec ceux calculés pour les autres catégories socioprofessionnelles (33,1 % dans la catégorie intermédiaire et 28,4 % dans les classes populaires<sup>11</sup>). Cependant, la baisse des *odds ratios* atteste d'une réduction des inégalités sociales dans l'accès au niveau secondaire. Elle s'opère alors que les taux d'accès au secondaire n'ont cessé de diminuer au fil des cohortes dans pratiquement toutes les catégories sociales, à l'exception toutefois des catégories populaires ; ce qui peut s'expliquer par le déclassement des classes supérieures.

Cette baisse des taux d'accès au secondaire est particulièrement accentuée pour les enfants des classes sociales intermédiaires. Les programmes d'ajustement interne mis en œuvre dans la période 1980-1992<sup>12</sup> ont contraint l'État à plafonner la masse salariale de la fonction publique, à réduire le nombre de ses fonctionnaires (notamment en favorisant le départ de certains d'entre eux), à limiter les transferts aux entreprises publiques, enfin, à éviter toute mesure particulière en faveur des entreprises privées, jusqu'alors largement aidées. Ces mesures ont particulièrement touché les catégories sociales intermédiaires et beaucoup moins les couches sociales supérieures, du fait de « résistances par le haut » [Diop, 1992]. La poursuite de la scolarité au-delà du primaire est ainsi fortement remise en cause pour les enfants issus des classes sociales précarisées. Si la réduction des inégalités est manifeste, il faut bien voir qu'elle procède d'un nivellement par le bas.

### *Les inégalités sexuées d'accès à l'école*

Les progrès de la scolarisation ont particulièrement bénéficié aux filles puisqu'en deux générations, la part de celles ayant accédé à l'école a augmenté de 12,2 points, passant de 67,7 % pour la génération la plus âgée à 80,9 % pour la génération la plus jeune (tableau 2). L'élévation des taux d'accès à l'école calculés pour les garçons (+ 8 points en deux générations) est en ce sens moins singulière. Il en résulte une baisse des inégalités entre filles et garçons au niveau primaire. Cependant, les écarts entre filles et garçons restent importants (de l'ordre de 10 points en défaveur des filles) dans la jeune génération.

L'accès au secondaire est, sur la période, en hausse pour les filles (qui gagnent 6 points en deux générations), mais en baisse pour les garçons (qui accusent une chute de 5 points sur la période). Parallèlement, les taux de passage dans le secondaire baissent pour les garçons et stagnent pour les filles. Et la proportion de jeunes filles de la cohorte 1977-1986 qui poursuivaient des études secondaires (46,6 %) est à peine plus faible que celle des garçons de la même génération

11. Les écarts ne sont pas significatifs entre ces deux catégories.

12. 1978-1979 : plan de stabilisation ; 1980-1985 : prêt ajustement structurel (PREF) ; 1985-1992 : Plan d'ajustement à moyen et long terme (PAMLT). Ces programmes visaient à restaurer l'équilibre des finances publiques, à dégager une épargne publique, à favoriser l'investissement pour placer l'économie sénégalaise sur les sentiers de la croissance durable.

(48,8 %), dont les taux de passage en secondaire remontent très légèrement par rapport à la cohorte précédente. Les *odds ratio* attestent, de ce point de vue, d'une réelle démocratisation de l'école, quel que soit le niveau considéré.

Tableau 2 – Inégalités de sexe au fil des cohortes dans l'accès au primaire et au secondaire

|   | 1957-1966<br>(35-44 ans) | 1967-1976<br>(35-44 ans) | 1977-1986<br>(35-44 ans) |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Taux moyens d'accès à l'école</i>                    | 75,6                     | 79,2                     | 84,7                     |
| Garçons   | 84,4                     | 85,2                     | 89,7                     |
| Filles  | 67,7                     | 72,7                     | 80,9                     |
| Rapport des chances des garçons par rapport aux filles  | 2,6 n.s.                 | 2,2 **                   | 2,1 **                   |
| <i>Taux moyens d'accès au secondaire</i>                | 39,5                     | 35,8                     | 40,4                     |
| Garçons   | 48,6                     | 40,9                     | 43,8                     |
| Filles  | 31,4                     | 30,2                     | 37,7                     |
| Rapport des chances des garçons par rapport aux filles  | 2,1 *                    | 1,6 *                    | 1,3 n.s.                 |
| <i>Taux moyens de passage du primaire au secondaire</i> | 52,2                     | 45,2                     | 47,6                     |
| Garçons   | 57,6                     | 48                       | 48,8                     |
| Filles  | 46,3                     | 41,6                     | 46,6                     |
| Rapport des chances des garçons par rapport aux filles  | 1,6 n.s.                 | 1,3 n.s.                 | 1,1 n.s.                 |

Source : Enquête biographique « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » [2001], résultats pondérés.

Note : n.s. indique que l'*odds ratio* n'est pas significatif. Les étoiles \*, \*\* et \*\*\* indiquent que les *odds ratios* sont significatifs à 90 %, 95 % et 99 %.

La baisse des inégalités de sexe à tous les niveaux du cursus scolaire résulte d'un double mouvement : progression généralisée de la scolarisation féminine et scolarités masculines qui stagnent ou diminuent. Une proportion de garçons chaque année plus importante accède à l'école, mais les sorties du système scolaire se font plus précoces dans les jeunes générations masculines que chez leurs aînés. La durée médiane de scolarisation se réduit au fil des cohortes : alors que 50 % des individus masculins de la cohorte 1957-1966 avaient fréquenté l'école pendant près de 10 ans, 50 % de ceux de la plus jeune génération l'avaient quittée après 8,7 années de scolarisation. Les filles, nombreuses à fréquenter l'école, y restent aussi plus longtemps que leurs aînés. Sans excès toutefois : la durée médiane de

scolarisation passe de 7 ans dans la cohorte 1957-1966 à 8 ans dans la jeune génération.

### *Quelles interactions entre inégalités sociales et de sexe ?*

Les garçons sont, de cohorte en cohorte plus nombreux à être scolarisés, mais la transition primaire-secondaire s' st dégradée au cours de la période étudiée. On peut alors se demander si cette dégradation a touché les garçons de la même manière selon leur origine sociale, si l'allongement des scolarités féminines par l'amélioration des taux de passage du primaire au secondaire a également touché les filles selon leur milieu social d'appartenance, et enfin si la thèse du double handicap des filles, qui suppose un cumul des inégalités de sexe et de classe, est vérifiée à Dakar.

La dégradation des cursus scolaires masculins a particulièrement touché les garçons des catégories sociales intermédiaires (tableau 3). Devant le risque croissant de scolarités longues qui ne porteraient pas leurs fruits, les garçons sont fortement incités à chercher ailleurs que dans l' cole les moyens d'affirmer leur position économique, conformément aux rôles sociaux auxquels ils se pr destinent (principaux pourvoyeurs de ressources, aide aux parents vieillissants) [Mogue rou, 2006].

Les filles des catégories sociales intermédiaires n'ont pas été concernées par l'amélioration générale des cursus scolaires. Les risques pour que les filles issues de cette catégorie quittent l' cole à l'issue du primaire ont augmenté au fil du temps. Ils sont en outre plus importants que ceux calculés pour les garçons. Ainsi, quand des choix s'imposent, ils continuent de se faire au détriment des filles. Dans les catégories sociales supérieures, où les stratégies de reproduction sociale sont fortement dépendantes de l'acquisition d'un capital scolaire, on observe une forme de r equilibrage des taux de passage filles-garçons. Enfin, au sein des catégories sociales populaires, les progrès scolaires ont été plus marqués chez les garçons que chez les filles.

Finalement, les inégalités filles-garçons sont-elles plus marquées à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale ? Les inégalités entre filles et garçons sont particulièrement marquées dans les catégories sociales intermédiaires : dans la jeune génération, les risques de ne pas poursuivre la scolarité au-delà du primaire sont dans cette catégorie une fois et demie plus importants pour les filles que pour les garçons. Pour les individus dont la famille appartient aux autres catégories, ces risques sont moins importants, et pratiquement égaux pour les filles et les garçons des classes sociales supérieures. Seuls les parcours des filles des classes sociales supérieures se distinguent nettement : la durée médiane de leur scolarisation est d'environ 12 ans (ce qui correspond à une scolarité prolongée jusqu'au baccalauréat), alors que dans les autres catégories sociales, elle avoisine les 6-7 ans (soit une scolarité terminée au niveau primaire). Cette opposition n'apparaît pas chez les garçons dont les profils sont plus disparates (la durée médiane de scolarisation est de près de 13 ans dans les classes sociales supérieures, de 8,25 ans dans les classes moyennes et de 9 ans dans les classes

populaires). L'allongement moyen des cursus scolaires féminins semble donc être dû essentiellement à une forme de sur-sélection sociale.

Tableau 3 – Inégalités sociales et de sexe dans le passage du primaire au secondaire

|  | 1957-1966<br>(35-44 ans) | 1967-1976<br>(35-44 ans) | 1977-1986<br>(35-44 ans) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Garçons</b>                                   |                          |                          |                          |
| <i>Taux de passage du primaire au secondaire</i> | 57,6                     | 48,0                     | 48,8                     |
| CSP1   | 80,3                     | 79,4                     | 74,4                     |
| CSP2   | 56,8                     | 40,4                     | 43,4                     |
| CSP3   | 39,8                     | 36,4                     | 38,2                     |
| <i>Rapport des chances</i>                       |                          |                          |                          |
| CSP1 par rapport à CSP2                          | 3,1 *                    | 5,7 ***                  | 3,8 **                   |
| CSP1 par rapport à CSP3                          | 6,2 **                   | 6,7 *                    | 4,7 **                   |
| <b>Filles</b>                                    |                          |                          |                          |
| <i>Taux de passage du primaire au secondaire</i> | 46,3                     | 41,6                     | 46,6                     |
| CSP1   | 68,1                     | 68,6                     | 72,6                     |
| CSP2   | 43,4                     | 32,8                     | 34,2                     |
| CSP3   | 25,0                     | 27,2                     | 35,0                     |
| <i>Rapport des chances</i>                       |                          |                          |                          |
| CSP1 par rapport à CSP2                          | 2,8 *                    | 4,5 *                    | 5,1 **                   |
| CSP1 par rapport à CSP3                          | 6,4 *                    | 5,8 ***                  | 4,9 **                   |
| <b>Garçons par rapport aux filles</b>            |                          |                          |                          |
| CSP1   | 1,9 n.s.                 | 1,8 *                    | 1,1 *                    |
| CSP2   | 1,7 *                    | 1,4 *                    | 1,5 *                    |
| CSP3   | 2,0 *                    | 1,5 **                   | 1,2 *                    |

Source : Enquête biographique « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » [2001], résultats pondérés.

Note : n.s. indique que l'*odds ratio* n'est pas significatif. Les étoiles \*, \*\* et \*\*\* indiquent que les *odds ratios* sont significatifs à 90 %, 95 % et 99 %.

## Conclusion

Si la massification de l'accès au système d'enseignement est manifeste, le maintien à l'école est en revanche devenu problématique pour l'ensemble des

catégories sociales, y compris les classes sociales supérieures. Ainsi la démocratisation de l'école apparaît-elle incertaine à Dakar. Les progrès scolaires ont particulièrement bénéficié aux filles. Elles sont, à chaque cohorte, plus nombreuses à fréquenter l'école et à s'y maintenir au-delà du niveau élémentaire. Ce rattrapage continu des jeunes générations féminines atteste d'une transformation de l'investissement familial dans la scolarisation : désormais, l'école est aussi pensée au féminin. Cependant, les scolarités féminines restent encore inférieures en durée aux scolarités masculines.

Régulièrement réinscrite au rang des priorités nationales, la démocratisation de l'enseignement fait encore l'objet de peu de recherches. Étant donné la difficulté de s'appuyer sur des données suffisantes, ce travail présente un caractère exploratoire et a surtout l'ambition de dévoiler des tendances sur le long terme qui, pour certaines, restent à confirmer par d'autres méthodes et d'autres données, du fait notamment des petits échantillons étudiés. Malgré le problème de représentativité qu'elles posent, les enquêtes biographiques constituent un instrument précieux pour comparer l'évolution des itinéraires d'hommes et de femmes dans des contextes où les observations en continu sont rares et lacunaires [Calvès, Marcoux, 2004], comme c'est le cas au Sénégal.

Nous avons montré quelques-uns des aspects de la démocratisation scolaire qui peuvent être approfondis grâce aux enquêtes biographiques. Si ces aspects sont limités – les enquêtes de ce type gagneraient par exemple à intégrer des questions permettant de cerner les parcours scolaires avec plus de précision – ils ne sont pas limitatifs. Dans la mesure où ces enquêtes permettent de faire le lien entre différents aspects des biographies individuelles (scolaires, professionnelles, familiales et génésiques), elles pourraient être plus largement mobilisées pour mesurer le rôle de l'école dans la réduction des rapports sociaux de sexe.

### Bibliographie

- AMELAWONOU K., BROSSARD M., REUGE N. [2003], « Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal. Éléments d'analyse de la rétention », *Note rétention Sénégal*, Dakar, Pôle de Dakar, 18 p.
- ANTOINE P., BRY X., DIOUF P.D. [1987], « La fiche "AGEVEN" : un outil pour la collecte des données rétrospectives ». *Techniques d'enquête*, vol. 13, n° 2. p. 173-181.
- ANTOINE P., BOCQUIER P., FALL A.S., GUISSÉ Y., NANITELAMIO J. [1995], « Les familles dakaroises face à la crise », Éditions ORSTOM, 209 p.
- ANTOINE P., FALL A.S. (dir.) [2002], « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille à Dakar », *Rapport d'étape pour le CODESRIA, IRD-IFAN*, Dakar, Mars, 118 p. + 22 p. annexes.
- BALANDIER G., MAQUET J. (dir) [1968], *Dictionnaire des civilisations africaines*, Paris, Hazan, 448 p.
- BIANCHINI P. [2004], *École et politique en Afrique Noire, sociologie des crises et des réformes au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 286 p.

- BOCQUIER P. [1996], *Insertion et mobilité professionnelle à Dakar*, Orstom éditions, Paris, 312 p.
- BOUCHE D. [1975], *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 994 p.
- BRILLEAU A., ROUBAUD F., TORELLI C. [2005], « L'emploi, le chômage et les conditions d'activité », Enquête 1-2-3, phase 1, *Stateco*, n° 99, p. 44-63.
- CALVES A., MARCOUX R. [2004] « Enquêtes biographiques en Afrique francophone », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 33, n° 2, p. 161-165.
- CAMPION-VINCENT V. [1970], « Système d'enseignement et mobilité sociale », *Revue française de sociologie*, vol. 11, n° 2, p. 168-170.
- CEPED [1999], « Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation », *Documents et manuels du CEPED*, n° 9, Paris, CEPED, 112 p.
- CHAUVEL L. [2001], « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, n° 79, p. 315-359.
- COMBESSIE J.-C. [1984], « L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 2, p. 233-254.
- DELEIGNE M.-C. [2004], « La mesure statistique et ses limites : l'exemple du système scolaire malgache », in GUTH S., LANOUE E. (dir.), « Écoles publiques, écoles privées au « Sud » : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 167-189.
- DIAGNE A., DAFÉ G. [2002], *Le Sénégal en quête d'une croissance durable*, Karthala, Paris, 278 p.
- DIOP M.C. [1992], *Sénégal. Trajectoires d'un État*, Dakar, CODESRIA, 500 p.
- DURAY C. [2000], « L'éducation non formelle au Sénégal : enjeux et perspectives », *Mémoire pour l'obtention du diplôme d'études politiques*, Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-Marseille, 182 p.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. [2000], « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 51-79.
- DURUFLE G. [1994], *Le Sénégal peut-il sortir de la crise ?*, Paris Karthala, 224 p.
- EURIAT M., THELOT C. [1995], « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, p. 403-438.
- KAYSER B. [1985], « Pour une analyse de la classe moyenne dans les pays du Tiers Monde », *Revue tiers monde*, vol. 26, n° 101, Paris, PUF, p. 7-30.
- LALOU R., NDIONE B. [2003], « Stratégies migratoires et recompositions des solidarités dans un contexte de crise : l'exemple du Sénégal Urbain », Communication au colloque de l'AUF, *Familles au Nord, Familles au Sud*, Marseille, 23-26 juin, 22 p.
- LANGE M.-F. [2003], « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », in LANGE M.-F. (Dir.), « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43 (1-2), n° 169-170, p. 143-166.
- MERLE P. [2000], « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- MERLE P. [2002], *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, Repères, 123 p.
- MERLLIE D. [1985], « Analyse de l'interaction entre variables. Problème statistique ou sociologique ? », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 4, p. 629-652.

- MOGUÉROU L. [2006], *Vouloir et pouvoir scolariser ses enfants. Pratiques éducatives à Dakar sous le prisme des inégalités sociales, familiales et de genre*, Thèse de doctorat de l'Institut d'études politiques de Paris, 358 p.
- PILON M., WAYACK M. [2003], « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? », in LANGE M.-F. (dir.), « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43 (1-2), n° 169-170, p. 63-86.
- SY H. [1999], *Le Rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, thèse de doctorat Lettres et Sciences Humaines (sociologie), Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 324 p.
- SYLLA A. [1992], « L'École, quelle réforme ? », in DIOP M.C., *Sénégal, trajectoires d'un État*, Dakar, Codesria, p. 379-429.
- TALL S.M. [1994], « Les investissements immobiliers à Dakar des émigrants sénégalais », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 10, n° 3, p. 137-149.
- VALLET L.-A. [1988] « L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 395-423.
- VIMARD P. [1993], « Modernité et pluralité familiales en Afrique de l'Ouest », *Revue tiers monde*, vol. 34, n° 133, p. 89-115.
- VUARIN R. [1994], « L'argent et l'entregent à Bamako », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 30, n° 1-2, p. 255-273.

## **Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil**

*Abdeljalil Akkari\**, *Camila Pompeu Da Silva\**,  
*Ana Sheila Fernandes Costa\**, *Peri Mesquida\*\**

De nombreux travaux de recherche ont déjà abordé la question de la privatisation de l'enseignement public au Brésil et ailleurs dans le monde [Torres, Schugurensky, 2002 ; Panizzi Wrana, 2003 ; Tinoco, 2009]. Ces travaux tentent de mettre en évidence le développement de la logique marchande dans le secteur de l'éducation. Le rôle des organisations internationales comme la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international (FMI) dans cette offensive néolibérale a été largement analysé [Altmann, 2002]. Dans cet article, nous adopterons une perspective différente en nous centrant sur l'analyse du brouillage des frontières entre public et privé. Nous analysons ce brouillage du point de vue historique en mettant en évidence que l'éducation brésilienne a été toujours l'objet de luttes d'influence entre différents groupes sociaux. Certains groupes de pression ont favorisé l'émergence d'un puissant secteur privé (confessionnel et commercial) tout au long du xx<sup>e</sup> siècle. Toutefois, au niveau de l'enseignement supérieur, le secteur privé, malgré une expansion quantitative récente, forme principalement les enfants issus des classes moyennes et populaires. Les enfants des élites fréquentent le plus souvent l'université publique. Ils bénéficient de la qualité de l'instruction reçue dans le secteur privé, durant leur scolarité primaire et secondaire, pour passer le concours d'entrée très sélectif à l'université publique (*vestibular*). Cet article tente, d'une part, d'analyser à qui profite ce brouillage des frontières, et d'autre part, montre comment ce brouillage constitue le principal levier du maintien des inégalités scolaires au Brésil. La problématique des rapports entre enseignement public et privé est particulière dans ce pays, dans la mesure où elle est résistante à une lecture strictement duale (le privé pour les élites et le public pour les classes populaires) valables dans d'autres contextes nationaux.

La première partie de cet article aborde les relations entre école publique et école privée au Brésil d'un point de vue historique. La deuxième partie est

---

\* Université de Genève. Genève, Suisse.

\*\* Université Catholique du Paraná. Curitiba, Brésil.

consacrée à l'évolution des effectifs scolaires dans les différents secteurs durant la dernière décennie. Le secteur privé a renforcé sa présence et semble actuellement jouir du privilège exclusif de la reproduction des élites au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. La troisième partie de l'article sera dédiée à l'analyse du brouillage croissant des frontières entre les secteurs public et privé. Au-delà du classique financement public de l'enseignement privé, d'autres mécanismes plus subtils sont observés, comme l'achat par le secteur public de matériel pédagogique produit par le privé (appelé au Brésil *apostila*), ou les enseignants cumulant des charges d'enseignement dans les deux secteurs.

### La dualité historique du système éducatif brésilien

Le processus de la scolarisation au Brésil a commencé en 1549 avec le débarquement de la première expédition coloniale envoyée par la Couronne portugaise. Avec les colons, artisans et soldats, cette expédition avait amené six jésuites (quatre prêtres formés en théologie à l'Université de Paris et deux étudiants en théologie) [Mesquida, 2010]. Immédiatement après leur débarquement, les jésuites ont débuté leur mission d'éducation en fondant des écoles pour les Indiens (en particulier pour leur enseigner les métiers manuels) et des collèges pour l'élite agraire naissante d'origine portugaise. La séparation entre les écoles pour les enfants défavorisés et les collèges pour l'élite va marquer durablement l'histoire de l'éducation au Brésil au cours des siècles suivants et se traduire par un système dual d'éducation. Le financement des écoles et des collèges jésuites a été assuré grâce à la dîme collectée par les Templiers à Tomar, au Portugal. Ce financement était une subvention privée [*Ibid.*]. Ainsi, les établissements d'enseignement des jésuites au Brésil étaient des établissements religieux, entretenus par une institution privée, et qui servaient les intérêts de l'État (la Couronne portugaise).

Durant deux cent dix années (1549-1759), les jésuites ont été responsables de l'éducation dans la colonie portugaise du Brésil, développant un enseignement dual. D'une part, un enseignement pratique et utilitaire était dispensé pour les enfants d'Indiens et de travailleurs agricoles (l'école primaire). D'autre part, un enseignement propédeutique, par le biais des collèges, préparait les descendants de l'élite à la poursuite de leurs études en Europe, et à exercer leur fonction de direction politique de la colonie [Azevedo, 1971].

L'expulsion des jésuites du Brésil par le Marquis de Pombal en 1759 s'est déroulée dans un contexte marqué par le développement des idées des Lumières au Portugal, par les tentatives pour faire sortir le pays de la féodalité, et par le désir d'entrer dans le système capitaliste européen. Cette éviction a créé un vide, puisque, pendant près de trois quarts de siècle, le pays est resté pratiquement sans enseignement primaire. Et c'est seulement cinq ans après la proclamation de l'indépendance que la loi générale de 1827 a prévu la création d'écoles primaires [Berger, 1984].

S'il y avait un vide dans l'éducation de base des enfants du peuple, cela ne concernait pas la préparation des enfants de la classe dirigeante, qui ont bénéficié

de la présence de tuteurs dans les fermes, pour les préparer à étudier dans les universités portugaises et françaises. En outre, l'indépendance politique (1822) et le mouvement républicain (1870), dans un contexte d'importation des idées libérales de la France et des États-Unis d'Amérique, a ouvert les portes du pays aux interventions éducatives privées, qu'elles soient laïques ou liées aux établissements d'enseignement religieux, catholiques et protestants. Les jésuites sont revenus au Brésil en 1842, et ont repris leurs activités éducatives, financées par la perception d'une redevance auprès des élèves. Dans le même temps, l'évêque de São Paulo, Dom Antonio de Melo, a lancé un vibrant appel auprès des congrégations féminines étrangères en vue d'établir des collèges pour jeunes filles. Il a également invité des éducateurs religieux en provenance d'Europe (franciscains, dominicains, bénédictins, etc.) à travailler dans le système d'enseignement privé [Mesquida, 1994 ; Ramalho, 1976].

Vers la fin de la seconde moitié des années 1860, les missionnaires protestants – méthodistes, presbytériens, baptistes etc. – ont également profité de la vague libérale et de l'ouverture, rendue possible par la loi n° 54 de 1868 qui a aboli les écoles secondaires publiques de la province de São Paulo, pour pénétrer dans l'espace éducatif brésilien. Ces missionnaires ont créé des écoles spéciales pour les enfants de l'élite républicaine et de l'oligarchie agraire dans le Sud-est, la partie la plus développée du pays. Ils n'ont pas oublié pour autant les enfants des travailleurs, puisque des écoles paroissiales ont été ouvertes à la périphérie des villes, dans le sillage du processus naissant d'industrialisation. Les enfants défavorisés étaient alphabétisés moyennant paiement d'une redevance mensuelle, considérée comme symbolique. Des bourses d'études étaient octroyées aux plus doués de ces enfants, afin de leur permettre de devenir pasteurs ou de se former pour exercer des professions libérales, et ainsi diffuser les idées et les valeurs nord-américaines dans le pays, selon les attentes de l'élite brésilienne républicaine [Mesquida, 1994]. Les collèges protestants ont importé des États-Unis d'Amérique une formation jugée « moderne » par l'élite politique brésilienne. La pratique de l'enseignement était basée sur l'empirisme de Peirce et le pragmatisme de James. Cet enseignement, élaboré à l'aide de la méthode inductive, était considéré comme favorable à la formation d'hommes libres, démocratiques, rationnels et entrepreneurs [*Ibid.*].

Ainsi l'État brésilien a-t-il laissé entre les mains du privé l'enseignement destiné aux élites, tout en assumant le rôle d'État-éducateur pour les enfants des travailleurs. Par conséquent, tandis que l'élite brésilienne a été formée dans les collèges confessionnels catholiques ou protestants et a bénéficié d'une éducation de qualité destinée à former des gestionnaires, les enfants de travailleurs ont toujours reçu une éducation de mauvaise qualité dans le réseau étatique. une éducation destinée à former des travailleurs dociles et résignés [Frigotto, 2001].

Le développement de l'industrialisation à partir de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle, surtout après la première Guerre mondiale, a nécessité la professionnalisation des travailleurs dans les villes les plus peuplées de la région Sud-est :

Juiz de Fora (Minas Gerais), Rio de Janeiro (Capitale Fédérale), São Paulo, et Campinas (État de São Paulo). Une série de réformes régionales de l'enseignement a donc été lancée, avec le but affiché de placer l'éducation brésilienne à « la hauteur du siècle », c'est-à-dire de permettre aux institutions scolaires de répondre à la demande de formation de main-d'œuvre qualifiée des entreprises industrielles, commerciales et de services.

La réforme de l'éducation promulguée sous le gouvernement de Getúlio Vargas (1930-1945), réglémentait l'éducation de base (primaire) et l'enseignement intermédiaire secondaire, industriel, et commercial. Dans ce cadre, l'enseignement secondaire avait pour but de former les enfants des classes aisées en vue de la poursuite de leurs études dans les institutions d'enseignement supérieur (privées, subventionnées ou non par le gouvernement, comme le Service social d'industrie et le Service national d'apprentissage commercial). L'enseignement industriel donnait une formation technique aux enfants d'ouvriers. L'enseignement commercial avait pour objectif de former la main-d'œuvre nécessaire au secteur tertiaire de l'économie urbaine.

Le xx<sup>e</sup> siècle a été marqué par la consolidation de la dualité historique entre écoles publiques<sup>1</sup> pour les couches pauvres de la population, et établissements d'enseignement privé de bonne qualité pour l'élite. Ce dualisme, qui se poursuit aujourd'hui, contribue au maintien de multiples réseaux parallèles de scolarisation, perpétuant et augmentant la distance entre les groupes qui constituent la structure sociale de base de la société brésilienne.

## L'expansion du secteur privé

Cette partie sera consacrée à l'évolution de la répartition des effectifs scolaires entre les secteurs public et privé depuis le début du xxi<sup>e</sup> siècle. En ce qui concerne l'enseignement fondamental<sup>2</sup>, la baisse des effectifs globaux reflète celle des effectifs scolarisés dans le secteur public. Les effectifs du secteur privé ont légèrement augmenté, comme le montre le graphique 1.

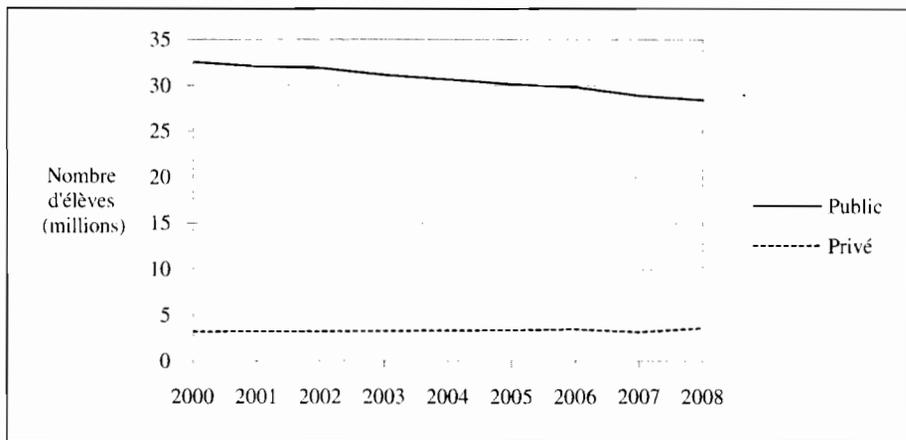
Même si les effectifs du privé demeurent modestes par rapport à ceux du public, il ne faut pas oublier le caractère élitiste de l'enseignement privé au Brésil. Selon Curi et Menezes-Filho [2009], 18,5 % des jeunes fréquentaient l'école privée en 2006 au niveau de l'enseignement fondamental 1 (de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année, élèves âgés de 6 à 9 ans), 11,0 % au niveau de l'enseignement fondamental 2 (de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, élèves âgés de 10 à 14 ans), et 15,5 % au niveau de l'enseignement secondaire (de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année, élèves âgés de 15 à 17 ans). La majorité des

1. Durant le xx<sup>e</sup> siècle, de nombreuses initiatives visant à créer des écoles publiques de haut niveau pour former les élites ont été lancées, notamment dans l'État de São Paulo, en parallèle avec les collèges privés pour les élites [Cunha, 2000].

2. En 2006, l'ancien modèle de l'enseignement fondamental de huit ans (7-14 ans) a été modifié par la loi n° 11.274 qui a porté la durée de l'éducation de base à neuf ans (6-14 ans). La loi a rendu obligatoire la scolarisation des enfants de six ans.

enfants issus des familles les plus riches sont inscrits dans le secteur privé. L'État de Rio de Janeiro et le District Fédéral sont les régions où le privé est le plus présent, tandis que les États de Bahia et ceux du nord du pays constituent les régions où le privé est le moins développé. Curi et Menezes-Filho [2009] montrent que 80 % des élèves scolarisés dans le privé appartiennent à la catégorie sociale la plus aisée<sup>3</sup>, et 5 % font partie de la catégorie sociale la plus pauvre. Le secteur privé a donc le quasi-monopole de l'accueil des enfants des élites. Quand les familles les plus pauvres optent pour le privé, le fardeau financier est lourd. En effet, les familles les plus pauvres consacrent près de 10,6 % de leur faible revenu au paiement des mensualités du privé alors que les familles favorisées n'en dépensent que 5 % [Curi, Menezes-Filho, 2009].

Graphique 1 – Évolution des effectifs de l'enseignement fondamental, 2000-2008



Source : INEP [2008].

Afin d'offrir une éducation qui garantisse l'entrée dans des institutions d'enseignement supérieur public, une famille peut dépenser environ 2 756 BRL (environ 1 207 €) par mois à l'école secondaire. Cette valeur est proche de celle que le gouvernement dépense annuellement pour un étudiant du secondaire de l'école publique. On peut remarquer que les frais peuvent varier selon la région et l'implantation (capitale régionale ou intérieur du pays). Dans le Nord, ces valeurs s'échelonnent de 400 à 700 BRL, tandis qu'à Goiás les familles peuvent dépenser entre 300 et 800 BRL [Andifes, 2010].

Cet investissement important dans les écoles privées a pour objectif la réussite au *vestibular*, qui est toujours la procédure d'admission la plus utilisée, puisque 72,5 % des entrées à l'université au Brésil passent par ce processus [INEP, 2008]. Toutefois, les résultats des étudiants à l'examen national de l'éducation moyenne

3. Selon Curi et Menezes-Filho [2009], les familles les plus aisées ont des revenus compris entre 2 034,82 et 25 185,50 BRL. Les familles les plus pauvres ont des revenus qui se situent entre 64,19 et 113,33 BRL.

(ENEM) ont récemment été utilisés comme un moyen complémentaire au *vestibular* pour l'accès aux institutions d'enseignement supérieur. L'utilisation des résultats à l'ENEM pourrait s'intensifier dans les années à venir. En 2009, le ministère de l'Éducation a présenté une proposition visant à reformuler l'ENEM et à l'utiliser comme une forme de sélection unifiée pour l'accès aux universités publiques fédérales.

Par ailleurs, les dépenses et les investissements publics dans les différents niveaux d'enseignement (fondamental, moyen, supérieur) sont modestes et privilégient l'enseignement supérieur public. Or nous observons que pour avoir une chance de s'inscrire dans une université publique, il vaut mieux être scolarisé dans le privé durant sa scolarité primaire et secondaire. Comme le montre le tableau 1, même si l'engagement financier de l'État en faveur de l'enseignement fondamental s'est amélioré entre 2000 et 2009 (en particulier à cause de l'augmentation des salaires des enseignants), l'investissement public pour les quatre premières années d'enseignement fondamental I (école primaire) demeure en 2009 cinq fois inférieur à l'investissement public dans l'enseignement supérieur. L'enseignement moyen (secondaire) demeure le parent pauvre des dépenses publiques.

La comparaison des dépenses de l'État par élève dans l'enseignement fondamental public avec le coût de scolarisation dans le privé montre une différence importante. Le calcul effectué par les auteurs pour l'ensemble de la scolarité fondamentale et moyenne à partir d'un collège privé religieux de Curitiba montre que le total des mensualités payées par les familles pendant une année est trois fois plus important que ce que dépense l'État pour un élève. Ce résultat témoigne d'un problème de répartition des dépenses publiques d'éducation entre les différents niveaux d'enseignement. L'enseignement supérieur public accueille généralement les enfants de milieux favorisés qui sont passés par l'enseignement fondamental et moyen privé. Les enfants des classes défavorisées, qui fréquentent habituellement l'enseignement fondamental et moyen public, ne sont généralement pas bien préparés pour réussir les examens d'entrée aux universités publiques et se trouvent obligés, s'ils veulent poursuivre leurs études supérieures, de s'adresser au privé payant. Ce que leurs familles dépensent à cet effet est comparable à ce que les classes moyennes et favorisées ont investi dans l'enseignement privé fondamental et moyen. Par conséquent, le coût d'un cursus éducatif complet est sensiblement le même pour les familles, quel que soit leur niveau de revenu, et quel que soit le type d'établissements fréquentés. Dans la mesure où c'est dans le supérieur que les dépenses publiques sont les plus élevées par apprenant, et que ce sont principalement les enfants des familles moyennes et aisées qui fréquentent les établissements publics d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics dépensent plus pour l'éducation des groupes favorisés que pour celle des groupes défavorisés.

Le cas de l'Université de São Paulo (USP), l'institution publique la plus prestigieuse du Brésil, illustre bien le faible pourcentage des étudiants provenant de

Tableau 1 – Estimation des dépenses publiques directes d'éducation<sup>4</sup> par élève et par niveau scolaire, 2000-2009 (BRL)

|      | Enseignement fondamental               |                                       | Enseignement moyen | Enseignement supérieur |
|------|--|---------------------------------------|--------------------|------------------------|
|      | 1 <sup>re</sup> -4 <sup>e</sup> années | 5 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> années |                    |                        |
| 2000 | 1 424                                  | 1 453                                 | 1 381              | 16 002                 |
| 2001 | 1 407                                  | 1 583                                 | 1 571              | 15 815                 |
| 2002 | 1 643                                  | 1 526                                 | 1 106              | 14 994                 |
| 2003 | 1 592                                  | 1 512                                 | 1 269              | 13 137                 |
| 2004 | 1 709                                  | 1 728                                 | 1 181              | 13 299                 |
| 2005 | 1 912                                  | 1 821                                 | 1 195              | 13 524                 |
| 2006 | 2 106                                  | 2 312                                 | 1 635              | 13 640                 |
| 2007 | 2 512                                  | 2 617                                 | 1 916              | 14 459                 |
| 2008 | 2 880                                  | 3 073                                 | 2 214              | 15 399                 |
| 2009 | 3 204                                  | 3 342                                 | 2 336              | 15 582                 |

Source : INEP [2010a].

l'enseignement public moyen. En 2009, 30 % (3 157) des étudiants qui ont intégré cette université provenaient du secondaire public ; en 2010, ce pourcentage a baissé à 26 % (2 717) [Folha de São Paulo, 2010]. Il correspond à celui observé en 2006, avant l'instauration par l'USP d'un système de bonus favorisant les élèves issus du public. Les politiques publiques pour aider les élèves défavorisés n'ont donc pas permis de réduire les inégalités structurelles entre les différentes catégories sociales.

L'incapacité des politiques publiques, visant en principe les groupes défavorisés, à réduire les inégalités éducatives est illustrée par l'usage de l'ENEM dans le programme ProUni (*Programa Universidade para Todos*)<sup>5</sup>. Créé en 1998, cet examen a pour objectif d'évaluer les compétences et les connaissances des élèves à la fin de l'enseignement secondaire. L'ENEM est utilisé totalement ou partiellement comme critère d'accès aux études supérieures par 500 institutions d'enseignement supérieur. Seules 8 % des écoles dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats à l'ENEM sont publiques. Les élèves des écoles privées ont de meilleures performances à l'ENEM [Folha de São Paulo, 2009].

Selon Castro [2000], le Brésil a un faible taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur. Lorsque l'on considère la tranche d'âge cible de 20 à 24 ans, l'accès à l'université demeure relativement élitiste : 14,8 % des élèves qui

4. Cette estimation comprend les salaires, les charges sociales, les dépenses courantes et les investissements financiers.

5. Le programme Université pour Tous (ProUni) a été créé en 2004 par la loi n° 11.096/2005. Il vise à accorder des bourses financées sur fonds publics aux étudiants des établissements privés d'enseignement supérieur. Il s'adresse à des étudiants diplômés d'études secondaires du public ou du privé dont le revenu familial est égal au maximum à trois fois le salaire minimum (520 BRL en 2010). Le programme bénéficie à environ 100 000 étudiants par an [ProUni/MEC, 2011].

terminent l'enseignement moyen entrent à l'université. Les indicateurs sont encore plus défavorables dans le Nord et le Nord-est, où, malgré l'amélioration de l'accès au niveau fondamental, très peu d'élèves entrent dans l'enseignement secondaire, et encore moins dans l'enseignement supérieur. Dans ces régions, l'augmentation des inscriptions s'est surtout produite dans le secteur privé, comme le montre le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 – Évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur par région 2000-2008

|              |        | 2000               |       | 2008               |       | Taux moyen annuel de croissance des effectifs entre 2000 et 2008 (%) |
|--------------|--------|--------------------|-------|--------------------|-------|--|
|              |        | Nombre d'étudiants | %     | Nombre d'étudiants | %     |  |
| Brésil       | Total  | 2 694 245          | 100,0 | 5 080 056          | 100,0 | 8,3  |
|              | Public | 887 026            | 33,0  | 1 273 965          | 25,0  | 4,6  |
|              | Privé  | 1 807 219          | 67,0  | 3 806 091          | 75,0  | 9,8  |
| Nord         | Total  | 115 058            | 4,2   | 323 19             | 6,3   | 13,8   |
|              | Public | 71 412             | 8,0   | 136 519            | 10,7  | 8,4  |
|              | Privé  | 43 646             | 2,4   | 186 671            | 5,0   | 19,9   |
| Nord-est     | Total  | 413 709            | 15,3  | 912 693            | 18,0  | 10,4   |
|              | Public | 271 795            | 30,6  | 383 539            | 30,0  | 4,4  |
|              | Privé  | 141 914            | 7,8   | 529 154            | 14,0  | 17,9   |
| Sud-est      | Total  | 1 398 039          | 51,8  | 2 512 560          | 49,4  | 7,6  |
|              | Public | 304 691            | 34,3  | 394 903            | 31,0  | 3,3  |
|              | Privé  | 1 093 348          | 60,4  | 2 117 657          | 55,6  | 8,6  |
| Sud          | Total  | 542 435            | 20,0  | 887 182            | 17,4  | 6,3  |
|              | Public | 161 729            | 18,2  | 237 384            | 18,6  | 4,9  |
|              | Privé  | 380 706            | 21,0  | 649 798            | 17,0  | 6,9  |
| Centre-ouest | Total  | 225 004            | 8,35  | 444 431            | 8,7   | 8,9  |
|              | Public | 77 399             | 8,7   | 121 62             | 9,5   | 5,8  |
|              | Privé  | 147 605            | 8,0   | 322 811            | 8,4   | 10,3   |

Source : INEP [2011].

Les statistiques de l'Institut national d'études et de recherches sur l'éducation du ministère de l'Éducation [INEP, 2008] montrent la répartition géographique inégale des établissements d'enseignement supérieur entre les secteurs privé et public. Le plus grand nombre d'institutions du supérieur se trouvent dans le

Sud-est : 44 % des institutions publiques et 47,8 % des établissements privés sont situés dans cette région. Même en tenant compte du fait que le Sud-est est la région la plus peuplée du pays, elle a un avantage certain en matière d'enseignement supérieur. L'explosion du nombre de cours universitaires proposés par le secteur privé est également liée à la Loi d'orientation et d'organisation de l'Éducation nationale [Câmara dos deputados, 1996]. Durant la période 1996-2006, le secteur privé a connu une croissance du nombre de cours universitaires de 324,2 % et le secteur public s'est contenté d'une croissance, certes forte, mais qui a seulement été de 120 % [Duarte Segenreich, Castanheira, 2009]. Cette différence est liée à la plus forte réactivité et à la flexibilité du secteur privé par rapport aux demandes des apprenants. De plus, le secteur public est présent essentiellement dans les grandes villes et les capitales régionales, alors que les établissements privés s'installent aussi dans les villes moyennes.

En dépit de l'expansion notable de l'enseignement supérieur au Brésil, la qualité des formations dispensées demeure insuffisante pour accompagner le développement économique de cette économie émergente. L'investissement dans la formation des professeurs universitaires est faible, surtout dans les institutions privées qui visent une rentabilité immédiate et préfèrent des investissements plus visibles dans les bâtiments et les équipements [Tinôco, 2009].

Afin d'aller au-delà de l'analyse historique et comparative des liens entre les secteurs public et privé de l'éducation, il nous semble indispensable de confirmer la thèse principale de cet article qui concerne les mécanismes de brouillage des frontières entre ces deux secteurs.

### **Brouillage croissant des frontières entre secteurs éducatifs**

Au-delà du classique financement public de l'enseignement privé, d'autres mécanismes plus subtils sont observés, comme l'achat par le réseau public de matériel pédagogique produit par le privé (appelé au Brésil *apostila*), ou le cumul par les enseignants de charges d'enseignement dans les deux secteurs. La circulation entre secteur public et privé de nombreux enseignants brésiliens a été mise en évidence dans l'étude d'Akkari et Pompeu [2010]. Cette étude a montré non seulement le nécessaire cumul des charges d'enseignement par les enseignants dans les deux secteurs, mais aussi leurs modalités d'engagement différentes dans le public et le privé. Dans ce dernier, les enseignants sont soumis à des mécanismes de contrôle strict. Cela revient paradoxalement à dire que le prix d'un bon engagement des enseignants dans le privé est un désengagement relatif dans le public.

Il s'agit ici, d'une part, d'analyser à qui profite ce brouillage des frontières, et d'autre part, de montrer comment il constitue le levier principal de la construction actuelle des inégalités scolaires au Brésil. L'analyse des liens entre secteurs public et privé et la contribution de ces liens à la genèse des inégalités ont poussé les auteurs brésiliens à faire preuve de créativité pour illustrer ce phénomène. Ainsi, Cunha [2007] utilise le terme de « méandre » pour illustrer les relations entre État

et marché dans le domaine de l'éducation. Davies [2009] parle de « privatisation par omission ». La métaphore du « brouillage » des frontières nous semble plus appropriée et pertinente pour analyser la construction des inégalités scolaires au Brésil. Le brouillage permet de diluer les responsabilités, notamment celles de l'État et des élites politiques. Ce brouillage des frontières entre les secteurs public et privé d'éducation, qui est producteur d'inégalités, passe par une législation favorable à l'enseignement privé, le financement public du secteur privé, le partenariat privé-public, et la vente de matériel pédagogique produit par le secteur privé au secteur public (*apostila*).

### *Un système favorable à l'enseignement privé*

Les pouvoirs publics au Brésil ne se sont pas désengagés du secteur de l'éducation durant les dernières années, mais sont bien présents en matière de législation, de financement, et de régulation. Durant le régime militaire (1964-1985), l'initiative privée dans le secteur éducatif a été encouragée. Comme le souligne Cunha [2007], le régime militaire avait des affinités politico-idéologiques avec les promoteurs de la privatisation de l'éducation. Dès le retour progressif de la démocratie dans les années 1980, la législation a poursuivi son soutien à l'initiative privée, tout en renforçant la régulation de ce secteur.

La législation brésilienne distingue deux types d'institutions privées d'enseignement : les institutions privées à but non lucratif (écoles religieuses ou communautaires), et les institutions privées à but lucratif. Les premières jouissent d'un certain nombre de privilèges, comme des avantages fiscaux, et des prêts à taux d'intérêt réduit accordés par la Banque nationale du développement économique (BNDES). Dans la mesure où les deux types d'institutions privées bénéficient d'une grande autonomie de gestion et d'orientation, il est légitime de se demander où se situe la frontière entre les deux. Les institutions religieuses ou philanthropiques cherchent à s'approcher du statut des institutions publiques pour avoir accès aux fonds publics. Elles se proclament publiques non-étatiques en raison de leur caractère non-lucratif. Par ailleurs, la souplesse donnée par loi LDBN/1996 a favorisé la composante du secteur éducatif privé, qui recherche un profit financier. Les grandes entreprises investissent ce secteur, avec comme seuls objectifs le gain et l'augmentation de leur capital financier. Les élèves deviennent des produits de base et sont commercialisés dans des opérations de fusion, d'achat et de vente entre les établissements d'enseignement privé, avec une valeur moyenne de 2 500 USD. L'éducation devient une marchandise, et permet même à certaines entreprises de réussir leur introduction en bourse, la valorisation du capital permettant l'achat progressif de petits établissements, pour former de grandes entreprises, telles qu'Anhaguera Educacional S.A.<sup>6</sup>, la première société d'enseignement à entrer sur le marché boursier brésilien depuis l'année 2007 [Chaves, 2009].

---

6. Selon le quotidien *Folha de São Paulo* [septembre 2010], cette entreprise scolarise actuellement plus de 300 000 élèves. Elle vient de débaucher le directeur de Google Brésil afin d'accroître sa part du marché éducatif, et de développer le créneau des technologies de l'information et de la communication en

L'une des initiatives en matière de politique éducative qui illustre le mieux les privilèges accordés au secteur privé est le programme ProUni. Si l'idée de départ de ce programme est généreuse, puisqu'elle vise à accroître l'accès à l'éducation supérieure des couches les plus défavorisées de la population (familles pauvres, afro-brésiliens, indigènes), la mise en œuvre du programme illustre le captage par le secteur privé du financement public de l'éducation. Le programme fonctionne de la manière suivante : les institutions privées d'enseignement supérieur qui offrent des places gratuites à des étudiants défavorisés bénéficient en contrepartie de déductions fiscales favorables. Au lieu de se limiter aux institutions privées à but non lucratif, le programme a été étendu aux institutions supérieures à but lucratif [Cunha, 2007]. On peut se demander s'il n'aurait pas été plus efficace, pour réduire les inégalités sociales en matière d'éducation, de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur public pour les étudiants venant de milieux défavorisés, plutôt que de financer l'enseignement privé pour lui permettre de les accueillir.

### *Partenariat privé-public*

Peroni [2006] a analysé les effets pervers du brouillage des frontières entre les secteurs public et privé en prenant comme exemples deux ONG brésiliennes : Alfabetização Solidária (Alfasol) et Instituto Ayrton Senna (IAS). En dépit du fait qu'Alfasol se présente comme une ONG sans but lucratif, le Tribunal des comptes de l'union<sup>7</sup> présente l'initiative Alfasol comme un programme du gouvernement fédéral. L'exécution et la gestion du programme sont privées, mais le financement principal est public. En ce qui concerne IAS, qui est aussi une ONG sans but lucratif, Peroni [2006] analyse son programme *Vencer* (vaincre), qui a pour but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves de l'enseignement public. Cette ONG reçoit non seulement un financement public direct, mais bénéficie aussi de manière indirecte des avantages fiscaux accordés à des entreprises partenaires du programme. Pourquoi de tels investissements publics sont-ils réalisés au profit des institutions privées (ONG) ? Selon Peroni, « [...] dans cette période particulière du capitalisme dans laquelle l'État se trouve en crise et qui par inefficience a trop dépensé dans les politiques sociales, une stratégie en vogue consiste à diminuer le rôle de l'État, transférant la coordination et l'exécution de certains programmes au privé, considéré comme plus efficient » [*Op. cit.*, p. 120].

L'une des conséquences du partenariat public-privé dans le secteur de l'éducation est la tendance à l'installation des modes de gestion du privé dans le secteur public (décentralisation, autonomie, *accountability*, résultats, contrôle, etc.). Selon Frigotto et Ciavata [2003], décentralisation et autonomie sont des mécanismes de transfert aux agents économiques, sociaux, et éducatifs, de la responsabilité de se disputer sur le marché la vente de leurs produits ou services. La privatisation

---

éducation. L'entreprise vise une expansion qui devrait lui permettre d'atteindre un chiffre d'affaires de 1 milliard de BRL au cours de la prochaine décennie, soit une croissance de 40 % par rapport au chiffre d'affaires actuel.

7. Organisme public équivalent à la Cour des comptes en France.

représente le maximum de marché et le minimum d'État. Autrement dit, l'État démembrer le patrimoine public et privatise les services qui étaient considérés comme répondant à un droit du citoyen. Le marché devient alors le régulateur de ce droit. Ces auteurs estiment que l'idéologie néolibérale amènera la réflexion sur l'éducation et la formation entre les mains des entreprises, qui vont ainsi façonner durablement les orientations de l'éducation.

*Fourniture de matériel pédagogique standard produit par le secteur privé à l'enseignement public : l'exemple de São Paulo*

Nous abordons maintenant un mécanisme à travers lequel les frontières entre public et privé se brouillent davantage au Brésil. Il s'agit de la fourniture par les institutions privées d'enseignement de matériel et services pédagogiques aux écoles publiques. Ce matériel est pompeusement appelé « Système d'enseignement » (*Sistema de ensino*), puisqu'il vise une livraison clé en main des contenus d'enseignement couvrant plusieurs années scolaires. Adrião, Garcia, Borghi et Arelaro [2009] ont analysé les données disponibles sur ce phénomène provenant de 645 municipalités de l'État de São Paulo, et couvrant la période de 1997 à 2006 (tableau 3). Leur constat est édifiant. Les municipalités, surtout celles de moins de 50 000 habitants, ont eu tendance à rechercher auprès des entreprises privées diverses ressources pour l'enseignement : matériel didactique pour les enseignants et les élèves (*apostilas* et CD-ROMs), formation continue des enseignants, monitoring de l'utilisation du matériel pédagogique. Les entreprises privées ne se contentent pas d'être les fournisseurs de matériel pédagogique, mais interviennent dans la formulation et les orientations des politiques éducatives municipales.

Les écoles publiques qui utilisent les *apostilas* ont acquis un certain prestige auprès des moins aisés des parents de la classe moyenne, incapables d'inscrire leurs enfants dans les établissements de qualité de l'enseignement général privé. À São Paulo, plus du tiers des élèves inscrits dans les écoles municipales disposent de matériel pédagogique vendu par des groupes privés. Les municipalités utilisent les fonds fédéraux pour financer des partenariats avec des entreprises privées, qui fournissent l'équipement et la formation des enseignants pour un coût de 145 à 260 BRL par élève et par an [Tófoli, 2006]. Ces acquisitions visent à améliorer la qualité de l'éducation, ou à réduire l'échec scolaire. Encore une fois, on peut se demander pourquoi les pouvoirs publics ont recours au privé pour des produits qu'ils sont capables de produire dans des structures publiques. Il s'agit clairement d'une privatisation déguisée de l'enseignement public [Ball, Youdell, 2007].

Adrião, Garcia, Borghi et Arelaro [2009] mettent en évidence le fait que les municipalités les plus petites sont les plus fragiles face à l'offensive mercantile du privé. De surcroît, le matériel livré est de mauvaise qualité et n'est pas comparable à celui qui est fourni aux écoles privées. Enfin, les observations réalisées par les auteurs de cette étude tendent à mettre en évidence l'existence d'un monopole de quatre entreprises privées sur ce marché lucratif : deux entreprises de São Paulo (Objetivo et COT) et deux entreprises du Paraná (Positivo et OPET).

Tableau 3 – Municipalités de São Paulo ayant acquis un « système d'enseignement »

| Types de municipalités            | Nombre d'habitants | Nombre de municipalités | Dont municipalités ayant acquis une <i>apostila</i> |             |
|-----------------------------------|--------------------|-------------------------|---|-------------|
|                                   |                    |                         | Nombre  | Pourcentage |
| Petites municipalités             | <100 000           | 529                     | 150   | 57,1        |
| Moyennes et grandes municipalités | 100 001-500 000    | 108                     | 11  | 20,4        |
| Très grandes municipalités        | > 500 000          | 8                       | –   | 0,0         |
| Total                             | –                  | 645                     | 161   | 25,0        |

Source : données tirées d'Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro [2009]

On constate donc que des institutions puissantes d'enseignement privé comme Objetivo et Positivo, qui ont fait fortune dans les cours de préparation aux concours universitaires, pénètrent le marché public du matériel scolaire. D'autres institutions comme les écoles catholiques liées à l'Ordre des Maristes sont également présentes sur ce créneau porteur. Pour pallier la baisse des possibilités de recrutement de nouveaux élèves du primaire et du secondaire, le privé attaque le marché de l'édition scolaire, avec en ligne de mire, les millions d'élèves du public. Cette tendance est facilitée par la faiblesse du secteur public de l'édition scolaire au Brésil, par comparaison avec des pays émergents comme l'Inde, la Chine ou l'Indonésie.

Utiliser le « système pédagogique » de l'enseignement privé procure des avantages électoraux et financiers aux élites locales. Il y a deux ans, la Cour des comptes de l'État de São Paulo a publié une réglementation obligeant les municipalités à organiser des appels d'offres pour l'achat de matériel pédagogique, mais des irrégularités dans les transactions sont signalées périodiquement à la justice. Dans un article publié par le journal *Valor de São Paulo*, Thereza Adrião estime que le recours aux *apostilas* du système privé dans l'enseignement public est considéré comme une monnaie électorale. Le fournisseur de matériel change lorsque l'opposition politique gagne les élections. Cela provoque une instabilité dans la politique éducative municipale.

Les partenariats entre secteur privé et écoles publiques à São Paulo posent de multiples problèmes tels que le manque de contrôle social ou technique, la faiblesse conceptuelle et pédagogique des produits, le double paiement pour le même service, puisque le ministère fédéral de l'Éducation fournit gratuitement du matériel pédagogique.

Le débat concernant les *apostilas* se réfère également à l'autonomie plus réduite de l'enseignant brésilien. Avec l'utilisation massive de ce matériel, l'enseignement devient rigide, réductionniste, bien que la systématisation des contenus tout au

long de l'année puisse être utile à certains élèves. L'enseignement *apostilado* se propose de standardiser, de réglementer et de normaliser les pratiques en classe, en leur donnant un rythme cadencé laissant peu de place à la pensée réflexive ou critique. Il déprofessionnalise l'enseignant en le convertissant en utilisateur zélé et docile des *apostilas*.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé les facteurs qui contribuent au brouillage des frontières entre les secteurs public et privé dans l'éducation brésilienne. Nous avons mis en évidence le caractère historique de la dualité du système éducatif brésilien. Aussi bien les jésuites que les autres institutions religieuses ont mis en place des trajectoires scolaires séparées selon l'appartenance sociale. Consolidé durant la deuxième moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle par les alliances idéologiques des élites économiques avec le régime militaire, le secteur privé traditionnel religieux, auquel s'est ajouté un secteur privé mercantile, a entamé une expansion qui n'a pas été freinée par le retour progressif de la démocratie dans les années 1980, ni par la politique éducative du gouvernement de gauche du Président Lula au cours des huit dernières années. Au contraire, de nombreux changements législatifs ont favorisé le développement des institutions privées d'enseignement supérieur, en particulier dans les années 1990. Ces institutions ont particulièrement ciblé les enfants des familles des classes moyennes et populaires, parce que leur demande de formation était croissante – l'allongement de la scolarité représentant pour eux un espoir d'accès à l'emploi qualifié – et que ce ciblage leur permettait d'accéder aux financements publics.

Les inégalités scolaires dans ce système se manifestent par une dualité public/privé qui s'inverse au moment du passage dans l'enseignement supérieur, par une permutation des flux d'élèves en fonction de leur origine socioéconomique entre secteurs public et privé : les enfants des classes favorisées abandonnent le privé pour le public, tandis que ceux des familles défavorisées, faute de mieux, s'inscrivent dans le privé. Dans ce paysage scolaire opaque aux frontières brouillées, les perdants sont les familles populaires et défavorisées, qui ont du mal à suivre les exigences financières du marché scolaire de l'enseignement général, et par conséquent, à satisfaire aux exigences académiques qui leur donneraient accès à l'enseignement supérieur public. Les pouvoirs publics semblent incapables de mener à bien une réforme d'ensemble du système éducatif malgré la multiplicité des programmes mis en œuvre pour tenter de réduire les inégalités éducatives.

## Bibliographie

- ADRIÃO T., GARCIA T., BORGHI R., ARELARO L. [2009], « Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública : a aquisição de « sistemas de ensino » por municípios paulistas », *Educação & sociedade*, vol. 30, n° 108, p. 799-818.
- AKKARI A., POMPEU C. [2010], « La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et engagements des enseignants », *Raisons éducatives*, n° 14, p. 89-118.

- ALTMANN H. [2002], « Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro ». *Educação e Pesquisa*, vol. 28, n° 1, p. 77-89.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES) [2010]. *Preço da mensalidade não mensura qualidade*, juillet 2010 : [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3937:preco-da-mensalidade-nao-mensura-qualidade&catid=52&Itemid=100013](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3937:preco-da-mensalidade-nao-mensura-qualidade&catid=52&Itemid=100013) (page consultée le 2 juillet).
- AZEVEDO F. [1971], *A cultura brasileira*, São Paulo, Melhoramentos, 268 p.
- BALL S.J., YOUDELL D. [2007], *La Privatisation déguisée dans le secteur éducatif public – Rapport préliminaire*, Bruxelles, Internationale de l'éducation, 62 p.
- BERGER M. [1984], *Educação e dependência*, São Paulo, DIFEL, 354 p.
- CÂMERA DOS DEPUTADOS [1996]. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 60 p.
- CHAVES V.L.J. [2009], « Novas configurações da privatização do ensino superior brasileiro. A formação de Oligopolios », ANPAE/UFES, *Simposio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação*, Vitória, Espírito Santo, Brazil, 11 au 11 août 2009, Série Cadernos ANPAE, n° 7, 17 p. : [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/351.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/351.pdf) (page consultée le 2 juillet).
- CUNHA L.A. [2000], « Ensino superior e universidade no Brasil », in LOPES E.M.T., FARIA FILHO L.M., VEIGA C.G. (dir.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autentica, 608 p.
- CUNHA L.A. [2007], « O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado eo mercado », *Educação & sociedade*, n° 28, p. 809-829.
- CURI A.Z., MENEZES-FILHO N.A. [2009], « Os determinantes dos gastos com educação no Brasil », ANPEC, *XXXVII Encontro Nacional de Economia 2009*, Foz do Iguaçu, 8-11 décembre, 20 p. : <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-660e543a38938cb1082bab06da7a6a7d.pdf> (page consultée le 2 juillet).
- DAVIES N. [2009], « A privatização por omissão : a participação das redes estadual e municipais de educação básica no Rio de Janeiro em 2006 na comparação com as redes privadas », *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n° 33, p. 42-63 : [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art03\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art03_33.pdf) (page consultée le 2 juillet).
- DE CASTRO M.H.G. [2000], « As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro », in HENRIQUES R. (dir.), *Desigualdade e pobreza no Brasil*, Rio de Janeiro, IPEA, p. 425-458.
- DUARTE SEGENREICH S.C., CASTANHEIRA, A.M. [2009], « Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós – LDBEN/96 : evidências e tendências », *Ensaio*, vol. 17, n° 62, p. 55-86.
- FOLHA DE SÃO PAULO [2010a], « Executivo troca Google por Anhanguera Educacional », *Folha.com*, 16 septembre 2010 : <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/799909-executivo-troca-google-por-anhanguera-educacional.shtml> (page consultée le 2 juillet).
- FOLHA DE SÃO PAULO [2010b], « Acesso desigual », *Folha de São Paulo*, 12 août 2010, p. 1.
- FRIGOTTO G. [2001], *Produtividade da escola improdutiva*, São Paulo, Cortez, 264 p.
- FRIGOTTO G., CIAVATTA M. [2003], « Educação básica no Brasil na década de 1990 : subordinação ativa e consentida à lógica do mercado », *Educação & sociedade*, vol. 24, n° 82, p. 93-130.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) [2009], *Sinopse estatística da educação superior superior 2008* : <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) [2010a], *Investimento público em educação* : [http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-despesas\\_publicas-p.a.\\_paridade.htm](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-despesas_publicas-p.a._paridade.htm)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) [2010b], *Sinopse estatística da educação básica 2009* : <http://www.portal.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) [2011], *Sinopse estatística da educação superior superior 2009* : <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- JUNQUEIRA C. [2009], « Livros e apostilas fomentam disputa PT x PSDB », *Valor de São Paulo*, 16 novembre, 2009 : <http://3palavras.blogspot.com/2009/11/livros-e-apostilas-fomentam-disputa-pt.html> (page consultée le 2 juillet).
- MESQUIDA P. [1994], *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*, São Paulo/ Juiz de Fora, Editeo/EUFJF, 285 p.
- MESQUIDA P., KÖLZESKI A.C, FROTA E., APOLINÁRIO DE PAULA M. [2010], « Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo : formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do ratio studiorum », Pontifícia universidade católica do paraná curitiba, *IX Congresso Nacional de Educação – Educere*, III Encontro sul Brasileiro de psicopedagogia « Políticas e práticas educativas : desafios da aprendizagem », 26 au 29 octobre 2009, p. 3635-3647.
- O GLOBO [2010], « Projeto de lei cria critério social para desempate em vestibular » [2010], *O Globo*, 17 septembre, 2010 : <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/09/17/projeto-de-lei-cria-criterio-social-para-desempate-em-vestibular-917655208.asp> (page consultée le 2 juillet).
- PANIZZI WRANA M. [2003], « L'université publique : une référence pour l'enseignement supérieur brésilien », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 15, p. 49-64.
- PERONI V.M.V. [2006], « Conexões entre o público eo privado no financiamento e gestão da escola pública », *Eccos : revista científica*, n° 8, p. 111-132.
- PROUNI/MEC [2011], *Dados e Estatísticas* : <http://prouniportal.mec.gov.br/>(page consultée le 2 juillet).
- RAMALHO J.P. [1976], *Prática educativa e sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar, 174 p.
- TAKAHASHI F., PINHO A. [2009], « Só 8 % das escolas « tops » no Enem são públicas ; veja ranking », *Folha online*, 29 avril 2009, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u557634.shtml> (page consultée le 2 juillet).
- TINOCO D. [2009], « L'Enseignement Supérieur au Brésil : massification, privatisation et exclusion », *Revue de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, n° 2, p. 21-39 : <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/16/19> (page consultée le 2 juillet).
- TÓFOLI D. [2006], « Prefeituras de SP terceirizam a educação », *Folha online*, 30 janvier 2006 : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18312.shtml> (consultée le 2 juillet).
- TORRES C.A., SCHUGURENSKY D. [2002], "The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective", *Higher Education*, n° 43, p. 429-455.

## **Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso)**

*Madeleine Wayack-Pambè\*, Marc Pilon\*\**

La multiplication des travaux sur le genre à partir des années 1980 a conduit à imposer cette thématique comme un axe majeur de réflexion et de recherche dans les différents domaines de sciences sociales [Pfefferkorn, 2007]. Cette problématisation des rapports sociaux entre les hommes et les femmes dans les recherches sur les pays en développement a permis de mieux rendre compte des inégalités dont les femmes font l'objet dans les sociétés, mais aussi de mettre en évidence leur apport spécifique dans différentes dimensions de l'organisation sociale, dont l'éducation des enfants. Plusieurs études montrent ainsi que le bien-être des enfants est mieux assuré par les femmes, surtout lorsqu'elles ont un pouvoir de décision sur les questions familiales [Handa, 1994 ; 1996]. D'autres au contraire soulignent une moins bonne scolarisation des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes que dans ceux dirigés par les hommes et attribuent cette situation à l'éloignement structurel des femmes des ressources (éducation, formation, emploi, foncier) [Barros, Fox, Mendonca 1997 ; Fuwa 1999]. Ce double constat apparemment contradictoire traduit en réalité la diversité des contextes géographiques, culturels et sociaux dans lesquels les ménages sont observés.

En Afrique subsaharienne, dans le champ de l'éducation, les recherches sur le genre sont dominées par la thématique de la sous-scolarisation des filles, en partie parce que la préoccupation des politiques nationales et internationales est focalisée sur la réduction de la fécondité, celle-ci étant favorisée par un bon niveau de scolarisation des femmes [Lange, 2007]. Par conséquent, l'influence des rapports sociaux de sexe au niveau des adultes et particulièrement le rôle des femmes sur les processus scolaires familiaux ont été peu étudiés. En démographie, les connaissances sur cette question proviennent des études sur les déterminants familiaux de la demande scolaire à travers la variable « sexe du chef de ménage ». Ces études concluent pour la plupart que vivre dans un ménage dirigé par une femme

---

\* Démographe, Doctorante CEPED, Université Paris-Descartes.

\*\* Démographe, Directeur de Recherche – Institut de Recherche pour le Développement (UMR 196).

plutôt que par un homme offre des opportunités de scolarisation plus grandes aux enfants, en particulier ceux de sexe féminin [Lloyd, Blanc, 1996 ; Pilon, 1995 ; Pilon, 1996 ; Sibanda, 2004 ; Townsend, Madhavan, Tollman, Garenne, Kahn, 2002 ; Wakam, 2003]. Ces études positionnent ainsi le sexe du chef de ménage comme un facteur décisif de la scolarisation des enfants, mais leurs interprétations de ce résultat se heurtent aux limites relatives aux faibles effectifs des femmes chefs de ménage dans les données utilisées.

L'article examine les comportements différentiels des hommes et des femmes chefs de ménage face à la scolarisation des enfants à Ouagadougou, capitale du Burkina Faso, et leurs éventuels effets sur les inégalités scolaires, notamment celles de genre. Alors que les analyses existantes se focalisent essentiellement sur la scolarisation dans l'enseignement primaire, nous nous proposons ici de considérer plusieurs « temps » de la scolarisation : la fréquentation de la maternelle chez les 3-4 ans ; la fréquentation scolaire primaire chez les 7-12 ans ; et enfin, la fréquentation scolaire au niveau secondaire chez les 14-16 ans. Pour ce faire, une analyse descriptive, puis multivariée a été conduite à partir de la base des données censitaires de 2006 pour la ville de Ouagadougou, dont les principaux résultats seront exposés après une brève revue de la littérature et une présentation de la problématique, des données utilisées et de la méthodologie suivie.

## Revue de la littérature et problématique

Dans leur étude portant sur les déterminants familiaux de la scolarisation dans sept pays africains, Lloyd et Blanc [1996] constatent que les probabilités de fréquenter l'école et d'atteindre la quatrième classe du primaire sont plus grandes pour les enfants âgés entre 6 et 14 ans qui résident dans les ménages dirigés par des femmes que pour ceux qui résident dans les ménages dirigés par les hommes, et que les effets sont encore plus bénéfiques pour les performances scolaires des filles. Ces auteurs attribuent ce résultat non seulement au fait que les femmes seraient de meilleures gestionnaires que les hommes, mais aussi à l'autonomie d'action dont jouissent celles qui sont à la tête d'un ménage, et qui leur permet d'orienter les ressources vers les enfants. Le même constat de meilleure scolarisation dans les ménages dirigés par des femmes, particulièrement pour les filles, est fait par d'autres auteurs [Wakam, 2002]. D'aucuns postulent que, outre les facteurs économiques, l'insertion des femmes dans les réseaux sociaux dont elles seraient de meilleures utilisatrices que les hommes, leur permettrait de bénéficier de l'appui d'autres membres de la famille pour la gestion de leur ménage et de leur progéniture, en particulier d'autres femmes [Townsend, Madhavan, Tollman, Garenne, Kahn, 2002]. Ces dernières (tantes, grand-mères) procurent un soutien et des encouragements plus grands aux filles pour leur scolarisation, et montrent une relative « négligence » à l'endroit des garçons. Les motivations avancées par ces femmes sont que les filles doivent mieux s'armer en vue de leur mariage futur pour faire face à la transformation des rapports entre hommes et femmes dans le couple [Booth, 2003].

Cependant, s'il semble établi que les femmes africaines chefs de ménage scolarisent plus les enfants que ne le font les hommes, cela n'est pas vrai pour tous les enfants, et il existe au sein de leurs ménages des discriminations entre enfants face à la scolarisation. Shapiro et Tamashe [2001] trouvent par exemple à Kinshasa que les filles âgées de 10 à 14 ans qui vivent dans des ménages dirigés par les femmes ont des probabilités moindres d'atteindre un niveau scolaire élevé que celles qui vivent dans un ménage dirigé par un homme, alors que le résultat est statistiquement non significatif pour les garçons du même groupe d'âge. En revanche, les adolescents de 15-19 ans tous sexes confondus ont des chances plus grandes d'achever une scolarité élevée lorsqu'ils sont dans un ménage dirigé par une femme, et ce, plus encore s'ils sont de sexe féminin. Bien qu'elle ne mette pas en relation le lien familial qui unit les enfants au chef de ménage et le genre de ce dernier, cette étude relève néanmoins l'importance de ce lien dans la détermination de la participation scolaire des enfants. Les auteurs notent ainsi que les enfants qui ne sont pas de la progéniture du chef de ménage ont moins de chances d'achever un niveau d'éducation élevé que les propres enfants du chef de ménage, excepté les frères de ce dernier qui eux, ont les meilleures performances scolaires. Il semble également que l'influence du lien de parenté des enfants avec le chef de ménage soit arbitrée par la coresidence avec un ou les deux parents biologiques. Kermyt [2000] observe ainsi qu'en Afrique du Sud la présence d'au moins un parent biologique dans le ménage améliore les chances de scolarisation des enfants.

Les études démographiques au Burkina Faso et en particulier à Ouagadougou<sup>1</sup> qui examinent de façon spécifique le rôle des rapports sociaux de sexe entre adultes sur les inégalités scolaires selon le statut familial des enfants et leur genre sont rares et souvent parcellaires. À Ouagadougou, l'analyse de la division sexuelle des tâches au sein des ménages faite par Poirier, Baya, et Zoungrana [1998] met en lumière des logiques de reproduction sociale qui condamnent aux travaux domestiques une catégorie de filles et permettent la scolarisation des enfants biologiques. Ce comportement des femmes des zones urbaines, traduit un désir d'émancipation qui les pousse à investir dans la scolarisation de leurs propres filles, au détriment d'autres moins favorisées [Gérard, 1997].

Les travaux réalisés par Kobiané [2003, 2006] sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Burkina Faso mettent quant à eux en évidence la propension des femmes chefs de ménage à mieux scolariser les enfants au primaire, ainsi que la place centrale du statut familial des enfants dans la demande scolaire des ménages à Ouagadougou. Ils montrent également comment la meilleure scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par les femmes dans la capitale

---

1. Le Burkina Faso, dont la population est l'une des moins éduquées au monde, a mis en place un Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) entre 2000 et 2009. Ce plan, qui avait pour objectif de « porter le taux de scolarisation à 70 % en l'an 2009, avec un effort particulier pour les filles et les enfants des zones rurales les plus défavorisés » [MEBA, 1999, p. 86], a logiquement marginalisé Ouagadougou, qui présentait une situation privilégiée en matière de scolarisation, avec un taux net de scolarisation de 76 % en 2005, alors que ce taux était au niveau national de 53 % la même année.

burkinabè bénéficie à leurs propres enfants, et se fait au détriment des jeunes filles accueillies pour les travaux domestiques. Cependant, du fait que l'intégration du statut familial des enfants ne va pas au-delà de la simple dichotomisation « enfant du chef de ménage/autre enfant », l'auteur n'est pas en mesure de détailler suffisamment la relation entre le sexe du chef de ménage et les variations des inégalités scolaires auxquelles font face les enfants non biologiques selon leur genre et leur lien familial.

L'accueil ou placement d'enfants extérieurs au noyau familial dans les ménages urbains à Ouagadougou découle d'une tradition de circulation des enfants entre les familles de la parenté élargie en Afrique de l'Ouest, pratique connue sous le nom de confiage [Isuigho-Abanihe, 1985 ; Lallemand, 1976]. Cette pratique, qui structure les stratégies scolaires des familles, est fortement sexuée et relève de motifs divers qui mettent les enfants dans des positions inégales face à leurs possibilités de scolarisation. Parmi les enfants non biologiques recensés dans les ménages urbains, certains sont confiés pour des raisons de scolarisation, surtout les garçons, d'autres sont accueillis ou recrutés pour l'aide aux travaux domestiques, généralement de jeunes filles, d'autres encore vivent avec l'un de leurs parents biologiques ou les deux dans le cadre d'une corésidence familiale avec le chef de ménage [Antoine, Guillaume, 1986 ; Guillaume, Vimard, Fassassi, N'Guessan, 1997]. Il est important d'analyser l'interaction entre les différents statuts des enfants et le sexe du chef de ménage, car selon que ce dernier est un homme ou une femme, les caractéristiques des enfants présents dans le ménage prennent des formes variables selon leur âge et leur sexe.

Cette approche est d'autant plus utile que les ménages dirigés par les femmes considérées comme les plus pauvres font partie des populations cibles des actions qui visent à réduire les inégalités dans la demande scolaire, or ce critère peut se révéler inopérant pour certains enfants. Pilon [2007] montre par exemple que l'accueil de jeunes filles dans les familles des classes supérieures et moyennes pour lesquelles l'école représente un enjeu de reproduction sociale permet à ces familles de déléguer les tâches domestiques aux filles « confiées », afin d'assurer la scolarisation de leurs propres enfants. Ces filles « autres » des ménages aisés et/ou dont le chef a un niveau d'éducation secondaire ou supérieur, et qui présentent les plus faibles indicateurs en matière de scolarisation, sont invisibles pour les politiques de réduction des inégalités de scolarisation.

Qu'en est-il des différences de scolarisation selon le sexe du chef de ménage et comment se déclinent-elles en deçà du primaire, dans la petite enfance, et au-delà, au niveau secondaire ? Comment ces différences sont-elles arbitrées par les caractéristiques propres à chacun de ces deux types de ménage et par celles des enfants, en particulier leur genre et leur statut familial ? Les données d'enquêtes, faute d'effectifs suffisants de femmes chefs de ménage ayant au moins un enfant d'âge scolaire, ne permettent pas de répondre à cette dernière question, ce qu'autorisent, en revanche, les données censitaires, en particulier celles du recensement général de la population du Burkina Faso de 2006.

## Sources de données et méthodologie

Les analyses présentées dans cet article utilisent les données issues du volet « ménage ordinaire »<sup>2</sup> du dernier recensement de la population et de l'habitat 2006 [INSD, 2006] du Burkina Faso, pour la ville de Ouagadougou. Les données du recensement ne constituent évidemment pas le mode d'observation le plus approprié des stratégies scolaires familiales, et elles comportent des limites inhérentes à leur nature, outre celles liées à la collecte, et qui sont bien connues. On peut notamment mentionner le fait qu'étant recueillies uniquement au niveau du ménage, ces données ignorent les processus de décision qui se situent parfois au-delà de celui-ci. Elles ne tiennent pas non plus compte des dynamiques des itinéraires des individus (enfants et adultes), ou encore du caractère transitoire des situations dans lesquelles ces derniers sont recensés. En dépit de ces imperfections, l'intérêt majeur de cette source de données réside dans son caractère exhaustif, qui rend possible la conduite d'analyses détaillées et significatives que la taille des échantillons des enquêtes n'autorise pas<sup>3</sup>. Ainsi, compte tenu de la faible prévalence des femmes chefs de ménage au Burkina Faso, seules les données censitaires permettent des analyses qui éclatent la catégorie de ces femmes en autant de sous-catégories relatives à leurs caractéristiques individuelles. Un autre avantage du RGPH 2006 est qu'ayant eu lieu pendant la période scolaire, les questions portant sur la scolarisation concernent bien la fréquentation scolaire et non les inscriptions<sup>4</sup>. Par ailleurs, l'enregistrement de l'occupation semble avoir tenu compte de la spécificité de l'activité économique des femmes, généralement sous-estimée dans les opérations de collecte<sup>5</sup>.

Notre objectif central portant sur l'influence des comportements différentiels des ménages dirigés par les femmes et de ceux dirigés par les hommes sur la scolarisation, la population retenue dans notre analyse est celle des enfants âgés de 3 à 16 ans célibataires et qui ne sont pas eux-mêmes chefs de ménage. Sont également exclus les enfants pour lesquels l'information sur le statut familial ou la fréquentation scolaire est manquante<sup>6</sup>. Au total, l'étude concerne 456 267 enfants sur un total de 466 408, répartis au sein de 191 590 ménages recensés à Ouagadougou en 2006, et dont 26 491 étaient dirigés par des femmes. Après une analyse descriptive des niveaux de fréquentation scolaire<sup>7</sup> dans les groupes d'âge

---

2. Pour le recensement, un ménage est une « unité socio-économique de base au sein de laquelle les différents membres sont apparentés ou non. Ils vivent ensemble dans la même concession, mettent en commun leurs ressources et satisfont en commun à l'essentiel de leurs besoins alimentaires et autres besoins vitaux. Ils reconnaissent en général, un des leurs comme chef de ménage, indépendamment du sexe de celui-ci » [INSD, 2006, p. 11-12].

3. À titre d'exemple, l'Enquête démographique et de santé (EDS) de 2003 fournit un effectif équivalent à 852 ménages dirigés par les femmes au niveau national.

4. L'opération du recensement a eu lieu pendant le mois de décembre 2006.

5. Il était précisé aux enquêteurs de classer les domestiques rémunérées comme occupées, ainsi que les femmes au foyer qui pratiquaient « une activité quelconque rémunératrice » telle que la vente de beignets par exemple [INSD, 2006, p. 25]. Il est probable toutefois que l'activité domestique des jeunes filles non rémunérées ait été sous-estimée.

6. La proportion des enfants exclus correspond à 2 % du total des enfants de 3-16 ans. Des tests effectués montrent que leur élimination n'introduit pas de biais dans les analyses.

7. Selon les groupes d'âge officiels.

3-4 ans (maternelle), 5-6 ans (scolarisation précoce en primaire), 7-12 ans (primaire), et 13-16 (1<sup>er</sup> cycle du secondaire), en fonction du sexe des enfants et de celui du chef de ménage, nous avons eu recours aux régressions logistiques pour mettre en lumière les « effets nets » des différentes variables retenues afin d'expliquer les différences dans la fréquentation scolaire à ces groupes d'âge, particulièrement celle du sexe du chef de ménage. Bien que la tranche d'âge officielle pour la maternelle soit les 3-6 ans, la focalisation de l'analyse sur les 3-4 ans permet de mieux cerner la réalité de cette pratique éducative, sachant qu'à 5-6 ans une proportion importante d'enfants est déjà scolarisée au primaire, ce qui est caractéristique des zones urbaines où l'offre scolaire est importante.

Outre le sexe et le statut familial des enfants, ont été prises en compte des variables concernant le chef de ménage – sexe, niveau d'instruction, état matrimonial, religion, statut d'occupation, et niveau de vie du ménage<sup>8</sup> – et la structure démographique du ménage – nombre d'enfants âgés de 0-5 ans, nombre de garçons et de filles de 7-12 ans, de 13-16 ans et de 17-19 ans, nombre d'hommes et de femmes adultes âgés de 20-64 ans, et nombre de 65 ans ou plus.

### Caractéristiques des chefs de ménage à Ouagadougou

Les analyses faites à partir des données du recensement montrent qu'avec une proportion de 11 % pour l'ensemble du pays en 2006, les ménages dirigés par les femmes demeurent relativement rares au Burkina Faso, comparativement à la situation qui prévaut dans d'autres régions en développement, y compris en Afrique subsaharienne [Pilon, Vignikin, 2006]. La proportion de chefs de ménage féminins dans le pays est plus élevée en milieu urbain (15 %), mais elle l'est un peu moins dans la capitale (13,4 %). En ce qui concerne les ménages ouagalais comportant au moins un enfant âgé de 3 à 16 ans, la proportion est de 13,8 %.

La comparaison des caractéristiques sociodémographiques des chefs de ménage selon leur sexe (tableau 1) conduit à un certain nombre d'observations concernant les femmes-chefs de ménage. Du point de vue de l'âge, parmi les chefs de ménage, les femmes âgées de moins de 30 ans, et surtout de 60 ans ou plus sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes dans ces tranches d'âge. Cela est dû à une fréquence plus élevée à la fois de célibataires et de veuves parmi les femmes chefs de ménage. Celles qui sont jeunes et célibataires sont en majorité des étudiantes, et elles sont près de trois fois plus nombreuses dans cette catégorie que les hommes chefs de ménage. Plus des deux tiers des femmes chefs de ménage sont mariées, et ne corésident donc pas avec leur mari. Enfin, les femmes chefs de ménage apparaissent beaucoup moins souvent actives, se déclarant pour plus d'un tiers d'entre elles « occupées au foyer » (essentiellement des femmes mariées).

---

8. Il s'agit d'un proxy calculé à partir des caractéristiques de l'habitat et des biens possédés par le ménage.

Tableau 1 – Caractéristiques des chefs de ménage et de leur ménage, selon leur sexe, pour les ménages comportant au moins un enfant âgé de 3 à 16 ans

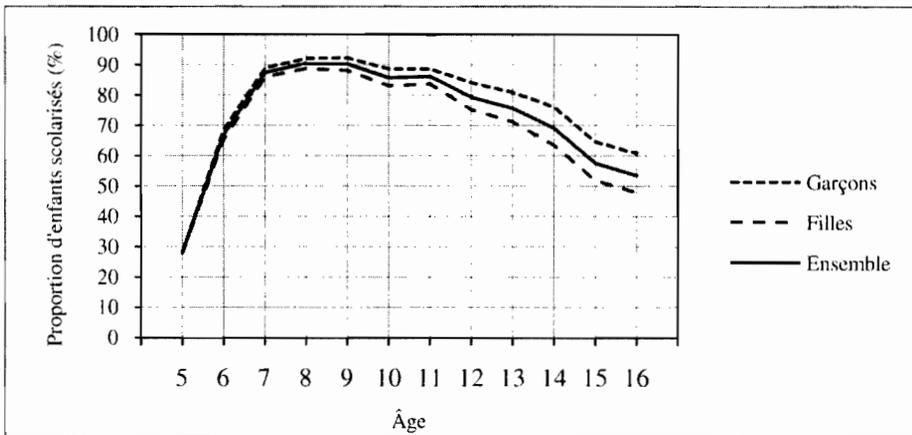
|   |                                    | Homme           | Femme            | Ensemble |
|---|------------------------------------|-----------------|------------------|----------|
| Âge   | < 30 ans                           | 9,2             | 11,8             | 9,6      |
|   | 30-39 ans                          | 35,1            | 26,9             | 33,9     |
|   | 40-49 ans                          | 30,3            | 30,0             | 30,3     |
|   | 50-59 ans                          | 16,4            | 16,8             | 16,4     |
|   | > 60 ans                           | 9,1             | 14,5             | 9,8      |
| Niveau d'éducation                              | Aucun                              | 49,1            | 56,1             | 50,1     |
|   | Primaire incomplet                 | 9,2             | 7,3              | 9,0      |
|   | Primaire complet                   | 9,8             | 8,2              | 9,6      |
|   | Sec cycle 1                        | 14,4            | 14,4             | 14,4     |
|   | Sec cycle 2                        | 7,7             | 7,5              | 7,7      |
|   | Supérieur                          | 9,7             | 6,5              | 9,3      |
| État matrimonial                                | Célibataire                        | 2,8             | 10,6             | 3,9      |
|   | Marié(e) monogame                  | 81,2            | 30,7             | 74,3     |
|   | Marié(e) polygame                  | 11,1            | 6,4              | 10,4     |
|   | Veuf/veuve                         | 0,7             | 45,4             | 6,9      |
|   | Divorcé(e)                         | 0,5             | 5,5              | 1,2      |
|   | Union libre                        | 3,7             | 1,4              | 3,4      |
| Statut d'occupation                             | Occupé(e)                          | 84,6            | 50,1             | 79,8     |
|   | Chômeur/chômeuse                   | 2,0             | 0,9              | 1,8      |
|   | En quête du 1 <sup>er</sup> emploi | 2,2             | 1,4              | 2,0      |
|   | Retraité(e)                        | 5,0             | 1,5              | 4,5      |
|   | Occupé(e) au foyer                 | 0,3             | 36,6             | 5,3      |
|   | Élève ou étudiant(e)               | 0,6             | 1,6              | ,8       |
|   | Rentier/rentière                   | 0,5             | 0,5              | ,5       |
|   | Autres inactifs                    | 4,8             | 7,4              | 5,2      |
| Situation dans l'activité                       | Employeur                          | 3,8             | 2,1              | 3,6      |
|   | Indépendant(e)                     | 54,8            | 63,1             | 55,5     |
|   | Salarié(e)                         | 39,1            | 33,1             | 38,5     |
|   | Autre non salarié(e)               | 2,3             | 1,8              | 2,3      |
| Indicateurs des conditions de vie (pourcentage) | Aisé                               | 29,9            | 35,0             | 30,6     |
|   | Intermédiaire                      | 33,0            | 31,0             | 32,7     |
|   | Pauvre                             | 37,1            | 34,0             | 36,7     |
| Total Effectif                                  | 100,0<br>165 617                   | 100,0<br>26 562 | 100,0<br>192 179 |          |

Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

## Situation éducative des enfants de 3-16 ans à Ouagadougou

Alors que l'âge officiel d'entrée à l'école primaire était de 7 ans en 2006 au Burkina Faso, un quart des enfants âgés de 5 ans, et 67 % des enfants âgés de 6 ans étaient inscrits à l'école au moment du recensement (graphique 1). Le pic de la fréquentation scolaire dans les données du recensement se situe à 8-9 ans pour les enfants des deux sexes, mais des différences dans les taux de fréquentation scolaire apparaissent en faveur des garçons dès l'âge de 7 ans. Ces écarts, qui augmentent avec l'âge, se creusent à partir de 11 ans, âge où la baisse des taux s'accélère chez les filles. Kobiané [2006] situe les premières arrivées des filles comme aides familiales en milieu urbain dans la tranche d'âge de 9-11 ans, ce qui explique probablement cette tendance. Au final, la discrimination à l'encontre des filles pour la scolarisation apparaît ainsi évidente dès 11 ans, et à l'âge de 16 ans, 61 % des garçons sont encore à l'école à Ouagadougou, pour seulement un peu moins de la moitié des filles, soit 47,8 %.

Graphique 1 – Taux de fréquentation scolaire par âge et par sexe des enfants de 5 à 16 ans célibataires et non chefs de ménage à Ouagadougou en 2006



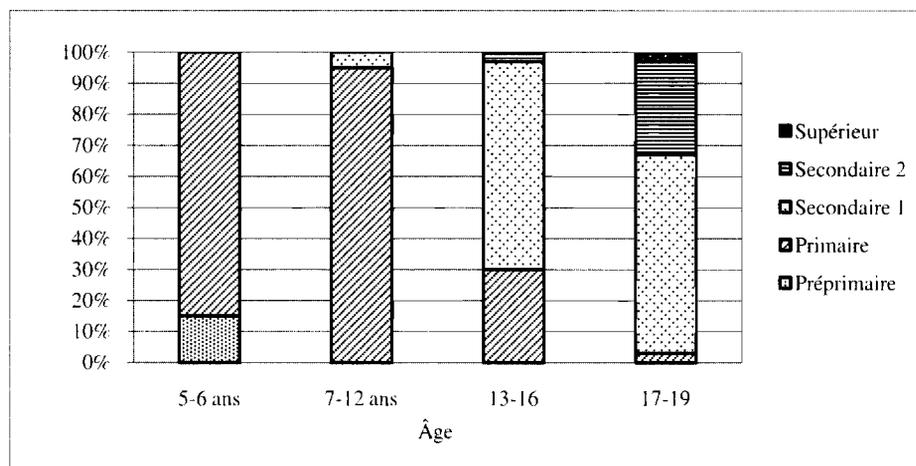
Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

Si la répartition des élèves par groupes d'âge officiels et selon le niveau d'enseignement suivi confirme la pratique de scolarisation précoce, elle met en lumière un autre phénomène fréquent au Burkina Faso, et notamment dans la capitale, à savoir l'importance des redoublements (graphique 2). La proportion d'enfants qui fréquentent un niveau inférieur à celui qui correspond théoriquement à leur âge s'avère particulièrement importante, avec notamment chez les 13-16 ans, 30 % d'élèves encore au primaire. Selon le tableau de bord de l'année scolaire 2006-2007, les taux de redoublement dans le primaire étaient respectivement de 7,7 % en cours préparatoire, 13 % en cours élémentaire, et 23,8 % en cours moyen [MEBA, 2007]. Ces « retards scolaires » s'accroissent au fil de la scolarité : 2 % des élèves de 17-19 ans, tranche d'âge correspondant au lycée, sont encore

scolarisés en primaire, et 62,8 % au collège. Des analyses faites par sexe montrent des distributions similaires pour les garçons et les filles, ce qui suggère que la discrimination scolaire envers les filles concerne d'abord l'accès à l'école.

L'analyse des taux de fréquentation scolaire par niveau (maternelle, primaire, et secondaire) et par groupes d'âge, selon le sexe du chef de ménage, le sexe et le statut familial des enfants (tableau 2) permet d'observer que la sous-scolarisation féminine concerne tous les groupes d'âge et tous les niveaux éducatifs, mais avec quelques nuances. Très peu marquée en maternelle (chez les 3-4 ans) et en termes de scolarisation précoce (fréquentation au primaire chez les 5-6 ans), elle s'accroît ensuite, du primaire au secondaire. À l'exception du niveau primaire, la scolarisation apparaît toujours plus élevée chez les enfants dont le chef de ménage est une femme, et c'est pour la maternelle que les écarts sont les plus importants. Cette différence reflète probablement une préoccupation scolaire plus grande chez les femmes, mais aussi les effets des campagnes de sensibilisation menées ces dernières années en faveur du préscolaire, et dont les messages s'adressent surtout aux mères.

*Graphique 2 – Répartition par groupe d'âge et par niveau d'études des enfants scolarisés âgés de 5 à 19 ans à Ouagadougou en 2006*



Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

La prise en compte du sexe des enfants révèle une discrimination à l'encontre des filles de 7-12 ans et de 13-16 ans, plus forte dans le cas des ménages dirigés par une femme. Les taux de fréquentation scolaire des garçons dans ces ménages sont supérieurs de 7 points à ceux des filles pour le premier groupe d'âge cité, et jusqu'à 15 points pour le deuxième, tandis que dans les ménages dont le chef est un homme, les écarts sont respectivement à 5 et 8 points. Il est possible que la plus forte présence des femmes adultes dans les ménages dirigés par des hommes (1,5 contre 0,5 dans les ménages dirigés par des femmes hormis ces dernières) favorise une participation scolaire plus grande des filles qui y résident. Wakam 2002,

Tableau 2 – Taux de fréquentation scolaire des enfants âgés de 3 à 16 ans à Ouagadougou en 2006 selon le statut familial et le sexe du chef de ménage

| Groupe d'âge et niveau  | Sexe des enfants | Sexe du chef de ménage |       | Statut familial de l'enfant* |      |      |      |       |
|-------------------------|------------------|------------------------|-------|------------------------------|------|------|------|-------|
|                         |                  | Homme                  | Femme | I                            | II   | III  | IV   | Total |
| 3-4 ans<br>Maternelle   | Filles           | 15,6                   | 22,9  | 16,3                         | 17,2 | 15,3 | 14,2 | 16,2  |
|                         | Garçons          | 16,1                   | 23,5  | 16,8                         | 17,9 | 15,2 | 14,1 | 16,7  |
|                         | Ensemble         | 15,9                   | 23,2  | 16,5                         | 17,6 | 15,1 | 14,1 | 16,5  |
| 5-6 ans<br>Primaire     | Filles           | 47,9                   | 49,8  | 48,9                         | 46,8 | 41,4 | 33,8 | 48,0  |
|                         | Garçons          | 49,6                   | 51,2  | 50,0                         | 51,5 | 45,9 | 46,4 | 49,8  |
|                         | Ensemble         | 48,7                   | 50,7  | 49,5                         | 49,1 | 43,3 | 36,9 | 48,9  |
| 7-12 ans<br>Primaire    | Filles           | 84,6                   | 82,3  | 91,0                         | 84,8 | 63,2 | 33,3 | 84,3  |
|                         | Garçons          | 89,4                   | 88,8  | 91,3                         | 86,9 | 79,5 | 48,8 | 89,3  |
|                         | Ensemble         | 86,9                   | 85,2  | 91,2                         | 85,8 | 69,2 | 37,0 | 86,7  |
| 13-16 ans<br>Secondaire | Filles           | 40,4                   | 39,6  | 54,6                         | 43,2 | 26,3 | 5,9  | 40,2  |
|                         | Garçons          | 48,3                   | 54,3  | 53,0                         | 44,5 | 41,7 | 16,7 | 49,1  |
|                         | Ensemble         | 43,9                   | 45,3  | 53,8                         | 43,8 | 31,7 | 7,5  | 44,1  |

Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

\* Sur la base du lien de parenté avec le chef de ménage et des informations sur la survie et résidence des parents, une variable « statut familial » a été créée, selon les modalités suivantes : enfant du chef de ménage (I) ; autre enfant apparenté au chef de ménage résidant avec au moins un parent (II) ; autre enfant apparenté au chef de ménage résidant sans aucun de ses parents (III) ; enfant sans lien de parenté direct avec le chef de ménage, et dont aucun parent ne réside dans le ménage (IV).

qui trouve un résultat similaire pour le Cameroun, l'explique par le fait que les femmes adultes se substitueraient aux plus jeunes pour les tâches ménagères et la garde des enfants, les libérant ainsi pour les tâches scolaires.

À quelques exceptions près (chez les 3-4 ans, et pour la scolarisation des garçons au primaire à 5-6 ans), les enfants des chefs de ménage sont toujours les plus scolarisés. La présence parentale semble plus profitable aux filles, car en dehors des enfants du chef de ménage, les enfants ayant au moins un de leurs géniteurs dans le ménage constituent un groupe où la discrimination à l'encontre des filles est quasiment inexistante. Corollairement, c'est parmi les enfants qui ne corésident avec aucun de leurs parents biologiques que la discrimination à l'encontre des filles est la plus forte, avec les taux de fréquentation scolaire les plus faibles pour les filles qui n'ont aucun lien familial avec le chef de ménage. La scolarisation

au secondaire ne concerne que 5,9 % des filles de 13-16 ans de cette catégorie (16,7 % pour les garçons de même statut familial), mais 54,6 % des filles de chefs de ménage. Ces résultats soutiennent l'hypothèse que la présence de filles sans lien familial dans les ménages de la capitale n'a pas pour motif principal leur scolarisation, mais plutôt l'aide aux travaux, notamment domestiques.

### **Influence du sexe du chef de ménage sur la fréquentation scolaire des enfants du ménage**

Dans un premier temps, nous avons évalué la part des inégalités de fréquentation scolaire entre enfants dues au sexe du chef de ménage, une fois prises en compte certaines caractéristiques individuelles des enfants et socioéconomiques du ménage<sup>9</sup>. Les rapports de cote<sup>10</sup> présentés dans le tableau 3 montrent qu'en dehors des caractéristiques sociodémographiques et économiques des ménages, le sexe du chef de ménage a un « effet net » sur la probabilité pour un enfant d'être scolarisé. À l'exception de la fréquentation au primaire des enfants âgés de 5-6 ans, les résultats confirment le constat d'une plus grande propension à scolariser les enfants dans les ménages dont le chef est une femme. Les effets sont plus déterminants et plus discriminants pour la fréquentation au préscolaire des enfants âgés de 3 à 4 ans, au primaire des garçons de 7-12 ans, et au secondaire des garçons de 13-16 ans au secondaire. Une fille âgée de 3 à 4 ans a 1,8 fois plus de chances de fréquenter une structure préscolaire, et un garçon près de deux fois plus, s'ils résident dans un ménage dirigé par une femme plutôt que par un homme. Les garçons qui vivent dans des ménages dont le chef est une femme ont respectivement 1,3 et 1,5 plus de chances d'être scolarisés en primaire que les autres garçons dans les tranches d'âge de 7-12 ans, et de 13-16 ans. L'avantage de résider dans un ménage dirigé par une femme pour les filles de ces deux derniers groupes d'âge est de 10 %, et les différences sont significatives au seuil de 10 % pour les 7-12 ans, et de 5 % pour les 14-16 ans.

Il convient toutefois de mentionner que les résultats sur les autres facteurs indiquent que, conformément à la littérature sur le sujet, les facteurs les plus influents de la scolarisation des enfants sont leur statut familial, le niveau de vie du ménage et le niveau d'instruction du chef de ménage. Les effets de ces facteurs varient cependant fortement entre les groupes d'âge et en leur sein, selon le sexe

9. Les variables introduites dans les régressions, hormis le sexe du chef de ménage, sont le statut familial de l'enfant combiné avec la coresidence avec les parents biologiques, le niveau d'instruction du chef de ménage, sa religion, son statut d'occupation, son statut matrimonial, le niveau de vie et la structure démographique du ménage.

10. Également appelé *odds ratio*, le rapport de cote mesure ici les chances relatives d'un groupe d'enfants d'une caractéristique donnée (ici, enfants des ménages dirigés par des femmes) de fréquenter l'école par rapport à un autre groupe d'enfants référents (enfants des ménages dirigés par des hommes). Une valeur du rapport de cote supérieure à 1, toutes choses égales par ailleurs, indique des chances plus élevées, et une valeur inférieure à 1, des chances moins importantes. Les différences sont d'autant plus significatives que la probabilité  $p$  que l'hypothèse nulle soit rejetée est forte. Cette probabilité peut être inférieure à 1 % (\*\*\*) , comprise entre 1 % et 5 % (\*\*), ou entre 5 % et 10 % (\*). Plus le seuil augmente, moins la probabilité est significative. Une probabilité supérieure à 10 % n'est pas significative.

des enfants. Les enfants non biologiques ont moins de chances d'être scolarisés que ceux du chef de ménage, et les chances de scolarisation des enfants augmentent avec le niveau de vie du ménage, de même qu'avec le niveau d'instruction du chef de ménage.

Tableau 3 – Rapports de cote de l'influence du sexe du chef de ménage sur la fréquentation scolaire des enfants du ménage âgés de 5 à 16 ans à Ouagadougou en 2006

| Sexe du chef de ménage | 3-4 ans   |           | 5-6 ans    |            | 7-12 ans |           | 13-16 ans |           |
|------------------------|-----------|-----------|------------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|
|                        | Fille     | Garçon    | Fille      | Garçon     | Fille    | Garçon    | Fille     | Garçon    |
| Homme                  | 1         | 1         | 1          | 1          | 1        | 1         | 1         | 1         |
| Femme                  | 1,759 *** | 1,947 *** | 0,987 n.s. | 1,064 n.s. | 1,107 *  | 1,278 *** | 1,107 **  | 1,476 *** |

Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

Note : n.s. indique que la probabilité n'est pas significative. Les étoiles \*, \*\* et \*\*\* indiquent que les probabilités sont significatives à 90 %, 95 % et 99 %.

Une manière d'appréhender les attitudes différentielles des hommes et des femmes chefs de ménage sur la scolarisation est d'observer ce qui se passe à l'intérieur de chacun de ces types de ménages, c'est-à-dire d'examiner l'impact de la variation des caractéristiques sociodémographiques sur la scolarisation des enfants qu'ils hébergent. La comparaison entre les deux types de ménage (tableau 4) amène à faire plusieurs observations. Le premier aspect qui mérite d'être souligné est que les résultats relativisent le constat d'une meilleure scolarisation dans les ménages dirigés par les femmes, en ce sens qu'à l'exclusion du groupe des enfants âgés de 3-4 ans, la discrimination scolaire à l'encontre des filles, observable dans les deux types de ménages, y est plus élevée pour les filles. Une fille de 14-16 ans a 28 % de chances de moins de fréquenter l'école qu'un garçon si elle appartient à un ménage dirigé par un homme, mais ce pourcentage atteint 42 % si le ménage dans lequel elle réside est dirigé par une femme. En revanche, en ce qui concerne les différences selon le statut familial des enfants, il ressort des analyses que mis à part le groupe d'enfants le plus jeune, pour lequel cette variable n'est pas statistiquement significative chez les femmes chefs de ménage, les probabilités d'être scolarisé ou de ne pas l'être présentent les mêmes tendances dans les deux types de ménage.

Les enfants qui ne sont pas ceux du chef de ménage sont systématiquement sous-scolarisés, mais les ménages dirigés par les femmes sont moins discriminatoires que ceux qui le sont par des hommes pour les enfants qui résident avec au moins un de leurs parents biologiques, ou ceux qui sont apparentés au chef de ménage, mais dont aucun des parents n'est présent dans le ménage. Par ailleurs,

Tableau 4 – Rapports de cote de la probabilité de fréquenter une structure éducative à Ouagadougou par sexe du chef de ménage et par groupe d'âges scolaire

| Variables explicatives  | 3-4 ans            |                    | 7-12 ans           |                    | 14-16 ans          |                    |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|   | Femme              | Homme              | Femme              | Homme              | Femme              | Homme              |
| <i>Sexe de l'enfant (Garçon)</i>                              |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Fille   | 1,00 <sup>ns</sup> | 0,96 <sup>ns</sup> | 0,65***            | 0,67***            | 0,58***            | 0,72***            |
| <i>Statut familial de l'enfant (Enfant du chef de ménage)</i> |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Enfant avec parent présent                                    | 0,92 <sup>ns</sup> | 0,73***            | 0,85*              | 0,45***            | 0,79***            | 0,47***            |
| Enfant apparenté au CM, parent non présent                    | 0,90 <sup>ns</sup> | 0,68***            | 0,38***            | 0,16***            | 0,32***            | 0,26***            |
| Enfant non apparenté, parent non présent                      |                    |                    | 0,05***            | 0,04***            | 0,03***            | 0,03***            |
| <i>Niveau d'instruction du chef de ménage (Aucun)</i>         |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Primaire  | 1,96***            | 1,58***            | 1,78***            | 1,65***            | 1,27***            | 1,39***            |
| Secondaire cycle 1  | 2,84***            | 2,34***            | 1,85***            | 1,81***            | 1,81***            | 1,83***            |
| Secondaire cycle 2  | 4,39***            | 3,80***            | 1,44**             | 1,74***            | 1,78***            | 2,20***            |
| Supérieur   | 5,88***            | 7,40***            | 1,32*              | 1,56***            | 1,64***            | 2,20***            |
| <i>Religion du chef de ménage (Musulmane)</i>                 |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Chrétienne  | 1,34***            | 1,33***            | 1,56***            | 1,45***            | 1,39***            | 1,26***            |
| <i>Statut d'occupation du chef de ménage (Salarié)</i>        |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Actif non salarié   | 0,74*              | 0,95 <sup>ns</sup> | 0,90 <sup>ns</sup> | 0,91***            | 0,83**             | 0,89***            |
| Non actif   | 0,72**             | 0,87**             | 0,97 <sup>ns</sup> | 0,89***            | 1,02 <sup>ns</sup> | 0,96 <sup>ns</sup> |
| <i>Statut matrimonial du chef de ménage (Mariée monogame)</i> |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Célibataire   | 0,92 <sup>ns</sup> | 0,86 <sup>ns</sup> | 0,77**             | 0,93 <sup>ns</sup> | 0,77***            | 1,24***            |
| Marié(e) polygame   | 0,79 <sup>ns</sup> | 0,69***            | 0,95 <sup>ns</sup> | 0,70***            | 0,81**             | 0,74***            |
| Veuf / veuve  | 0,87 <sup>ns</sup> | 0,76 <sup>ns</sup> | 1,08 <sup>ns</sup> | 0,98 <sup>ns</sup> | 0,90*              | 1,00 <sup>ns</sup> |

suite du tableau p. 138 →

Tableau 4 (suite) – Rapports de cote de la probabilité de fréquenter une structure éducative à Ouagadougou par sexe du chef de ménage et par groupe d'âges scolaire

| Variables explicatives                   | 3-4 ans            |                    | 7-12 ans           |                    | 14-16 ans          |                    |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|  | Femme              | Homme              | Femme              | Homme              | Femme              | Homme              |
| <i>Niveau de vie du ménage (Pauvre)</i>  |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Intermédiaire                            | 2,13***            | 2,35***            | 2,22***            | 1,99***            | 2,09***            | 1,78***            |
| Aisé                                     | 7,85***            | 9,13***            | 2,90***            | 2,92***            | 3,26***            | 3,04***            |
| <i>Structure démographique du ménage</i> |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Enfants de 0-5 ans                       | 0,80***            | 0,92***            | 0,90***            | 0,92***            | 0,81***            | 0,88***            |
| Nombre de garçons de 7-12 ans            | 0,84**             | 0,87***            | 1,04 <sup>ns</sup> | 0,92***            | 1,15***            | 1,05***            |
| Nombre de filles de 7-12 ans             | 0,89*              | 0,88***            | 1,02 <sup>ns</sup> | 1,01 <sup>ns</sup> | 1,07*              | 1,03**             |
| Nombre de garçons de 13-16 ans           | 0,74**             | 0,80***            | 1,12**             | 0,97*              | 0,96 <sup>ns</sup> | 0,95***            |
| Nombre de filles de 13-16 ans            | 1,10 <sup>ns</sup> | 1,15***            | 1,14***            | 1,14***            | 1,01 <sup>ns</sup> | 1,01 <sup>ns</sup> |
| Nombre de garçons de 17-19 ans           | 1,19 <sup>ns</sup> | 0,98 <sup>ns</sup> | 1,02 <sup>ns</sup> | 0,95**             | 0,94 <sup>ns</sup> | 0,96**             |
| Nombre de filles de 17-19 ans            | 1,26**             | 1,20***            | 1,05 <sup>ns</sup> | 1,09***            | 1,10**             | 1,08***            |
| Nombre d'hommes de 20-64 ans             | 0,95 <sup>ns</sup> | 0,95**             | 1,01 <sup>ns</sup> | 0,97**             | 0,98 <sup>ns</sup> | 0,98*              |
| Nombre de femmes de 20-64 ans            | 1,02 <sup>ns</sup> | 1,03*              | 0,99 <sup>ns</sup> | 1,09***            | 1,03*              | 1,08***            |
| Nombre de 65 ans ou plus                 | 1,12 <sup>ns</sup> | 1,02 <sup>ns</sup> | 1,08 <sup>ns</sup> | 0,99 <sup>ns</sup> | 1,15**             | 0,87***            |
| <b>R2</b>                                | <b>38,20</b>       | <b>36,50</b>       | <b>16,30</b>       | <b>20,20</b>       | <b>26,40</b>       | <b>25,70</b>       |

Source : Données du RGPH de Ouagadougou, 2006.

Note : n.s. indique que la probabilité n'est pas significative. Les étoiles \*, \*\* et \*\*\* indiquent que les probabilités sont significatives à 90 %, 95 % et 99 %.

les modèles testés sur les seuls enfants du chef de ménage<sup>11</sup> révèlent une absence de discrimination entre les filles et les garçons dans le groupe des 7-12 ans dans les deux types de ménages de ménage. Ils montrent aussi une fréquentation au secondaire légèrement meilleure des filles par rapport aux garçons dans les ménages dirigés par des hommes, et moins bonne dans ceux dont le chef est une femme, bien que les résultats soient faiblement significatifs. Il semble donc que les enfants que les femmes chefs de ménage scolarisent mieux que les hommes à Ouagadougou soient leurs fils, comparativement à leurs filles, et surtout les garçons d'autres statuts familiaux, comparativement aux filles des mêmes catégories. Ce résultat va à l'encontre de ceux généralement présentés pour l'Afrique subsaharienne, qui indiquent que la propension à mieux scolariser des femmes chefs de ménage est surtout bénéfique aux filles.

Précisons que les ménages dirigés par les femmes comportent proportionnellement plus d'enfants dont les parents vivent dans le même ménage, et plus d'enfants apparentés sans aucun parent corésident, que les ménages dirigés par les hommes. Les proportions sont respectivement de 13,2 % et 30,1 %, contre 3,5 % et 14,8 %. La majorité des enfants apparentés, dans les ménages dirigés par des femmes, sont des petits-enfants de ces dernières, surtout des petits-fils, et chez les hommes chefs de ménage, ce sont essentiellement des neveux ou des nièces. L'utilisation du terme « nièce » pour qualifier certaines filles n'indique pas nécessairement un lien de parenté réel avec le chef de ménage. Le terme s'applique aussi aux jeunes aides familiales domestiques, qui peuvent être soit des filles d'ami(e)s ou des cousines éloignées, soit des filles originaires du même village, qui sont accueillies dans le cadre du confiage [Jacquemin 2009]. La proximité plus grande du lien familial entre les enfants et les femmes chefs de ménage expliquerait donc en partie à la fois le fait qu'elles scolarisent davantage que les hommes certains enfants, et les plus fortes inégalités scolaires selon le genre qui existent au sein de leurs ménages.

Un autre résultat marquant est l'absence quasi totale de probabilité de fréquenter une structure éducative pour les enfants non apparentés au chef de ménage, quel que soit le sexe de celui-ci. Ceci confirme l'hypothèse déjà évoquée de la présence de ces enfants dans les ménages pour satisfaire des besoins de main-d'œuvre domestique (ou pour les activités économiques du ménage), et suggère que les décisions concernant leur scolarisation pourraient être antérieures à leur venue dans le ménage. Ces enfants ne font partie des stratégies scolaires des ménages dans lesquels ils résident que dans le sens où ils y sont accueillis pour libérer la force de travail des enfants du ménage, qui peuvent ainsi se consacrer à leurs études. La situation particulière des enfants non-apparentés montre ainsi les limites d'une analyse des déterminants de la demande scolaire à partir de la seule unité ménage.

---

11. Ces modèles ne sont pas présentés ici faute de place, mais sont disponibles pour les lecteurs intéressés.

Les autres facteurs explicatifs de la fréquentation d'une structure éducative dans les deux types de ménage vont globalement dans le sens attendu. Le niveau de vie du ménage surtout, et le niveau d'éducation du chef de ménage, sont les variables les plus discriminantes. Leurs effets sont dans l'ensemble plus importants dans les ménages dirigés par les hommes que dans ceux qui le sont par des femmes. Plus le ménage est aisé, plus les probabilités d'être scolarisés pour les enfants sont grandes, et plus le chef de ménage est instruit, meilleures sont les chances de scolarisation des enfants. À l'exception de l'influence négative de la polygamie chez les hommes et du célibat chez les femmes, l'effet relativement faible de l'état matrimonial du chef de ménage, surtout dans les ménages dirigés par les femmes, indique que le mode de constitution des ménages dirigés par les femmes intervient peu dans la détermination scolaire des enfants qu'elles hébergent.

La structure démographique du ménage affecte faiblement les possibilités scolaires des enfants et présente globalement des tendances similaires dans les deux types de ménage. La présence d'enfants âgés de 0 à 16 ans joue négativement sur les chances des enfants de 3-4 ans d'être scolarisés, peut être parce qu'à l'heure des choix dans les dépenses, leur mise dans une structure éducative peut ne pas être jugée primordiale. Un autre résultat classique est l'association négative de la présence d'enfants de moins de 5 ans avec la scolarisation des enfants de 7-12 ans et de 14-16 ans, et celles positive des autres enfants. Enfin, on observe également que la présence de filles aînées favorise celle de leur cadettes immédiates.

L'examen au sein de chaque groupe d'âge montre que si l'on exclut les caractéristiques individuelles des enfants, les caractéristiques sociodémographiques des ménages influencent plus particulièrement la fréquentation au préscolaire et au secondaire, comme en témoignent les variances expliquées des modèles respectifs. L'effet sur la scolarisation du niveau d'instruction du chef de famille est plus prononcé lorsqu'il s'agit d'un homme que d'une femme, surtout pour le groupe d'âge 14-16 ans. Pour ces enfants, le déterminant le plus important de leur fréquentation au secondaire est que le chef de ménage ait fréquenté l'école au moins jusqu'au collège.

L'influence moins notable des variables sociodémographiques au primaire peut s'expliquer en partie par les forts taux de fréquentation à ce niveau, où l'offre est relativement importante et variée. Mais ce résultat indique peut-être aussi qu'à Ouagadougou, la scolarisation au primaire est un acquis pour les populations, et que les enjeux autour de la scolarisation se situent désormais, pour les familles qui en ont les moyens, en amont, dans le préscolaire, qui permet de bien préparer l'étape du primaire, et en aval, dans le secondaire, pour la poursuite des études. En témoignent les forts pouvoirs discriminants du niveau de vie et du niveau d'instruction pour la fréquentation au préscolaire, et dans une moindre mesure pour la fréquentation au secondaire, niveaux d'enseignement où l'offre est moins abondante, et les places encore « chères ». Un autre résultat distinctif des deux types de ménage dans le groupe d'âge 14-16 ans est l'effet du statut matrimonial du chef de ménage. Outre l'influence négative de la polygamie déjà évoquée, le

célibat des hommes apparaît très positivement associé à la fréquentation au secondaire des enfants de ce groupe, alors que celui des femmes lui est négativement associé. Ce résultat reflète la diversité des cadres d'accueil des enfants caractéristiques du milieu urbain africain, où des frères aînés prennent en charge dans leurs ménages des sœurs ou des frères plus jeunes, tandis que les femmes ont plus recours à la main-d'œuvre juvénile pour l'aide aux travaux domestiques et dans leurs activités économiques [Guillaume, Vimard, Fassassi, N'Guessan, 1997 ; Jacquemin 2009].

## Conclusion

Alors que le constat d'une meilleure scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par les femmes est un résultat récurrent dans les travaux sur la demande scolaire en Afrique subsaharienne, les explications qui en sont proposées demeurent au stade des hypothèses, faute de preuves empiriques. La raison en est que ces études se limitent souvent à la seule comparaison de la scolarisation selon le sexe du chef de ménage, et qu'elles n'examinent pas les comportements à l'intérieur des ménages, du fait notamment de la faiblesse des échantillons, et donc des données disponibles. Notre objectif était de mettre à profit l'exhaustivité d'une base de données telle que le recensement de Ouagadougou de 2006 pour dépasser l'analyse des comportements différentiels des hommes et des femmes par la seule comparaison des différences de scolarisation à partir de la variable « sexe du chef de ménage », et d'observer au sein de chaque type de ménage l'influence de ses caractéristiques sociodémographiques sur trois moments distincts de la scolarisation des enfants. Nos résultats suggèrent que ce n'est pas tant le statut de chef de ménage que l'organisation de la circulation des enfants dans les réseaux familiaux et sociaux qui, en donnant à leurs ménages des formes démographiques particulières, créent des environnements favorables à la scolarisation de certains enfants, particulièrement des garçons. Les ménages dirigés par des femmes abritent les proportions les plus élevées d'enfants avec au moins un parent coresident, ou d'enfants apparentés au chef de ménage, ce qui peut laisser supposer qu'elles sont aidées par les parents biologiques pour l'entretien de certains de ces enfants. Nous avons aussi montré que vivre dans un ménage dirigé par une femme n'offre pas nécessairement des probabilités plus élevées de scolarisation, et que bien au contraire, cela compromet davantage la scolarisation de certaines catégories de filles. Cette discrimination plus grande à l'endroit des filles doit être lue à l'aune des rapports sociaux de sexe inégaux qui structurent la société burkinabè. Dans leur quête d'autonomie, les femmes, sur qui repose le poids des charges domestiques, sont placées dans la position ambivalente de devoir sacrifier l'autonomie future d'autres femmes plus jeunes et plus défavorisées, en leur déléguant les tâches qui leur incombent [Gérard 1998]. L'absence d'infrastructures d'accueil pour la petite enfance oblige par exemple les femmes salariées à avoir recours à des jeunes filles pour le gardiennage des enfants en bas âge. Aux inégalités sexuelles en matière de scolarisation subies par ces filles dans leur milieu social d'origine s'ajoutent ainsi des inégalités de classe. De plus, comme les hommes,

les femmes suivent le schéma de reproduction sociale en milieu urbain, à savoir assurer une meilleure scolarisation à leur progéniture en ayant recours à une main-d'œuvre enfantine, et souvent féminine, issue de la parenté élargie, ou recrutée à ces fins pour assumer les travaux domestiques. Dès lors, lire les différences de scolarisation issues de ces stratégies à partir de la seule variable sexe du chef de ménage contribue à masquer en grande partie les inégalités de classe qui traversent chacune des catégories des chefs de ménage considérées. Le désir plus manifeste chez les femmes de mettre les enfants dans les structures du préscolaire indique cependant une préoccupation scolaire plus grande chez elles que chez les hommes, ce qui peut à terme se traduire par une plus forte implication des femmes dans les niveaux primaires ou secondaires, lorsqu'elles en ont les moyens.

Cependant, tout en apportant des pistes d'explication au constat de la meilleure scolarisation dans les ménages dirigés par les femmes, nos résultats soulèvent des questions auxquelles les limites inhérentes à nos données ne permettent pas de répondre. Les femmes chefs de ménage sont-elles les initiatrices du choix de la mise ou du maintien ou non à l'école des enfants qui vivent avec elles ? Perçoivent-elles des aides pour la scolarisation des enfants qu'elles hébergent, qu'ils soient les leurs ou non ? Sont-elles plus sollicitées que les hommes pour l'accueil d'enfants mâles extérieurs au noyau familial dans leur ménage ? À quelles fins ? Un éclairage sur ces questions est nécessaire lorsque les études sur la demande scolaire ont pour unité d'observation le ménage. Nos résultats montrent en effet que prendre le ménage comme unité d'observation comprend le risque d'intégrer dans les analyses des enfants dont la scolarisation relève de logiques scolaires différentes de celles des ménages dans lesquels ils résident.

## Bibliographie

- ANTOINE P., GUILLAUME A. [1986], « Une expression de la solidarité familiale à Abidjan : enfants du couple, enfants confiés » in *Colloque international Aidelf-Ined*, « Les familles d'aujourd'hui », Genève, 17-20 septembre 1984, p. 289-197.
- BARROS R., FOX L., MENDONCA R. [1997], « Female-Headed Households, Poverty, and the Welfare of Children in Urban Brazil », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 45, n° 2, p. 231-257.
- BOOTH M.Z. [2003], « The Impact of Parental Availability on Swazi Students' School Achievement: A Nine Year Longitudinal Study », *International Journal of Educational Development*, vol. 23, n° 3, p. 257-274.
- FUWA N. [1999], « The Poverty and Heterogeneity Among Female-Headed Households Revisited: The Case of Panama », *World Development*, vol. 28, n° 8, p. 1515-1542.
- GÉRARD E. [1998], « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », in LANGE M.-F. (dir.), *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 197-220.
- GUILLAUME A., VIMARD P., FASSASSI R., N'GUESSAN K. [1997], « La circulation des enfants en Côte-d'Ivoire : solidarité familiale, scolarisation, redistribution de la main-d'œuvre », in

- CONTAMIN B., MEMEL-FOYE H. (dir.), *Le Modèle ivoirien en question : crises, ajustements, recomposition*, Paris, Karthala-Orstom, p. 573-590.
- HANDA S. [1994], "Gender, Headship, and Intrahousehold Resource Allocation" *World Development*, vol. 22, n° 10, p. 1535-1547.
- HANDA S. [1996], "Expenditure Behavior and Children's Welfare: An Analysis of Female Headed Households in Jamaica", *Journal of Development Economics*, vol. 50, n° 1, p. 165-187.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD) [2006], « Manuel de l'agent recenseur », Ouagadougou, Ministère de l'Économie, du développement, p. 46.
- ISIUGHO-ABANIHE U.C. [1985], "Child Fosterage in West Africa", *Population and Development Review*, vol. 11, n° 1, p. 53-73.
- JACQUEMIN M. [2009], « "Petites nièces" et "petites bonnes à Abidjan. Les mutations de la domesticité juvénile », *Travail, genre, sociétés*, vol. 2009/2, n° 22, p. 53-74.
- KERMYT G.A. [2000], "Family Structure, Parental Investment, And Educationnal Outcomes Among Black South Africans", *PSC Research Report*, n° 03-538, Ann Arbor, Population studies center. University of Michigan.
- KOBIANE J.-F. [2003], « Pauvreté, structures familiales, stratégies éducatives à Ouagadougou », in COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A. (dir.), *Éducation, famille, et dynamiques démographiques*, Paris, CICRED, p. 153-182.
- KOBIANE J.-F. [2006], *Ménages et scolarisation au Burkina Faso. À la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Louvain la Neuve, Academia Bruylant, 316 p.
- LALLEMAND S. [1976], « Génitrices et éducatrices mossi », *L'Homme*, vol. 16, n° 1, p. 109-124.
- LANGE M.-F. [2007], « L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960 », in LOCOH T. (dir.), *Genre, sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, INED, p. 185-200.
- LOYD C.B., BLANC A.K. [1996], "Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others", *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, p. 265-298.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE, DE L'ALPHABÉTISATION (MEBA) [1999], « Plan décennal de l'éducation de base 2000-2009 », Ouagadougou, 86 p.
- PFEFFERKORN R. [2007], *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de genre*, Paris, La Dispute, 412 p.
- PILON M. [1995], « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports, limites des données censitaires », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, p. 697-718.
- PILON M. [1996], « Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne », in LOCOH T., LABOURIE-RACAPE A., TICHIT C. (dir.), *Genre et développement : des pistes à suivre*, Paris : CEPED, p. 25-34.
- PILON M. [2007], « La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveaux, disparités », in COMPAORE F., COMPAORE M., LANGE M.-F., PILON M., *La Question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels*, Ouagadougou, CNRST, p. 145-159.
- PILON M., VIGNIKIN K. [2006], *Ménages et familles en Afrique subsaharienne*, Paris, Éditions des archives contemporaines-AUF, 122 p.

- POIRIER J., BAYA B., ZOUNGRANA C.M. [1998]. « Travail des enfants, division des tâches au sein des ménages (Ouagadougou, Burkina Faso) », 2<sup>e</sup> édition corrigée, *Les travaux de l'UERD*, Ouagadougou, UERD, p. 23.
- SHAPIRO D., TAMBASHE B.O. [2001], "Gender, Poverty, Family Structure, and Investments in Children's Education in Kinshasa, Congo", *Economics of Education Review*, vol. 20, n° 4, p. 359–375.
- SIBANDA A. [2004], "Who Drops Out of School in South Africa? The Influence of Individual and Household Characteristics", *African Population Studies*, vol. 19, n° 1, p. 99-117.
- TOWNSEND N., MADHAVAN S., TOLLMAN S., GARENNE M., KAHN K. [2002], "Children's Residence Patterns and Educational Attainment in Rural South Africa, 1997", *Population Studies*, vol. 56, n° 2, p. 215-225.
- WAKAM J. [2002], « Relations de genre, structures démographiques des ménages, et scolarisation des jeunes au Cameroun », *African Population Studies*, vol. 17, n° 2, p. 1-22.
- WAKAM J. [2003], « Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun », in COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A (dir.), *Éducation, famille, et dynamiques démographiques*, Paris, CICRED, p. 183-217.

## **Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun**

*Claude Abé\**

La présente contribution porte sur l'accès différentiel à l'offre scolaire des enfants issus de deux communautés dont la cohabitation dans l'inégalité des positions sociales est ancienne. Il s'agit de rendre compte de l'accès inégal à l'offre scolaire que l'on observe entre les enfants pygmées et leurs congénères d'origine bantoue, à partir d'une enquête menée aux berges des chutes de la Lobé à Kribi, au Sud Cameroun. L'étude se propose de reprendre l'hypothèse bourdieusienne selon laquelle, loin d'être une structure sociale neutre, l'école fonctionne comme un appareil de reproduction des rapports sociaux [Bourdieu, Passeron, 1970]. En effet, « le comportement et le rapport à l'institution scolaire sont très dissemblables selon l'origine » [Cabin, 2000, p. 27] de l'individu ou la position sociale du groupe auquel il appartient. Il s'agit de révéler les logiques de l'exclusion intra-communautaires<sup>1</sup> entre établis et marginaux [Elias, Scotson, 1997]. C'est dans ce sens que l'école est envisagée ici, comme un « sens caché », comme l'écrivait Gaxie à propos du vote, qui transforme la ségrégation sociale en inégalités scolaires [1978].

L'existence des Pygmées est marquée par une marginalisation multiforme [Abéga, Bigombé-Logo, 2004], et « la marche de la société pygmée vers la forme agricole sédentaire » [Althabe, 1965, p. 578] n'infléchit pas la dynamique d'exclusion que connaissent les populations pygmées au Cameroun. L'école constitue l'un des instruments de la culture sédentaire qui s'impose, et elle n'échappe pas à la dynamique globale observée. Les Pygmées « [...] sont de nos jours localisés dans les zones forestières de neufs pays [africains] : Congo-Brazzaville, Gabon, Cameroun, République Démocratique du Congo, Rwanda, Burundi, Centrafrique, Angola et Guinée Équatoriale » [Mafoukila, 2006, p. 13]. Leur situation est sensiblement la même dans tous ces pays, en ce qui concerne leur scolarisation.

---

\* Sociologue, maître de conférences, Université catholique d'Afrique Centrale.

1. Nous parlons d'intra-communautaires parce que la sédentarisation des Pygmées les a introduits dans une vie communautaire d'un genre nouveau avec leurs voisins bantous : pour rappel, les Pygmées vivaient autrefois dans la forêt, séparés de leurs voisins qui avaient colonisé les villages [Althabe, 1965 ; Bahuchet, 1985, 1992].

Malgré les efforts fournis par les pouvoirs publics, les acteurs de la société civile ou les institutions internationales telles que l'Organisation des Nations unies pour la science et l'éducation (Unesco), l'accès des populations pygmées à l'instruction offerte par l'école formelle reste problématique : « Actuellement, ils sont à la fois dans un état de "non scolarisés", de "sous scolarisés" et de "mal scolarisés" » [Mafoukila, 2006, p. 23].

Au Gabon, « un seul pygmée, habitant Minvoul, une région du nord du Gabon, a franchi le cap de la classe de troisième de l'enseignement du premier cycle du second degré, alors qu'à Mékambo, dans le nord-est du pays, un autre pygmée a forcé le destin pour s'arrêter au premier cycle des études universitaires », a commenté Odambo-Adone, président du Mouvement des minorités autochtones, indigènes et pygmées du Gabon (MINAPYGA), une ONG basée à Libreville [Lawson, 2005]. Au Congo-Brazzaville, les Pygmées :

« [...] gardent une distance vis-à-vis du système éducatif moderne. Pourtant celui-ci occupe de nos jours, une très grande place dans la vie de tous les peuples du monde. Au moment où les autres Congolais se préoccupent des problèmes liés à la dégradation des conditions d'études, à la baisse des niveaux scolaires et à la non-utilisation des diplômés, ils ne sont pas encore suffisamment capables de comprendre la nécessité de systématiser la scolarisation de leurs enfants, encore moins de revendiquer l'application des textes sur l'égalité de l'accès à l'éducation. La plupart d'entre eux n'ont jamais été scolarisés et ceux qui ont pu le faire ne servent pas de modèle aux hésitants » [Mafoukila, 2006, p. 20].

Au Burundi, la situation n'est guère différente. Selon une enquête récente :

« Plus de la moitié des Batwa (76,6 %) ne savent ni lire, ni écrire [...] seuls 23 % de Batwa peuvent lire et écrire alors que la moyenne nationale est 52 % [...] Par ailleurs, 48 % des Batwa n'ont aucun niveau d'instruction, alors que sur le plan national, le taux correspondant est de 25 %. De même, alors que 66 % de Rwandais ont fréquenté l'école primaire et/ou maternelle, le taux correspondant est de 51 % » [Kalimba, 2006, p. 45-46].

L'enquête de terrain que nous avons effectuée en novembre 2007, dans la localité de Nnaminkoundi, près des chutes de la Lobé à Kribi, a permis d'établir que la situation est sensiblement la même au Cameroun. L'inspecteur départemental du ministère de l'Éducation de base (MINEBASE) (département de l'Océan) a ainsi déclaré à notre équipe de recherche que les enfants pygmées n'arrivent pas à terminer l'enseignement primaire. De son côté, la responsable du Foyer Arc-en-ciel de la paroisse Saint Joseph de Kribi, une structure qui avait entrepris de soutenir l'accès à l'école formelle des enfants pygmées des chutes de la Lobé, estime que ces derniers ne manifestent aucun attachement à l'école.

À l'inverse de la situation scolaire des enfants de leurs voisins bantous, les relations entre l'école formelle et les Pygmées se conjuguent en termes de rejet. « Ils refusent de rester à l'école », peut-on entendre dire dans la localité de Nnaminkoundi. Il s'agit d'un point de vue partagé par la quasi-totalité des acteurs sociaux, mais qui est rarement questionné. C'est ce que nous nous proposons de faire à propos de ce type de discours, qui concerne l'ensemble des populations

pygmées, au-delà de notre enquête à Kribi. L'hypothèse posée est celle d'une sociogenèse des inégalités d'accès à l'offre scolaire ; ces dernières sont la reproduction de l'exclusion sociale dont sont victimes les populations pygmées par rapport à leurs voisins bantous et des exigences de la société générées par l'accès à la modernité étatique. Face aux transformations sociales et structurelles que provoque le contact à la scolarisation, les Pygmées prennent du recul par rapport à la forme actuelle de l'offre scolaire, ce qui ne signifie pas qu'il existe un déficit culturel intrinsèquement pygmée qui organiserait les difficultés que ces populations éprouvent à scolariser leurs enfants par rapport à leurs voisins.

Les données présentées et analysées dans cet article ont été collectées au cours d'une enquête ethnographique de terrain conduite en compagnie de S. C. Abéga<sup>2</sup> en octobre 2007. Cet article compte deux parties. La première fait un état des lieux en présentant le site d'étude et les conditions dans lesquelles vivent les Pygmées au Cameroun, notamment aux abords des chutes de la Lobé à Kribi. La deuxième traite de l'offre scolaire et des difficultés que rencontrent les enfants pygmées à l'école.

### **La coexistence entre les deux communautés : sociogenèse de la domination bantoue**

#### *Le campement pygmée de Nnaminkoundi et le village bantou de Mvoumbel : grammaire du vivre-ensemble originel*

Nnaminkoundi est un campement pygmée situé en face du village bantou Mvoumbel qui se trouve à environ 10 km de la ville balnéaire de Kribi. Cette dernière est le chef-lieu du département de l'Océan et abrite les institutions de l'arrondissement qui porte le même nom. Ce département constitue l'une des divisions administratives de la région du Sud dont la capitale est Ebolowa, qui se situe à deux heures de route de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun.

On accède à Nnaminkoundi en empruntant une pirogue artisanale qui permet de traverser l'un des bras de la Lobé, non loin des chutes de ce cours d'eau qui attirent de nombreux touristes, à partir du village bantou dénommé Mvoumbel. Le campement pygmée est situé juste en face de ce village. Peuplé d'une centaine d'habitants, Mvoumbel appartient à la communauté Mabéa et relève du commandement administratif de la chefferie traditionnelle de 2<sup>e</sup> degré du canton Mabi. Mvoumbel se trouve sur le trajet de la route qui relie Kribi à Campo, ville frontalière du Cameroun avec la République de Guinée équatoriale. Les ancêtres des Pygmées Bagyéli (ou Baguéli) de Nnaminkoundi seraient venus de Niété, notamment de la région où se trouve l'actuel site du complexe industriel d'Hévécam, une agro-industrie d'hévéaculture.

---

2. C'est l'occasion pour nous de rendre hommage à cet anthropologue camerounais au talent de chercheur inestimable. En lui, nous reconnaissons l'initiation à la rigueur scientifique et l'amour du terrain et du travail bien fait. Il est décédé le 24 mars 2008 : que retenir de plus de lui que la détermination à produire grâce à ce goût du labeur.

Le campement compte dix-huit adultes et quatorze enfants, soit un total de trente-deux habitants, ce qui correspond à la structure habituelle des sociétés de chasseurs-collecteurs comme les Pygmées. Ainsi que l'observe Abéga, « Ces sociétés sont généralement de petite taille, comptant entre vingt et trente membres vivant dans un vaste territoire » [2007, p. 50]. Au nomadisme des Pygmées, s'oppose le mode de vie sédentaire des Mabéa, qui forment une société agraire, une société d'essarteurs, et dépendent de ce fait de la production agricole, même s'ils n'ignorent pas la chasse et la cueillette. Comme le relève Althabe, « deux organisations d'ensemble antithétiques se trouvent en présence : chasse-nomadisme, plantations-sédentarité » [1965, p. 566]. La maîtrise de la métallurgie nécessaire à la fabrication des outils du travail agricole apporte aux Bantous une spécialisation, source de rapports inégaux au détriment des Pygmées, comme nous le verrons plus loin. Cette maîtrise de la métallurgie leur donne une supériorité technologique dont nous montrerons le poids dans le contrat de coexistence qui liait les deux parties à l'origine. Par ailleurs, alors que les Pygmées forment une société quasi égalitaire, où la différenciation des positions sociales est liée à l'âge, au sexe ou au savoir-faire, la structure sociale des Mabéa est de type hiérarchique, et légitime par conséquent les inégalités sociales.

Les travaux des historiens et des anthropologues considèrent que les Pygmées sont les premiers occupants de la forêt équatoriale. Depuis lors, malgré leurs différences, ces deux communautés, « essarteurs et chasseurs-collecteurs confondus, font partie intégrante de l'écosystème forestier, qu'elles ont contribué à façonner au cours des derniers millénaires » [Bahuchet, 1997, p. 19]. L'arrivée des Bantous a nécessité une production indigène du droit de cohabiter, c'est-à-dire la réalisation d'un contrat visant à garantir les modalités d'un vivre-ensemble harmonieux des deux communautés. Fondé sur le respect mutuel de la particularité du mode de vie de chacune des collectivités en présence, ce contrat reposait sur le principe de la réciprocité, celui du don et du contre-don à l'œuvre dans l'institution du *potlatch*<sup>3</sup> [Mauss, 2003]. Ainsi, autant l'obligation de donner est-elle une contrainte [*Op. cit.*, p. 205], autant « l'obligation de recevoir ne contraint pas moins » [p. 210] de même que celle de rendre. Difficile de refuser tant chaque communauté a besoin du don de l'autre pour pallier les manques de son économie, même si l'on peut relever qu'il y a un léger avantage sur le plan de la culture matérielle au profit des Bantous, notamment grâce à la maîtrise de la métallurgie. La pratique de la chasse par les Pygmées dépend en effet des objets en fer qui leur sont offerts en échange de leur travail et du gibier. La supériorité des Bantous est aussi liée au fait que les sédentaires peuvent se procurer du gibier au moyen de pièges, alors que l'activité agricole des Pygmées ne peut pas vraiment leur permettre de subsister durant les périodes de soudure. Dans le passé, cette inégalité était cependant contenue.

---

3. Le *potlatch* est un système symbolique d'échanges de dons entre communautés ou groupes sociaux alliés.

Le contrat de coexistence ne préfigurait pas une prise en charge unilatérale d'une communauté par l'autre, mais des obligations mutuelles assorties de droits précis. De fait, selon les termes de ce contrat, en contrepartie des objets en fer offerts et de la prise en charge alimentaire en saison sèche par les Bantous, les Pygmées étaient tenus de participer aux travaux champêtres des Bantous pendant leur période d'immobilisation, et de leur apporter le gibier ramené de l'expédition cynégétique durant la période des pluies [Althabe, 1965, p. 569]. Chez les Pygmées, la saison des pluies correspond à la saison de chasse, aussi, s'enfonçaient-ils dans la forêt pour mener les activités liées à celle-ci. C'est parce que « la saison sèche rend toute chasse impossible » [Althabe, 1965, p. 566], qu'ils revenaient aux abords des villages (pas nécessairement au même endroit) pour y vivre dans le cadre du contrat évoqué ci-dessus. Ainsi, « durant une très longue période [...] les relations entre les Pygmées et leurs voisins ont pris la forme d'un rapport d'association reposant sur une réciprocité équilibrée de services » [Guillaume, 1989, p. 77 ; Bissengué, 2004].

### *La rupture du contrat originel de vivre-ensemble entre Bantous et Pygmées*

L'équilibre de cet échange organisé de services va cependant céder la place à un autre principe avec la colonisation, qui s'est accompagnée de la transformation des bases de l'économie locale. Cette transformation a généré une modification de la relation de la communauté pygmée à sa voisine bantoue, au profit de cette dernière. L'introduction des Pygmées dans les réseaux de commerce avec les colons permet d'illustrer la modification des relations entre les deux communautés. On observe une gradation des rôles de chacun dans les réseaux qui s'instaurent entre colons, Pygmées et Bantous. Les Pygmées sont utilisés comme fournisseurs de produits par les Bantous, alors que ceux-ci servent d'interlocuteurs aux Occidentaux, à qui la vente des produits est destinée. Les Bantous passent ainsi du statut d'associés à celui de gardiens de l'accès aux communautés Pygmées [Guillaume, 1989, p. 78].

Cette rupture du contrat originel qui encadrait la coexistence entre les deux communautés demandait cependant à être légitimée. Les Bantous ont eu recours à une mythologie savamment construite et entretenue depuis lors : « l'autorité [du Bantou] trouve sa base dans le culte des ancêtres, ce sont eux qui ordonnent de lui obéir » [Althabe, 1965, p. 563]. Cette monopolisation de l'accès aux nomades s'accompagne aujourd'hui d'une appropriation de personnes par d'autres, qui n'est pas sans rappeler l'esclavage. Aussi peut-on entendre des Mabéa qui déclarent « ce sont mes Pygmées », et l'on ne peut rien traiter avec eux sans l'accord des Mabéa. Le contrôle de l'accès aux Pygmées est un mécanisme de mise au pas de cette communauté, qui en fait des êtres de seconde catégorie, des personnes indignes de parler elles-mêmes, en leur propre nom ou de ce qui les concerne.

Il en est du contrôle de l'accès aux circuits commerciaux comme de la sédentarisation progressive des Pygmées à la suite de la destruction des forêts et de la

raréfaction du gibier. La dégradation des écosystèmes forestiers dans la région de Kribi a eu pour effet d'étendre les territoires de parcours, qui « correspondent aux lieux où [les Pygmées] vont périodiquement pêcher, chasser et effectuer des collectes saisonnières » [Bahuchet, 1997, p. 20]. Il leur faut désormais parcourir de très vastes étendues de forêt, sans assurance de rencontrer du gibier. L'incertitude par rapport à l'issue de l'expédition cynégétique a fini par décourager les populations pygmées, avec pour conséquence l'abandon de leur mode de vie nomade, pour se fixer aux abords des villages bantous [Bailey, Bahuchet, Hewlett, 1992], comme nous avons pu l'observer dans le cas de Nnaminkoundi. En leur imposant un mode de vie auquel ils n'étaient pas habitués, la sédentarisation contrainte organise leur vulnérabilité par rapport aux Bantous. De chasseurs-collecteurs, les Pygmées se transforment en agriculteurs et sont désormais à l'ouvrage pour les travaux champêtres dans les plantations toute l'année, et non plus exclusivement en saison sèche comme c'était le cas jadis [Bahuchet, 1992]. Ce passage pour les Pygmées d'une société de cueilleurs-chasseurs à une société agraire pose problème, essentiellement du fait de son impact sur leur rapport aux Bantous, parce que c'est dans les plantations de ces derniers qu'ils travaillent. Bien que les Pygmées soient reconnus premiers occupants de la forêt, les Mabéa à Mvoubel ne leur reconnaissent aucun droit de propriété sur la terre et « [...] c'est avec difficulté généralement, que les Pygmées deviennent propriétaires de plantations » [Guillaume, 1989, p. 79]. Dans ces conditions, ils n'ont plus le choix : ils doivent travailler pour les Bantous pour espérer survivre.

L'échange qui se structure dans ce cadre nouveau est de type inégal. Prenant appui sur le droit ancestral d'obéissance que les Pygmées ont vis-à-vis d'eux, les « pères du village » ne sont plus tenus d'apporter la contrepartie équivalente au don réalisé par l'un de leurs Pygmées. Cette situation rend compte de la rupture du contrat de coexistence entre les deux communautés. On sort du type de contrat instauré par le potlatch, qui imposait que la partie contractante qui n'a pas pu rendre le don ou le prêt perde son rang, et même son statut d'homme libre [Mauss, 2003, p. 212]. Dorénavant, c'est le contraire qui se produit, d'où le rapport inégal qui en découle au détriment de celui qui a donné, à savoir le Pygmée.

Les salaires que reçoivent les Pygmées n'ont rien à voir avec la force de travail ou le rendement fournis, encore moins avec les besoins que leur impose leur nouveau mode de vie, où il faut désormais tout acheter. Au cours de notre enquête, les informations recueillies indiquent que ces salaires oscillent entre 5 000 et 10 000 francs CFA par an<sup>4</sup>. C'est dire que l'on assiste à une exploitation servile de ces populations indigènes et à leur introduction dans une pauvreté de longue durée. De ce point de vue, l'entrée dans l'agriculture organise leur dépendance à l'égard de leurs associés bantous d'hier, dont ils deviennent tout simplement les serfs. Cela explique le dénuement total dans lequel vivent les populations Pygmées de Nnaminkoundi. Il leur manque un peu de tout, jusqu'à la boîte d'allumettes,

---

4. Entre 7,30 et 14,60 euros (1 XAF = 0,00146 €).

qui ne coûte que 25 francs CFA. Les Pygmées subissent ainsi quotidiennement l'exclusion sociale en raison de la dégradation des écosystèmes forestiers, qui les a poussés vers un autre mode de vie qui les installe à son tour dans les marges de la société. Ces données éclairent la condition pygmée. L'expression « condition pygmée » n'est pas utilisée ici au hasard : il s'agit de traduire les difficultés que rencontrent les Pygmées dans leur existence quotidienne. On peut parler de condition pygmée au même titre que de condition féminine, pour décrire une situation objective, celle d'une minoration et d'une marginalisation dans le cadre de rapports inégaux. La condition pygmée, c'est aussi celle d'une double marginalisation des Pygmées. Ils sont marginalisés par d'autres populations elles-mêmes marginalisées, parce que composées d'agriculteurs pauvres, notamment leurs voisins bantous dont les conditions de vie sont défavorables, et cette situation des Pygmées se retrouve dans leur relation à l'offre scolaire formelle.

### **Offre scolaire et reproduction de l'ordre social**

#### *L'offre scolaire destinée aux Pygmées : la reproduction de la domination bantoue*

Pour vérifier l'hypothèse de la situation pygmée comme étant la résultante d'une reproduction de la dynamique inégalitaire globale, il apparaît nécessaire de commencer par étudier l'offre scolaire dans la subdivision administrative de Kribi, en comparant les effectifs de Pygmées avec ceux des enfants d'origine bantoue<sup>5</sup>. Au moment de notre enquête, l'Inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Kribi comptait 46 établissements d'enseignement primaire, soit 37 écoles publiques et 9 écoles privées. Les deux secteurs, public et privé, regroupaient une population scolaire de 10 350 enfants. Le secteur public comptait 8 826 élèves contre 1 524 pour le privé. Les effectifs des élèves par école diminuent à mesure qu'on s'éloigne de la ville de Kribi. À titre d'exemple, en raison de leur situation en plein centre de la cité balnéaire, l'école bilingue de Kribi compte 522 élèves, l'école connue sous le nom de Groupe I en scolarise 866, et l'école Groupe II en a 851, alors que l'école de Bwambé, qui se situe à environ six kilomètres du centre administratif, ne compte que 367 élèves et que celle de Lolabé, plus distante encore du centre-ville, n'en enregistre que 36.

D'après les données recueillies par l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Kribi au cours de l'année scolaire 2006-2007, pour l'ensemble de cet arrondissement, on ne compte que 165 enfants pygmées parmi les élèves du primaire. Les 165 élèves d'origine pygmée de l'inspection de Kribi représentent 1,59 % des 10 350 élèves que compte l'inspection d'arrondissement. La marginalité de leur présence à l'école, notamment dans le cycle primaire, s'explique

---

5. Les statistiques que nous exploitons dans cette subdivision sont tirées du rapport de fin d'année scolaire 2006-2007 de l'Inspection d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB) de Kribi. Nous tenons à remercier Menduga Boniface, inspecteur de cet arrondissement, qui a bien voulu nous laisser accéder à ces données.

en partie par le faible nombre des populations pygmées. Elles ne représenteraient que 3 % des habitants de la forêt dans le monde [Bahuchet, 1997, p. 18]. La modestie de la présence des enfants pygmées dans les rangs des effectifs d'apprenants du primaire serait due en grande partie à leur faiblesse numérique, car ce pourcentage semble correspondre plus ou moins avec celui des Pygmées dans la population totale du pays [INS, 2005]. Cependant, la situation apparaît différente si on ramène l'observation au niveau micro, comme c'est le cas dans la présente étude. Parmi les quatorze enfants âgés entre dix et quinze ans que compte le campement de Nnaminkoundi, aucun ne va plus à l'école. Deux ont fait des études jusqu'en classe de CE1 (3<sup>e</sup> année du cycle primaire), et quatre n'ont fréquenté que la première année de l'école primaire (section d'initiation à la lecture, SIL)<sup>6</sup>. Cette observation, faite sur le terrain, est corroborée par les données du rapport annuel de l'Inspection de Kribi pour l'année scolaire 2006-2007 [IAEB de Kribi, 2007]. Au regard de ce rapport, il n'existe aucun enfant pygmée dans les deux écoles les plus rapprochées du campement de Nnaminkoundi, notamment les écoles publiques de Bwambé et Grand Batanga, respectivement situées à 6 et 5 km. Or dans le village voisin (Mvoubel), celui des Bantous, la quasi-totalité des enfants dont l'âge est compris entre 3 et 12 ans, soit trente-quatre sur les trente-sept que compte le village, sont des écoliers réguliers. La marginalité des effectifs de Pygmées au sein de la population scolaire de l'inspection de Kribi n'est donc pas seulement due à leur faible proportion au sein de la population. C'est aussi le résultat de leur marginalisation par l'ordre social sédentaire, car, comme le nombre d'enfants ayant été inscrits par le passé dans le cycle primaire au campement de Nnaminkoundi l'atteste, il y a une volonté des populations pygmées d'accéder à l'éducation scolaire au même titre que les autres populations. Cette envie est manifeste dans le propos de ce parent rencontré au campement : « Nous aimerions que nos enfants fréquentent<sup>7</sup> comme ceux de nos pères du village d'à côté. Nous attendons que l'école leur donne des connaissances mais aussi des savoirs qui permettent de fabriquer des choses pouvant améliorer les conditions de vie de la communauté ». La demande d'éducation est aussi attestée par la forte colonie d'enfants pygmées appartenant à d'autres campements que celui qui fait l'objet de cette enquête, et que nous avons rencontrés dans les écoles publiques de Makouré, Bandevouri, et Bidou I (respectivement dix-neuf, quinze, et sept enfants).

Il n'existe cependant pas d'école au campement de Nnaminkoundi. Les enfants pygmées doivent donc traverser le cours d'eau qui les sépare des villages bantous environnants pour trouver les établissements scolaires les plus proches. Il s'agit des écoles publiques de Lolabé, Bella, Bandevouri, Makouré, Bidou, Dombé, Bwambé. Les informateurs rencontrés à Nnaminkoundi posent le problème de l'éloignement des structures scolaires par rapport à leur campement, car les

6. L'école primaire comprend six classes : la SIL, le CP, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2 (SIL : Section d'initiation à la lecture ; CP : Cours préparatoire ; CE : Cours élémentaire ; CM : Cours moyen).

7. Au Cameroun, pour dire en français courant qu'un enfant va à l'école, on dit qu'il *fréquente*.

distances sont très importantes. Comme nous l'avons relevé plus haut, les deux écoles les plus proches du campement de Nnaminkoundi sont l'école publique de Grand Batanga et celle de Bwambé : la première est à environ 6 km de marche du campement et la seconde en est distante de 5 km. Pour les parents, cet éloignement des écoles constitue l'un des obstacles à la scolarisation des enfants. Ils estiment que « si on vient implanter une école à la chefferie de Mvoumbel, cela peut encourager beaucoup de parents et d'enfants ». Certains ajoutent qu'ils ne veulent pas que leurs enfants soient analphabètes comme eux-mêmes. La demande d'éducation est donc contrariée par l'absence d'offre scolaire.

Toutes les écoles sont situées dans le territoire des Bantous, comme si l'école devait d'abord passer par chez eux avant d'atteindre leurs subordonnés que sont les Pygmées. Il y a là une reproduction de l'imaginaire du rapport institué avec l'arrivée du colon, notamment celui que l'on a observé dans le processus qui a conduit à l'introduction des Pygmées dans les circuits commerciaux durant la période coloniale. Les Bantous ont la possibilité de contrôler l'accès à l'école des Pygmées en leur interdisant de séjourner dans leur territoire sous peine de sanction. Ce contrôle géostratégique de l'espace d'accès à l'école suggère que l'institution scolaire semble avoir accepté la subordination des Pygmées aux Bantous, ce qui peut amener l'observateur à considérer qu'il y a là discrimination raciste de l'État camerounais du fait de la reconnaissance de la condition dominée des Pygmées par les pouvoirs publics.

De même, l'organisation de l'année scolaire, notamment en termes de calendrier, paraît avoir été prévue à l'usage des seuls Bantous ou des populations sédentaires, ce qui constitue également un handicap pour la scolarisation des Pygmées. Ceux-ci sont prêts à envoyer leurs enfants à l'école mais sans renoncer à leur mode de vie qu'ils ne veulent pas sacrifier. Les Pygmées vivent de la chasse et de la cueillette autant que du produit de la pêche : l'année scolaire actuelle au Cameroun s'étend de septembre à juin, avec trois trimestres répartis comme suit : le premier trimestre, de septembre à la mi-décembre, le deuxième trimestre, de janvier à la fin mars, et le troisième trimestre, d'avril à juin. Ce calendrier s'impose en discordance avec celui des activités annuelles des Pygmées. D'octobre à janvier, ceux-ci sont en déplacement, et cette période correspond à la saison de grande pluie, qui est aussi celle de la chasse chez les Pygmées. De janvier jusqu'à l'approche du mois d'août, les déplacements sont moins importants parmi les Pygmées : ils passent ainsi environ sept mois sur place. Le décalage qui existe entre la répartition de leurs activités dans le temps et le calendrier scolaire suggère que, pour aller à l'école, les Pygmées doivent abandonner leur mode de vie, fondé sur ce calendrier d'activités. Cette discordance des calendriers indique par conséquent une marginalisation des Pygmées par l'école formelle. Dans la mesure où l'école est une production culturelle de la sédentarité, l'on constate que la marginalisation scolaire des Pygmées est tout simplement une figure de la reproduction de leur exclusion en raison de leur mode de vie.

*Les problèmes rencontrés par les enfants pygmées pour être scolarisés :  
la reproduction de l'exclusion sociale*

Nous abordons maintenant la manière dont les rapports de domination socio-économiques que subissent les Pygmées se reproduisent sur le plan de l'accès et du maintien à l'école. Le premier problème auquel les enfants pygmées doivent faire face, c'est celui du regard de l'autre, notamment celui que le Bantou ou l'étranger à leur écosystème forestier et à leur mode de vie pose sur eux.

Dans l'imaginaire colonial occidental, particulièrement celui des explorateurs, « les Pygmées sont des singes et non des hommes » [Bahuchet, 1993, p. 161], des êtres inférieurs, et de ce point de vue, ce sont des sous-hommes. Au Cameroun aussi, l'imagerie populaire les a construits ainsi, c'est pourquoi de nombreux Camerounais n'hésitent pas à défendre la thèse selon laquelle les Pygmées sont des primitifs [Bahuchet, 1993, p. 154]. C'est aussi ce que suggère le fait que l'univers religieux des Pygmées est un univers composé de fétiches, fétiche protecteur/fétiche pourvoyeur. Ce point de vue est souvent mobilisé pour justifier le peu de confiance que les Pygmées accordent à la médecine moderne au profit de la pharmacopée traditionnelle, affirmant ainsi leur attachement aux croyances qui reposent sur le pouvoir des herbes et des écorces que leur fournit la forêt. Cette absence de confiance à l'égard de la science est souvent convoquée pour rendre compte de leur mépris de tout ce qui y est relatif, comme l'école.

Par ailleurs, chez les « primitifs », catégorie dans laquelle l'anthropologie de la première heure a classé les populations indigènes comme les Pygmées [Bahuchet, 1993], les savoirs s'organisent de façon différente, et le principe de la contradiction n'est pas pris en compte. Ainsi A peut aussi bien être égal à A et à ce qui n'est pas A. Selon Levy-Brühl, c'est ce qui fait qu'ils confondent ce qu'un individu « connaît en rêve » et « ce qu'il voit quand il est éveillé » [1951, p. 55]. La pensée primitive est fondée sur ce que l'anthropologue français appelle la loi de la participation :

« Évidemment de ce que toute image, toute reproduction participe à la nature, aux propriétés à la vie de ce dont elle est l'image. Participation qui ne doit pas être entendue à la façon d'un partage, comme si le portrait par exemple, emportait une fraction de la somme de propriétés ou de vie possédée par le modèle. La mentalité primitive ne voit aucune difficulté à ce que cette vie et les propriétés soient à la fois dans le modèle et dans l'image en vertu d'un lien mystique entre eux, lien représenté sous la loi de la participation, l'image est le modèle... Donc on peut obtenir d'elle ce qu'on obtient de lui, on peut agir sur lui en agissant sur elle » [Levy-Brühl, 1951, p. 80-81].

De ce qui précède, il ressort que la pensée primitive ignore la contradiction au nom de la loi de la participation. C'est en cela que Levy-Brühl la considère comme prélogique ou mythique. Cette réduction du Pygmée à la pensée mythique indique, en fin de compte, qu'il serait incapable de s'élever au niveau du concept. Ces théories incitent à penser que les enfants pygmées du campement de Nnaminkoundi ne développent pas d'attachement à l'égard de l'institution scolaire, parce qu'ils transposent leur imaginaire dans leur vie quotidienne. Cette

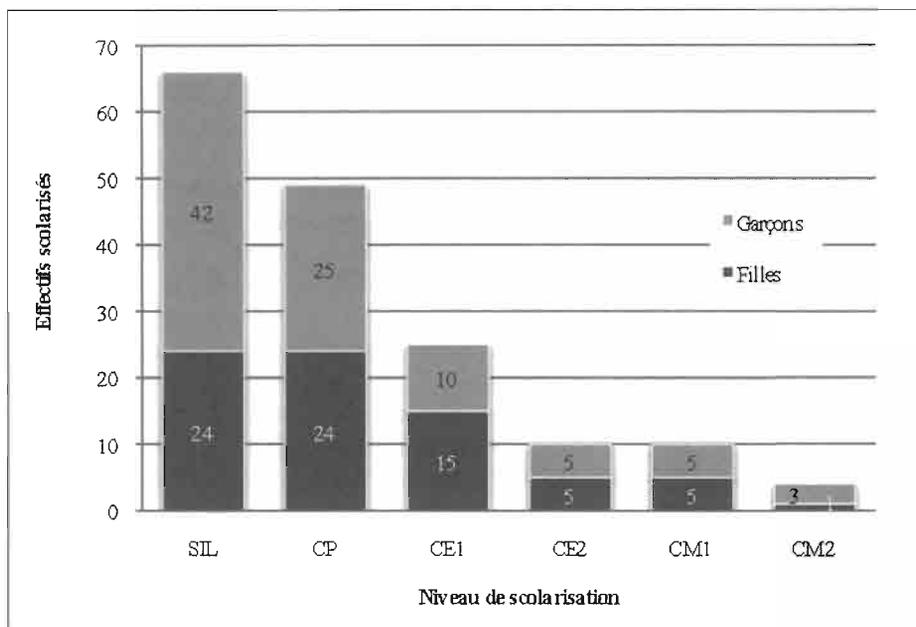
analyse repose sur la thèse du déficit culturel intrinsèque du Pygmée. Selon cette thèse, c'est la culture locale, celle de ces populations autochtones qui constitue l'obstacle à leur scolarisation, parce qu'elle serait par essence déficitaire quant aux exigences inhérentes à la scolarisation.

Par ailleurs, l'institution scolaire peut se transformer en espace ou cadre de reproduction de la violence symbolique que les Bantous exercent quotidiennement sur les Pygmées depuis la rupture du contrat de coexistence équilibré qui les unissait avant l'arrivée des colonisateurs. Comme nous l'avons souligné plus haut, il n'y a pas de formations scolaires exclusivement réservées aux Pygmées dans la localité de Mvoubel et ses environs. Le groupement pygmée de Nnaminkoundi ne dispose pas non plus d'écoles. Aussi les enfants de ce campement vont-ils dans les mêmes écoles que leurs congénères des villages environnants, notamment les villages bantous. L'école pourrait fonctionner comme lieu de brassage des populations et de mise ensemble de groupes sociaux dont le quotidien est pourtant celui d'une existence d'inégalités et de déséquilibres sociaux au détriment des populations indigènes. Cependant, elle ne débouche pas sur la réalisation d'une communauté scolaire réalisant les modalités du savoir-vivre ensemble des enfants issus de conditions et d'ethnies différentes, car elle ne réalise pas la déconstruction de la hiérarchie sociale locale qui impose aux Pygmées de vivre dans une condition de servitude vis-à-vis des Bantous. En effet, quelle que soit la différence d'âge pouvant exister entre un Bantou et un Pygmée, ce dernier ne bénéficie pas des égards dus à son âge. Aussi, quel que soit leur âge, les enfants pygmées sont-ils soumis aux brimades de toute nature à l'école. Ils doivent par exemple porter les effets scolaires des Bantous en plus des leurs. Les bastonnades sont quasi quotidiennes ainsi que les railleries des Bantous à leur rencontre. Ils ne peuvent prendre place en classe avant les enfants bantous ; il leur faut attendre que ceux-ci soient installés ou qu'ils s'installent. Aussi, les dernières places leur sont-elles souvent réservées presque d'office, comme nous l'avons observé à l'école publique de Bandevouri ou encore à celle de Bidou I. Eu égard à leur petite taille, cette situation peut constituer un gros handicap pour leur confort pendant les cours en classe.

À ce qui précède s'ajoute l'analphabétisme des parents des enfants pygmées. Ils ne savent ni lire ni écrire, toutes choses qui seraient très utiles pour pouvoir aider les enfants au cours des premières années de la scolarité de leurs enfants, et cette situation pose un réel problème pour leur suivi. C'est aux Bantous encore qu'il revient de les initier. Dans l'ambiance et l'esprit de violence et de moqueries qui caractérise leur cohabitation, il est clair que leur initiation scolaire est rendue très difficile. Cela permet de comprendre le fait que ceux des Pygmées qui réussissent à aller à l'école restent pour la plupart dans les petites classes comme l'atteste le graphique 1.

Le graphique ci-dessous indique que plus on s'éloigne des classes inférieures du cycle primaire, moins on compte d'élèves. Les trois premières classes comprennent 140 élèves pygmées sur les 165 inscrits en primaire, soit 84,5 % des effectifs scolaires pygmées. Seuls 2,4 % des effectifs des élèves pygmées sont inscrits au

Graphique 1 – Répartition des élèves pygmées en primaire selon le sexe et selon la classe dans l'arrondissement de Kribi, 2006-2007.



Source : Inspection d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB) de Kribi, 2007, p. 30.

niveau le plus élevé du cycle, le CM2, alors que 40 % sont inscrits en section d'initiation au langage (SIL). La probabilité de maintien à l'école des enfants pygmées s'amenuise au fur et à mesure que l'on évolue vers la fin du cycle, au contraire de leurs voisins bantous. Cela permet de comprendre qu'il y ait un faible nombre d'enfants pygmées parmi les élèves des établissements d'enseignement secondaire. Pour l'ensemble du département de l'Océan, dans les lycées et collèges, ils sont au nombre de quatre. L'institution scolaire apparaît, de ce point de vue, comme une structure de reproduction des inégalités qui trouvent leur origine dans les espaces culturel et socioéconomique.

Cette déperdition scolaire peut être appréciée comme une expression des conditions de vie des populations pygmées. Comme nous l'avons montré, sur le plan économique, les Pygmées vivent dans une sorte de prise en charge de la part de leurs patrons Bantous. Ils leur servent de main-d'œuvre pour les travaux champêtres et, en échange, les Bantous leur assurent leur alimentation. Or pour parvenir à subsister, les Pygmées ont besoin d'un peu plus que l'alimentation de base, comme accéder aux soins de santé primaires, prendre en charge la scolarisation de leurs enfants, etc., qui sont autant de besoins que le mode de vie sédentaire leur impose, et qui demandent des moyens financiers. Le revenu moyen annuel d'une famille pygmée est de 50 000 francs CFA. Les Pygmées sont si pauvres qu'ils n'arrivent pas à subvenir aux frais de scolarité de leurs enfants, même s'ils

désirent les scolariser, ce qui indique une situation d'exclusion sociale de cette communauté, qui se transforme en exclusion scolaire. Par ailleurs, les Pygmées du campement de Nnaminkoundi vivent dans des huttes en paille, ce qui les expose aux intempéries de toutes sortes, notamment à la pluie, et parmi les problèmes soulevés par les enfants de ce campement qui ont suivi une scolarité se trouvent celui de la conservation des fournitures scolaires. Ainsi, quand bien même les parents seraient parvenus à acheter quelques fournitures scolaires, il n'est pas acquis que celles-ci soient utilisables tout au long de l'année scolaire. Les courts séjours des enfants pygmées à l'école peuvent aussi être expliqués par ces problèmes matériels. Les conditions socioéconomiques des Pygmées influencent leur séjour à l'école et la durée de celui-ci : la reproduction des inégalités socioéconomiques s'affirme dans les conditions discriminantes et inégalitaires de la scolarisation des enfants.

Tous ces éléments indiquent que ce ne sont nullement les capacités intellectuelles des enfants pygmées qui sont en cause, comme nombre de travaux avant celui-ci en apportent la preuve [voir Bissengué, 2004 ; Bouquiaux, 2007], mais les conditions objectives de leur existence quotidienne. Ce sont ces dernières qui déterminent leur rapport inégal à l'école et qui sont transformées en inégalités scolaires, ce qui contribue à légitimer la thèse d'un handicap culturel dont souffriraient les Pygmées. Leur scolarisation apparaît ainsi comme un espace de légitimation et de ratification de la structure sociale discriminante qu'ils subissent au quotidien. C'est cela, le « sens caché » de leur sous-scolarisation.

## Conclusion

L'étude présentée ici avait pour objet de saisir l'institution scolaire comme un espace de médiation des rapports sociaux inégaux qui organise le quotidien de la coexistence entre la communauté des Pygmées du campement de Nnaminkoundi et celle des Bantous, notamment les Mabéa du village Mvoumbel, voisin du campement. Nous avons montré que ces deux groupes humains n'ont pas toujours vécu selon des rapports inégalitaires. La domination bantoue que l'on observe aujourd'hui est le fait d'une conjoncture historique. La sédentarisation des Pygmées consécutive à l'abandon progressif du mode de vie nomade et l'entrée dans la modernité sont les deux principaux moteurs de cette mutation. C'est ce nouvel ordre social et économique que l'on voit à l'œuvre dans l'accès à l'offre scolaire qui, telle qu'elle se présente aux Pygmées, ratifie leur domination par les Bantous. L'École participe ainsi à la légitimation des inégalités au détriment de ces populations indigènes. Elle entretient les disparités par la nature des problèmes face auxquels elle place les enfants issus de la communauté pygmée, et qui contribuent à les exclure du système scolaire. Sous le couvert de l'égalité des chances et de la construction d'une société de coexistence équilibrée, l'École devient une structure de sélection qui transforme l'exclusion sociale en exclusion scolaire ; nous sommes face à un « racisme institutionnalisé » qui remet en question la neutralité supposée de l'institution scolaire. C'est parce que nombre d'organismes

ont saisi que l'école camerounaise est une machine à transformer les disparités sociales en inégalités légitimées par les rapports sociaux qu'ils s'emploient depuis peu à apporter un appui aux communautés indigènes pour leur éviter l'installation dans une exclusion sociale durable, c'est-à-dire structurelle, façonnant le devenir de générations entières.

### Bibliographie

- ABE C. [2006], « Pratiques circulatoires et territorialités transfrontalières : l'expérience des communautés transnationales Gang, Pygmées et Gbaya », in ABEGA S.C., BIGOMBE-LOGO P., *La marginalisation des Pygmées d'Afrique centrale*, Paris/Yaoundé, Afredit/Maisonneuve et Larose, p. 235-256.
- ABEGA S.C. [1998], *Pygmées Baka : le droit à la différence*, Yaoundé, INADES Formation Cameroun, 25 p.
- ABEGA S.C. [2007], *Introduction à l'anthropologie sociale et culturelle*, Paris, Africaine d'édition, 257 p.
- ABEGA S.C., BIGOMBE-LOGO P. [2006], *La marginalisation des Pygmées d'Afrique centrale*, Paris/Yaoundé, Afredit/Maisonneuve et Larose, 275 p.
- ALTHABE G. [1965], « Changements sociaux chez les pygmées Baka de l'Est-Cameroun », *Cahiers d'études africaines*, vol. 5, n° 20, p. 561-592.
- BAHUCHET S. [1985], *Les Pygmées Aka et la forêt centrafricaine. Ethnologie écologique*, Paris, SELAF, 638 p.
- BAHUCHET S. [1992], *Dans la forêt d'Afrique centrale, les Pygmées Aka et Baka*, Histoire d'une civilisation forestière, tome I, Paris, Peeters-Selaf, 425 p.
- BAHUCHET S. [1993], « L'invention des Pygmées », *Cahiers d'études africaines*, vol. 33, n° 129, p. 153-181.
- BAHUCHET S. [1997], « Un style de vie en voie de mutation. Considérations sur les peuples des forêts denses », *Civilisations*, n° 44, p. 16-31.
- BAILEY R.C., BAHUCHET S., HEWLETT B. [1992], "Development in the Central African Rainforest: Concern for Forest Peoples", in CLEAVER K., MUNASINGHE M., DYSON M., EGLI N., PEUKER A., WENDEL F. (dir.), « *Conservation of West and Central African Rainforests/Conservation de la forêt dense en Afrique centrale et de l'Ouest* », *World Bank Environment Paper*, n° 1, Washington, p. 202-211.
- BISSENGUE V. [2004], *Contribution à l'histoire ancienne des Pygmées : l'exemple des Aka*, Paris, L'Harmattan, 206 p.
- BOUQUIAUX L. [2007], « Réponses à Victor Bissengué », *L'Homme*, n° 181, p. 197-202 : <http://lhomme.revues.org/index3010.html> (page consultée le 18 janvier 2009).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1970], *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 284 p.
- CABIN P. [2000], « Dans les coulisses de la domination », *Sciences humaines*, n° 105, p. 24-28.
- ELIAS N., SCOTSON J.L. [1997], *Logiques d'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard, 342 p.

- GAXIE D. [1978], *Le Sens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 268 p.
- GUILLAUME H. [1989], « "L'État sauvage..." : Pygmées et forêts d'Afrique centrale », *Politique africaine*, vol. 34, p. 74-82.
- INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE (IAEB) DE KRIBI [2007], *Rapport d'activités de l'année scolaire 2006-2007*, Kribi, non publié, 53 p.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS), ORC MACRO [2005]. *Enquête démographique et de santé du Cameroun 2004*, Yaoundé, 318 p. : <http://nada.stat.cm/index.php/catalog>.
- KALIMBA Z. [2006], « Données sur les conditions de vie de la communauté Batwa du Rwanda », in ABEGA S.C., BIGOMBE-LOGO P. (dir.), *La Marginalisation des Pygmées d'Afrique centrale*, Paris/Yaoundé, Afredit/Maisonnette et Larose, p. 43-53.
- LAWSON A. [2005], « Les Pygmées sur le chemin de l'école », *La science d'ici et d'ailleurs*, 20 juin 2005 : <http://www.sciencepresse.qc.ca/archives/2005/cap2006053.html>
- LEVY-BRÜHL L. [1951], *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, 9<sup>e</sup> édition, Paris, Puf, 474 p.
- MAFOUKILA C.M. [2006] *La Scolarisation des enfants pygmées au Congo*, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique, 250 p.
- MAUSS M. [2003], « Essai sur le don. Formes et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », in Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf, p. 143-279.



## **Carabins de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : diagnostic des inégalités, autopsie des parcours**

*Harouna Sy\**

L'objectif de cet article est de faire le point sur les inégalités dans la faculté de médecine de l'université de Dakar. Cette faculté a défini un certain nombre de critères de recrutement : la série (baccalauréat S1 et S2)<sup>1</sup>, l'âge (limité à 20 ans pour le département de médecine, et à 22 ans pour les départements de pharmacie et de chirurgie dentaire), les notes en classes de seconde, première et terminale, et la mention au baccalauréat. Il s'agira de vérifier si ces critères ont véritablement joué dans le recrutement, si la configuration des effectifs selon l'origine sociale des étudiants en est l'effet, et si les familles qui envoient leurs enfants dans cette faculté ont des comportements stratégiques de distinction.

L'analyse se fonde sur une étude essentiellement documentaire : la reconstitution, à partir des dossiers individuels, des cohortes d'étudiants orientés en faculté de médecine. Cette option très contraignante est méthodologiquement limitée, mais elle est pertinente par rapport à l'objectif visé. L'échantillon de cohortes à reconstituer est constitué de celles des années 1960<sup>2</sup>, 1970, 1980, 1990. Le seul critère utilisé pour classer un étudiant dans une cohorte est que cet étudiant ait été inscrit comme débutant sa première année dans l'un des départements de la faculté au cours de l'année de référence. L'analyse est déployée dans un espace sociopédagogique à trois dimensions : l'origine sociale, le profil et le parcours. À l'intérieur de cet espace, des instruments ont été élaborés pour une typologie des profils et une évaluation des parcours. L'analyse consiste à combiner ces instruments de manière à fournir des conclusions fondées sur des données factuelles.

Le profil est un moyen spécifique de définir l'état d'un bachelier ou, tout au moins, de le situer dans une hiérarchie définie par des critères scolaires pertinents. À propos des critères de recrutement de la faculté de médecine de Dakar, les dossiers consultés ne renseignent pas sur les notes des classes de seconde, première

---

\* Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF). Université Cheikh Anta Diop. Dakar.

1. C et D avant la réforme de 1998.

2. Dans la cohorte de 1960, seuls les dossiers des étudiants en pharmacie ont été retrouvés.

et terminale, mais plutôt sur la mention au baccalauréat. Ainsi, les informations contenues dans les dossiers permettent de définir deux types de profil. Le premier est défini par rapport à la mention au baccalauréat : il est constitué des profils d'excellence (très bien), d'efficiencia (bien), d'accessit (assez bien) et d'efficacité (passable). Le second est obtenu en discriminant les profils par l'âge et la série. On distingue de ce fait ceux qui sont conformes et ceux qui sont hérétiques. Le critère de conformité d'âge comprend trois modalités : en avance, à l'heure, en retard. La série du baccalauréat constitue le deuxième critère de conformité. En principe, ce sont les séries scientifiques qui rendent possible l'inscription en faculté de médecine. Les détenteurs de baccalauréats d'autres séries sont considérés comme ayant des profils hérétiques. La combinaison des éléments de ces deux types découvre des profils de distinction (double conformité), des profils de relégation (non-conformité d'âge et de série) et des profils mitigés.

L'analyse des parcours tente de décrire le mouvement spécifique à chaque catégorie de profil selon l'origine sociale et le département. Les variables d'analyse sont l'achèvement des études par la soutenance publique de la thèse, la mention décernée à la thèse<sup>3</sup>, l'arrêt des études avant la soutenance, les ajournements et le passage en classe supérieure.

Il nous a semblé nécessaire de tenir compte de la réalité sociale et des caractéristiques sociologiques pertinentes dans la construction des classes de catégories sociales, identifiées par la seule profession du père, que sont les classes moyennes et les classes populaires. Cette précaution vise à saisir leur spécificité dans un pays du Sud, c'est-à-dire leur contenu particulier par rapport à celui que désignent les concepts sociologiques élaborés à partir de la réalité des pays du Nord. Les classes moyennes sont constituées ici de cadres supérieurs, de membres des professions libérales, de cadres moyens et de commerçants<sup>4</sup>. Cette dernière catégorie est composée essentiellement de Libanais, détenteurs d'une double ou triple nationalité (libanaise, sénégalaise, française). L'exclusion des artisans de cette classe dans notre étude, au contraire de nombreuses autres recherches [Laroque, 1972 ; Briand, Chapoulie, 1985 ; Bidou-Zachariasen, 2004], est légitimée par le fait que les artisans identifiés dans l'enquête sont des cordonniers et des forgerons. Il en est de même pour les entrepreneurs, tous des transporteurs. Au Sénégal, beaucoup de membres de cette catégorie ne disposent que d'un véhicule (car rapide, taxi, camion). Il arrive même qu'ils n'aient pas « toutes les responsabilités d'un chef

---

3. L'avis du jury est traduit en appréciations hiérarchisées : *Excellent* (mention « Très honorable avec félicitations des membres du jury », qui retiennent la thèse pour un échange avec toutes les facultés et écoles de médecine étrangères, ou pour être soumise à la commission de sélection des prix de thèse) ; *Bien* (mention « Très honorable avec félicitations des membres du jury », qui retiennent la thèse pour un échange avec toutes les facultés et écoles de médecine sous réserve de corrections ou sans cette réserve) ; *Assez bien* (mention « Très honorable avec félicitations du jury ») ; et *Passable* (mention « Très honorable » ou « Honorable », avec ou sans encouragements).

4. La conceptualisation des classes moyennes est encore variable suivant les auteurs. Ici, on est proche de la définition élitiste qui voit dans les classes moyennes des gens aisés vivant cependant des ressources de leur travail par opposition aux grands propriétaires fonciers et à la classe capitaliste [Chauvel, 2006]. Cette conception est très proche de la petite bourgeoisie décrite par Baudelot, Establet, et Malemort [1974].

d'entreprise » [Laroque, 1972, p. 61], puisqu'ils conduisent leur véhicule. D'autre part, contrairement à la conception de Bourdieu, les employés ne sont pas intégrés dans les classes moyennes parce que, pour l'essentiel, ce sont des employés de service et subalternes. Donc ces catégories, exclues des classes moyennes n'ont pas les moyens par leur activité, leur revenu, et la représentation sociale qu'on se fait d'eux, ni de marquer leur supériorité, ni « d'échapper en particulier au sentiment d'insécurité qui caractérise si souvent la classe ouvrière » [Laroque, 1972, p 59]. De sorte que leur style de vie, leur mentalité, leur analphabétisme et leurs difficultés quotidiennes les rattachent objectivement aux classes populaires qui sont donc constituées ici d'ouvriers, de paysans, d'entrepreneurs, d'artisans, d'employés. Les classes moyennes ainsi identifiées ont plus ou moins la configuration de la *service class* des auteurs britanniques. La présence des enfants de la catégorie « professions politiques » [Sy, 1999] regroupant les députés, ministres, etc. n'a été observée dans aucune des cohortes<sup>5</sup>.

## Genèse et questionnements

Avant la création de l'École mixte de médecine et de pharmacie de Dakar, seul un nombre très restreint de bacheliers pouvaient obtenir une bourse d'études dans les universités françaises. Mais le flux de boursiers, avec un nombre relativement élevé d'étudiants en médecine, devenait de plus en plus important. La colonisation avait généré, de façon à la fois restreinte et spécifique, des classes moyennes. La métropole voulait réduire le flux de boursiers tandis que les classes moyennes réclamaient un enseignement supérieur local. L'émergence des instituts de Droit, de Sciences et de Lettres, leur transformation en facultés et leur regroupement avec l'École mixte de médecine et de pharmacie, jusque-là rattachée à la faculté de Médecine et de pharmacie de Bordeaux, constituaient la base facultaire d'une université. Mais cette disposition avait eu peu d'effets sensibles sur l'importance du flux, puisque chaque année au moins trois cents boursiers étaient envoyés en France. À l'université de Dakar, la Faculté de médecine, accueillait moins de 10 % des étudiants [de Lauture, Doria-Hausser, 1981], dont la majorité préférerait s'inscrire dans les Facultés de Droit, Sciences, ou Lettres. La faculté de Médecine n'avait pas donc réussi à avoir la confiance de toutes les familles des classes moyennes, et rendait possible l'inscription de certains carabins à Dakar, tandis que d'autres faisaient leurs études en France. Une nouvelle forme d'inégalité fondée sur la distinction était ainsi inaugurée.

Les bourses d'études en France, on le sait par les travaux de Denise Bouche, étaient distribuées, pendant la colonisation, selon des critères politiques et sociaux plutôt qu'académiques. Les critères de sélection étaient au nombre de deux : l'aptitude et, de manière plus décisive, le « degré d'intérêt inspiré par chaque famille

---

5. Peut-être parce que les étudiants ont déclaré le métier et non la fonction du père. Mais, au Sénégal, les apprenants ont tendance à identifier leurs parents, en particulier le père, par les caractéristiques qui les valorisent.

en fonction de son honorabilité, des services rendus à la colonie, de l'insuffisance sociale de ses ressources, [...] des exigences de sa position et du nombre de ses enfants » [Bouche, 1975, p. 264]. Ces modalités et critères d'attribution de bourse ont évolué dans leur forme avant même la fin de la colonisation, mais l'esprit demeure, et tient son efficacité de sa capacité à s'adapter selon les époques et les situations concrètes.

Les bourses d'études en France ont rempli historiquement deux fonctions dominantes à des époques spécifiées par leur contexte sociopolitique. La fonction de conservation de position a permis à des familles « qui avaient eu des revers à conserver leur rang » l'obtention « de pension, de trousseau, de voyage, c'est-à-dire d'argent à tirer du budget pour récompenser des services divers » « en vue de contribuer à la stabilité de la société bourgeoise » [Op. cit., p. 265, 270]. La fonction de distinction, exigée par le fait que l'accroissement des classes moyennes s'accompagne toujours et partout de leur différenciation en fractions, réactualise en permanence les tentatives d'exercer, dans le secteur de l'enseignement, un monopole sur les filières et destinations rentables. La bourse devient alors un moyen par lequel la fraction supérieure entend conserver, par un quasi-monopole de l'exo-scolarité, sa position culturelle et économique en la perpétuant par les jeunes générations. À cet effet, elle ne compte pas uniquement sur la bourse, puisqu'elle a les moyens de payer à ses enfants leurs études. Aujourd'hui, cette exigence de distinction se traduit par une diversification de la destination [Niane, 1992 ; Guèye, Kane, Diop, Sy, 2010]. On sait que, dans le cas spécifique de la médecine, l'importance des aides et bourses accordées varie selon le pays et l'année, variation qui tend à déclasser relativement la destination France (tableau 1).

Tableau 1 – Évolution de la part de la médecine dans le total des aides étrangères accordées à des étudiants/stagiaires sénégalais, 1984-1991

| Origine des bourses | 1984-1985 | 1987-1988 | 1990-1991 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| France              | 3,6 %     | 1,3 %     | 4,8 %     |
| Autres              | 5,5 %     | 19,0 %    | 24,6 %    |
| dont : Belgique     | n.d.      | 10,5 %    | 20,0 %    |
| Canada              | n.d.      | 3,0 %     | 2,6 %     |
| États-Unis          | n.d.      | 5,5 %     | 4,0 %     |
| Total               | 9,1 %     | 20,3 %    | 29,4 %    |

Source : Niane [1992].

L'aide se négocie une fois l'étudiant sur place, ce qui suppose que ce dernier a les moyens de partir et de se prendre en charge sur fonds propres. En 1987-1988, pour les bourses, la seule destination France a concerné 4,7 % des étudiants et 10,8 % des stagiaires ; en 1990-1991, ces proportions tombaient à 0,8 % et 10,7 %

[Niane, 1992]. La fraction la plus défavorisée de la classe moyenne, soit par effet de non-consolidation de la position (cooptation récente, contraintes multiples), soit par effet d'un revers subi (déclassement), est caractérisée par une incapacité croissante à offrir à ses enfants des conditions culturelles et économiques favorables en contexte de crise. De sorte que les plus défavorisés deviennent de plus en plus nombreux avec la récurrence et l'ampleur des crises. Les parents, dans les familles défavorisées, cherchent néanmoins, par le moyen des bourses étrangères, à faire en sorte que leurs enfants aient un avenir meilleur que le leur. Mais pour assurer à leurs enfants un enseignement local qui puisse satisfaire leur désir de distinction, fut-ce de manière illusoire, ils réussissent, dans certains établissements dont la faculté de médecine, le maintien des critères sélectifs par lesquels les enfants des classes populaires ne sont admis qu'à l'issue d'une sursélection.

L'université de Dakar a-t-elle été le champ d'un « conflit des facultés » dans les termes énoncés par Kant ? Les conditions et le mode de sa création n'offrent pas de bases historiques et sociales pour un tel conflit. La faculté de Médecine a-t-elle été une « faculté supérieure » appuyée par le gouvernement pour « l'influence la plus forte et la plus durable sur le peuple » qu'elle lui procure ? [Kant, 1988]. Le fait que les familles préfèrent envoyer leurs enfants dans les facultés de médecine en France montre qu'elles ne lui reconnaissent pas ce statut. Et les enseignants français, pendant une longue période, n'avaient intérêt à revendiquer pour elle ce statut que par rapport à leur stratégie de positionnement en tant que citoyens du pays colonisateur. Le statut de faculté supérieure au sens où Kant l'entend n'est guère compatible avec le statut de faculté d'une université d'un pays du Sud dominée dans le champ de l'enseignement supérieur, et qui peine à suivre les mutations que lui imposent les institutions financières pour se conformer à la logique des lois du marché [Clark, 1998 ; Slaughter, Leslie, 1997 ; Ylijoki, 2003].

Bourdieu énonce que dans le conflit des facultés, « les professeurs des différentes facultés se distribuent, entre le pôle du pouvoir économique et politique et le pôle du prestige culturel, selon les mêmes principes que les différentes fractions de la classe dominante » [Bourdieu, 1984, p. 57]. On ne dispose pas de données précises et spécifiques pour apprécier la pertinence de cette thèse dans le cas du Sénégal. Il est cependant possible de mentionner des faits susceptibles de la relativiser dans le contexte de la faculté de médecine de Dakar. L'aspiration des quelques enseignants sénégalais était d'avoir le même statut et le même traitement que leurs collègues français qui, objectivement par rapport à eux, semblaient appartenir au pôle du pouvoir économique et politique dans toutes les facultés, avec en plus le prestige culturel pour les enseignants des « facultés inférieures ». Le conflit des facultés était occulté par ces aspirations, qui ont débouché en mai 1968 sur la revendication de l'africanisation de l'université de Dakar. La participation des enseignants et diplômés des facultés de Droit et de Médecine, « facultés supérieures » de l'université de Dakar aux différents gouvernements, relativement importante après l'indépendance (de l'ordre de 20 %), décroît ensuite très fortement (Médecine), bien que de manière non linéaire (Droit), au point de s'annuler

au cours des dernières années. À l'Assemblée nationale, leur représentation est faible et la décroissance très marquée : elle passe de 13,7 % à 2 % pour les sortants de la faculté de Droit, et de 8,8 % à 4,2 % pour ceux de la faculté de Médecine. Au Bureau politique du parti au pouvoir, la part des médecins est relativement homogène de 1963 à 1981, mais a chuté brutalement, tombant à 4 % au cours de ces dernières années. Les enseignants et diplômés de la faculté de Droit, qui y étaient fortement présents jusqu'en 1968 ont vu ensuite leur nombre décliner. En revanche, les sortants des facultés de Lettres, Sciences économiques, et Sciences, les « facultés inférieures », ont dans ces institutions une part faible, bien que croissante pour les diplômés, à l'exception des ingénieurs et techniciens, qui ont participé aux gouvernements de 1980 et 1981 [Niane, 1991]. Les enseignants et diplômés des « facultés supérieures » ont des difficultés à consolider leurs positions dans le champ politique, où ils ne parviennent pas à s'imposer comme détenteurs de statuts supérieurs. Ils perdent progressivement leurs positions au profit des sortants des autres facultés. Les facultés de Droit et de Médecine ont révélé leurs limites à partir des années 1980, avec le chômage massif de leurs diplômés qui a permis l'apparition d'associations de chômeurs, reflet de la dévaluation relative des titres décernés par ces facultés sur le marché de l'emploi et, par voie de conséquence, de la perte de compétitivité des diplômés. Ces deux caractéristiques ne sont pas compatibles avec le statut d'une faculté qui offre à certaines classes la possibilité de réaliser leurs stratégies de distinction. On peut, à titre d'hypothèse, supposer que les quelques positions politiques avantageuses obtenues par les membres et diplômés de ces facultés durant les premières années de l'indépendance ne seraient dues qu'à un effet de contexte : la rareté des cadres supérieurs a été une raison suffisante pour les recruter dans tous les secteurs où on pouvait les trouver, le contexte lui-même étant favorable à susciter des vocations politiques et à convertir des technocrates en politiques.

Certains médecins ont acquis pouvoir économique et prestige en dirigeant des services hospitalo-universitaires, en investissant ou en s'investissant dans la médecine libérale, par la prestation de services et/ou l'ouverture de cliniques ou de cabinets privés. Quelques avocats ont pu très certainement s'enrichir par leurs cabinets, les magistrats par les avantages liés à leur fonction, et les enseignants des facultés supérieures par l'expertise qu'ils pouvaient vendre. Mais le marché de la consultance dans les pays du Sud est très large et ouvert à tous les universitaires, y compris ceux des « facultés inférieures », qui n'ont pas non plus acquis véritablement le prestige culturel attendu de leur statut.

La dynamique du champ de l'enseignement supérieur est caractérisée, entre autres, par le fait que dans le contexte de mutations actuelles, « les facultés qui étaient du côté des pouvoirs économique et politique s'emparaient aussi du prestige lié à la science et aux pratiques de la recherche scientifique [...] et non plus simplement cliniques ou professionnelles, pragmatiques » [Bourgeault, 2003, p 242]. Cette caractéristique ne se vérifie guère pour la faculté de médecine de Dakar, faute de laboratoires, de financements et de revues de qualité. C'est cette faculté d'une université où les conditions sociales et historiques d'un conflit des

facultés n'ont guère existé, dont les enseignants et diplômés ne parviennent pas à stabiliser leurs positions dans le pouvoir politique ni à acquérir le prestige par la recherche, et qui n'a pas encore réussi à gagner la confiance de la fraction supérieure des classes moyennes, qui est ici le cadre d'analyse des inégalités scolaires.

### **Inégalités : figures et reconfigurations**

Les données n'autorisent à analyser que deux figures classiques des inégalités scolaires : les inégalités en termes de milieu socioprofessionnel d'origine et de genre. Dans chaque cohorte, ce sont les classes moyennes qui sont les plus représentées, à l'exception de celle de 1970. Les cadres moyens et les cadres supérieurs sont sur-représentés, avec un léger avantage pour les premiers, sauf en médecine, en particulier dans la cohorte de 1980. Même si, pour égaliser le nombre de cohortes dans les trois départements, on ne comptabilisait pas la cohorte de 1960, il apparaîtrait que c'est vers la pharmacie que s'orientent majoritairement les étudiants, la médecine arrivant en deuxième position, avant la chirurgie dentaire. Mais seul le département de Médecine a connu une évolution irrégulière de ses effectifs, avec une baisse dans la cohorte de 1990.

#### *Configurations en fonction du milieu d'origine*

Le tableau 1 ci-dessus montre que c'est dans les départements de Pharmacie et de Médecine que les bacheliers des classes populaires ont la plus forte probabilité de faire leurs études s'ils s'inscrivent en faculté de Médecine (respectivement 0,41 et 0,44). En revanche, la probabilité pour qu'ils s'orientent vers le département de Chirurgie dentaire est de seulement 0,15. Mais elle l'est davantage encore pour les étudiants venant des classes moyennes, ce qui explique que finalement, la composition des différentes filières en fonction de l'origine sociale des étudiants soit relativement homogène. Dans ces départements, la probabilité pour un étudiant de venir d'une classe populaire est légèrement inférieure à 0,40, les différences observées entre départements ne pouvant pas être considérées comme significatives (tableau 2).

Les classes moyennes regroupent dans chaque département des Sénégalais, des Français, des Franco-libanais et des étudiants d'autres pays africains (principalement Haute Volta/Burkina Faso, Dahomey/Bénin, Mali, Maroc, Mauritanie, Niger, et Togo). Les classes populaires regroupent les étudiants du Sénégal et d'autres pays africains, sauf dans la cohorte de 1970, qui comprend un enfant d'ouvrier et deux enfants d'employés français. Les enfants de paysans sont pour l'essentiel, dans tous les départements et dans toutes les cohortes, des ressortissants d'autres pays africains, qui ont dans de nombreux cas obtenu la mention bien ou assez bien au baccalauréat. La probabilité d'obtenir un transfert dans une université française existe pour les étudiants de toutes les nationalités, mais elle est plus élevée pour les étudiants français et franco-libanais.

Tableau 2 – Origine sociale des étudiants de la faculté de Médecine par département, ensemble des cohortes

|                    | Nombre d'étudiants |                    | Probabilité pour un étudiant du département de venir de classe populaire | Probabilité pour un étudiant de classe populaire d'étudier dans le département |
|--------------------|--------------------|--------------------|--|--|
|                    | Classes moyennes   | Classes populaires |  |  |
| Pharmacie          | 104                | 54                 | 0,34   | 0,41   |
| Médecine           | 93                 | 58                 | 0,38   | 0,44   |
| Chirurgie dentaire | 31                 | 20                 | 0,39   | 0,15   |
| Total              | 228                | 132                | 0,37   | 1,00   |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Les cohortes observées révèlent que la faculté de Médecine est largement dominée par les classes moyennes, avec une prépondérance des cadres supérieurs et moyens. Dans l'ensemble, les classes moyennes comme les classes populaires envoient plus d'enfants en pharmacie qu'en médecine et en chirurgie dentaire. Le critère âge est insuffisant pour expliquer cette distribution, puisque les départements de Pharmacie et de Chirurgie dentaire recrutent des bacheliers du même âge. On peut mettre cette disparité en rapport avec les tendances du marché de l'emploi. L'orientation des bacheliers en pharmacie pourrait être l'effet d'une perception subjective : la difficulté de trouver du travail ou de s'installer à son propre compte pour les diplômés des trois départements est subjectivement atténuée par l'espoir d'être employé dans les officines dont la croissance numérique est supérieure à celle des cliniques et cabinets.

### *Inégalités de genre*

Les filles sont encore globalement sous-représentées en faculté de Médecine, où elles ne représentent, pour l'ensemble des cohortes, que le tiers des effectifs totaux (tableau 3). Les filles des classes populaires sont particulièrement peu nombreuses, en termes relatifs comme en termes absolus : elles représentent moins de 20 % des étudiantes, toutes cohortes confondues, dans chacun des départements de la faculté de Médecine. Dans les effectifs cumulés des cohortes, ce sont les artisans, les entrepreneurs, et les paysans qui envoient le moins de bachelières étudier dans cette faculté (respectivement 1, 1 et 3 filles). Les filles des ouvriers (7) et des employés (7) sont proportionnellement les plus nombreuses. Mais comme pour les classes moyennes, la présence des filles est plus importante en pharmacie qu'en médecine ou en chirurgie dentaire.

La structure des cohortes montre que les garçons, toutes classes sociales confondues, ont relativement plus de chances d'être orientés en faculté de

médecine (tableau 4). Si les filles ont plus de chances d'être orientées en pharmacie, quelle que soit leur origine sociale, on note que c'est pour les filles de cadres supérieurs que les écarts de probabilité sont les plus faibles. Les filles des classes populaires cumulent le double handicap du genre et de l'origine sociale, qui ajoutent leurs effets à celui, en amont, de la faiblesse des effectifs des séries scientifiques dans l'enseignement secondaire, et de la faiblesse des enfants de ces classes dans ces séries [Sy, 1999].

Tableau 3 – Répartition des filles par classe sociale et par département, ensemble des cohortes (pourcentage)

|                    | Part des filles dans chaque département |                |                  | Proportion de filles de classe moyenne dans le total des filles |
|--------------------|---|----------------|------------------|---|
|                    | Ensemble                                | Classe moyenne | Classe populaire |   |
| Pharmacie          | 38,0                                    | 46,2           | 22,2             | 80,0  |
| Médecine           | 26,5                                    | 34,4           | 13,8             | 80,0  |
| Chirurgie dentaire | 31,4                                    | 41,9           | 15,0             | 81,3  |
| Total              | 32,2                                    | 40,8           | 17,4             | 80,2  |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

À l'université de Dakar, dans l'ensemble des facultés, écoles et instituts, la proportion de filles s'est accrue au fil du temps pour atteindre 30,6 % en 2005. Mais la proportion des filles diminue avec la sélection inter-cycles (tableau 5). On peut calculer la représentativité des filles dans chaque faculté au moins de deux manières. La première est leur proportion par rapport aux filles de l'université. Ainsi, en premier cycle, les facultés des Lettres, des Sciences juridiques et politiques, et des Sciences économiques et de gestion ont des proportions plus élevées de filles que les facultés de Médecine et des Sciences et techniques. En deuxième cycle, la médecine accroît proportionnellement ses effectifs de filles, qui restent cependant inférieurs à ceux de la faculté de Lettres (45,6 %), en termes relatifs. Ce n'est qu'en troisième cycle que la hiérarchie se renverse, la faculté comptant proportionnellement plus de filles que la faculté de Lettres [Rectorat, 2005].

Cette évolution de la représentation des filles selon le cycle est normale pour une faculté de type professionnel dont les études ne s'achèvent qu'au 3<sup>e</sup> cycle. Elle montre aussi que le taux d'achèvement des études des filles est plus important en faculté de Médecine que dans les autres facultés de l'université Cheikh Anta Diop (tableau 5). La deuxième manière est de comparer la représentativité des filles à celle des garçons dans chaque faculté. Dans tous les cycles, c'est la faculté de Médecine qui a les proportions les plus élevées de filles avec respectivement 41,52 (1<sup>er</sup> cycle), 37,88 (2<sup>e</sup> cycle) et 31,81 (3<sup>e</sup> cycle). C'est la faculté des Sciences

et techniques qui, à tous les niveaux, reçoit le moins de filles [Rectorat, 2005]. Les filles bachelières proviennent essentiellement des séries littéraires L, et celles des séries scientifiques S, très minoritaires, s'orientent plus vers la faculté de Médecine que vers celle de Sciences et technique.

Tableau 4 – Probabilité d'être inscrit dans un département donné de la faculté de Médecine, par classe sociale, sexe, et catégorie socioprofessionnelle du père, ensemble des cohortes

|                    | Classe populaire |        | Classe moyenne |        | Filles de classe moyenne dont les parents sont : |               |        |
|--------------------|------------------|--------|----------------|--------|--|---------------|--------|
|                    | Garçons          | Filles | Garçons        | Filles | Cadres supérieurs                                | Cadres moyens | Autres |
| Pharmacie          | 0,39             | 0,52   | 0,41           | 0,52   | 0,47   | 0,52          | 0,73   |
| Médecine           | 0,46             | 0,35   | 0,45           | 0,34   | 0,37   | 0,35          | 0,18   |
| Chirurgie dentaire | 0,16             | 0,13   | 0,13           | 0,14   | 0,16   | 0,13          | 0,09   |
| Faculté            | 1,00             | 1,00   | 1,00           | 1,00   | 1,00   | 1,00          | 1,00   |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

La probabilité pour les filles des classes moyennes d'être inscrites en faculté de Médecine globalement élevée mais elle décroît beaucoup du département de Pharmacie à celui de médecine puis à celui de Chirurgie dentaire. Mais ce sont les filles des cadres supérieurs et des cadres moyens qui en constituent l'essentiel des effectifs aux départements de Pharmacie et de Médecine. Dans cette majorité cumulée, les filles des cadres moyens dominent légèrement en Pharmacie (différence : 5 points) tandis que celles des cadres supérieurs ne dominent que très légèrement en Médecine (différence : 2 points) et en Chirurgie dentaire (différence : 3 points).

Les données n'ont pas établi l'existence d'une reconfiguration des inégalités : même en cumulant leurs effectifs avec ceux du groupe « Indéterminé », les cinq catégories sociales des classes populaires sont très largement moins représentées que les quatre catégories sociales des classes moyennes, quel que soit le département et quelle que soit la cohorte. Les artisans, entrepreneurs, employés ont conservé dans les quatre cohortes les caractéristiques à cause desquelles ils étaient exclus des classes moyennes. À l'intérieur de celles-ci, la hiérarchie n'a pas été bouleversée. Cette absence de changement est indicative du conservatisme institutionnel qui se fait jour dans le recrutement et dans l'incapacité des classes populaires à négocier une plus grande représentation, malgré la tendance générale à

Tableau 5 – Proportion de filles par faculté et par cycle  
à l'université de Dakar en 2005 (pourcentage)

|                       | Université | Lettres | Sciences<br>juridiques<br>et politiques | Sciences<br>économi-<br>ques et de<br>gestion | Médecine | Sciences et<br>techniques |
|-----------------------|------------|---------|---|---|----------|---------------------------|
| 1 <sup>er</sup> cycle | 32,4       | 45,20   | 24,49                                   | 14,14   | 6,65     | 6,01                      |
| 2 <sup>e</sup> cycle  | 26,9       | 45,63   | 8,32                                    | 12,62   | 23,87    | 4,46                      |
| 3 <sup>e</sup> cycle  | 25,2       | 17,99   | 10,33                                   | 3,87  | 48,01    | 15,05                     |

Source : Rectorat [2005].

l'augmentation des effectifs. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'à Dakar, pour la période considérée, les classes moyennes qui n'ont pas réussi à envoyer leurs enfants à l'étranger n'ont sans doute pas révélé leur caractéristique essentielle, à savoir « une formidable réorganisation des modes de différenciation » [Rosanvallon, 1995].

### Neutralisation des effets de l'origine sociale ?

Aucun bachelier ne présente un profil d'excellence, et ils sont très peu à avoir le profil d'efficacité, par rapport au profil d'accessit (tableau 6). D'une manière générale, ce sont les profils d'efficacité qui constituent l'essentiel des effectifs de la faculté. Ainsi l'absence des profils d'excellence et l'importance des profils d'efficacité ont-ils permis la possibilité de conversion des profils d'efficacité et d'accessit en profils d'excellence.

Tableau 6 – Profil des bacheliers inscrits en faculté de Médecine,  
ensemble des cohortes

|                  | Effizienz | Accessit | Efficacité | Total |
|------------------|-----------|----------|------------|-------|
| Classe moyenne   | 2,6       | 12,3     | 85,1       | 100,0 |
| Classe populaire | 1,5       | 23,5     | 75,0       | 100,0 |
| Total            | 2,2       | 16,4     | 81,4       | 100,0 |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Les modalités du critère de conformité diffèrent selon le département. Les bacheliers des classes moyennes sont proportionnellement plus nombreux à être en avance en Pharmacie et en Médecine (0,75 et 0,37), à l'heure en Chirurgie dentaire (0,19). Les chances d'être en avance sont très élevées dans les

départements de Pharmacie et Chirurgie dentaire, tandis que dans le département de Médecine, les étudiants ont une probabilité plus élevée d'être à l'heure, et plus faible d'être en retard. Cela est probablement dû aux différences dans les âges de recrutement selon les départements. Pour les enfants des classes populaires, la modalité « en avance » est plus élevée en Chirurgie dentaire (0,85) que pour les enfants des classes moyennes (0,80). Par contre au département de Médecine, les bacheliers des classes moyennes ont largement plus de chances d'être en avance, mais relativement moins de chances d'être à l'heure ou en retard que ceux des classes populaires. Ce sont les enfants de cadres supérieurs dans les classes moyennes, et les enfants de paysans, dans les classes populaires, qui ont le plus de chances d'être en avance ou à l'heure. Les enfants des cadres supérieurs sont en particulier très en avance dans les départements de Pharmacie et Chirurgie dentaire. Leur âge moyen, dans toutes les cohortes, varie entre 19,3 et 20,1 ans. Globalement, sur l'ensemble des départements, ils ont plus de chances d'être en avance mais moins de chances d'être à l'heure et en retard. On peut montrer par une autre voie la variation de la conformité d'âge et donner à cette variation un contenu sociologique plus pertinent en l'examinant par rapport aux classes retenues (tableau 7).

Tableau 7 – Conformité d'âge des bacheliers inscrits en faculté de Médecine, selon la classe (ensemble des cohortes)

|                    | <b>En avance</b> | <b>À l'heure</b> | <b>En retard</b> | <b>Total</b> |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|--------------|
| Classes moyennes   | 0,60             | 0,28             | 0,10             | 1,00         |
| Classes populaires | 0,50             | 0,34             | 0,17             | 1,00         |
| Total              | 0,57             | 0,30             | 0,13             | 1,00         |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Les détenteurs de profils hérétiques, titulaires de baccalauréat des séries B (7), E (1), et A4 (9) sont à la fois originaires des classes moyennes (cadres supérieurs et moyens, commerçants : 11) et des classes populaires (ouvriers, employés : 6). Leur nombre n'est pas important, puisqu'ils représentent moins de 5 % des effectifs de l'ensemble des cohortes, mais le phénomène mérite d'être souligné. On l'observe dans les seuls départements de Pharmacie et de Chirurgie dentaire, et il concerne un éventail de sept nationalités. Compte tenu de l'âge limite élevé de recrutement dans ces deux départements (22 ans), ce sont des bacheliers généralement en avance par le critère âge (13 cas), mais qui ont, à l'exception de deux d'entre eux, un profil d'efficacité.

Le critère série confirme ainsi le caractère sélectif du département de Médecine. Il révèle aussi que le seul moyen objectif sur lequel comptent les détenteurs d'un profil hérétique pour leur admission en faculté de Médecine est l'âge. Mais

puisque parmi eux certains sont en retard, on peut faire l'hypothèse que le moyen le plus décisif est la capacité de mettre en mouvement des réseaux divers en fonction du capital social et d'influence [Sy, 2009]. Il existe donc des logiques sociales, voire politiques de neutralisation des critères de recrutement. Le volontarisme familial réussit par ces logiques à bousculer les règles pour les mettre hors jeu en vue d'imposer des destins universitaires et professionnels non justifiés par le profil des étudiants concernés.

Le profil hérétique, par ses caractéristiques, est un profil de relégation qui réussit, par le critère âge et par l'efficacité des réseaux familiaux, à se dissimuler comme tel et à apparaître comme un profil de distinction par l'inscription dans une faculté à laquelle sa formation ne destinait pas le bachelier. L'absence, dans la faculté de Médecine, de profil d'excellence, rend possible le reclassement des profils d'efficience en profil de distinction. Ils sont 69 à prétendre à ce statut : série D ou C, 59,4 % en avance, 27,5 % à l'heure. Mais ce statut ne peut être validé qu'au regard des parcours. On note que les garçons (82,6 %) présentent davantage ce profil que les filles (17,4 %), et qu'ils sont orientés massivement vers le département de Médecine (59,4 % contre 26,1 % en Pharmacie et 14,5 % en Chirurgie dentaire). Beaucoup de bacheliers ont donc un profil mitigé : série conforme, mais en retard, avec mention passable.

Nous avons déjà montré une absence de reconfiguration des inégalités. Nous venons d'établir la coprésence de divers profils très hétérogènes et pour certains, hétérodoxes. Ces profils sont caractéristiques des bacheliers de toutes les catégories sociales. Si ces observations n'autorisent pas à conclure à une neutralisation des effets de l'origine sociale, elles permettent cependant de formuler l'hypothèse que la fraction inférieure des classes moyennes tente, à des fins de distinction, d'exercer un monopole sur les études médicales locales, mais ne l'obtient pas du fait de la présence des enfants des classes populaires d'autres pays africains, qui ont des probabilités élevées d'être sur-sélectionnés. Ce mode de mise en question du monopole a pour effet une massification progressive, forme spécifique du processus de déclassement de la faculté. La faculté de Médecine, par l'absence de profils d'excellence dans l'ensemble des cohortes observées, est un refuge pour les enfants mal positionnés des classes moyennes, et un signe de distinction pour ceux des classes populaires. C'est pour ces derniers qu'une possible neutralisation des effets de l'origine sociale peut être envisagée. Par le phénomène du confiage (à un parent proche ou éloigné ou à un ami de la famille appartenant aux classes favorisées économiquement et culturellement), ils peuvent bénéficier de conditions d'études que leur milieu familial et social ne pourrait pas leur offrir.

## Des parcours d'échec

L'examen de l'achèvement des études renseigne de manière très précise sur l'arrêt des études sans la thèse et l'état de ce phénomène dans les différents départements. Dans le département de Pharmacie, aucune thèse soutenue ne peut être qualifiée d'excellente. Les mentions accordées sont essentiellement des

mentions « passable » et « assez bien » et un tiers seulement de ces thèses ont été achevées dans un délai inférieur à cinq ans. En Médecine, on renoue avec l'excellence, même s'il y a davantage de mentions « passable » et « assez bien » que de mentions « bien » et « excellent ». Le taux d'achèvement pour le département est de 67,5 %. Mais sur les 102 thèses soutenues, la plupart des doctorants n'ont pu achever la rédaction qu'au bout d'une période qui varie entre 2 et 5 ans. Dans le département de Chirurgie dentaire, le nombre de thèses préparées et soutenues augmente de manière significative d'une cohorte à la suivante. C'est dans ce département que le taux d'achèvement, toutes cohortes confondues, est le plus élevé, et que les délais de réalisation des thèses sont les plus courts. Certaines de ces thèses obtiennent la mention « excellent », mais les deux tiers sont seulement « passable ».

C'est dans les départements de Chirurgie dentaire et de Médecine que les chances d'achèvement des études sont les plus élevées, et dans le département de pharmacie qu'elles sont les plus faibles. C'est aussi dans ces deux départements que sont inscrits les étudiants qui obtiennent des résultats excellents, même si, en Médecine, ils sont très nombreux à consacrer plus d'un an à la rédaction de la thèse. On peut se demander toutefois, compte tenu du fait qu'il s'agit d'une institution de formation professionnelle fonctionnant selon le principe du mandarinat, si la structure des réussites n'autorise pas une distinction entre des admissions soumises à une rigoureuse sélection et d'autres qui seraient des effets du mandarinat, et qui auraient ainsi pour fonction de créer les conditions d'existence de la reproduction de ce dernier. La présente étude ne permet pas de trancher cette question.

Mais on observe que les étudiants originaires des classes moyennes et ceux originaires des classes populaires ont des caractéristiques similaires quant aux variables retenues : taux d'achèvement, thèse achevée entre 2 et 5 ans, mention accordée à la thèse (tableau 9). Il en est de même pour l'arrêt des études avant termes pour diverses raisons (tableau 10). Il a été observé cependant un taux d'achèvement nul pour les étudiants des classes populaires de la cohorte de 1970 en Chirurgie dentaire. C'est avec les filles qu'on observe des écarts relativement importants. Le taux d'achèvement des filles des classes moyennes (64,5) est très en deçà de celui des filles des classes populaires (82,4), ce qui entraîne un effet inverse sur l'arrêt des études même si, d'une manière générale, pour l'ensemble des filles des deux classes, le taux de ce dernier est relativement élevé (33,7). Mais, ces écarts se révèlent être importants à l'échelle des départements. En Pharmacie, les filles des classes populaires ont un taux d'achèvement plus élevé (66,7 contre 50,0), mais perdent cet avantage dans les départements de Médecine (71,4 contre 78,1) et Chirurgie dentaire (50,0 contre 84,6) au profit des filles des classes moyennes.

Il reste à examiner les moments du cursus où les étudiants arrêtent le plus leurs études. En Pharmacie, les étudiants arrêtent leurs études de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année, mais, c'est en 1<sup>re</sup> année qu'ils s'arrêtent le plus, et c'est en 3<sup>e</sup> année que le

phénomène s'observe le moins. Dans le département de Médecine, le phénomène est circonscrit aux deux premières années : plus des deux tiers des abandons ont lieu dès la 1<sup>re</sup> année. Enfin, dans le département de Chirurgie dentaire, le phénomène s'observe de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année, mais contrairement aux deux autres départements, c'est en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années que les arrêts sont plus importants. Sur l'ensemble de la faculté et pour les cohortes observées, c'est bien en 1<sup>re</sup> année qu'a lieu l'essentiel des interruptions d'études. La première année concentre à elle seule plus de la moitié des interruptions d'études de la faculté de médecine pour l'ensemble des cohortes. On note cependant de très faibles différences entre les deux classes (tableaux 8 et 9).

Les parcours sont évalués aussi par les passages et redoublements. Pour les étudiants de la faculté de médecine, et quel que soit le département, la probabilité de ne pas redoubler jusqu'à l'achèvement des études est très faible (0,25 en pharmacie, 0,27 en médecine et 0,39 en chirurgie dentaire). C'est en 1<sup>re</sup> année que les redoublements sont plus nombreux, en particulier en Médecine et en Chirurgie dentaire, où ils représentent 83 % des redoublements de chacun de ces départements. Les redoublements en Pharmacie sont plus étalés tout au long du cursus, et c'est aussi dans ce département que l'on observe le plus grand nombre d'étudiants totalisant trois redoublements et plus.

Tableau 8 – Achèvement des études par origine socioprofessionnelle, ensemble des cohortes (%)

|                    | Taux d'achèvement | Thèse achevée entre 2 et 5 ans | Mention accordée à la thèse |      |            |          |
|--------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------|------|------------|----------|
|                    |                   |                                | Excellent                   | Bien | Assez bien | Passable |
| Classes moyennes   | 58,77             | 52,63                          | 17,29                       | 3,75 | 18,05      | 60,90    |
| Classes populaires | 58,33             | 50,00                          | 17,50                       | 5,26 | 19,73      | 57,89    |
| Total              | 58,44             | 51,67                          | 17,22                       | 4,30 | 18,66      | 59,80    |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Les parcours sont évalués, enfin, par la session d'admission. La particularité du département de Pharmacie est d'avoir les admissions en première session plus nombreuses que celles de la seconde session. Cette particularité pourrait s'expliquer par le fait que c'est le département qui reçoit le plus d'étudiants à profil hétéroclite, plus prompts à arrêter les études, généralement au cours de la 1<sup>re</sup> année. C'est aussi le département qui connaît le plus d'arrêts et de transferts. Ces départs pourraient réduire le nombre d'étudiants en difficulté, et expliquer le succès relatif des étudiants aux examens de première session. Pour les départements de

Tableau 9 – Arrêt des d'études, par année et par département, ensemble des cohortes (%)

|                        | <b>Pharmacie</b> | <b>Médecine</b> | <b>Chirurgie dentaire</b> | <b>Total</b> |
|------------------------|------------------|-----------------|---------------------------|--------------|
| Interruptions d'études | 55,06            | 33,11           | 23,52                     | 40,00        |
| Classes moyennes       | 55,76            | 32,25           | 19,35                     | 41,22        |
| Classes populaires     | 53,70            | 34,48           | 30,00                     | 41,66        |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Médecine et de Chirurgie dentaire, les étudiants obtiennent leur passage en classe supérieure massivement à l'issue de la seconde session.

On peut à présent examiner la situation des parcours des étudiants relativement à leur origine sociale. Ce sont les enfants des classes moyennes qui ont les chances les plus élevées d'achever leurs études, la différence dans les taux d'achèvement des étudiants en fonction de l'origine sociale étant cependant très ténue en Médecine (tableau 10). Mais l'avis des jurys sur les thèses montre que les étudiants des deux classes sociales ont des chances égales d'obtenir une mention « bien » ou « assez bien » en Pharmacie, alors que ce n'est pas le cas en Médecine ou en Chirurgie dentaire. Et sauf en Chirurgie dentaire, la probabilité d'arrêter leurs études avant terme est plus élevée pour les étudiants des classes moyennes que pour ceux des classes populaires. Cela ne peut pas être imputé aux transferts dans les facultés de Médecine en France, puisque les deux classes en ont bénéficié (sept cas pour les classes moyennes, et quatre pour les classes populaires), et que le phénomène est limité aux cohortes de 1960 et 1970. Les écarts entre les probabilités de ne pas redoubler pour les étudiants des deux groupes sont faibles, en particulier en Pharmacie. Mais les recalés comptent en moyenne plus d'un redoublement dans leur parcours (classes moyennes : 1,27 ; classes populaires : 1,51). Enfin, les probabilités conditionnelles d'être admis en classe supérieure à la 1<sup>re</sup> session sont plus élevées pour les étudiants des classes populaires en Pharmacie, mais en Médecine et en Chirurgie dentaire, c'est l'inverse.

Les bacheliers détenteurs des profils de conformité (bac scientifique, en avance ou à l'heure par l'âge), d'efficiencia (mention « bien ») ou d'accessit (« assez bien »), et qui achèvent leurs études ont un profil de distinction du fait de l'inexistence des profils d'excellence. Les bacheliers détenteurs de profils hérétiques (en retard par l'âge, titulaires d'un baccalauréat A4, B, ou E) ont un profil de relégation. Comme le montre le tableau 11 ci-dessous, les bacheliers des classes populaires ont plus de chances d'avoir un profil de distinction et moins de chances d'avoir un profil hérétique de relégation que ceux des classes moyennes. Les étudiants des classes populaires ont des résultats pratiquement identiques à ceux des classes moyennes en termes de passage en année supérieure, à la 1<sup>re</sup> ou à la 2<sup>e</sup> session. Mais, dans le département de Médecine, plus sélectif, ils ont plus de chances d'achever leurs études, d'avoir un meilleur avis des jurys, moins de

Tableau 10 – Indicateurs de réussite ou d'échec selon l'origine sociale des bacheliers inscrits en faculté de Médecine entre 1960 et 1990

| Indicateurs   | Origine sociale    | Pharmacie | Médecine | Chirurgie dentaire |
|---|--------------------|-----------|----------|--------------------|
| Taux d'achèvement   | Classes moyennes   | 0,44      | 0,67     | 0,80               |
|   | Classes populaires | 0,46      | 0,65     | 0,70               |
| Mention bien ou Assez bien à la thèse                       | Classes moyennes   | 0,16      | 0,49     | 0,40               |
|   | Classes populaires | 0,16      | 0,63     | 0,21               |
| Arrêter les études avant terme                              | Classes moyennes   | 0,55      | 0,32     | 0,19               |
|   | Classes populaires | 0,53      | 0,34     | 0,30               |
| Ne pas redoubler  | Classes moyennes   | 0,25      | 0,25     | 0,45               |
|   | Classes populaires | 0,24      | 0,29     | 0,35               |
| Admission en classe supérieure à la 1 <sup>re</sup> session | Classes moyennes   | 0,64      | 0,51     | 0,44               |
|   | Classes populaires | 0,72      | 0,47     | 0,38               |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

Tableau 11 – Profils de distinction et de relégation par origine sociale en faculté de médecine (%)

|                       | Classes moyennes | Classes populaires |
|-----------------------|------------------|--------------------|
| Profil de distinction | 2,1              | 11,6               |
| Profil de relégation  | 1,9              | 1,8                |
| Profil mitigé         | 96,0             | 86,6               |
| Total des profils     | 100,0            | 100,0              |

Source : Élaboration de l'auteur à partir des dossiers individuels.

risques d'arrêter leurs études, et de redoubler, et plus de chances de passer en classe supérieure dès la première session, même si leur probabilité de redoublement est plus élevée que pour les classes moyennes.

D'une manière générale, les étudiants des classes moyennes comme ceux des classes populaires ont des parcours d'échec. Contre toute attente, les premiers n'ont pas les meilleurs parcours et, par leur tendance plus forte à arrêter les études, présentent un comportement paradoxal relativement au rapport de leur classe à l'école. Pour les apprenants des classes populaires, ce comportement est moins

surprenant puisque de nombreuses études ont montré qu'il est au nombre de leurs caractéristiques.

## Conclusion

Le manque de rigueur dans l'application des critères de recrutement n'a pas garanti un recrutement d'excellence en faculté de Médecine à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar depuis l'indépendance. Des logiques de reproduction peuvent être lues dans le comportement de certaines familles des classes moyennes, qui sont cependant dépourvues des divers capitaux qui leur auraient permis d'élaborer des stratégies de distinction, ou simplement d'évitement [François, Poupeau, 2004]. L'existence de différentes figures d'inégalités a été établie à partir des dossiers individuels des étudiants de la faculté de Médecine pour la période 1960-1990. Les classes moyennes sont très largement plus représentées que les classes populaires dans tous les départements de cette faculté. Les garçons sont, quelle que soit la classe sociale, plus nombreux que les filles, avec une sous-représentation des filles des classes populaires. Mais les profils et les parcours des étudiants sont pratiquement identiques, probablement à cause de la sur-sélection à laquelle sont soumis les enfants des classes populaires. Les informations collectées montrent l'absence de bacheliers détenteurs de profil d'excellence. Les résultats du baccalauréat au Sénégal témoignent par ailleurs du caractère exceptionnel de ces profils. L'existence de bénéficiaires de bourses ou d'aides, principalement dans les pays occidentaux, qu'ils soient étudiants ou stagiaires, révèle des inégalités au sein des classes moyennes. Ces inégalités, compte tenu de l'identité des profils, ne peuvent s'expliquer que par une inégale capacité de négociation et/ou d'investissement, avantage que la fraction supérieure des classes moyennes a sur la fraction inférieure. Ainsi, la bourse ou l'aide apparaissent-ils comme des facteurs d'anoblissement des profils d'efficacité et d'efficacités par des cursus dans des établissements qui tiennent souvent leur noblesse principalement de leur statut d'établissements étrangers, en particulier de pays occidental. Pour aller au bout de la logique de la métaphore médicale, on peut dire que le diagnostic a dévoilé de tangibles et tenaces inégalités inter et intra-classes et liées au genre, et que l'autopsie a révélé beaucoup de parcours à l'état cadavérique (arrêt des études). Ceux qui y survivent ont une capacité faible, mais efficace, à négocier leur adaptation, c'est-à-dire à réussir après un ou plusieurs ajournements et/ou à la deuxième session.

## Bibliographie

- BIDOU-ZACHARIASEN C. [2004], « Les classes moyennes : définitions, travaux et controverses », *Éducation et sociétés*, n° 14, 2, p. 119-134.
- BOUCHE D. [1975], *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 994 p.

- BOURDIEU P. [1984], *Homo Academicus*, Paris, Les éditions de minuit, 317 p.
- BOURGEAULT G. [2003], « L'université aujourd'hui comme hier ? Le regard d'Emmanuel Kant sur l'université... 200 ans plus tard », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, p. 237-252.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. [1985], *Les Classes sociales : principes d'analyse et données empiriques*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Hatier, 128 p.
- CHAUVEL L. [2006], *Les Classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, 108 p.
- CLARK B.R. [1998], *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, New York, Pergamon Press, 163 p.
- DE LAUTURE H., DORIA-HUSSER M. [1981], *Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal : intérêt pédagogique actuel*, Diplôme d'Études Approfondies publié par les auteurs, Dakar, juillet, 144.
- ESTABLET R., BAUDELLOT C., MALEMORT J. [1974], *La Petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspero, 304 p.
- FRANÇOIS J.-C., POUPEAU F. [2004], « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Éducation et sociétés*, vol. 14, n° 2, p. 33-49.
- GUEYE H., KANE L., DIOP B., SY A.A. [2010], *Prestation efficace des services d'éducation*, Dakar. Open Society Institute, 125 p.
- KANT E. [1988], *Le Conflit des facultés*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 207 p.
- LAROQUE P. [1972], *Les Classes sociales*, Que sais-je ? n° 341, 5<sup>e</sup> édition, Paris, PUF, 128 p.
- NIANE B. [1991], « Des énarques aux managers. Notes sur les mécanismes de promotion aux Sénégal », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 86-87, p. 44-57.
- NIANE B. [1992], « Le transnational, signe d'excellence. Le processus de disqualification de l'État sénégalais dans la formation des cadres », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 95, p. 13-25.
- RECTORAT DE L'UCAD [2005], *Effectifs des étudiants par genre*, Direction de l'Enseignement et de la Réforme. Cité par DIAWARA P.A. [2005], *Les étudiants de la faculté des sciences de l'UCAD et les représentations de leurs conditions*, Mémoire de DEA, Dakar, UCAD, Département de sociologie, 58 p.
- ROSNALLON P. [1995], *La Nouvelle question sociale*, Paris, Seuil, 222 p.
- Slaughter S., Leslie L. [1997], *Academic capitalism : Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. London, John Hopkins University Press, 370 p.
- SY H. [1999], *Le Rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, Thèse de doctorat d'État, Saint-Louis, Université Gaston Berger, 489 p.
- SY H. [2009], « Données pour une construction sociologie d'identités : le cas des étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université (Cheikh Anta Diop) de Dakar », *ETHOS, Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, n° 39/B, p. 272-292.
- YLUOKI O.-H. [2003], "Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research", *Higher Education*, n° 45, p. 307-335.



## **Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran**

*Fafa Rebouha\*, Pascal Pochet\*\**

Rendre effectif l'accès à l'éducation pour tous représente un objectif majeur pour les pays du Sud. Nombre de travaux se sont concentrés sur l'importance de l'éducation dans les stratégies de réduction de la pauvreté, les relations entre éducation et pauvreté apparaissant complexes [Henaff, Lange, Martin, 2009]. En dépit de progrès dans la période récente, l'accès à l'éducation reste loin d'être universel. Ainsi, en Algérie, les nets progrès accomplis ces dernières décennies permettent d'atteindre des taux de scolarisation très élevés au primaire [Banque mondiale, 2007], même si la situation demeure moins favorable dans les zones rurales qu'en milieu urbain [Azzouz, 2003 ; Boulfekhar, Bedrouni, 2007]. Pourtant, à l'échelle de villes en forte croissance démographique et spatiale, les disparités géographiques dans l'offre éducative aux différents niveaux scolaires posent la question des inégalités sociospatiales d'accès à la formation et de réussite scolaire.

La question de l'accès à l'école dans les périphéries urbaines n'est ni récente, ni spécifique aux villes algériennes. L'inadaptation de l'offre scolaire, en quantité et en qualité, face aux besoins des enfants résidant dans les quartiers en urbanisation rapide, a été identifiée dès la fin des années 1980, à partir d'observations concernant les villes latino-américaines [Chauliac, 1989]. Les travaux portant sur les inégalités d'accès à l'école dans les villes africaines demeurent relativement peu nombreux, et portent principalement sur la partie subsaharienne du continent. Ces études aboutissent à des conclusions assez variables quant aux effets de la localisation de l'offre éducative sur la scolarisation des enfants en primaire. On observe notamment, selon les villes, une absence d'effet de la distance à parcourir sur la scolarisation à Accra [Canagarajah, Coulombe, 1998], un effet de la distance sur la non-scolarisation limité aux filles à Bamako [Zoungrana, Tokindang, Marcoux, 1998 ; Konate, 1998], et un impact du sous-équipement des zones périphériques en établissements scolaires sur la faible fréquentation dans ces quartiers

---

\* Enseignante-Chercheuse au département d'Architecture et d'urbanisme de l'Université des Sciences et de la technologie d'Oran.

\*\* Chargé de recherche du ministère de l'Écologie, du développement durable, des transports et du logement (MEEDDTL) au LET, UMR CNRS 5593 – Université de Lyon (ENTPE, Université Lyon 2).

à Ouagadougou [Kaboré, Pilon, 2003] et à Bamako, mais comme facteur secondaire [Kaboré, Pilon, 2003]. À Conakry, la distance et la configuration spatiale des écoles publiques et privées ont un effet significatif sur la fréquentation du primaire [Diaz Olvera, Plat, Pochet, 2010]. Enfin, à Douala, comme à Conakry, les problèmes liés à la distance ou au manque de transport sont fréquemment mentionnés par les ménages, mais nettement moins souvent que la qualité de service de l'école publique, et le coût des établissements privés [Sittrass, 2004]. De façon globale, dans le contexte des villes subsahariennes, le coût de l'éducation est perçu comme la première difficulté limitant l'accessibilité à l'école, bien avant les problèmes liés à la qualité de l'enseignement et à l'inadéquation des prestations au regard des besoins, et les difficultés liées à la distance [Sikirou, 2008 ; Diaz Olvera, Plat, Pochet, 2010].

À notre connaissance, il n'existe pas d'études de ce type pour les villes algériennes. Cet article souhaite apporter un éclairage sur les contraintes et les difficultés rencontrées en matière d'éducation (aux niveaux primaire, moyen, et secondaire) des enfants des périphéries non loties d'Oran. Les périphéries oranaises sont tout à la fois marquées par une forte croissance démographique, une population jeune, un sous-équipement en services publics, notamment éducatifs et une desserte insuffisante par les transports collectifs. Elles sont également des lieux de concentration de ménages pauvres, fortement concernés par des difficultés à scolariser leurs enfants.

La question de l'accessibilité aux services urbains est multidimensionnelle, sociale et économique (coût d'accès aux services et dépenses induites), tout autant que de nature physique (distance, temps, efforts déployés, et moyens à disposition pour effectuer les déplacements) [Kaufmann, 2007]. La dimension sociale de l'accessibilité renvoie à de multiples facteurs : capital économique et culturel, réseau social mobilisable, compétences spatiales et connaissance de la ville acquises progressivement à partir des lieux, résidentiels ou non, fréquentés par les membres du ménage. Dans ce cadre, l'analyse va rechercher l'origine des difficultés rencontrées par les ménages dans les facteurs qui relèvent de l'offre scolaire (dont les coûts de scolarisation, la qualité de l'enseignement, la localisation des établissements, la distance et les conditions d'accès à l'école au quotidien), comme dans ceux qui relèvent de la demande d'éducation et de ses déterminants (caractéristiques des ménages, dont les revenus, les problèmes de chômage et de santé, et les charges domestiques). Il s'intéressera également aux conséquences des difficultés de scolarisation pour les enfants concernés et pour leurs parents.

L'adéquation spatiale de l'offre scolaire à la demande par commune sera étudiée dans une première partie, à partir des statistiques de scolarisation, en distinguant les niveaux d'enseignement primaire, moyen et secondaire au sein de la *wilaya*<sup>1</sup> d'Oran. Dans un second temps, les pratiques en matière de scolarisation

---

1. Collectivité publique territoriale, la *wilaya* constitue le premier niveau de division administrative en Algérie. La *wilaya* est subdivisée en *dairas* puis en communes (la *wilaya* d'Oran en compte respecti-

des ménages pauvres résidant dans des communes périphériques d'Oran seront analysées à partir d'entretiens qualitatifs réalisés en fin d'années scolaires 2007 et 2008 [Rebouha, 2010].

## L'offre d'éducation à Oran

### *Le contexte de l'éducation en Algérie*

L'offre d'éducation en Algérie est essentiellement publique, l'offre privée étant réduite à quelques établissements situés dans les grandes villes. Le système éducatif algérien comprend l'enseignement préparatoire, l'enseignement fondamental<sup>2</sup> (qui regroupe le niveau primaire – cinq ans – et le niveau moyen – collège, quatre ans), l'enseignement secondaire, et l'enseignement supérieur.

L'offre s'est progressivement renforcée ces dernières décennies. En particulier, la création d'établissements dans les zones qui en étaient dépourvues a permis de démocratiser l'accès à l'éducation de base et de réduire les écarts de participation scolaire [Djebbar, 2008]. L'élaboration de la carte scolaire, qui repose sur les informations et données statistiques fournies par les *wilayas* et les communes concernant la population scolarisable et la fréquentation des établissements, a notamment pour objectif d'orienter les moyens affectés à l'éducation scolaire<sup>3</sup>. Ces dernières années, des efforts ont également visé à remédier au sous-équipement des établissements (cantines, chauffage et autres aides ciblées). La forte croissance, sur longue période, de l'offre scolaire publique et gratuite<sup>4</sup> a rendu possible l'augmentation des taux de scolarisation en primaire et au collège. Cette croissance s'est maintenue au cours de la dernière décennie : entre 1999 et 2008, le taux de scolarisation des 6-15 ans est passé de 88 % à 95 % (tableau 1). La poursuite de la réduction des écarts entre garçons et filles a permis d'atteindre une quasi-parité dans le primaire (98 filles pour 100 garçons en 2009, contre 96 filles pour 100 garçons en 1999) et dans le secondaire de premier niveau<sup>5</sup>.

Toutefois, sur le plan des résultats, de nombreux problèmes demeurent, parmi lesquels des taux de réussite assez bas aux examens, des déperditions importantes entre niveaux (tableau 1) et des difficultés très fréquentes d'accès à l'emploi en sortie du système scolaire. Symptôme de ces difficultés qualitatives, les cours de soutien, privés et payants, connaissent un succès croissant à tous les paliers, du primaire à l'université. Les réformes engagées pour faire face à ces difficultés n'ont pas permis d'infléchir cette situation.

vement 9 et 26). La commune est le niveau le plus fin pour lequel les statistiques sur l'éducation sont disponibles.

2. L'article 5 de l'Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation rend l'enseignement obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus.

3. La carte scolaire oblige à fréquenter l'établissement de sa zone, mais les directeurs d'établissements peuvent accepter certaines dérogations, notamment du fait du manque d'offre. Des stratégies de contournement de la carte scolaire sont observées (utilisation de l'adresse d'autres membres de la famille pour inscrire les enfants dans des établissements à meilleure réputation).

4. L'éducation est gratuite en Algérie depuis 1962 ; les frais de scolarité sont symboliques.

5. Source : Institut des statistiques de l'Unesco <http://stats.uis.unesco.org/>.

Tableau 1 – Indicateurs du système éducatif algérien de 1999 à 2008

|           | Effectifs par niveau d'enseignement<br>(millions) |                    |                       |           | Résultats aux<br>examens (%)                      |                   | Taux de scolarisation<br>des 6-15<br>ans,<br>(%) |
|-----------|---|--------------------|-----------------------|-----------|---|-------------------|--|
|           | Primaire  | Moyen<br>(collège) | Secondaire<br>(lycée) | Supérieur | Brevet<br>d'ensei-<br>gnement<br>fonda-<br>mental | Bacca-<br>lauréat |  |
| 1999-2000 | 4,8   | 1,9                | 0,9                   | 0,4       | 44,0  | 28,7              | 88,5   |
| 2000-2001 | 4,7   | 2,0                | 1,0                   | 0,5       | 41,0  | 33,0              | 90,6   |
| 2001-2002 | 4,7   | 2,1                | 1,5                   | 0,5       | 37,0  | 30,0              | 92,9   |
| 2002-2003 | 4,7   | 2,2                | 1,1                   | 0,6       | 34,0  | 30,0              | 93,0   |
| 2003-2004 | 4,5   | 2,2                | 1,1                   | 0,6       | 35,0  | 33,0              | 93,5   |
| 2004-2005 | 4,3   | 2,2                | 1,1                   | 0,7       | 41,6  | 30,6              | 93,6   |
| 2005-2006 | 4,1   | 2,2                | 1,1                   | 0,7       | 60,3  | 44,6              | 93,7   |
| 2006-2007 | 4   | 2,4                | 1,0                   | 0,8       | 43,9  | 43,7              | 94,8   |
| 2007-2008 | 3,9   | 2,5                | 0,9                   | 0,9       | nd  | nd                | 95,4   |

Source : ONS. Annuaires statistiques de l'Algérie n° 21 et n° 25.

Note : nd.

Par ailleurs, cette croissance de l'offre d'éducation ne permet pas de combler totalement le déficit d'offre dans les zones périurbaines, ni d'éviter des situations de classes localement surchargées. Les situations décrites ci-après indiquent que ce déficit d'offre touche, à des degrés divers, les huit zones d'enquête, qu'elles soient non loties comme Med Boudiaf, Ain El Beida, ou Emir Khaled, ou qu'elles comprennent des parties loties, comme Hassi Ben Okba et Boufatis, quartiers qui ne comptent aucun établissement secondaire sur leur sol. En particulier, en l'absence d'établissement de proximité, les jeunes résidents scolarisés des bidonvilles d'Ain El Beida (quartier situé sur un oued et dont le cadre bâti est particulièrement précaire) sont acceptés par les écoles des quartiers limitrophes. Leur quartier n'étant pas équipé, les collégiens d'Hassi Ameur doivent se rendre à l'établissement de Hai Chahid Mahmoud, distant de 30 mn à pied en moyenne. Hassian Ettoual, extension majoritairement lotie d'un noyau villageois, bénéficie de la présence d'écoles primaires (les deux écoles sont situées à l'entrée et à la sortie du village, d'où des distances de marche non négligeables pour une partie des enfants scolarisés), et d'un collège qui accueille également les élèves de Med Boudiaf qui n'en est pas pourvu. Enfin, les lycéens de ces deux quartiers, tout

comme ceux de Hassi Ben Okba et de Boufatis sont scolarisés au lycée de Ben Freha. Résidant loin de cet établissement, les lycéens en provenance de ces communes, notamment de Boufatis (commune située à 25 km du centre d'Oran) n'ont d'autre choix que de prendre les transports collectifs pour s'y rendre.

### *La répartition de l'offre scolaire dans la wilaya d'Oran*

Au-delà de ces quelques exemples, l'étude plus systématique de la répartition spatiale de l'offre d'éducation entre les différentes communes de la *wilaya* d'Oran utilise des données statistiques fournies par la direction de la Planification et de l'aménagement de la *wilaya* d'Oran (DPAT) et collectées par ses services auprès de la direction de l'Éducation d'Oran au niveau communal. Les établissements sont essentiellement publics et les quelques établissements privés situés dans la ville d'Oran n'apparaissent pas dans ces statistiques. Les différents indicateurs utilisés sont le nombre moyen d'élèves par classe à chaque niveau, le taux brut de scolarisation<sup>6</sup> par niveau d'enseignement, et le nombre d'élèves ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation donné, rapporté au nombre de classes à ce niveau. Ces indicateurs renseignent sur la prise en charge de la demande potentielle, mais n'éclairent pas tous les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'offre éducative.

Le niveau de précision géographique des données disponibles n'est pas suffisant pour faire apparaître les disparités spatiales qui peuvent exister entre les quartiers d'une même commune, par exemple entre quartiers lotis et quartiers d'urbanisation « spontanée ». Ce niveau de précision est toutefois suffisant pour représenter, à l'aide de cartes, les grandes tendances de répartition de l'offre dans l'espace urbain, et faire apparaître des écarts entre communes. La décomposition au niveau communal permet en particulier de mettre en évidence des différences dans l'offre et la fréquentation scolaires entre Oran, la commune-centre, où résidaient en 2008 environ 609 000 habitants, et les communes périphériques, dont la population était de l'ordre de 844 000 habitants<sup>7</sup>.

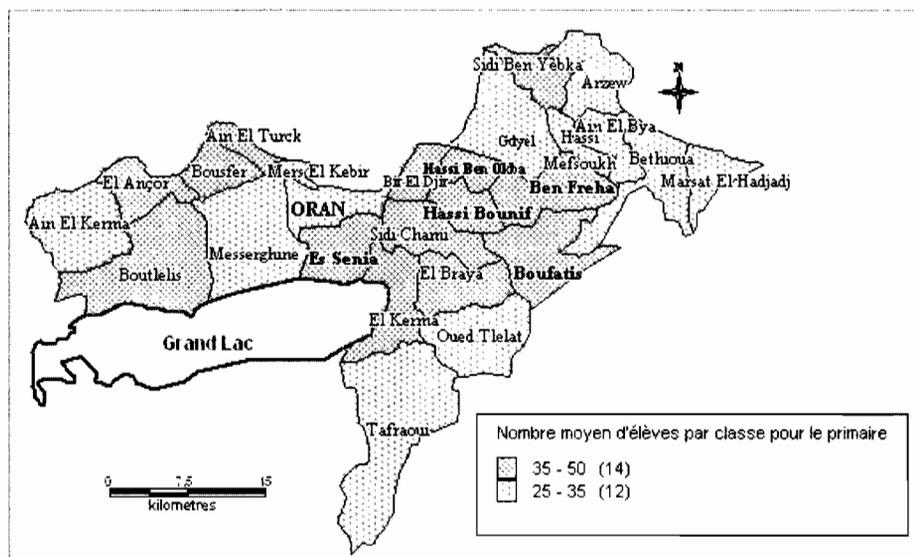
Au niveau primaire, la répartition du nombre d'élèves par classe fait apparaître deux groupes de communes (carte 1) : le premier se situe autour de 30 élèves par classe, à l'image de la commune d'Oran. Un taux d'occupation de plus de 35 élèves par classe est caractéristique du second groupe, qui représente plus de la moitié des communes périphériques (14). Avec près de 40 élèves par classe (de 37 à Hassi Ben Okba à 41 à Es Senia), les cinq communes où ont été menés les entretiens se situent toutes dans ce second groupe.

---

6. Total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée, selon la définition de l'Unesco.

7. Selon les données de l'Office national des statistiques (ONS) provenant du recensement de population de 2008 sur la *wilaya* d'Oran.

Carte 1 – Nombre moyen d'élèves par classe pour le niveau primaire en 2006, par commune, dans la wilaya d'Oran



Source : Carte élaborée par les auteurs à partir des données de la direction de la Planification et de l'aménagement du territoire de la wilaya d'Oran [DPAT, 2007].

Au niveau du collège, le taux d'occupation moyen des classes est globalement élevé, entre 40 et 45 élèves par classe. Trois catégories de communes émergent. La catégorie la plus importante numériquement (Oran et treize communes périphériques) assure l'enseignement des collégiens avec environ 40 élèves par classe (carte 2). Cinq communes ont entre 45 et 55 élèves par classe. Enfin, cinq communes connaissent des surcharges à plus de 50 élèves par classe, dont trois comptent 60 élèves ou plus par classe (jusqu'à 67 pour l'une des communes d'enquête, Hassi Ben Okba). Le nombre d'élèves par classe est également élevé à Es Senia (48), mais il se situe dans la moyenne de la wilaya d'Oran pour les trois autres communes d'enquête, avec moins de 40.

Les données de l'ONS issues du recensement de la population de 2008 fournissent le taux de scolarisation de la classe d'âge des 6-15 ans par commune (tableau 2). Pour l'ensemble de la wilaya, environ 92 % de la population scolarisable des 6-15 ans est effectivement scolarisé. Dans les communes enquêtées, le taux est plus faible de quelques points par rapport à la ville-centre, et assez proche d'autres situations observées en périphérie.

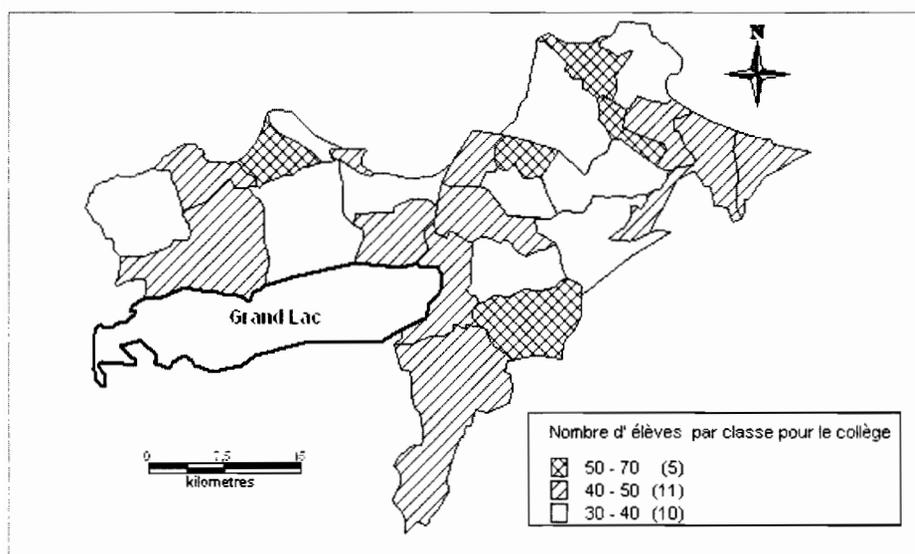
Au niveau du lycée, les effectifs moyens par classe retrouvent des niveaux à priori plus satisfaisants : 25 élèves par classe à Oran, et moins de 30 élèves par classe dans neuf communes de la périphérie, la situation apparaissant plus tendue dans des communes de périphérie proche comme Hassi Ben Okba et surtout Es Senia et Messerghine (respectivement 33 et 44 élèves par classe). Mais si les

Tableau 2 – Taux de scolarisation des 6-15 ans dans les communes enquêtées

| Communes                     | Taux de scolarisation des 6-15 ans |        |       |
|------------------------------|------------------------------------|--------|-------|
|                              | Garçons                            | Filles | Total |
| Hassi Bounif                 | 89,4                               | 89,3   | 89,3  |
| Es Senia (Ain el Beida)      | 89,7                               | 91     | 90,4  |
| Boufatis                     | 90,1                               | 89,1   | 89,6  |
| Ben Freha (Hassian Ettoual)  | 88,1                               | 88,4   | 88,2  |
| Hassi Ben Okba               | 89,7                               | 89,6   | 89,6  |
| Oran (ville)                 | 93,1                               | 93,8   | 93,5  |
| Oran (ensemble de la wilaya) | 91,6                               | 92     | 91,8  |

Source : ONS [2009].

Carte 2 – Nombre moyen d'élèves par classe au collège en 2006, par commune, dans la wilaya d'Oran

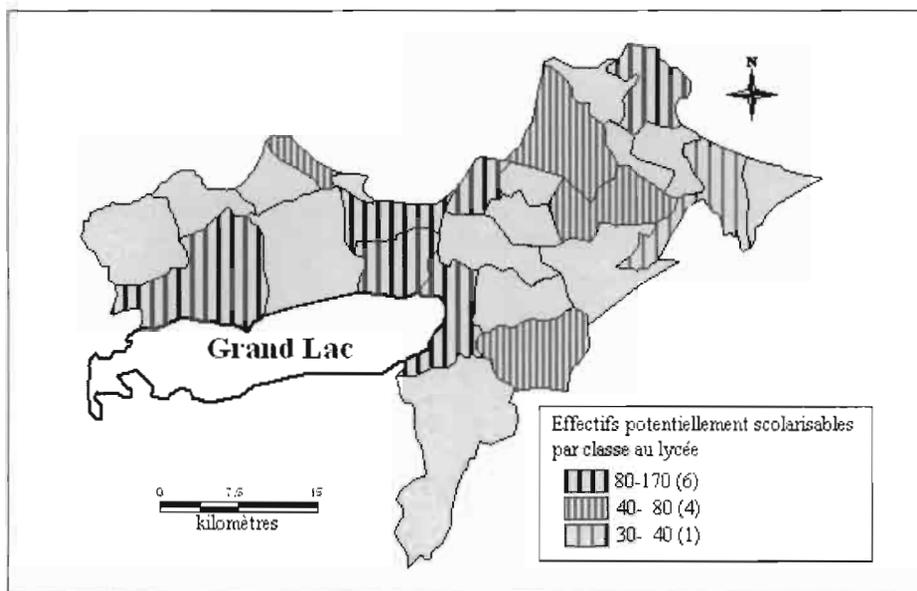


Source : Carte élaborée par les auteurs à partir des données de la DPAT, 2007.

effectifs par classe sont plus faibles au lycée qu'au collège, c'est en raison du taux très élevé d'abandons entre les deux cycles, le taux brut de scolarisation en lycée chutant à 33 % en 2006. Les effectifs potentiellement scolarisables par classe se situent entre 105 et 170 élèves dans certaines communes limitrophes d'Oran, telles que Bir El Djir, Es Senia, Hassi Bounif, Sidi Chami. Seules les communes d'Ain El Turck avec un taux de 45 et de Bethioua avec 40 se distinguent par une offre nettement supérieure. Cette « surcharge potentielle » traduit le fait que les onze communes où les lycées sont absents envoient certains de leurs jeunes résidents étudier dans les communes limitrophes (carte 3). Dans les communes enquêtées qui

ne disposent pas de lycée, le taux de scolarisation à ce niveau se situe entre 13 et 20 %, en particulier à Hassi Ben Okba et Boufatis (à peine un enfant sur sept est scolarisé au niveau lycée), et à Hassi Bounif (à peine un sur cinq). Es Senia, commune équipée d'un lycée, se distingue par un taux brut de scolarisation nettement supérieur à ce niveau (plus de deux enfants sur cinq sont inscrits au lycée).

Carte 3 – Effectifs potentiellement scolarisables par classe au lycée, par commune, dans la wilaya d'Oran en 2006



Source : Carte élaborée par les auteurs à partir des données de la DPAT, 2007. Les communes non hachurées ne disposent pas de lycée sur leur territoire.

De façon générale, le taux d'occupation élevé des classes dans certaines communes met en évidence des conditions d'études rendues plus compliquées par une offre insuffisante. Les retards pris par rapport aux objectifs de construction d'infrastructures scolaires [Barti, 2009] contribuent au problème assez général de surcharge des classes que connaissent les cycles primaire et moyen. Le sous-équipement en établissements scolaires se manifeste de façon plus ou moins aiguë selon les communes, les communes périphériques étant généralement moins bien dotées en services d'éducation que la commune centre, en particulier celles qui ont connu une urbanisation plus rapide et une forte croissance de la population. Le déficit apparaît dès le niveau moyen et s'amplifie dans le secondaire.

### Les raisons d'une scolarisation contrariée

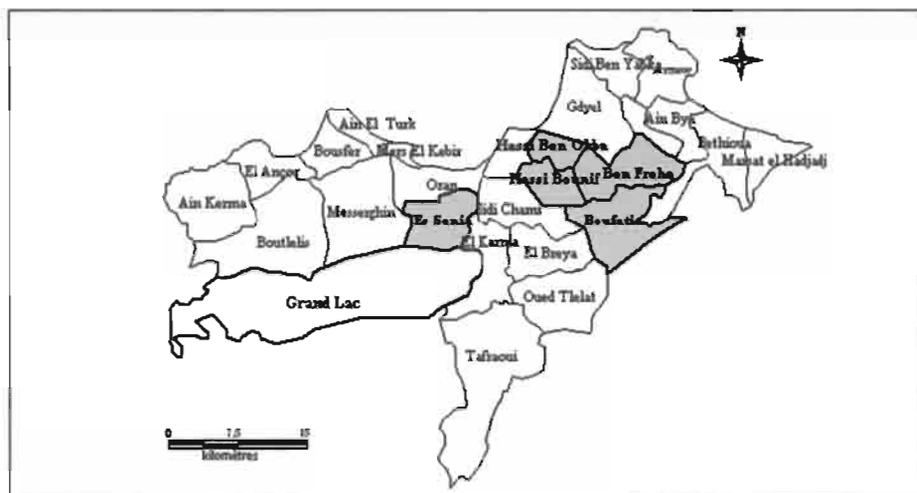
L'analyse des inégalités dans l'accès à l'école est basée sur des entretiens menés en 2007 et 2008 auprès de soixante ménages, dans huit quartiers de la

périphérie d'Oran. Dans la mesure du possible (possibilité de rencontrer les personnes à leur domicile, accord de chacun, âge), tous les membres du ménage, adultes et enfants, ont été interrogés individuellement, de façon à recueillir les différents points de vue sur une situation en partie commune. Ces entretiens n'ont pas pour vocation de représenter la situation des familles résidant en périphérie d'Oran, mais de mettre en évidence la diversité des situations de pauvreté, et leurs conséquences sur l'accès aux équipements et services collectifs, notamment à l'école.

### *Une approche qualitative des difficultés d'accès à l'éducation*

Les huit quartiers dans lesquels a été menée l'enquête font partie de cinq communes périphériques : Es Senia, Hassi Ben Okba, Hassi Bounif, Ben Freha, et Boufatis (carte 4). Ces quartiers ont été choisis pour refléter des situations diverses en termes de distance au centre d'Oran, de desserte en transports en commun, d'équipements, d'emploi local, et de niveau de vie des populations résidentes. Les ménages enquêtés sont d'origine géographique variée et n'ont pas tous le même niveau économique ou d'éducation, même si les parents sont fréquemment de niveau primaire ou sans instruction. Ainsi, par exemple, près du tiers des adultes de Hassi Bounif, Boufatis et Hassi Ben Okba sont sans instruction.

*Carte 4 – Communes des terrains d'enquête dans la wilaya d'Oran*



Évaluer le degré de pauvreté des ménages enquêtés n'est pas aisé, car dans certains ménages, tous les revenus n'ont pas été déclarés, la taille des ménages très variable (d'une à douze personnes) ne facilitant pas les comparaisons. Toutefois, la grande majorité des ménages rencontrés peuvent être classés parmi les bas revenus. La distribution s'établit comme suit, pour les ménages dont les différents membres ont communiqué leur revenu, un point de comparaison étant le

salaires minimum, fixé à 12 000 DZD<sup>8</sup>, au moment de l'enquête : la moitié des ménages a de très faibles revenus, depuis ceux déclarant n'avoir aucun revenu à ceux dont les revenus cumulés, généralement issus de petits métiers de l'informel n'excèdent pas 10 000 DZD mensuels. Ces revenus sont de plus assez instables d'un mois sur l'autre ; un ménage sur trois dispose de 10 000 à 20 000 DZD par mois : ces revenus proviennent alors souvent du cumul des revenus de plusieurs actifs de l'informel, de petits fonctionnaires ou d'employés ; enfin, un ménage sur six a un revenu un peu supérieur, situé dans une fourchette allant de 20 000 à 40 000 DZD.

Les entretiens ont notamment abordé les thématiques liées à l'habitat et aux changements de résidence, les questions d'accès aux activités dans la ville, et la mobilité quotidienne à la fois par le recueil des pratiques (déclarées) et des appréciations opinions vis-à-vis du quartier de résidence, de sa desserte en transport public, et de l'accès aux activités [Rebouha, 2010]. Nombre de foyers interrogés étaient concernés par les thèmes de l'école, les causes de l'échec scolaire, l'avenir et les attentes des jeunes, les dépenses scolaires, les stratégies et les contraintes de scolarisation. L'analyse des entretiens a eu pour objectif de repérer les éléments défavorables à la scolarisation des enfants et de chercher à comprendre s'ils avaient un lien avec le fait d'habiter dans une zone périphérique relativement sous-équipée et éloignée. Ces entretiens ont été effectués en 2007 et 2008, à la fin du troisième trimestre, pendant la période de vacances scolaires, pour prendre en compte les difficultés scolaires vécues au cours de l'année écoulée (parcours scolaire, niveau scolaire, réussite, redoublement...) <sup>9</sup>.

### *La pauvreté, un élément déterminant pour la scolarisation*

Une grande partie des ménages rencontrés est logée dans des habitations vétustes et trop petites [Rebouha, 2010]. Dans un domicile exigü, les enfants ne disposent pas des moyens élémentaires pour leurs activités scolaires (espace de travail, table, lampe...). Par ailleurs, les habitations non raccordées au réseau d'eau obligent les enfants à se charger de l'approvisionnement : « Je ramène l'eau tous les jours, c'est aussi moi qui ramène la bouteille de gaz butane » (Hassi Ben Okba, garçon de 13 ans). À partir des entretiens, il n'est pas possible d'établir un lien direct entre l'insalubrité assez fréquente des conditions de logement (problèmes d'écoulement des eaux usées, stagnation d'ordures), les problèmes de nutrition, l'état de santé des enfants, et la scolarisation. La littérature scientifique montre cependant que ce lien existe, même s'il y a des débats sur l'impact du choix de la mesure sur les résultats obtenus [Handa, Peterman, 2007]. Les problèmes de santé des enfants ne sont pas rares dans les familles rencontrées, et peuvent entraîner la déscolarisation : « Ma fille de 11 ans [...], j'ai essayé de la ramener plusieurs fois à l'école, mais elle refuse, elle ne peut plus suivre ses études. Elle

8. Soit 120 € mensuels ; 100 dinars (DZD) = 1 euro.

9. Les entretiens ont été menés en arabe, puis retranscrits en français par F. Rebouha.

est malade, l'école c'est loin, et elle oublie vite ses leçons [...]. Pour consulter un médecin, on n'a pas les moyens pour payer » (Ain El Beida, femme de 34 ans). L'état de santé précaire de l'un des parents, en fragilisant sa situation par rapport à l'emploi, peut également entraîner de grandes difficultés de scolarisation des enfants.

Le coût de l'éducation pour les ménages englobe, outre des frais de scolarité relativement abordables<sup>10</sup>, des cotisations diverses, des frais de fournitures scolaires, les livres scolaires, d'habillement, les frais de transport quand l'établissement est éloigné du domicile et les éventuels cours particuliers et de soutien scolaire... Bien que des aides (fournitures scolaires, prêt de livres) puissent être attribuées aux ménages en difficulté financière par la direction des établissements scolaires, le financement de la scolarisation des enfants est souvent très difficile chez les ménages à bas revenus. L'accumulation des coûts de scolarisation rend parfois impossible leur prise en charge par les familles lorsque les budgets sont très serrés, comme dans le cas de ce ménage où une mère de quatre enfants qui travaille et a confié la garde du foyer à l'aînée de ses filles de 18 ans, déscolarisée, déclare : « Comment je vais faire pour lui [son jeune fils] acheter un stylo ? J'ai ma fille qui est scolarisée à Bounif, avec qui je ne m'en sors pas, tous les jours elle a besoin de 20 dinars [...] des fois j'emprunte, mon fils de 20 ans a arrêté l'école à cause du transport, à cause de 20 dinars, il marchait à pied [pour se rendre au lycée], alors qu'il était très bon élève » (Hassi Ameer, femme de 42 ans).

Des aides existent pour l'achat des fournitures scolaires en début d'année, mais aux dires de ménages interrogés, elles semblent insuffisantes et mal réparties. Les ménages en situation de grande pauvreté ne bénéficient ni d'une aide sociale spécifique, ni d'un accompagnement tout au long de l'année. Face aux dépenses importantes comme l'achat des fournitures scolaires et les frais d'inscription, les ménages essaient de s'en sortir avec l'aide de leur voisinage ou de leur famille, ou en recourant au crédit : « On a beaucoup de dépenses pour la fourniture scolaire, on a jusqu'à 10 000 dinars, des fois on emprunte. Ma fille, les livres, les cahiers, ça lui fait 2 000 dinars, et on a payé 2 000 dinars pour qu'elle passe son diplôme de BEF » (Emir Khaled, femme de 40 ans). L'autre alternative consiste à faire des restrictions sur les dépenses, et de ne se procurer que les livres des matières paraissant les plus indispensables. Dans ce cas de figure, les dépenses de scolarisation peuvent entraîner des redoublements, un décrochage, ou l'abandon : « J'ai fait arrêter l'école à ma pauvre fille de 15 ans, elle était en 7<sup>e</sup> année [collège], parce qu'on n'a pas les moyens d'acheter les fournitures scolaires » (Med Boudiaf, femme de 43 ans).

---

10. Ces frais de scolarité comprennent les frais d'inscription annuels (de l'ordre de 50 DZD pour le primaire, incluant le cahier scolaire et la cantine quand celle-ci existe – un développement des cantines est observable depuis l'année 2008-2009), entre 150 et 75 DZD pour l'enseignement moyen, et entre 200 et 100 DZD pour le lycée selon l'année, et le cas échéant, les frais d'inscription aux examens du BEF (brevet d'enseignement fondamental) et du baccalauréat.

Les difficultés qu'éprouvent les enfants à assumer les signes extérieurs de pauvreté peuvent également contribuer à une démobilité de leur part : « J'ai mon fils de 14 ans qui aime s'habiller, et parce que mon mari et moi n'avons pas les moyens de lui acheter de beaux habits, il a honte de sortir dans la rue et même pour les études, il ne veut pas aller au lycée [...]. Il se sent différent » (Hassi Ameer, femme de 37 ans).

Les entretiens réalisés montrent que la scolarisation des plus grands s'arrête lorsqu'il faut assumer financièrement celle des plus jeunes enfants. Les frais trop élevés nécessités par la scolarisation sont la raison la plus fréquemment évoquée pour expliquer les abandons scolaires et les difficultés rencontrées par les enfants pour suivre en classe, les problèmes pour se rendre à l'établissement du fait de son éloignement étant également mis en avant.

### *L'environnement familial, facteur de réussite ou d'échec scolaire*

« L'environnement social de l'enfant est un élément capital pour l'envoi et le maintien des enfants à l'école » [Konate, Guèye, Neska Vita, 2003, p. 17]. Le constat établi pour la scolarisation au Mali vaut pour les situations analysées à Oran à partir du corpus d'entretiens, d'où trois types d'environnements familiaux se distinguent :

– *Des parents investis* dans la scolarité de leurs enfants, qui représentent une minorité des adultes rencontrés. Le niveau de vie et le niveau d'instruction du ou des parents apparaissent déterminants dans leur engagement dans le parcours scolaire de leurs enfants, le coût financier mais aussi temporel de cet investissement, vraisemblablement moins important lorsque les revenus ou le niveau d'éducation des parents sont plus élevés [Caillaud, 2004], pouvant représenter un élément d'explication. Les parents dont les contraintes financières ne sont pas trop fortes se mobilisent pour la réussite scolaire et font donner à leurs enfants des cours de soutien dans une matière ou deux selon leurs moyens, contribuant à l'essor de ces cours [C.L., 2005 ; N.L., 2007]. Une jeune lycéenne explique ainsi : « Je ne fais que les maths [en cours particulier]. Deux heures par semaine, c'est le lundi après-midi. Ça coûte 1 000 dinars par mois. Je vais à Oran, parce qu'ici, il y en a mais ils n'enseignent pas bien, donc je préfère aller à Oran » (Boufatis, jeune fille au lycée de Ben Freha, 16 ans).

– *Des parents désinvestis* qui négligent l'intérêt de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. En particulier, l'absence d'investissement du chef de famille dans la scolarisation des enfants peut favoriser la non-scolarisation ou l'interruption du parcours scolaire. Ces cas de figures, que nous n'avons que rarement rencontrés au cours de nos entretiens, existent néanmoins, témoin cet extrait où le désinvestissement apparaît général : « Ma sœur de 16 ans n'a jamais été à l'école [...] Elle n'a pas fait ses vaccins [...] et mon père ne s'est pas occupé d'elle, il n'a pas cherché à faire les démarches nécessaires, alors elle a été délaissée, elle n'a pas pu être à l'école » (Hassi Bounif, jeune fille de 19 ans). Il reste à évaluer les éléments explicatifs de tels désengagements. D'autres abandons, plus soudains,

peuvent intervenir suite à un divorce, comme le raconte cette femme « Il [le père] s'est remarié et il nous a expulsés de la maison. Après le divorce, il n'y avait personne pour leur acheter les fournitures scolaires. Tous mes enfants ont quitté l'école » (Ain El Beida, femme de 59 ans).

– *Des parents contraints* de scolariser leurs enfants dans de mauvaises conditions, ou de ne pouvoir assumer la poursuite de leur scolarisation. Ce sont de loin les plus nombreux des cas que nous avons rencontrés, notamment parmi les familles dont les revenus sont très bas.

Toutefois, les caractéristiques des ménages, la faiblesse des revenus, un climat familial peu propice, la précarité des conditions de logement ne sont pas les seuls facteurs d'échec scolaire. L'analyse des entretiens pointe également l'influence d'un environnement scolaire inadapté aux situations des foyers pauvres de périphérie comme un facteur pertinent dans la réussite scolaire.

### *Un environnement scolaire inadapté aux milieux défavorisés*

Dans les quartiers, généralement non lotis, de périphérie, la concentration importante d'élèves en difficulté d'une part, et le déficit de services d'éducation, au niveau secondaire notamment, sont loin de permettre l'équité des conditions de scolarisation, alors que la réussite scolaire y exigerait la prise en charge des cas les plus complexes. Dans une étude consacrée à l'échec scolaire en Algérie, et prenant comme critère l'avis des instituteurs, Maache et Seghir Chorfi mettent en évidence le rôle des modes de fonctionnement de l'école dans l'échec et le faible rendement scolaires [2002]. *A contrario*, la qualité de l'accueil et la mise en place de services spécialisés peuvent permettre une prise en charge individualisée : « Moi, j'étais chez un psychologue à Gdyel, j'étais malade, j'avais des troubles psychologiques. Maintenant je vais bien. Au lycée, c'est le directeur qui m'y a emmené [...] ; j'avais de fréquentes crises de colère. Je suis resté quatre mois chez le psychologue, puis j'ai arrêté » (Med Boudiaf, garçon de 21 ans, en 1<sup>re</sup> année universitaire). Pour autant, dans les entretiens, ce n'est pas le manque de moyens des établissements scolaires, les classes surchargées ou les conditions de travail difficiles du corps enseignant qui sont mises en cause, mais le comportement ou les compétences des enseignants, à l'image de cet extrait : « J'ai un fils, il a 15 ans, il a arrêté en 6<sup>e</sup> année. Ça ne lui a pas plu, les études, il m'a dit : "on ne nous explique pas la leçon ni rien du tout", alors il en avait assez [...]. Ma fille m'a dit qu'"ils ne nous expliquent pas et ils nous crient dessus" ; ils leur font peur et ils deviennent frustrés et craintifs » (Hassi Bounif, femme de 51 ans).

Le manque de moyens des établissements ne leur permet pas d'accueillir les élèves résidant dans des quartiers éloignés dans de bonnes conditions. Aussi une partie de ces lycéens, dans l'impossibilité de rentrer chez eux, passent-ils la pause de midi à l'extérieur de l'établissement : « Nous restons dehors, à l'extérieur [entre 12 heures et 14 heures] et nous achetons des sandwichs à 5 ou 10 dinars ou bien nous ramenons avec nous. Ça nous revient à 50 dinars la journée. [...] Nous nous asseyons sur le trottoir ou nous passons notre temps à marcher » (Hassi Ben Okba,

filles 16 ans au lycée). À nouveau, les insuffisances de l'offre éducative (éloignement, absence de cantine) apparaissent plus pénalisantes pour les enfants des quartiers périphériques, et ce, d'autant plus que les conditions de transport sont généralement éprouvantes.

### *Déplacements quotidiens : vicissitudes liées à la disponibilité de l'offre de transport*

Selon une enquête sur les transports menée dans l'agglomération oranaise, l'éducation est le premier motif de déplacement dans la ville d'Oran et ses périphéries (43 % du total), avec une prédominance de la marche à pied qui constitue les deux tiers des déplacements [Betur, 2000]. Les résultats publiés de cette enquête ne rendent cependant pas compte des contraintes et conditions de déplacements des jeunes scolarisés : déplacements pédestres se pratiquant souvent sur des chemins escarpés et caillouteux, parfois jonchés de déchets, notamment dans les quartiers non lotis... Il est important de rappeler la grande variabilité des conditions de déplacement : au sein d'un même quartier, les résidents n'ont pas les mêmes caractéristiques de trajet, ni les mêmes contraintes. L'école primaire installée en début de quartier va se situer de plus en plus loin des habitants des parcelles les plus récemment urbanisées. Dans l'exemple suivant, l'éloignement de l'école exige une durée de marche quotidienne très élevée, de l'ordre d'une heure et demie, compte tenu des déplacements domicile-école de la mi-journée : « Mon petit garçon de 10 ans met vingt à vingt-cinq minutes pour y arriver et il refait les années [il redouble]. Quand ils lui ont changé d'école, il a été très perturbé » (Hassian Ettoual, femme de 38 ans).

Toutefois, même dans les quartiers informels comme les *douars*, la population bénéficie généralement de la construction d'écoles primaires ; en revanche collèges et lycées sont rarement prévus, aussi est-ce à partir du collège que les conditions d'accès se compliquent au quotidien, d'autant que le transport scolaire est très restreint dans la *wilaya* d'Oran (26 opérateurs exploitant 35 véhicules<sup>11</sup> pour 26 communes).

Les disparités en matière de distribution des établissements scolaires, notamment les collèges et plus encore les lycées, font que les élèves résidant dans les zones périphériques enquêtées dépendent dans la plupart des cas de l'offre de transport collectif artisanal pour rejoindre les collèges situés dans les quartiers ou communes limitrophes. Or les arrêts sont souvent distants du domicile ou de l'établissement, imposant alors de longs trajets terminaux à pied. En outre, les élèves partagent les transports en commun du secteur artisanal ou les bus avec d'autres usagers : ayant moins d'expérience de l'usage du transport en commun que les adultes, considérés comme non prioritaires par les exploitants et stigmatisés par l'incivilité de certains, ils rencontrent énormément de problèmes dans ces déplacements. À l'instar d'autres villes du Maghreb comme Tunis ou Casablanca

---

11. Chiffres fournis par la direction de la Planification et de l'aménagement du territoire (DPAT).

[Godard, 2008], les scolaires du niveau fondamental (mais pas les lycéens), bénéficient de demi-tarifs, ce qui en fait une clientèle moins lucrative aux yeux des transporteurs et contribue à leur refoulement aux heures de pointe. Très nombreux sont les témoignages qui dénoncent la rareté des véhicules et le refus des opérateurs de transport de faire monter les élèves aux heures de pointe. Le fait de renoncer à monter dans les véhicules et d'effectuer une longue distance de marche entraîne des retards aux cours. « Je préfère marcher plutôt que de prendre le bus, le bus ne vient pas tôt et on ne nous fait pas monter, parce que les élèves créent l'anarchie [...]. On attend tous dans le même arrêt, quand les transporteurs arrivent, ils refusent de nous faire monter » (Hassi Ameer, collégienne de 14 ans). « Parfois, on fait le trajet à pied, c'est parce que quelques élèves ne payent pas leur place » (Hassi Ameer, collégienne de 15 ans).

Les disparités de répartition des lycées et leur nombre limité au sein de la *wilaya* d'Oran en rendent l'accès particulièrement pénible pour les lycéens : « Il faut que je me lève tôt et tout, je vais prendre le transport, souffrir comme souffrent tous les gens, les bousculades et tout, et encore, des fois, on ne trouve pas le transport, ce qui fait, tu es obligée d'aller à pied entre Ben Freha et Boufatis » (Boufatis, fille de 17 ans au lycée de Ben Freha). « Pour le transport, ça dépend, des jours nous trouvons facilement, mais parfois, on trouve dans un autre coin, puis dans autre coin on ne trouve pas, on attend beaucoup, une heure » (Hassi Ben Okba, fille de 16 ans, au lycée). En effet, les opérateurs de transport changent parfois de station, lorsque la demande est importante, pour éviter que leur véhicule ne soit endommagé. Ils préfèrent alors s'éloigner du terminus, et c'est aux usagers de repérer l'endroit où les transporteurs s'arrêtent.

Si les parents mettent l'accent sur le coût économique des déplacements et les difficultés de scolarisation liées à la distance entre le domicile et le lieu de formation, les adolescents scolarisés, quant à eux, ont tous un commentaire pour dépeindre les conditions dans lesquelles s'effectuent les trajets, le temps perdu, la pénibilité, et la fatigue qui en découlent. Dans tous les cas, une localisation en périphérie non lotie tend à se traduire par un cumul d'obstacles, entre les conditions de logement précaires, l'éloignement des établissements, et par conséquent les déplacements plus longs, plus difficiles et plus coûteux.

## Conclusion

Les obstacles à la scolarisation des enfants dans les périphéries faiblement urbanisées apparaissent à la fois nombreux et intriqués, reflets du caractère multidimensionnel de la pauvreté et de la complexité des relations entre pauvreté et éducation [Henaff, Lange, Martin, 2009]. L'étude du cas des périphéries d'Oran montre toute la difficulté qu'il y a, dans les faits, à analyser séparément les obstacles à la scolarisation, et encore plus de les hiérarchiser, tant les discours mettent en évidence qu'ils sont imbriqués et interagissent pour produire des situations ou des parcours de scolarisation globalement très problématiques. Le principal point commun en est le caractère déterminant de la faiblesse des revenus des populations

résidentes, qui ne permet pas aux ménages de faire face aux exigences financières de la scolarisation. Le caractère peu adapté de l'offre d'éducation à des contextes d'apprentissage difficiles ressort également des entretiens. L'analyse de la répartition spatiale de l'offre d'établissements scolaires, comme les discours de parents et d'adolescents scolarisés laissent entrevoir que les enjeux de l'accessibilité physique aux lieux de formation sont loin d'être mineurs.

En conséquence de ces difficultés, l'école est de moins en moins vue comme un moyen d'accès à la vie active par les jeunes des quartiers défavorisés d'Oran, qui tendent à ne pas poursuivre leurs études. La sortie définitive du système scolaire se traduit pourtant, dans la majorité des cas, par une période longue de non-travail, et de fortes difficultés d'accès à l'emploi [Doumandji, Ziane, 2006], entre inactivité et désœuvrement ou « petits boulots », le plus souvent au quartier [Rebouha, Pochet, 2009]. L'arrivée à l'âge adulte de nouvelles populations non qualifiées dans les territoires périurbains contribue à renforcer les tensions sur le marché local de l'emploi, la précarisation des conditions de vie, et les inégalités dans les marges urbaines d'Oran. Si l'objectif d'un accroissement quantitatif de l'accès à l'école a été tenu en Algérie, tout au moins pour l'enseignement primaire, l'exemple des périphéries d'Oran montre que subsistent des inégalités sociales et spatiales structurantes en matière d'accès à l'éducation et à la formation.

### Bibliographie

- AZZOUZ L. [2003], « Disparités géographiques et déroulement de la scolarité », *Sciences Humaines*, n° 19, Constantine, Université Mentouri, p. 45-60.
- BANQUE MONDIALE [2007], « République Algérienne Démocratique et Populaire. À la recherche d'un investissement public de qualité : une revue des dépenses publiques », *Rapport n° 36270-DZ*, Washington, Groupe pour le développement socio-économique, Région Moyen-Orient et Afrique du Nord, 199 p. : <http://siteresources.worldbank.org/INTALGERIAINFRENCH/Resources/ALGERIA.PER.French.Volume1.pdf> (page consultée le 29 octobre 2010).
- BARTI H. [2009], « Retard dans le programme des infrastructures scolaires », 1<sup>er</sup> juillet, *Le quotidien d'Oran* : [http://www.lequotidien-oran.com/index.php?news=5123279 & archive\\_date = 2009-07-01](http://www.lequotidien-oran.com/index.php?news=5123279 & archive_date = 2009-07-01) (page consultée le 29 octobre 2010).
- B.F. [2008], « Algérie – Rentrée scolaire 2008 : Comment et pourquoi va-t-elle dérégler le système éducatif (jusqu'à 2015) et universitaire (jusqu'à 2024) ? », *El Watan*, 4 octobre 2008, p. 23.
- BELBACHIR N. [2010], « L'Algérie a consacré 5 % du PIB pour le secteur de l'Éducation », *La Tribune*, 19 juin, p. 9 : <http://www.latribune-online.com/pdf/2010/06/19062010.pdf> (page consultée le 29 octobre 2010).
- BETUR [2000], *Enquête ménage transport, Oran 2000*, Rapport final, Alger, groupement EMA/BETUR-CNEAP.
- BOULFEKHAR N., BEDROUNI M. [2007], « Les déterminants familiaux de la scolarisation en Algérie », *5<sup>e</sup> Conférence sur la Population Africaine*, Arusha, 10 au 14 décembre, 12 p. :

- <http://uaps2007.princeton.edu/download.aspx?submissionId=70535> (page consultée le 29 octobre 2010).
- C.L. [2005], « Soutien scolaire. Une dérive nommée "cours à domicile" », *El Watan*, 19 octobre, p. 9.
- CAILLAUD F. [2004], « Les inégalités sexuelles dans l'accès à l'éducation, quelles conséquences pour la politique éducative des pays en développement ? », *Journées scientifiques le financement du développement et réduction de la pauvreté*, Marrakech, 23 p. : <http://www.aed.auf.org/IMG/pdf/F.CAILLAUD.pdf> (page consultée le 29 octobre 2010).
- CANAGARAJAH S., COULOMBE H. [1998], "Child labor and schooling in Ghana", *Policy Research Working Paper n° 1844*, Washington D.C., World Bank, 44 p. : [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1997/11/01/000009265\\_3980203115439/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1997/11/01/000009265_3980203115439/Rendered/PDF/multi_page.pdf) (page consultée le 2 avril 2011).
- CHAULIAC M. [1989], « Éducation, santé et conditions de vie des enfants d'âge scolaire dans les zones à urbanisation rapide », in SALEM G., JEANNEE E. (dir.), *Urbanisation et santé dans le Tiers Monde : transition épidémiologique, changement social et soins de santé primaires*, Paris, ORSTOM, p. 395-400.
- DIAZ OLVERA L., PLAT D., POCHET P. [2010], « À l'écart de l'école ? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry », *Tiers monde*, n° 202, p. 167-183.
- DJEBBAR A. [2008], « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation », in CHENNTOUF T. (dir.), *L'Algérie face à la mondialisation*, Dakar, CODESRIA, p. 164-207.
- DOUMANDJI G., ZIANE S. [2006], « Déscolarisation, pauvreté et travail des enfants et jeunes adolescents en Algérie », *Sciences humaines*, n° 25, p. 19-35, Constantine, Université Mentouri.
- DPAT [2007], *Annuaire Statistique de la wilaya d'Oran 2006*, Oran.
- GODARD X. [2008], « Obstacles à la mobilité durable dans les villes méditerranéennes, convergences et variété des contextes et trajectoires », *Conférence CODATU XIII*, Hô Chi Minh Ville, 12-14 novembre, 10 p. : [http://www.euromedina.org/bibliotheque\\_fichiers/Doc\\_TransportMobiliteDurable.pdf](http://www.euromedina.org/bibliotheque_fichiers/Doc_TransportMobiliteDurable.pdf), (consulté le 29 octobre 2010).
- HANDA S., PETERMAN A. [2007], "Child Health and School Enrollment: A Replication", *Journal of Human Resources*, vol. 42, n° 4, p. 863-880.
- HENAFF N., LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. [2009], « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-économie*, vol. 1, n° 3, p. 187-194.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE [2009], n° 78, Loi n° 09-09 du 30 décembre 2009 portant loi de finance pour 2010, 31 décembre.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE [2010], n° 80, Loi n° 10-13 du 29 décembre 2010 portant loi de finance pour 2011, 30 décembre.
- KABORÉ I., PILON M. [2003], « Intra-urban enrolment disparities in Ouagadougou », Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4, *Gender and Education for All : The Leap to Equality*, 2004/ED/EFA/MRT/PI/31, Unesco, 16 p.
- KAUFMANN V. [2007], « La motilité : une notion clé pour revisiter l'urbain ? », in BASSAND M., KAUFMANN V., JOYE D. (dir.), *Enjeux de la sociologie urbaine*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 171-188.
- KOBIANE J.-F. [2002], « De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso », *Colloque La recherche face aux*

*défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou, INSS/CNRST-IRD-AREB, 19 au 22 novembre, 18 p.

- KONATE M.K., GUEYE M., NESKA VITA T. [2003], « Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école », *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4*, Gender and Education for All: The Leap to Equality, 2004/ED/EFA/MRT/PI/38, Unesco, 19 p.
- MAACHE Y., SEGHIR CHORFI M. [2002], « L'enfant en situation d'échec scolaire face aux enseignants. Brefs regards sur des pratiques pédagogiques », *Sauvegarde de l'enfance*, vol. 57, n° 4, p. 156-162.
- N.L. [2007], « Cours particuliers, le temps de l'école parallèle et lucrative », 24 octobre, *El Watan*, p. 11.
- ONS [2009], *Données statistiques du recensement de 2008 de la wilaya d'Oran*, n° 527/31, Alger, 28 p.
- REBOUHA F. [2007], « Concentration des services de santé, contraintes de mobilité et difficultés d'accès aux soins dans la métropole d'Oran », *Territoire en mouvement*, n° 4, p. 3-16.
- REBOUHA F. [2010], *Transport, mobilité, et accès aux services des populations défavorisées : Le cas des habitants des grandes périphéries*, Thèse de doctorat en Sciences, spécialité architecture, option urbanisme, université des Sciences et de la technologie d'Oran, 280 p. + Annexes : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00595990/fr/>
- REBOUHA F., POCHE P. [2009], « Mobilité et accès à la ville pour le travail des populations pauvres du périurbain d'Oran », *Cahiers de la méditerranée*, n° 78, p. 335-353.
- SIKIROU S. [2008], « Pauvreté et accessibilité des ménages urbains aux biens et services publics à Ouagadougou et de Bobo Dioulasso », in KOUASSI B. (dir.), *Pauvreté des ménages et accès aux soins de santé en Afrique de l'ouest : Burkina Faso, Côte-d'Ivoire, Ghana, Mali et Togo*, Paris, Karthala, p. 51-102.
- SITRASS [2004], *Mobilité et pauvreté urbaine à Douala*, Rapport Final, Lyon-Arcueil, Rapport pour la Banque mondiale dans le cadre du SSATP, 154 p. : <http://www4.worldbank.org/afr/ssatp/Resources/PapersNotes/Douala.pdf> (page consultée le 29 octobre 2010).
- ZOUNGRANA C.M., TOKINDANG J., MARCOUX R., KONATE M. [1998], « La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches », in LANGE M.-F. (dir.), *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 167-196.

## Résumés

### Sylvie DIDOU AUPETIT, **Inégalités scolaires et ethnicisation dans l'enseignement supérieur au Mexique**

Dans cet article, nous nous intéresserons aux politiques publiques de lutte contre les inégalités ethniques dans l'enseignement supérieur au Mexique. Pour mieux comprendre le cas mexicain et les changements entraînés par la définition de groupes de bénéficiaires distincts et par les variations dans le temps de l'approche de l'égalité, tour à tour centrée sur l'accès à l'enseignement supérieur, l'inclusion de groupes vulnérables, et la reconnaissance de la diversité ethnique, nous retracerons brièvement les principales évolutions de cette approche au cours des cinquante dernières années, et identifierons les mécanismes d'action mis en œuvre. Nous nous concentrerons ensuite sur leur fonctionnement le plus récent et analyserons spécifiquement les questions posées par l'inscription ethnique des mesures visant à garantir une amélioration de l'égalité des chances et le respect de l'altérité culturelle. Nous analyserons finalement les transformations produites par ces politiques au sein des établissements d'enseignement supérieur en termes d'innovations, de réforme politique et d'interactions entre collectifs.

• Mots-clés : enseignement supérieur – politiques publiques – discrimination positive – interculturelité – équité – discrimination – Mexique.

### Sophie LEWANDOWSKI, **Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ?**

Les pays d'Afrique subsaharienne élaborent aujourd'hui leurs politiques éducatives dans le

contexte d'une « nouvelle » *doxa* internationale : les politiques de lutte contre la pauvreté. À partir du cas dakarois, l'article montre que les processus de décision et de suivi de ces politiques favorisent une recomposition des inégalités de pouvoir en défaveur de l'État et des groupes sociaux les plus faibles, dont les normes sont évincées au profit des cadres cognitifs des bailleurs de fonds et d'individus situés à des interfaces normatives. L'objectif de développement quantitatif rapide des taux de scolarisation conduit à un déplacement des inégalités au sein du système scolaire. Dans ce contexte, si certains ménages adoptent les normes internationales qui pensent l'école comme un simple facteur économique, d'autres reconsidèrent conjointement le rôle économique et social de l'école et militent en faveur de l'enseignement arabo-musulman. L'article révèle comment la volonté d'uniformiser le rapport à l'éducation dans un impératif scolaire spécifique peut paradoxalement induire un éclatement des normes éducatives dans des pôles urbains comme Dakar.

• Mots-clés : lutte contre la pauvreté – politiques d'éducation – inégalités scolaires – privatisation – enseignement arabo-musulman – normes éducatives – Dakar – Sénégal.

### Nathalie BONINI, **Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai**

Cet article est consacré aux effets de la récente augmentation de l'offre scolaire secondaire en Tanzanie et plus particulièrement à ses conséquences sur l'évolution de la demande scolaire des pasteurs Maasai. Après l'indépendance, le développement de l'enseignement secondaire n'avait jamais constitué une

priorité éducative du gouvernement Tanzanien. Très faible jusque-là, le taux net de scolarisation à ce niveau a fortement augmenté pendant les années 2000. Bien qu'en proportion moindre que leurs compatriotes, les Maasai ont profité du développement des écoles secondaires dans les zones rurales isolées qu'ils occupent. Ainsi, alors que ceux qui étaient scolarisés ne dépassaient généralement pas le niveau de l'école primaire dans les années 1990, ils sont désormais plus nombreux à atteindre le secondaire. Ceux qui s'inscrivent en secondaire le font le plus souvent dans des écoles communautaires offrant de médiocres conditions d'apprentissage. La récente ouverture de l'enseignement secondaire influence les attentes des Maasai à l'égard de l'école comme leurs pratiques éducatives, mais ces dernières dépendent aussi très largement de leur situation géographique et surtout, économique, affectée pour nombre d'entre eux, par le déclin du pastoralisme.

- Mots-clés : scolarisation secondaire – pratiques éducatives – rural – inégalités régionales – Maasai – Tanzanie.

Étienne GÉRARD, **L'égalité des sexes par le savoir ? Une approche par les trajectoires universitaires d'hommes et de femmes de l'élite mexicaine**

Au Mexique, et à la différence d'autres pays dits du Sud, la question de l'égalité dans l'éducation de base, en termes de genre, ne peut être posée à la lecture des taux de scolarisation. Nombre d'auteurs signalent un certain nombre de facteurs de discrimination. Pour autant, les taux de réussite et d'abandons suggèrent que les facteurs de différenciation entre filles et garçons ne relèvent pas à proprement parler de l'ordre scolaire. Sur la base d'un travail d'exploitation statistique de la base du SNI et d'enquêtes qualitatives auprès de chercheurs mexicains, cet article montre l'intégration, par le système, de normes et conditions sexuellement différenciées généralement en vigueur dans la société mexicaine. Alors qu'il ne fait que consacrer des mécanismes socialement partagés de différenciation selon le genre, le

SNI semble accentuer le poids des conditions sociales au détriment des femmes dans la réalisation de la carrière scientifique, en particulier dans les suivis de trajectoires nécessaires à l'étranger.

- Mots-clés : élites scientifiques – inégalités – genre – Système national des chercheurs (SNI) – Mexique.

Laure MOGUEROU, **La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique**

La question de la démocratisation de l'enseignement fait l'objet de recherches nombreuses dans les pays développés, mais n'a suscité que peu d'intérêt en Afrique francophone, du fait notamment d'un problème de mesure : les statistiques éducatives ne contiennent pas d'informations sur les caractéristiques des élèves et de leurs familles, tandis que les enquêtes-ménages ne sont guère comparables entre elles. Cette question est explorée ici à partir d'une enquête biographique menée en 2001. La comparaison des destins scolaires de différentes cohortes d'hommes et de femmes, en fonction notamment de leur milieu social d'origine, montre que l'école s'est ouverte à un public plus large, mais que la poursuite des scolarités au-delà du primaire reste problématique, particulièrement dans les milieux les plus touchés par la crise économique et sociale persistante. La progression manifeste des scolarités féminines tant au niveau primaire que secondaire ne leur permet toutefois pas de rattraper totalement les garçons.

- Mots-clés : démocratisation – inégalités sociales – inégalités sexuées – école – enquête biographique – Dakar – Sénégal.

Abdeljalil AKKARI, Camila POMPEU DA SILVA, Ana Sheila FERNANDES COSTA, Peri MESQUIDA, **Système Éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil**

De nombreux travaux de recherche ont abordé la question de la privatisation de l'enseignement public en tentant de mettre en évidence

le développement de la logique marchande dans le secteur de l'éducation. Nous adopterons ici une perspective différente en centrant l'analyse sur le brouillage des frontières entre public et privé. Cet article tente, d'une part, d'analyser à qui profite ce brouillage des frontières, et d'autre part, montre comment ce brouillage constitue le principal levier du maintien des inégalités scolaires au Brésil. La problématique des rapports entre enseignement public et privé est particulière dans ce pays, dans la mesure où elle est résistante à la lecture strictement duale (le privé pour les élites et le public pour les classes populaires) qui peut être valable dans d'autres contextes nationaux.

- Mots-clés : enseignement public – privatisation – inégalités – politiques éducatives – brouillage des frontières – Brésil.

**Madeleine WAYACK-PAMBÈ, Marc PILON, Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso)**

Les possibilités d'éducation des enfants qui vivent dans un ménage dirigé par une femme en Afrique subsaharienne ont été bien décrites, mais on sait peu de choses sur la distribution de cet effet entre les différents enfants au sein du ménage. À partir des données censitaires de 2006 de Ouagadougou, l'article a comme double objectif de revisiter le résultat de la meilleure scolarisation des enfants par les femmes chefs de ménages en Afrique subsaharienne, et d'examiner si cette aptitude des femmes joue un rôle dans la réduction des inégalités scolaires selon le genre et le statut familial des enfants. Les résultats montrent que les enfants qui sont mieux scolarisés par les femmes que par les hommes chefs de ménage sont principalement les garçons qui leurs sont confiés. Ils montrent aussi que les ménages dirigés par les femmes sont plus discriminatoires à l'encontre des filles que ceux dirigés par les hommes.

- Mots-clés : femmes chef de ménage – inégalités scolaires – inégalités de genre – Ouagadougou – Afrique subsaharienne.

**Claude ABÉ, Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun**

Le présent article étudie les inégalités d'accès à l'offre scolaire sous l'angle de la reproduction des dynamiques qui structurent l'ordre social. Il s'agit d'une étude comparative entre deux groupes sociaux qui cohabitent dans le même espace avec des conditions d'existence différentes, les Pygmées et les Bantous de la localité de Kribi dans le Sud du Cameroun. Ce travail entend rechercher les déterminants socioculturels et économiques des mécanismes qui participent à la reproduction des inégalités sociales et à leur aggravation, par l'exclusion de la scolarisation de certains groupes sociaux ou de certaines catégories de la société. Pour ce faire, nous avons retenu l'enseignement primaire comme cadre d'étude. La collecte des données repose sur l'observation directe, la recherche documentaire, la conduite d'entretiens individuels et de focus group ainsi que des interviews ciblées.

- Mots-clés : inégalités scolaires – domination socioéconomique – exclusion sociale – exclusion scolaire – Pygmées – Bantous – Cameroun

**Harouna SY, Carabins de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : diagnostic des inégalités, autopsie des parcours**

L'auteur mène une analyse construite à partir d'un questionnaire sur les inégalités à la faculté de Médecine de l'université de Dakar. Cette analyse se fonde, d'un point de vue méthodologique, sur des cohortes reconstituées pour proposer une description de l'état des inégalités à l'intérieur d'un espace socio-pédagogique à trois dimensions : origine sociale, profil, et parcours. L'auteur propose de montrer comment et pourquoi cette faculté est devenue un lieu de relégation où se font jour des luttes de positionnement spécifiques entre la fraction inférieure des classes moyennes et les classes populaires.

- Mots-clés : enseignement supérieur – faculté de Médecine – inégalités – origine sociale – parcours universitaire – sélection – université de Dakar – Sénégal.

Fafa REBOUHA, Pascal POCHET, **Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran**

En dépit de nets progrès en matière de scolarisation, les inégalités sociales et spatiales d'accès à l'éducation demeurent marquées en Algérie. Dans les périphéries non loties d'Oran, sous-équipées en services collectifs et relativement enclavées, se concentrent des ménages pauvres qui rencontrent des difficultés importantes pour scolariser leurs enfants. L'objet de cet article est de décrire ces difficultés et d'en rechercher l'origine

dans les facteurs liés à l'offre scolaire (répartition spatiale et éloignement, qualité, coût de l'éducation), comme dans ceux qui sont liés aux caractéristiques des ménages. Après une présentation de la répartition de l'offre scolaire, les auteurs mènent une analyse sur les inégalités d'accès à l'éducation basée sur une série d'entretiens qualitatifs menés dans huit quartiers de la périphérie d'Oran.

• Mots-clés : offre d'éducation – accès à l'école – pauvreté – périphéries non loties – distance – transport collectif – approche qualitative – Oran – Algérie.

## Abstracts

### Sylvie DIDOU AUPETIT, **Inequalities and Ethnicization in Higher Education in Mexico**

This paper focuses on public policies against ethnic inequalities in higher education in Mexico. The first part briefly retraces the main policy developments and their implementation mechanisms over the last fifty years. The origin of these developments lies in the definition of distinct groups of beneficiaries and the change over time of the approach to the problem of equality, focusing in turn on access to higher education, inclusion of vulnerable groups, and recognition of ethnic diversity. The article then turns to the most recent developments, and specifically addresses the questions raised by the ethnic inscription of the policies aiming at improving equal opportunities and ensuring the respect of cultural otherness. The final part of the paper analyzes the changes induced by these policies within higher education institutions.

• **Keywords :** higher education – public policies – affirmative action – interculturality – equity – discrimination – Mexico.

### Sophie LEWANDOWSKI, **Poverty Reduction Policies and School Inequalities in Dakar : Toward a Diversification of Educative Norms ?**

Today, Sub-Saharan African countries develop their education policies in the context of a new international *doxa* poverty reduction policies. From the case of Dakar, the article shows that the decision-making and monitoring of these policies promote a restructuring of power inequalities to the detriment of the state and of the weakest social groups, whose standards are evicted in favour of the cognitive frameworks of donors and individuals

located at normative interfaces. The objective of rapid increases in school enrolment rates leads to a shift of inequalities within the school system. In this context, some families adopt the international norms considering school in simple economic terms while others choose to reconsider jointly the social and religious role of school, and campaign in favour of Franco-Arabic schools. The article reveals how the will to standardise the relation to education within a specific educational imperative can paradoxically lead to a diversification of educational norms in an urban centre such as Dakar.

• **Keywords :** poverty reduction policies – education policies – educational inequalities – privatisation – Franco-Arabic schools – educational norms – Dakar – Senegal.

### Nathalie BONINI, **Development of Secondary Education in Tanzania and Schooling of the Maasai**

This article focuses on the effects of the recent increase in secondary school provision in Tanzania, and particularly its consequences on the demand for schooling of the Maasai pastoralists. After independence, the development of secondary education had not been an educational priority for the Government of Tanzania. Very low until then, the net enrolment rate in secondary school has recently increased sharply since the beginning of the century. Although to a much lesser extent than other Tanzanians, the Maasai have benefited from the development of secondary schools in the remote rural areas where they live. Thus, while amongst those who attended school, most did not go beyond primary school in the 1990s, some are now able to receive secondary

education. Those who enrol in secondary school mostly do so in community schools offering poor learning conditions. The recent opening up of secondary education influences the expectations of the Maasai towards school as well as their schooling practices, which also depend largely on their geographical location and above all, their economic situation, characterized for many of them by the decline of pastoralism.

- Key words : secondary school – educational practices – rural – regional inequalities – Maasai – Tanzania.

Étienne GÉRARD, **Equality through Knowledge? An Approach through the Academic Trajectories of Men and Women of the Scientific Mexican Elite**

In Mexico, unlike other developing countries, the issue of gender equality in basic education cannot be raised through enrolment rates. Many authors point at a number of discriminating factors. However, success and dropout rates suggest that the differentiating factors between boys and girls do not strictly speaking derive from education. Based on a statistical analysis of the National Investigation System (NIS) database and on qualitative interviews of Mexican researchers, this article shows how the NIS integrates sexually differentiated standards and statuses existing in the Mexican society. While only sanctioning socially shared gender differentiation mechanisms, it appears to increase the weight of social background in the accomplishment of scientific careers to the detriment of women, particularly with regard to the follow up of required trajectories abroad.

- Keywords : scientific elites – inequality – gender – National Investigation System (NIS) – Mexico.

Laure MOGUÉROU, **Democratization of Education in Dakar : Lessons from a Biographic Survey**

The issue of the democratization of education has been widely studied in developed

countries. It has however not aroused much interest in Francophone Africa, mainly because of a measurement problem : the data produced by Education systems do not include information about the characteristics of the pupils and their families while household surveys are hardly comparable. This issue is investigated here using data from a biographic survey conducted in 2001. Comparing the schooling careers of men and women belonging to different generations depending on their social background shows that school has opened up to a larger public, although studying beyond primary school remains problematic, particularly for the groups most affected by the persistent social and economic crisis. The clear increase in female schooling at both primary and secondary levels does not however enable them to catch up completely with the boys.

- Keywords : democratization – social inequalities – gender inequalities – school – gender – biographic survey – Dakar – Senegal.

Abdeljalil AKKARI, Camila POMPEU DA SILVA, Ana Sheila FERNANDES COSTA, Peri MESQUIDA, **Two-Tiered Education System and Blurring Boundaries Between Public And Private Sectors In Brazil**

Numerous research works have approached the question of the privatization of state education by trying to highlight the development of market logic in the education sector. We adopt a different perspective here by focusing the analysis on the blurring of boundaries between the public and private sectors. This article attempts to analyze who benefits from this blurring of the boundaries, and shows how this interference is the main lever for maintaining educational inequalities in the Brazil. The issue of the relationship between public and private education is specific in this country, insofar as it is resistant to the strictly dual reading (the private sector for the elites and the state sector for popular classes) that may be valid in other national contexts.

- Keywords : public education – privatization – inequality – education policy – blurring of boundaries – Brazil.

Madeleine WAYACK-PAMBÈ, Marc PILON, **Household Gender and School Inequalities in Ouagadougou (Burkina Faso)**

The educational opportunities for children living with a female head of household in sub-Saharan Africa have been well described, but little is known about how this effect is distributed among all the children living with them. Using 2006 census data for Ouagadougou, this study aims at revisiting the result that children receive a better education in female-headed households in sub-Saharan Africa as well as at examining whether the ability of women plays a role in reducing educational inequalities linked to the gender and family status of children. The results show that living with a female head of household mostly enhances the chances of school participation for fostered boys, while the gender enrolment gap is larger, to the detriment of girls, in households headed by women as compared to those headed by men.

- Keywords : female-headed households – educational inequalities – gender inequalities – Ouagadougou – Sub-Saharan Africa.

Claude ABÉ, **Unequal Relations between Pygmies and Bantus : Discrimination and School Inequalities in Southern Cameroon**

This article examines disparities in access to school provision in terms of the reproduction of the dynamics that shape social order. This is a comparative study between two groups that coexist in the same space with different living conditions, the Pygmies and the Bantus of Kribi area in southern Cameroon. This work intends to seek the sociocultural and economic mechanisms involved in the reproduction and worsening of social inequalities, through the exclusion from enrolment of certain social groups or categories of the society. To do this, we used primary education as a framework for the study. Data collection is based on direct observation, documentary research, interviews and focus groups as well as targeted interviews.

- Key words : inequalities in school access – socioeconomic domination – social exclusion – Pygmies – Bantus – Cameroon.

Harouna SY, **Medical Students, Cheikh Anta Diop University at Dakar : Diagnosis of Inequalities, Autopsy of Study Paths**

The analysis aims at addressing the issue of inequalities at Dakar University Medical College. The methodology is based on cohorts reconstructed to provide a description of the state of inequalities within a socio-pedagogical space with three dimensions : social origin, profile and study path. The author proposes to show how and why this faculty has become a place of relegation, where specific positioning struggles emerge between the lower fraction of the middle class and the working class.

- Keywords : higher education – medical college – inequalities – social origin – study path – selection – Dakar university – Senegal.

Fafa REBOUHA, Pascal POCHE, **Poverty and Access to Education in the Peripheries of Oran**

Despite significant progress in schooling, social and spatial inequalities in access to education remain important in Algeria. The unplanned peripheries of Oran, under-equipped with urban services and relatively isolated, concentrate poor households facing important difficulties to educate their children. The purpose of this paper is to describe these difficulties, and look for their origin in the characteristics of school provision (spatial distribution and distance, quality, education cost) as well as in those of the households. A presentation of the distribution of school provision is followed by an analysis of school access inequalities based on in-depth interviews conducted in eight districts of the suburbs of Oran.

- Keywords : education supply – access to school – poverty – unplanned settlements – distance – public transport – qualitative analysis – Oran – Algeria.



---

Achevé d'imprimer par  Corlet, Imprimeur, S.A.  
14110 Condé-sur-Noireau  
N° d'Imprimeur : 140693 - Dépôt légal : septembre 2011  
*Imprimé en France*

## CONDITIONS DE PUBLICATION

Vous pouvez à tout moment de l'année proposer soit un appel à contribution pour un numéro thématique (trois numéros par an), soit un article pour nos numéros « Varia » (un numéro par an).

Les manuscrits sont publiés en français et éventuellement en anglais. Toutefois, le Comité de rédaction accepte les manuscrits rédigés en espagnol et portugais, à charge pour l'auteur, quand le manuscrit est retenu pour publication, d'en assurer la traduction soit en français. Les manuscrits sont soumis à l'appréciation de deux référés anonymes. Les propositions de corrections sont transmises à l'auteur par le Comité de rédaction.

### Recommandations générales

Les manuscrits doivent être adressés par mail à [autrepart@ird.fr](mailto:autrepart@ird.fr) ou par courrier à l'adresse de la rédaction. Ils doivent impérativement comporter : le nom de l'auteur ; une adresse précise pour la correspondance ; la discipline ; l'institution de rattachement et un numéro de téléphone.

### Présentation des manuscrits

Le titre est suivi des noms, prénoms, qualités, affiliations et adresses professionnelles du ou des auteurs. Les articles ne doivent pas excéder 50 000 signes (caractères + espaces) incluant : l'espace des figures (en moyenne 1 500 signes), les notes de bas de page, la bibliographie, un résumé (1 000 signes maximum), et des mots clés (10 maximum) en français et en anglais.

Le nombre maximum de notes infrapaginales est de 20.

### Illustrations

Les figures (cartes, graphiques et tableaux) sont présentées en noir et blanc, elles sont numérotées en continu et, dans la mesure du possible, elles sont présentées sous forme de fichiers informatiques (préciser le logiciel utilisé) si possible dans les formats Excel (tableaux), Illustrator (graphiques schémas, etc.), Photoshop (photographies, résolution à 300 dpi), à défaut dans les formats de fichier : tiff, eps. De manière générale, il est demandé que les figures soient fournies achevées et sous leur forme finale dès le premier envoi du manuscrit. Par ailleurs il ne faut pas oublier de faire figurer sur les cartes ou croquis géographiques : l'orientation géographique (Nord-Sud), l'échelle géographique, le titre de la carte, la légende éventuelle et la provenance des données de base (source).

### Bibliographie

Les appels bibliographiques apparaissent dans le texte entre crochets avec le nom de l'auteur en minuscules, l'année de parution et, dans le cas d'une citation, la page concernée. Exemple [Vidal, 1996, p. 72].

Ne pas inscrire les références bibliographiques en notes infrapaginales mais les regrouper en fin de manuscrit selon un classement alphabétique par noms d'auteurs en respectant la présentation suivante :

Muller S. [2009], « Les plantes à tubercules au Vanuatu », *Autrepart*, n° 50, p. 167-186.

Loriaux M. [2002], « Vieillir au Nord et au Sud : convergences ou divergences ? », in Gendreau F., Tabutin D. (dir.), *Jeunesses, vieillesse, démographies et sociétés*, Academia-Bruylant/L'Harmattan, p. 25-42.

Savignac E. [1996], *La Crise dans les ports*, Paris, La Documentation française, 200 p.

Walter J. [1978], « Le parc de M. Zola », *L'Œil*, n° 272, mars, p. 18-25.

Telisk L. H. [2006], « The Forgotten Drug War », *Council on foreign relations*, 6 avril 2006 : [http://www.cfr.org/publication/10373/#Online\\_Library\\_The\\_Forgotten](http://www.cfr.org/publication/10373/#Online_Library_The_Forgotten) (page consultée le 21 août).

## ABONNEMENTS ET VENTE :

Les abonnements sont annuels et commencent au premier numéro de l'année en cours

## TARIFS ABONNEMENT 2011 :

FRANCE 89 € (Institutions) – 59 € (Particuliers)

ÉTRANGER 99 € (Institutions) – 69 € (Particuliers)

## ABONNEMENTS ET VENTE AU NUMÉRO :

Presses de Sciences Po  
117, boulevard Saint-Germain  
75006 Paris

<http://www.pressesdesciencespo.fr>

## Diffusion / distribution CDE/SODIS

## COMMANDE D'ANCIENS NUMÉROS :

IRD - Diffusion  
32 avenue Henri Varagnat  
93143 Bondy cedex  
[diffusion@ird.fr](mailto:diffusion@ird.fr)

Un bulletin de réabonnement a été encarté dans les exemplaires destinés aux abonnés de ce numéro.

La question des inégalités éducatives est au cœur d'enjeux socio-économiques majeurs pour les pays du Sud, car l'acquisition et la maîtrise des savoirs sont la clé de la participation à la vie économique, sociale et politique. Cependant, alors que partout ou presque la scolarisation progresse rapidement, l'inégale répartition de l'offre scolaire tant en quantité qu'en qualité demeure l'un des principaux obstacles à la généralisation de l'enseignement primaire et à l'ouverture plus démocratique du secondaire et du supérieur.

Ce numéro propose d'analyser les inégalités à la fois du point de vue des politiques éducatives, de celui des stratégies familiales ou des groupes sociaux. Selon les pays ou les régions du Sud, il montre leur persistance à tous les niveaux d'enseignement sous des formes qui varient, se transforment, et parfois s'intensifient par l'effet conjugué des politiques publiques de décentralisation, de diversification et de privatisation de l'éducation.

Éditrices scientifiques

Nolwen Henaff, Marie-France Lange

• Nolwen Henaff, Marie-France Lange  
**Inégalités scolaires au Sud :  
transformation et reproduction**

• Sylvie Didou Aupetit

**Inégalités scolaires et ethnicisation  
dans l'enseignement supérieur au Mexique**

• Sophie Lewandowski

**Politiques de lutte contre la pauvreté  
et inégalités scolaires à Dakar :  
vers un éclatement des normes éducatives ?**

• Nathalie Bonini

**Le développement de l'enseignement secondaire  
en Tanzanie et la scolarisation des Maasai**

• Étienne Gerard

**L'égalité des sexes par le savoir ?  
Une approche par les trajectoires  
universitaires d'hommes et de femmes  
de l'élite scientifique mexicaine**

• Laure Muguérou

**La démocratisation de l'école à Dakar :  
les enseignements d'une enquête biographique**

• Abdeljalil Akkari, Camila Pompeu Da Silva,  
Ana Shella Fernandes Costa, Peri Mesquida

**Système éducatif dual et brouillage des frontières  
entre les secteurs public et privé au Brésil**

• Madeleine Wayack-Pambè, Marc Pilon

**Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires  
à Ouagadougou (Burkina Faso)**

• Claude Abé

**Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous :  
discrimination et inégalités scolaires  
au Sud Cameroun**

• Harouna Sy

**Carabins de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar.  
Diagnostic des inégalités, autopsie des parcours**

• Fafa Rebouha, Pascal Pochet

**Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries  
d'Oran**

## PRESSES DE SCIENCES PO

117, Boulevard Saint-Germain - 75006 PARIS

tél. : +33 (0)1 45 49 83 64

fax : +33 (0)1 45 49 83 34

Abonnements et vente au numéro :

<http://www.pressesdesciencespo.fr>

CDE / SODIS

25€

ISBN 978-2-7246-3218-7

SODIS 729 231 4

Retrouvez la revue sur <http://www.cairn.info>