

## **Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso)**

*Étienne Gérard \**

Le regard n'a pas besoin d'être très aiguisé pour reconnaître, dans les capitales de l'Afrique subsaharienne, des signes de diffusion de la culture occidentale : manuels scolaires, romans et autres dictionnaires se côtoient dans de nombreuses « librairies par terre », les boutiques d'écrivains publics se multiplient, échoppes, magasins et autres « maquis » s'ornent de slogans attractifs, et les résultats de PMU s'affichent avec ostentation. L'Afrique n'a peut-être pas encore développé une civilisation de l'écriture, mais l'école de la République héritée de la colonisation a, sans conteste, réussi à y faire entendre des leçons et, dans une certaine mesure, à y vulgariser une culture inspirée de la lettre latine. L'histoire de l'institution scolaire, même brève, n'a pas été sans soubresauts : aux fortes résistances des populations à scolariser leurs enfants pendant la période coloniale ont succédé l'engouement scolaire des deux premières décennies postindépendance, puis la période de déscolarisation des années quatre-vingt. Mais les taux de scolarisation progressent à nouveau <sup>1</sup>, les stratégies de scolarisation se multiplient et se diversifient [Lange, Martin, 1995], les trajectoires scolaires deviennent plus complexes [Gérard, 1998] : peu à peu, certaines fractions de la société s'approprient l'école <sup>2</sup>. Et les empreintes de la culture scolaire dispensée à des cohortes d'enfants de plus en plus nombreuses – dans les écoles publiques ou privées, dans les salles de classes ou sur les tableaux noirs dressés sur le mur de la concession – semblent

---

\* Socioanthropologue, IRD.

1 Au Burkina Faso par exemple, les taux de scolarisation progressent régulièrement depuis le début des années quatre-vingt-dix (malgré le premier plan d'ajustement structurel de 1991 et le fait, consécutif, que l'éducation est alors devenue payante). En 1989-90, 28,9% des enfants scolarisables étaient scolarisés (taux brut), en 1994-95, 35,7%. Huit provinces connaissent un taux de scolarisation supérieur à 30%, quatorze ont un taux compris entre 20% et 40%; dans huit provinces enfin, moins de 20% des enfants sont scolarisés (avec un minimum de 10,7% dans la Gnagna). Mais toutes les provinces, sans exception, connaissent un accroissement du taux de scolarisation durant cette décennie [source : Direction des études et de la planification, Ouagadougou, 1996, in D. Barreteau, Y. Yaro, 1997].

2 Cette relativité apparaît notamment dans l'hétérogénéité du champ scolaire et dans les taux variables de scolarisation. Les enfants sont, par exemple, beaucoup plus scolarisés en milieu urbain (selon la DEP, 85,8% des enfants de la province du Kadiogo, siège de Ouagadougou la capitale, sont scolarisés; le Houet, province de Bobo-Dioulasso, deuxième ville du pays, connaît un taux de scolarisation de 53,9%).

désormais indélébiles : empreintes physiques des bâtiments scolaires; empreintes temporelles qui marquent la structuration de l'année ou de la journée d'école ou du travail administratif; empreintes sociales et politiques aussi, vieilles d'un demi-siècle, visibles à travers les différenciations entre individus selon leur degré d'instruction et la constitution de classes sur la base du diplôme; empreintes idéologiques enfin, livrées par les représentations du fait scolaire.

Dans cette région de l'Afrique et en milieu urbain, on ne pense plus sans l'école. Les représentations du temps présent et de l'avenir se greffent en partie sur celles de ses attributs : l'écolier, le « jeune diplômé » ou le « déscolarisé » [Proteau, 1997], l'instruction, la langue française, ou encore l'écriture. Pour autant, certaines interprétations du fait scolaire sont récentes, à la mesure du processus d'appropriation de l'école et de vulgarisation de la « culture scolaire »<sup>3</sup>. Les discours tenus sur la scolarisation, les stratégies et les logiques de scolarisation, permettent de percevoir cette évolution et celle, conjointe, de l'ordre scolaire.

Pour mettre à jour des signes de cette double évolution, nous nous intéresserons d'abord aux représentations du fait scolaire des citoyens de Bobo Dioulasso, au Burkina Faso. Nous considérerons, à la suite de Gilly [1989], que « les systèmes de représentations sociales relatifs à l'école ne peuvent être considérés indépendamment de leurs liens avec d'autres systèmes généraux de représentations sociales dont ils sont dépendants »; et, comme Charlot [1997], que ce lien entre systèmes induit une évidente « parenté entre le concept de représentation et celui de rapport au savoir ». Nous nous pencherons ensuite sur des logiques de scolarisation, avant d'aborder une réflexion plus large sur la demande scolaire dans les sociétés urbaines ouest-africaines.

### Légitimités scolaires

Pourquoi scolariser son enfant? À entendre les parents d'élèves interrogés sur cette question<sup>4</sup>, les raisons ne manquent pas : pour « bénéficier », pour « être quelqu'un », pour « connaître l'écriture du Blanc », ou encore pour « apprendre toutes les civilisations » et s'ouvrir au monde. Toutes ces raisons ne sont pourtant pas équivalentes et s'ordonnent, au niveau des discours, de manière particulière, différenciée.

L'acte de scolarisation possède en effet plusieurs légitimités, d'ordre différent. Une légitimité concrète, pratique, tout d'abord : sans savoir parler le français, ni lire

---

3 Qu'entend-on par « culture scolaire »? Faute de définitions dans la littérature, pour ce qui concerne l'Afrique, nous entendons ici l'ensemble des représentations et pratiques liées, de manière directe ou indirecte, au savoir transmis par l'institution scolaire. Des codes comme le code alphabétique ou le code juridique font partie de cette culture, ainsi que l'usage de l'écriture ou de la langue française dans les différentes sphères sociales (domestique et autres). Le degré d'extension et d'imposition de cette culture fonde par ailleurs les stratégies de scolarisation, mais également des stratégies larges, comme la monopolisation des différents capitaux (cf. *infra*) pour s'approprier cette culture.

4 L'enquête menée à Bobo Dioulasso a consisté en questionnaires sur les stratégies de scolarisation auprès de 450 chefs de famille, et en interviews sur la demande scolaire auprès de 48, choisis dans le premier échantillon en fonction de leurs stratégies de scolarisation. Ces chefs de famille font partie des milieux populaires. Aucun d'entre eux n'était cadre, ni membre d'une profession libérale, ni grand commerçant.

et écrire, il est de plus en plus difficile de trouver du travail. « J'ai mis mes filles à l'école, évoque par exemple Ouattara, non instruit, parce que si elles connaissent quelque chose ça les sauvera, et ça me sauvera moi-même. Je les y ai mises aussi pour qu'elles aient une situation, qu'elles puissent se prendre en charge. » Accéder aux diverses sources d'informations et se déplacer hors de ses propres frontières s'avère également peu aisé pour qui ne connaît pas « le papier ». Sans ce bagage, prétendre réussir et, plus encore, être riche, est largement considéré comme impossible. De grands commerçants illettrés affichent certes leur réussite dans les affaires, parfois le pouvoir politique qu'elle leur confère, et relativisent le rôle prépondérant de l'instruction. Mais leurs richesses et pouvoir, pense-t-on couramment en milieu populaire, ne sont pas dissociables des relations entretenues par ces commerçants avec « quelqu'un qui a fait l'école » : « Tu trouveras beaucoup de millionnaires de complicité avec les gens instruits du pouvoir, dit ainsi un informateur. Chez nous, le pouvoir vient de la connaissance du Blanc. Qui que tu voies qui a le pouvoir a un Blanc derrière lui pour le conseiller. » Réciproquement, si la capacité à parler la langue des Blancs, à lire et à écrire, ne suffit pas pour réussir, être illettré condamne à la misère et à la marginalité.

La scolarisation possède donc également une légitimité sociale et politique : acquérir une place dans la société, avoir du pouvoir, ou plus simplement ne pas être « déclassé », nécessite de plus en plus de posséder les termes du savoir politiquement légitimé<sup>5</sup> et économiquement valorisé – le savoir scolaire, laïc, délivré sur les bancs de l'école publique ou privée. « Si mon fils ne va pas à l'école, juge Sanou, instruit à l'école publique, demain il sera l'esclave de celui qui y va. » L'ignorance d'un tel savoir ne conduit pas seulement à la marginalité, mais également à la soumission ; elle condamne l'illettré à l'arbitraire de la loi, lui interdit toute connivence avec les « gens (instruits) du pouvoir » et entrave son intégration dans les milieux socialement favorisés. Elle livre l'infortuné au pouvoir des instruits, plus aptes à manier la Loi et à trouver grâce auprès de ses représentants : « Celui qui a fait l'école connaîtra ses droits et devoirs, il pourra se défendre. »

Là ne s'arrêtent pas les mérites reconnus à l'instruction de type occidental. Grâce à elle, l'homme « a les yeux ouverts », peut s'épanouir, progresser dans la connaissance et accéder à des domaines, spatiaux, sociaux ou cognitifs, interdits à l'illettré : « Pour jouir de toutes ses facultés humaines il faut être instruit », jugent la majorité des personnes interviewées. Cette légitimité cognitive de l'instruction n'est pas la moindre ; car elle a des incidences sociales. « Si une fille étudie, elle aura les yeux ouverts, nous disait par exemple un marabout dioula. Elle sera indépendante, elle n'aura plus honte et aura la tête dure [ne sera plus soumise]. Donc elle refusera le choix [du mari] des parents » [Gérard, 1998]. Instruit, l'enfant n'a donc pas seulement la capacité de se débrouiller davantage. Il possède aussi celle d'interroger les schémas et modèles traditionnels, d'en repenser la légitimité et, dans un

---

5 Ceci à un niveau national, global, dans la mesure où ce savoir est au principe de l'État et de la nation et qu'il est en ce sens légitimé et vulgarisé (précisément à travers les écoles d'État) ; ce qui n'exclut pas, bien sûr, les savoirs locaux (culturels et sociaux, comme le savoir islamique) et leurs pouvoirs associés, ni les enjeux de pouvoir inhérents à la coexistence de ces savoirs différents.

réel élan d'ouverture – à l'Autre, au monde extérieur –, de leur en préférer d'autres. Sur l'échelle de la connaissance et de l'épanouissement personnel, la position de l'individu est donc, elle aussi, relative à la maîtrise du savoir enseigné à l'école laïque, le seul à même de livrer les clés du progrès, individuel et universel.

Enfin, quiconque « connaît le papier » bénéficie de l'aura consubstantielle à la possession du savoir contenu dans la Lettre. Dans cette partie de l'Afrique, les marabouts érudits (*karamokow*), habiles dans l'art de l'écriture, en sont les témoins depuis des siècles. En témoignent plus encore ceux qui, depuis quelques décennies, possèdent le savoir du Blanc, un savoir identifié au pouvoir de ses détenteurs, mais aussi aux progrès de la science – progrès toujours interrogés et rarement identifiés, progrès « magiques » indissolublement liés au papier, au point que « si tu joues au Blanc sans connaître ça, personne ne va te considérer ». La connaissance délivrée sur les bancs scolaires est lourde de symboles : ceux, passés et présents, du pouvoir, celui du progrès, enfin celui de la « civilisation », à laquelle « écriture » et progrès, tous deux pensés en association avec le monde blanc, donnent accès. « Ce sont les Blancs qui nous ont civilisés, dit par exemple Diallo, un musulman instruit à l'école coranique. Nos yeux ont été ouverts grâce à leur langue. » Ignorer cet héritage légué par les colonisateurs et repris par leurs successeurs éloigne de cette « civilisation ». La valeur du diplôme l'atteste : même s'il n'est plus toujours un indice de qualification, un passeport pour un emploi ou un instrument d'intégration sociale, il représente encore largement une plus-value symbolique, qui confère à l'investissement scolaire une légitimité et dont la famille de l'élève tire de la fierté : « Si un enfant perce, l'honneur revient aux parents. »

Ces quelques mots – Blanc, civilisation, esclave – suggèrent le poids du passé dans la construction des représentations du fait scolaire et dans leur énonciation actuelle (et mode d'énonciation). Portons donc rapidement le regard sur le passé, puis sur ce qu'il a produit et ce qui en subsiste aujourd'hui. Nous tenterons d'apprécier ensuite deux autres facteurs du rapport des populations citadines au fait scolaire : la vulgarisation de la culture scolaire et la place prise par l'école dans la société.

Descendants d'esclaves et gens de caste furent, aux premiers temps de l'école, scolarisés en priorité contre l'injonction des administrateurs coloniaux d'envoyer les fils de chefs à l'école. Normalement confinés en dehors des champs du pouvoir traditionnel, « ce sont eux qui gouvernent aujourd'hui ». Instituée pour répandre les modèles de civilisation auprès des tenants du pouvoir traditionnel, et ainsi assurer socialement et politiquement la reproduction de ces modèles, l'école engageait, déjà, un processus de différenciation sociale par l'instruction. L'élite instruite qui obtiendra l'indépendance ne fera que conforter ce processus et celui, conjoint, d'une « mythification » de l'école et de l'instruction, fondatrice d'une volonté largement partagée de scolariser ses enfants et de la conviction que le pouvoir (financier, social ou politique) ne saurait désormais s'obtenir par d'autres voies [Gérard, 1997 a]. L'institutionnalisation postérieure du rapport entre instruction et travail à travers la promotion sociale de tous les diplômés dans la fonction publique, l'érection d'un ordre politique (donc également judiciaire) et l'adoption conjointe de codes écrits, n'auront fait que renforcer – concrètement et idéalement – l'équivalence entre capital scolaire, richesse et pouvoir.

Dans un pays comme le Burkina Faso, les politiques scolaires ont également œuvré pour la valorisation de la « culture scolaire » – parfois pour elle-même et non plus seulement pour sa valeur politique et sociale (cf. *infra*). Les efforts gouvernementaux pour une scolarisation de masse sont allés dans ce sens. Lors du régime du président Sankara par exemple, le plan populaire de développement (1984-85) s'est soldé par une augmentation de plus de 31 % des effectifs du cycle primaire entre 1984 et 1987, grâce à l'ouverture de 1 250 classes; l'enseignement secondaire s'est développé avec la création de dizaines de collèges et lycées; enfin, des campagnes intensives d'alphabétisation de masse (« alphabétisation commandos ») ont été menées. La volonté étatique de contrôler l'enseignement confessionnel<sup>6</sup> et d'asseoir la légitimité de l'entreprise publique et de la laïcité a elle aussi, même indirectement, accusé cette valorisation de l'enseignement laïque dispensé dans les écoles publiques.

La redéfinition du marché du travail en fonction de l'instruction atteste aussi cette inscription de l'ordre social sous le sceau de la Lettre : aujourd'hui, l'obtention d'un emploi dans la fonction publique ou dans le secteur moderne de l'économie n'est pas possible sans diplôme.

Langue française, lettre et loi, codes alphabétique et juridique se sont étendus aux différents secteurs de la vie sociale et économique, ont généré leurs propres légitimité, reconnaissance et usage, enfin ont nourri les représentations positives de l'instruction et le souhait conjoint que les enfants soient scolarisés. Nous verrons que celles-ci sont assorties de leur corollaire – car la langue trahit la pensée, l'écriture confond son auteur, la loi punit; le souhait d'envoyer ses enfants à l'école a pour pendant la résistance ou le refus de les scolariser. Mais représentations positives et adhésion à l'instruction laïque prospèrent à la faveur d'une ouverture des sociétés sur ce qui leur est extérieur et étranger, et à la mesure de l'universalisme de l'écriture latine. Pour la majorité des personnes interrogées, cela est évident : « La langue universelle, c'est le français. » La loi représentée par les autorités ou la règle administrative symbolisée par « les pièces d'identité » le prouvent : « Aujourd'hui tout est rédigé en français. Il faut que les enfants soient scolarisés pour être éveillés et pour qu'ils puissent se défendre »; la multiplication des journaux ou le « journal parlé », à 20 heures, également. De fait, la langue française recueille un nombre croissant de suffrages. « Du statut de langue officielle et par conséquent élitiste parce que son acquisition n'était possible qu'à la minorité des favorisés qui pouvaient aller à l'école, notent ainsi Batiana et Prignitz [1993], le français est devenu et devient chaque jour plus populaire. » Après être passé au statut de langue véhiculaire, et avoir ainsi été démythifié, il a investi tous les domaines de communication et « est utilisé par toutes les composantes sociales » [*ibidem*].

Langue véhiculaire, langue universelle, langue d'ouverture aussi : « Il faut mettre nos enfants à l'école laïque parce que le monde est devenu un seul pays. » L'universalisme des codes semble aller de pair avec une proximité accrue avec

---

6 Par exemple, lors du lancement officiel des nouveaux programmes d'enseignement en arabe en avril 1996, le haut commissaire de la province du Passoré a tenu à « lancer un appel aux responsables des écoles médersa de la province de sortir de la clandestinité, de permettre le recensement exhaustif de toutes les écoles existantes, et de procéder à la régularisation juridique de leur existence » [*Sidwaya*, 9 avril 1996].

l'extérieur; et l'un comme l'autre justifient, aux yeux des citadins rencontrés, l'acquisition des instruments nécessaires pour s'y adapter et pour ne pas se perdre – « Nous nous acheminons vers la modernisation, donc il faut être instruit, pour utiliser les machines modernes » –, pour ne pas échapper à une évolution manifestement irréversible. « L'occidentalisme est venu » et ne saurait laisser place à d'autres modèles. L'ignorance de cette culture socialement partagée et vulgarisée peut entraîner l'échec de l'individu et mettre la lignée en péril : « Actuellement, dans le monde où nous vivons, si tu n'envoies pas ton enfant à l'école, il t'en voudra plus tard », souligne par exemple Massana, commerçante non instruite. Elle ajoute : « Il pensera que tu l'as retardé et vous finirez par être ennemis. » Les mères musulmanes qui inscrivent leurs enfants à l'école à l'insu de leur père le savent bien : « L'école coranique est bien, disent-elles, mais l'avenir des enfants dépend de l'école moderne. C'est pour cette raison que nous (musulmans), nous préférons les envoyer là-bas. Nous mettons nos enfants à l'école (publique) à cause de l'évolution du monde. »

Dans ces milieux citadins populaires, il convient de comprendre ce qui est entendu par évolution des savoirs et de la société qu'ils structurent : les différents savoirs (initiatiques, pratiques, sociaux) s'articulent autrement et occupent une place différenciée depuis l'incursion de l'école. L'initiation n'est plus toujours, en priorité, celle du masque mais celle du monde scolaire, selon des modes nouveaux d'apprentissage; les rapports sociaux hier inscrits dans des logiques de castes, sont redéfinis, comme l'est l'identité même des individus selon leur parcours scolaire et leur capacité à franchir ou à avoir dépassé les diverses barrières du système; le pouvoir conféré par le savoir islamique est destitué par celui des élites occidentalisées; enfin, les logiques sociales de scolarisation sont infléchies par ce rapport original entre savoirs et pouvoirs et, en retour, hissent le savoir scolaire au titre de référence universelle, métaculturelle<sup>7</sup>.

Tel semble être le dernier facteur d'évolution des représentations relatives à la culture scolaire : avec l'école, le champ des savoirs, caractéristique de ces sociétés subsahariennes, s'est transformé; en milieu urbain au moins, la culture scolaire en occupe le pôle. Au niveau des représentations, elle est devenue référentielle. « Depuis que l'occidentalisme est venu, tout le monde veut devenir quelqu'un. » « Devenir quelqu'un » – en l'occurrence avoir un statut social et être riche – est désormais inconcevable sans être instruit.

Au vu des faibles taux de scolarisation en Afrique subsaharienne (en deçà de 50% dans la majorité des pays), ces représentations donnent à penser une certaine survalorisation de l'instruction et de l'école, plus globalement de la culture latine. Mais, outre qu'elles ne déterminent pas à elles seules les conduites<sup>8</sup>, elles ne sont

---

7 Les représentations ici restituées (d'une population citadine du Burkina Faso) correspondent très largement à celles que nous avons pu recueillir en milieu rural au Mali [Gérard, 1997 a]. On peut sans conteste distinguer des « catégories de représentations » (qui demanderaient une étude particulière entre différents milieux sociaux d'un même pays ou de plus vastes ensembles culturels), dont la très large représentativité supranationale met en évidence l'universalité de l'objet (en l'occurrence la culture scolaire de type occidental) de ces représentations.

8 De surcroît, les discours taisent bien souvent les pratiques et les logiques sociales de scolarisation, ainsi que l'ordre des contraintes et des besoins au fondement de ces pratiques. Ils ne livrent ainsi qu'un pan de la demande et de la réalité scolaires.

pas univoques mais duelles, voire ambivalentes; elles offrent souvent l'apparence du paradoxe. Les légitimités évoquées possèdent également leur corollaire, suggéré par les réserves concrètement émises en matière de scolarisation : à l'évidence, l'adhésion à la culture scolaire n'est pas unanime; quelles que soient les nécessités de l'intégrer, la sous-scolarisation, la déscolarisation ou la réorientation conjoncturelle de la demande d'éducation vers l'enseignement confessionnel montrent bien que les résistances, voire le refus, restent forts. Le monde scolaire n'est pas inconditionnellement crédité, il prête à la critique.

Le chômage des diplômés et la perte de l'équivalence entre diplôme, emploi et promotion sociale<sup>9</sup>, la difficulté des jeunes écoliers à lire ou à écrire, les classes surchargées ou le système du double flux<sup>10</sup> qui laisse penser que les enfants apprennent moins et plus mal qu'avant, la succession de politiques scolaires et d'expérimentations diverses (« on n'a toujours pas trouvé le bon enseignement après bien des tâtonnements »), tout cela a largement destitué l'école et contribué à modifier les représentations initialement nourries par le mythe.

Après avoir pensé que cette institution ouvrait les portes de la réussite sociale et après avoir scolarisé ses enfants dans cet objectif, la majorité des parents estime avoir fait des sacrifices à perte<sup>11</sup> : « Je suis fatigué de payer la scolarité de mes enfants, dit par exemple Ouattara. Avec les diplômés on ne trouve plus de travail, on nous a trahis. » Le discours est excessif, comme en témoignent, parallèlement, les efforts de scolarisation. Critiquer l'école ne saurait s'accompagner du refus d'instruire ses enfants. Mais c'est désormais clair : savoir lire et écrire ne garantit pas un emploi. De surcroît, « ce sont les enfants des maîtres d'école et des autorités qui vont à l'école, les enfants des pauvres ne peuvent pas y aller. L'école est restée dans la main des richards » : accéder, par le savoir scolaire, à ce pouvoir et à la richesse qu'il confère, nécessite de détenir au préalable une

---

9 Durant les deux premières décennies de l'indépendance, les diplômés issus des enseignements secondaire et supérieur étaient systématiquement intégrés dans la fonction publique. Après l'adoption de plans d'ajustements structurels, cet emploi automatique s'est arrêté, pour faire place à des recrutements sur concours, de sorte que nombre de diplômés se retrouvent, depuis, au chômage. Ainsi l'équivalence historiquement instituée entre diplôme, emploi et promotion sociale a-t-elle cessé d'être. Sa disparition a généré d'autres représentations de la scolarisation et d'autres stratégies. Cela est vrai du Burkina Faso, mais aussi de la majorité des pays d'Afrique subsaharienne [cf., pour la Côte-d'Ivoire, Proteau, 1997; pour le Mali, Gérard, 1997 a].

10 Ce système, institué en milieu urbain pour pallier l'offre scolaire insuffisante par rapport à la demande, est ainsi dénommé parce que deux groupes d'élèves, de même niveau, se succèdent dans la même classe, matin et après-midi (l'enseignant fait donc les mêmes cours deux fois dans la journée). Nombreux sont les parents qui ne comprennent pas ce système et qui estiment que l'élève apprend deux fois moins qu'auparavant.

11 Il s'agit surtout, bien sûr, de ceux pour qui la scolarisation représente effectivement un sacrifice (en termes de main-d'œuvre et d'argent). Ce sacrifice est d'autant plus important que les besoins primaires (nourriture et santé en particulier) ne sont pas systématiquement satisfaits. Pour la population qui a les moyens d'inscrire ses enfants (en l'occurrence dans le privé ou à l'étranger), l'investissement est tout différent : il est réalisé au même titre que les besoins primaires. De l'une à l'autre population, la logique de scolarisation diffère ainsi selon la place de l'éducation dans l'échelle des besoins, cette place variant elle-même en fonction des capitaux (économiques, culturels, sociaux, scolaires, etc.) détenus : secondaire, sur cette échelle, pour la première population, l'éducation est primaire pour la seconde. Facteur virtuel de production pour la première (elle doit permettre d'acquérir de nouveaux capitaux), elle est davantage un facteur de reproduction pour la seconde (elle reproduit et développe les capitaux).



partie de ce pouvoir, de cette richesse ou de ce savoir, en somme de faire partie de l'élite. Des discours tenus sur l'école laissent ainsi penser qu'avoir « fait les bancs » ne suffit pas pour avoir le pouvoir du Blanc; encore faut-il en être *déjà* l'héritier.

### Mythe et principe de réalité

Inspirées du mythe et de la réalité, secrétées par des facteurs et des ordres (social, économique ou politique) différents, les représentations se chevauchent et se conjuguent. L'image de la réussite, associée à la figure prométhéenne du lettré, s'est altérée, mais la langue française comme le diplôme restent objets de prestige. Et les opinions positives sur l'école ne s'accompagnent pas toujours d'une scolarisation correspondante. Dans l'ordre des besoins et des priorités, celle-ci est souvent reléguée à un niveau secondaire dès qu'interviennent certaines contraintes (d'ordre financier notamment). Cependant, des représentations issues de la mythification de l'école et de l'instruction subsistent; en partie perçue comme source d'échecs, l'école a généré des représentations moins catégoriques et une scolarisation relative, mais elle n'a aucunement dévalorisé l'instruction elle-même.

Avoir un diplôme ne suffit pas pour avoir un emploi, mais être instruit favorise l'intégration sur le marché du travail et conditionne l'obtention de hautes responsabilités sociales et politiques; les remèdes du guérisseur ne sont pas toujours destitués par la science du Blanc, mais la lecture de l'ordonnance s'impose pour le traitement de maladies non identifiées par les tradi-thérapeutes; un conflit inter-individuel peut toujours être résolu grâce à l'intervention d'un tiers, membre ou non de la fratrie, mais la compétence accrue des tribunaux civils rend nécessaire la consignation de la preuve, l'écriture des faits et des gestes, et le recours à l'écrivain public ou à un membre instruit de la famille. En milieu musulman, la parole des marabouts fait bien souvent foi, mais nombre d'entre eux scolarisent eux-mêmes, de plus en plus, leurs enfants à l'école publique.

Si « l'école n'a plus aujourd'hui l'intérêt recherché », « le monde bouge » néanmoins et enseigne l'urgence d'être instruit, de s'approprier les codes, inspirés de l'écriture, de plus en plus répandus et généralisés : « On peut se débrouiller sans instruction, mais il en faut un minimum. » Réciproquement, l'appartenance aux milieux du pouvoir traditionnel ou à une famille de grands commerçants ne suffit plus pour acquérir capital financier, position sociale et prestige. Et l'instruction elle-même n'est plus seulement un facteur favorable à cet accès; elle en est devenue une condition. L'école est également parvenue, en partie au moins, à faire admettre son autorité dans le domaine de la socialisation : « Elle n'apporte plus ce qu'on en attendait, mais il faut y envoyer ses enfants pour éviter qu'ils deviennent délinquants »; avoir un emploi rémunéré (s'inscrire dans le temps salarié) nécessite de savoir lire, écrire et compter; enfin, et surtout, posséder ces connaissances offre nombre d'avantages même si elles ne permettent pas toujours de s'intégrer sur le marché du travail : « Si l'enfant gagne du travail, c'est bien, mais si c'est le contraire, ce n'est pas grave. Les connaissances qu'il a acquises lui serviront dans la vie »; ou encore : « Les enfants doivent aller à l'école même s'il n'y a pas de travail. L'enfant ne part pas à l'école pour avoir du boulot seulement, mais également



pour savoir lire et écrire. Nous qui n'y avons pas été, nous savons très bien que ça a joué sur nous. Si on met nos enfants à l'école, ils pourront un jour se prendre en charge. » Aussi convient-il d'acquérir le savoir scolaire, même si la scolarisation doit emprunter des trajets multiples (entre secteur public et privé notamment <sup>12</sup>) et monopoliser tous les capitaux familiaux [Guth, 1997].

Le lettré a perdu de son mystère. Dans une ville comme Bobo Dioulasso, où la majorité des enfants sont scolarisés, le temps n'est plus où l'écolier faisait figure d'exception et entretenait le mythe de la toute-puissance du savoir blanc. Au contraire, il représente le lieu commun et celui qui ne fréquente pas l'école est isolé. Plus encore, le moment ne saurait tarder où, comme dans des villes très scolarisées comme Abidjan [Proteau, 1997], la référence se justifie à travers des images et discours extrémistes, où la non-scolarisation de l'enfant est condamnée, où sa marginalité scolaire est apparentée à la délinquance. En situation d'échec après tant d'années sur les bancs, le diplômé chômeur désacralise, lui, le monde scolaire et en livre une image vulgaire [Gérard, 1997 b]. Mais il instruit, aussi et surtout, de la réalité scolaire, de ce qu'il est possible d'attendre ou non d'une scolarité prolongée, des rapports entre instruction et travail, entre socialisation sur les bancs scolaires et intégration sur le marché du travail, entre diplôme et promotion sociale.

Si la scolarisation demeure importante malgré l'échec des politiques scolaires, si l'instruction, elle-même en partie désacralisée, garde sa valeur rédemptrice, cela ressortit ainsi à l'évolution scolaire et sociale en cours, dans laquelle s'inscrivent son extension et sa vulgarisation.

N'ayant pas tenu ses promesses, l'école ne fixe plus les espoirs. Il n'est plus possible de se projeter inconditionnellement en elle, comme dans les autres institutions d'État qui, à l'instar du pouvoir dont elles émanent, semblent en proie à une évolution incertaine. « Il n'y a plus de pouvoir stable », dit par exemple tel marabout dioula. « L'école est pêle-mêle », renchérit un père d'élève. Le chômage des diplômés a mis à bas d'autres certitudes. La qualité de l'éducation dispensée s'est avérée fort médiocre, le statut d'enseignant déprécié, enfin l'investissement scolaire peu « rentable » ; la terre promise par l'école est restée largement inaccessible. Mais l'institution scolaire participe à la structuration sociale, à la redéfinition des identités et des statuts, à la conception des modèles et des lois, enfin à la légitimation des codes. Et ses échecs ne disqualifient pas la valeur de l'instruction. Peut-être même la renforcent-ils : interrogatifs face à l'évolution en cours, les parents semblent en effet survaloriser ce en quoi ils décèlent des facteurs de stabilité et de progrès, et y investir d'autant plus. À entendre nos interlocuteurs, l'ins-

---

12 Par exemple, 71% des 1 630 individus scolarisés concernés par une enquête que nous avons effectuée à Bobo Dioulasso en 1995-96 étaient scolarisés dans l'enseignement public et 29% dans l'enseignement privé; on note par ailleurs des stratégies de scolarisation dans le secteur laïque et dans le secteur confessionnel (73% d'entre eux fréquentaient un établissement laïque durant leur scolarité, 19% une école confessionnelle et 8% les deux types d'établissements, témoins de la volonté de capitaliser différents savoirs. Dans une certaine mesure, l'apprentissage donné dans les médersas satisfait également l'adhésion à des valeurs-refuges. D'une part, parce que l'enseignement y est souvent donné en français et en arabe, qu'il est en partie laïque, en partie confessionnel; d'autre part, en raison du savoir islamique lui-même, à valeur universelle (l'islam étant la principale religion au Burkina Faso). L'enseignement islamique justifie par ailleurs la scolarisation dans la mesure où l'islam possède une fonction d'intégration sociale importante.

truction est de ceux-là, en raison de son caractère universel et de son extension de plus en plus large, conformément à l'évolution en cours, qui prend précisément pour traits ceux de l'universalisation. Le jeune diplômé au chômage disqualifie la valeur des études, mais il signale aussi, comme le jeune déscolarisé assimilé à un délinquant, que la scolarité est devenue une référence, une norme sociale.

Voilà peut-être pourquoi l'école, même démythifiée, voit s'allonger à ses portes les files de prétendants au diplôme, et pourquoi elle « donne le nom » : la qualification scolaire reste une marque distinctive et un symbole de prestige. L'enfant non scolarisé aujourd'hui « gâtera le nom » de son père demain parce qu'il n'aura pas eu les moyens de s'intégrer et de réussir dans un monde normé et influencé par la culture scolaire, « parce qu'il verra son camarade instruit avoir une meilleure situation que lui » et qu'« il sera son esclave ». Voilà aussi pourquoi la demande d'éducation, à destination de l'école publique ou des établissements privés, est de plus en plus forte.

À la faveur d'une scolarisation plus large, de la transformation du rapport entre instruction et travail, ou encore de l'utilisation des codes écrits dans toutes les sphères de l'activité économique et sociale, le passage par l'école est presque devenu obligatoire. L'accès au plus haut niveau d'études reste réservé et la détention du diplôme difficile, mais le monde scolaire a été vulgarisé. Mis à nu par une expérimentation plus importante, ses codes, ses lois, ses logiques sont devenus plus évidents et ont livré leur sens. Grâce à cette large vulgarisation, le clivage introduit et entretenu par les politiques scolaires entre représentations et réalité scolaire est dépassé. S'impose le principe de réalité : l'illusion (de devenir ministre après ses études) fait place à l'espoir (d'avoir un emploi). Défini par la prise en compte des contraintes *révélées* inhérentes à l'ordre scolaire (en termes de coût financier et social, de « qualité d'éducation », de rapport entre diplômés et emploi), l'investissement scolaire a d'autres légitimités – la contrainte sociale d'être élève comme les autres l'emporte sur le vœu d'être l'élite –, et acquiert une rationalité inédite<sup>13</sup>. Regardons les pratiques scolaires en milieu populaire : aux anciennes stratégies « du tout ou rien » (l'école apporte tous les bienfaits ou elle est inutile, elle suscite la scolarisation ou la déscolarisation) [Guth, 1997], succèdent des stratégies à la fois plus modérées et plus affirmées : scolariser ses enfants est devenu indispensable, mais prolonger leur scolarité le plus possible est moins opportun et légitime<sup>14</sup>.

La scolarisation revêt ainsi d'autres légitimités, qui se conjuguent à celles dont elle était investie.

En un sens, l'instruction est désormais considérée pour ce qu'elle est et pour ce

13 Autrement dit, plus on est averti de la question scolaire et plus on est à même de prendre en compte ces contraintes et d'ajuster ses choix et décisions. Autrement dit encore, la détention d'un capital scolaire permet un investissement scolaire plus « juste », donc plus « rentable ».

14 Deux réserves doivent cependant être émises pour ne pas laisser penser à une règle générale. En premier lieu, les populations (aisées) qui se reproduisent par le capital scolaire ont des stratégies de scolarisation plus affirmées ; il s'agit pour elles de poursuivre des études au plus haut niveau. Le cas des sociétés plus massivement alphabétisées (Congo, Togo, ou des milieux urbains comme Abidjan) diffère également des sociétés subsahariennes (maliennes, burkinabè, etc.). Elles présentent en effet, même en milieu populaire, des stratégies d'acharnement scolaire (cf. *infra*) sous-tendues par la nécessité (au risque d'être marginalisé) de rester le plus longtemps possible dans le système scolaire.

qu'elle apporte réellement, non plus pour ce qu'elle symbolise idéalement. Son acquisition devient une fin en soi, dont rendent compte les différentes stratégies. Il faut, coûte que coûte, savoir lire et écrire<sup>15</sup>, même si ce bagage n'autorise plus l'espérance d'un travail. Apparaît aussi la revendication d'un savoir débarrassé de son caractère académique et destiné à des applications pratiques : « Tout le monde croit que le diplôme est fait pour s'asseoir dans un bureau, note Ouattara. Moi je crois que les diplômés doivent aussi se lancer dans l'agriculture et l'élevage. » L'instruction ne doit plus seulement être synonyme de savoir-être, mais aussi de savoir-faire. Essentiellement perçue, par le passé, comme *objet symbolique*, elle est davantage appréciée aujourd'hui comme *outil* et est investie, à la mesure de son usage dans la gestion des biens ou des relations sociales<sup>16</sup>, d'une fonction opératoire, instrumentale. Dans l'ordre des légitimités, le mythe cède à la nécessité, l'utile se substitue à la plus-value symbolique; dans celui des rationalités, la possibilité de réussir grâce à l'instruction fait place à l'urgence d'être instruit pour « s'en sortir ».

Au paradoxe de représentations où dominait l'adhésion, et de pratiques de résistances et de refus (l'école est bien mais on ne peut pas y envoyer tous ses enfants), s'associe maintenant celui de représentations plus modérées et de pratiques de forte scolarisation (l'école est dépréciée mais il faut y envoyer ses enfants, on n'a plus le choix). Les deux paradoxes coexistent, y compris au sein de la même population.

## Un nouvel ordre scolaire

Tous les individus n'adhèrent pas, en effet, à ce processus de normalisation par l'instruction; certains entretiennent à son sujet des représentations négatives. Des stratégies de scolarisation « par défaut » illustrent aussi ces réserves : l'enfant est inscrit à l'école par obligation et nécessité, non par volonté d'accéder au plus haut niveau et, moins encore, par espoir de faire partie de l'élite. Le savoir scolaire ne saurait tout régir, ni tout résoudre : « Il y a l'instruction d'un côté et la tradition de l'autre, estime un enseignant bobolais; ça ne va pas ensemble. L'instruction ne peut pas changer les coutumes, on est né en les trouvant là. Un instruit ne peut pas refuser les coutumes. Il y a beaucoup de choses qui sortent des études, du papier, mais on n'oublie pas le savoir noir. Les deux vont ensemble. »

Savoir autochtone et savoir allochtone sont dits différents. Il n'est pas question de penser que le second puisse se substituer au premier, le destituer tout à fait, régir les façons de dire et de faire. Il est nécessaire d'être instruit, mais d'autres modes d'être et de devenir demeurent légitimes. « Si mes enfants décident d'arrêter les études, nous a dit un père d'élève, je les laisse. » Un autre estime qu'« il

15 En témoignent par exemple les agriculteurs de Ouagadougou, qui ne pratiquent que des « petits boulots » et n'ont que de très faibles ressources, mais qui cherchent malgré tout à instruire leurs enfants [Yaro, 1995].

16 On pense ici en particulier à la tenue de journaux intimes pour consigner les faits quotidiens et disposer, si besoin était, de preuves de ce qui est arrivé, ainsi qu'aux « trajets sociaux d'écriture » (d'après des études personnelles menées à Bobo Dioulasso) qui mettent à jour la subordination des pratiques d'écriture aux institutions sociales séculaires (notamment de parenté).

faut laisser chacun suivre son destin ». Et nombreux sont ceux qui pensent que la réussite scolaire est encore une question de chance ou le fruit d'une attention divine. Si le champ des savoirs s'est transformé, si la culture scolaire a relégué et destitué certains d'entre eux, enfin si l'avenir s'annonce sous des auspices largement déterminés par l'emprise de la lettre (profane, occidentale, ou sacrée, du Coran), « on n'oublie pas le savoir noir ».

À écouter nos interlocuteurs, ces différences n'impliquent cependant pas opposition ou exclusion entre les différentes cultures, scolaire et autres : bien que différentes, « les deux vont ensemble ». L'association est pourtant nouvelle ; elle se substitue à d'anciennes représentations duelles. Être instruit a longtemps signifié « être Blanc », autrement dit avoir épousé une autre culture et délaissé la sienne – en un élan largement interprété, dans ces sociétés (dioula ou lobi notamment) qui avaient « posé la bouche » (l'interdit) à l'encontre de toute action ou institution occidentale, comme un acte de trahison. Hier opposés et antinomiques, les principaux systèmes culturels de référence sont maintenant pensés comme conciliables. Les représentations montrent des négociations davantage que des choix manichéens entre le système scolaire et les autres<sup>17</sup>. Pour les populations citadines au moins, l'instruction n'est plus un trait d'« assimilation » et l'« occidentalisme » n'est plus pensé comme une rupture par rapport aux cultures séculaires, mais comme une ouverture auxquelles ces cultures peuvent – voire doivent – participer.

Les discours laissent penser que la négociation suppose l'alternative, entre l'adhésion ou la résistance à l'universalisation. La scolarisation elle-même en rend compte, à travers des stratégies d'acharnement et celles, parallèles, de moindre adhésion à l'école. La mobilisation des capitaux varie selon le degré d'investissement dans les études, tout comme l'inscription (rapide ou repoussée) des enfants sur le marché du travail. La place de l'école dans la société est ainsi relative – le processus de normalisation précédemment évoqué n'est pas partout accompli – et l'évolution différemment perçue : appréciée comme un vecteur du progrès et comme un outil désormais indispensable, l'instruction est aussi jugée secondaire par une partie des populations<sup>18</sup>.

Mais cette coexistence de stratégies et de logiques œuvre elle-même, semble-t-il, en faveur d'une ouverture aux savoirs de type occidental et à l'ordre économique, social et politique qu'ils sous-tendent. Au-delà, elle signale la transformation profonde des représentations, qui mettent au jour un certain réalisme après une mythification conduite durant plusieurs décennies. Celle-ci générerait la conception d'une reproduction de l'ordre scolaire : qui ne faisait pas partie de l'élite issue du monde scolaire ne pouvait prétendre avoir une place parmi elle. Elle s'accompagnait aussi de « stratégies du tout ou rien » adéquates à cette

---

17 Il convient toutefois de noter une réserve : cette négociation est jugée impossible par des musulmans membres de familles ou groupes qui se reproduisent de longue date sur la base d'un capital de savoirs (dits « maraboutiques »). Pour eux, les savoirs laïques et l'ordre qu'ils incarnent demandent toujours à être combattus. La majorité des musulmans rencontrés estiment cependant que les savoirs laïques et religieux ne sont pas inconciliables et inscrivent leurs enfants à l'école publique après leur avoir fait suivre des études coraniques.

18 De là des différences fortes de scolarisation entre milieux urbains – à Abidjan et Bobo Dioulasso par exemple. Les facteurs de cette relativité devraient bien sûr être interrogés.

logique de reproduction : dans la mesure où cet accès était réservé, un fort investissement dans la scolarisation n'était pas légitime. S'il le fut à un moment donné (lors de la reconstitution de l'appareil d'État), c'est uniquement grâce à l'institutionnalisation de l'équivalence entre diplôme et emploi. Mais, nous l'avons vu, celle-ci aussi avait tout du mythe : il suffit qu'elle disparaisse pour que la scolarisation diminue.

Le réalisme s'accompagne, lui, de l'émergence d'un ordre scolaire nouveau. Acquises à l'utilité de l'instruction – la promotion sociale n'est plus pensée, ni comme illusoire (étant réservée à l'élite), ni comme fin en soi –, les populations investissent dans la scolarité de manière inédite. La population scolarisable est davantage inscrite à l'école<sup>19</sup>, mais l'« espérance scolaire » est moindre<sup>20</sup>. Les discours des individus défavorisés soulignent encore la nécessité d'être riche pour pouvoir s'approprier le capital scolaire, mais le lien passé entre promotion sociale et appartenance préalable au monde de l'élite instruite est remis en cause. La logique passée de reproduction scolaire serait-elle enrayée ? Retenons plutôt de nos interlocuteurs citadins qu'une scolarisation élargie, une vision plus « réaliste » de l'instruction, enfin une vulgarisation de la culture scolaire ouvrent le champ des possibles, fondent une autre identité de l'école et l'investissent de nouvelles fonctions : elle n'est plus l'institution réservée à une certaine classe – à l'image de l'ancienne pépinière de cadres coloniaux et de dirigeants nationaux – mais un pôle populaire de référence. Et elle ne promet plus tant de *devenir*, qu'elle a la charge d'aider à *être*.

Cet ordre scolaire reste indéfini, marqué par l'incertitude, à l'aune des négociations de la « modernité » et des transformations sociales. La dualité des représentations exprime ce mouvement, tout comme les stratégies elles-mêmes : la scolarisation reste faible, mais celle des filles progresse ; la volonté d'avoir un diplôme est moins forte, mais l'appropriation des savoirs conduit à monopoliser les autres capitaux ; les trajectoires scolaires sont multiples et diversifiées, rendant plus incertaines encore la détention du capital scolaire et sa valorisation, mais elles témoignent en même temps de l'inscription individuelle et collective dans un ordre culturel maintenant largement défini par les divers enseignements.

Les légitimités de la scolarisation se sont modifiées, de même que les finalités. Autrement valorisée, l'instruction sécrète aujourd'hui de nouvelles représentations, fonde de nouvelles pratiques et est davantage appropriée. Ce n'est donc pas seulement le système des représentations qui est en changement. Ce sont, aussi et surtout, l'ordre scolaire tout entier, les rapports entretenus par les sociétés aux ins-

---

19 Les taux de scolarisation augmentent en effet (cf. note 1). Cependant, cela n'autorise pas à conclure à une démocratisation de l'école : sa fréquentation plus importante résulte en effet davantage d'une multiplication des stratégies de scolarisation que d'un engagement plus important des États (d'une part, les droits d'écolage restent aussi importants, d'autre part, c'est la multiplication des structures privées qui répond à la demande d'éducation, faute d'une offre publique suffisante).

20 L'acharnement scolaire ne contredit pas cette moindre espérance. D'une part en effet, il correspond davantage à la nécessité de ne pas sortir du système (au risque d'être socialement exclu) qu'à la volonté d'avoir le plus haut niveau d'études ; d'autre part, il s'agit pour certaines populations de s'approprier les rudiments de l'instruction, et non tant d'obtenir des diplômes. « L'espérance scolaire » est ainsi moindre et ne motive pas de stratégie d'acharnement scolaire.

titutions dispensatrices de savoir et le champ des savoirs lui-même. L'école n'est bien sûr pas étrangère à cette évolution en profondeur des sociétés, car elle a fondé de nouvelles différenciations et hiérarchies, transformé les codes de l'intégration sociale, participé à la construction de nouvelles identités. Et le savoir transmis dans ses murs semble maintenant être intégré; d'objet extérieur, imposé par le Blanc, transmis par la force, il est largement devenu une propriété autochtone.

Peut-être est-ce là une marque – tout autant qu'une limite – de la vulgarisation de la culture scolaire dans les sociétés aujourd'hui fortement alphabétisées. Reste que les stratégies d'appropriation du savoir scolaire sont multiples, que les parcours scolaires eux-mêmes deviennent plus complexes à la mesure de l'institutionnalisation de l'école. Et la croissance de la scolarisation à l'école publique s'accompagne d'une diversification du champ scolaire. Loin d'être reproduits à l'identique, la culture scolaire et le système qui l'a transmise secrètent une multiplication des structures et modèles éducatifs. Tout autant qu'ils les transforment, ils sont « travaillés » par les structures et pratiques sociales.

Savoirs autochtones et savoirs scolaires coexistent et participent désormais de concert à la structuration sociale. Sur quoi déboucheront cette ouverture des sociétés à d'autres savoirs – ce rapport inédit à l'altérité, à l'Autre – et ce nouveau syncrétisme ?

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRETEAU D., YARO Y. [1997], *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso*, Ouagadougou, FLLASHS-UERD, 95 p.
- BATIANA A., PRIGNITZ G. [1993], « Chocs des langues à Ouagadougou », *Afrique contemporaine*, n° spécial : 98-107.
- CHARLOT B. [1997], *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, 112 p.
- GÉRARD É. [1997 a], *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-Orstom, 283 p.
- GÉRARD É. [1997 b], « La lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des jeunes diplômés bamakois au chômage », in A. Marie (dir.), *L'Afrique des individus*, Paris, Karthala, 438 : 203-248.
- GÉRARD É. [1997 c], « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ? », *Politique étrangère*, Paris, Ifri, hiver 1997-98 : 613-627.
- GÉRARD É. [1998], « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in M.-F. Lange (dir.), *L'École et les Filles en Afrique*, Karthala, 254 : 197-220.
- GILLY M. [1989], « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in D. Jodelet (dir.), *Les Représentations sociales*, Paris, Puf.
- GUTH S. [1997], *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, 318 p.
- LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.) [1995], « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, Orstom éditions, 31 (3), 763 p.
- PROTEAU L. [1997], « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école. Un moment critique », in B. Contamin, H. Memel-Fotê (éd.), *Le Modèle ivoirien en questions. Crises, ajustements, recompositions*, Karthala-Orstom, 1997, 802 : 636-653.
- SANOU F. [1995], *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 119 p. dactylogr.
- YARO Y. [1995], « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in M.-F. Lange, J.-Y. Martin [1995] : 675-695.