

APPARTENANCE ETHNIQUE ET SCOLARISATION AU BURKINA FASO : LA DIMENSION CULTURELLE EN QUESTION

Jean-François KOBIANÉ (ISSP) et Marc PILON (IRD)

INTRODUCTION

A leur accession à l'indépendance dans les années 1960, les pays africains s'engageront dans des politiques volontaristes d'expansion de l'enseignement, comme en témoignent les engagements pris lors du Congrès des ministres africains chargés de l'éducation à Addis-Abeba en 1961 : l'objectif visé était d'atteindre la scolarisation universelle au début des années 1980 (IPE/UNICEF, 1993). Malgré les efforts consentis, l'Afrique, notamment au sud du Sahara, demeure la partie du monde la moins scolarisée. Le Rapport de suivi de l'Education Pour Tous (EPT) de 2004 révèle que sur les 20 pays (dont fait partie le Burkina Faso) qui couraient un grand risque de n'atteindre aucun des trois objectifs de l'EPT¹ à l'horizon 2015, 19 étaient situés en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2003).

Les facteurs des faibles niveaux de scolarisation observés en Afrique subsaharienne sont multiples et relèvent aussi bien du niveau de l'offre que de celui de la demande d'éducation (Pilon et Yaro, 2001 ; Kobiané, 2001 ; Pilon, 2006 ; Kobiané, 2006).

Parmi les facteurs de la demande, la dimension culturelle est souvent mise en avant pour expliquer les « retards » de scolarisation, et fait souvent office de « boîte noire ». Dans les discours comme dans les études, l'appartenance ethnique est souvent prise comme proxy de cette dimension culturelle, et les différences de niveau de scolarisation selon les ethnies considérées comme preuve de l'influence du facteur culturel.

L'objectif de la communication est de montrer que si la dimension culturelle ne peut et ne doit pas être niée ou sous-estimée, les différences de scolarisation observées entre ethnies renvoient souvent à des facteurs d'ordre politique (de l'offre scolaire), économiques (type de mode de production), historiques (rapports avec la colonisation), etc.

Le texte est structuré de la manière suivante : la première section est consacrée à une synthèse de la littérature sur le rôle de l'ethnie dans l'explication de la demande d'éducation. La deuxième section est consacrée à la présentation du contexte de l'étude. La troisième section présente les données et la méthodologie de l'étude alors que la quatrième section présente les résultats.

¹ Ces trois objectifs sont : i) Assurer l'enseignement primaire gratuit et obligatoire d'ici 2015 ; ii) Atteindre un taux d'alphabétisation de 50 % d'ici 2015 et iii) Atteindre une égalité entre sexes dans la scolarisation en 2015.

ETHNIE ET SCOLARISATION : UN ETAT DES LIEUX

Après avoir restitué les principaux enseignements issus de travaux ayant abordé le lien entre ethnie et scolarisation dans des contextes assez divers mais aussi à des horizons temporels très différents cette partie aborde la question dans le contexte particulier du Burkina.

Ethnie et scolarisation dans une perspective internationale

Catégorie et objet d'étude aux fondements de l'ethnologie, l'ethnie a fait l'objet de nombreux débats, de remises en cause conceptuelles (Amselle et M'Bokolo, 1985 ; Chrétien et Prunier, 1989). Il ne s'agit pas ici de revenir sur ces débats. Toujours est-il qu'en matière de scolarisation en Afrique, si le lien entre ethnie et scolarisation n'a pas fait l'objet d'études spécifiques, l'appartenance ethnique figure parmi les facteurs de différenciation évoqués en matière de scolarisation des enfants, souvent perçue comme variable mettant en lumière la dimension culturelle des inégalités scolaires.

Dans son article sur la « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire » paru en 1972, au sujet de l'étude des inégalités scolaires Jean-Yves Martin (1972 : 351-352) avançait qu'en Afrique noire, « il semble en fait qu'il faille utiliser des variables autres que la catégorie socio-professionnelle, le degré d'urbanisation ou le niveau d'instruction des parents (...) car ces variables sont associées à une variable plus fondamentale, qui fait référence à une structuration sociale de type traditionnel, l'ethnie » ; contrairement aux systèmes d'enseignement européens, ceux d'Afrique « fonctionnent en référence non pas à des classes sociales, mais à des différences de groupes ethniques »². A l'issue de ses travaux sur le Cameroun, Jean-Yves Martin en vient à nuancer l'importance de l'ethnie, à relativiser sa dimension culturelle et en fait à rejeter toute explication de type culturaliste : « Si les groupes montagnards ont eu historiquement l'initiative du refus de l'école -comme du reste celui de toutes les interventions coloniales, ce qui les a conduits à occuper une situation à la fois marginale et inférieure dans la hiérarchie sociale post-coloniale - il est manifeste qu'actuellement leur scolarisation n'est plus encouragée, et cela pour plusieurs raisons. Leur scolarisation à un niveau équivalent à celui des Moudang par exemple bouleverserait les équilibres actuels de la région. D'autre part, dans la politique actuelle d'un développement global s'appuyant sur les ressources différentielles et entérinant une certaine division du travail, les montagnards en tant que tels constituent à la fois une richesse touristique et un réservoir de main-d'œuvre » (Martin, 1981 : 123). Ainsi, « Il n'y a pas des groupes ethniques qui réussissent mieux que d'autres dans l'univers scolaire en vertu d'on ne sait quels dons, affinités, ou héritages culturels. Affirmer le contraire reviendrait à consacrer l'idéologie raciste. Il y a des groupes qui ont ou n'ont pas intégré l'école dans leur reproduction, et les conditions naturelles, l'histoire et les rapports sociaux régionaux leur ont fourni inégalement les moyens de nourrir ces stratégies ou de pouvoir les modifier. » (Martin, 1981 : 123).

Dans ses travaux ethnologiques sur l'éducation chez les Maasai de Tanzanie, population de pasteurs semi-nomades constituant une communauté linguistique et culturelle « relativement homogène » (vivant également au Kenya), Nathalie Bonini (1998) explique le faible niveau de scolarisation de leurs enfants par le fait que, depuis son introduction, l'école de type occidental était considérée par ces populations comme une contrainte car elle empêchait les enfants de s'occuper du troupeau, et n'apportait que de faibles compensations en retour. Même si les attitudes des Maasai face à l'école ont évolué au cours du temps, compte tenu du

² Une analyse à resituer dans le contexte de l'époque d'une sociologie marquée par la prégnance de l'approche marxiste, centrée sur les classes sociales.

développement des échanges commerciaux avec les populations d'agriculteurs et des contacts avec l'administration, l'intérêt aujourd'hui accordé à l'école par les Maasai ne s'inscrit pas dans une logique de promotion sociale. Au contraire, les parents attendent des enfants qu'ils ont envoyés à l'école, qu'ils rejoignent leur village dès la fin du primaire, afin de faire profiter l'ensemble de la communauté des connaissances qu'ils ont acquises ; notamment, la maîtrise par ces enfants du swahili, langue officielle mais aussi langue de communication avec les populations environnantes, permet ainsi à cette communauté de mieux se positionner dans ses échanges avec l'administration et ses voisins. Ainsi, selon l'auteur, « (...) l'importance des facteurs socio-économiques et historiques restreint considérablement la portée d'une approche uniquement culturelle » (Bonini, 1998 : 98).

En référence à cette variable ethnique, sur la base de résultats des recensements de la population de 1970 et 1981 du Togo, Marie-France Lange entend « montrer la nécessité de cette approche pour éclairer le processus de scolarisation » (Lange, 1998a : 206). L'analyse des résultats révèle d'abord que « l'évolution des disparités ethniques scolaires recoupe en fait celle des disparités régionales » (Lange, 1998a : 207). Des disparités qui renvoient en fait à d'autres facteurs comme l'histoire de l'implantation de l'école, le système matrimonial, la religion, le type de production agricole (agriculture de subsistance *versus* culture du coton), le contrôle du pouvoir politique et des moyens étatiques (le cas de la population kabyé, dont l'un des siens a dirigé le pays de 1969 à 2003, qui a bénéficié d'investissements scolaires considérables) , etc. Aussi selon Marie-France Lange (1998a : 215-216), si « les disparités ethniques renvoient en quelque sorte à l'ensemble des variables sociales, économiques, politiques et culturelles » (p.215), « l'analyse de la scolarisation selon les ethnies nous indique qu'aucune variable n'est exclusivement et systématiquement déterminante » (p.216).

L'état des connaissances sur la demande d'éducation en Afrique (Pilon et Yaro, 2001) confirme un constat fait précédemment par Marie-France Lange (1998a : 206), à savoir que « peu de travaux ont abordé les disparités ethniques scolaires, souvent parce que les données font défaut ». D'une part, l'information sur l'appartenance ethnique n'est pas toujours recueillie lors des recensements et des enquêtes sociodémographiques ; d'autre part, outre l'absence d'études spécifiques, les approches quantitatives des facteurs de la scolarisation à partir de ces sources de données démographiques sont encore peu nombreuses.

Faute d'approches sociologiques approfondies, il est souvent difficile d'interpréter les constats statistiques mettant en lumière des différences de scolarisation entre ethnies, de distinguer ce qui relève de la dimension proprement culturelle. En référence à l'ethnie est souvent mise en avant la nature des systèmes matrimoniaux, surtout pour expliquer la sous-scolarisation des filles et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de niveau secondaire, à travers le phénomène du mariage précoce et corollairement des grossesses précoces : « la scolarisation des filles est alors perçue comme un danger patent pour les groupes qui désirent continuer à posséder la maîtrise du marché matrimonial » (Lange, 1998b : 212-213)³.

Les recherches existantes révèlent très clairement que l'analyse des inégalités scolaires selon l'ethnie nécessite de prendre en compte dans l'interprétation les autres facteurs que ce sont : l'histoire de l'implantation de l'école, étroitement liée à celle de la colonisation et des religions « importées » en Afrique (l'islam et les missions catholiques et protestantes) ; les types de production agricole (agriculture de subsistance ou de rente, pastoralisme) qui renvoient à la question des besoins en main-d'œuvre familiale et infantine ; la distance au

³ Voir aussi les chapitres par pays de l'ouvrage de Pilon et Yaro (2001).

pouvoir politique (le degré d'accès au contrôle des moyens étatiques).

Qu'en est-il au Burkina Faso ?

Dans les travaux sur les facteurs socio-culturels de la scolarisation au Burkina, trois ethnies sont souvent évoquées, au titre de leur faible scolarisation primaire comparativement aux autres groupes sociaux : il s'agit des Peul (au nord), des Lobi (au sud-ouest) et des Gourmantché (à l'est).

En ce qui concerne les enfants Peul, les moins scolarisés du pays, deux facteurs sont généralement avancés. D'une part, comme pour les Maasai, les Peul étant éleveurs et nomades, l'école entre en conflit direct avec leur pratique de l'élevage extensif qui requiert la mobilisation des garçons (d'âges scolaires) pour la garde des troupeaux. D'autre part, islamisés bien avant la pénétration coloniale française (Cissé, 1996), les Peul préfèrent l'enseignement coranique à celui de l'école « moderne » (française) (Yaro, 1995).

La population lobi a fait l'objet de nombreuses recherches en anthropologie et en sociologie. Les Lobi sont connus pour leur résistance acharnée à l'administration coloniale et leur réticence vis-à-vis des missions catholiques : « n'ayant jamais été soumis auparavant à une autorité allochtone, ils vivent la présence française comme une usurpation et une injustice » (Baux, 2006 : 275). Cela s'est alors traduit par l'adoption d'une sorte de serment sacré, « la bouche », interdisant à tout Lobi de suivre « la voie des Blancs », sous peine de malédiction et de mort (Père, 1995); notamment d'aller à l'école. De forts préjugés négatifs sont associés aux Lobi, encore aujourd'hui, qui en donnent une image « arriérée », largement intériorisée par les fonctionnaires burkinabé, y compris les instituteurs venant d'autres régions du pays. Longtemps délaissée par le pouvoir politique central du Burkina Faso, la région lobi connaît pour une longue période un important déficit en infrastructures, notamment scolaires.

Quant aux Gourmantché, Yacouba Yaro a mis en lumière l'importance de la géomancie dans les comportements de scolarisation des familles : « Le Gourmantché « consulte » son sable pour savoir quel avantage il retirera, ou quelle attitude il doit adopter, en inscrivant tel ou tel enfant à l'école. (...). Mais, selon les enseignants, « l'esprit de leur sable leur recommande souvent de ne pas scolariser les enfants » et « les chefs de ménage promettent d'inscrire les enfants pour la rentrée scolaire prochaine, mais ne le feront jamais, si ce n'est de force » (Yaro, 1995 : 685).

Evoquant l'importance des facteurs socioculturels, notamment pour expliquer la sous-scolarisation des filles, Fernand Sanou, sociologue, insiste sur la nécessité d'examiner plus en profondeur les interactions possibles entre tous les facteurs, car « On a l'impression d'avoir affaire à une sorte de « trou noir » par lequel les populations passent pour adopter des comportements « bizarres », en tout cas non cartésiens » (Sanou, 1995 : 36).

Adoptant ce qu'il appelle « une approche globale » des déterminants de la demande scolaire, c'est-à-dire prenant en compte aussi bien les facteurs démographiques, économiques et socio-culturels, J-F. Kobiané en arrive à travers des analyses multivariées, à mettre en évidence les effets propres de chacun des facteurs et à procéder à leur hiérarchisation selon le milieu de résidence. Il ressort après contrôle d'une série de variables relatives à la structure par âge du ménage et aux caractéristiques du chef de ménage, au niveau de vie du ménage, au mode de production et à la distance à l'école, que l'ethnie est un facteur particulièrement discriminant de la fréquentation scolaire en milieu rural (Kobiané, 1999 et 2006). Les résultats, basés sur une analyse des données l'enquête prioritaire de 1994, confirment ceux des recherches

sociologiques citées précédemment : en effet, les groupes ethniques Lobi, Peul et Gourmantché font partie de ceux qui scolarisent moins. Toutefois, l'effet de l'ethnie tend à s'estomper avec l'urbanisation (Kobiané, 2006). Le fait que l'effet de l'ethnie en milieu rural, persiste même après contrôle de variables relatives à la structure démographique du ménage, au niveau de vie du ménage, au mode de production et à la distance à l'école amène l'auteur à recourir à d'autres explications supplémentaires, notamment d'ordre historique et politique.

On le voit, au Burkina Faso comme dans d'autres pays africains, la variable ethnie se trouve très souvent combinée à d'autres dimensions (historique, politique, économique, religieuse...) qu'il convient bien souvent d'analyser afin de mieux comprendre les résultats observés. Recourir à plusieurs sources de données pour tester la robustesse de certains résultats serait une voie à approfondir. La présente étude s'inscrit dans cette ligne puisqu'il s'agit d'examiner à travers deux sources de données comparables dans le temps l'effet de la variable ethnie.

CONTEXTE DU BURKINA FASO

Une croissance rapide de la population

La population résidente du Burkina Faso est passée de 10 312 609 au recensement général de la population de 1996 à 13 730 258⁴ à celui de 2006, soit un taux de croissance annuelle moyen intercensitaire de 2,9 au cours de la période. Cette forte croissance de la population burkinabé est la résultante d'une mortalité en baisse depuis les années 1960 et d'une fécondité qui demeure encore élevée (6,2 enfants par femme selon l'EDS 2003). En effet, la mortalité bien que présentant un niveau encore élevé a connu une baisse notable depuis 1960 : le taux brut de mortalité est passé de 32,0 ‰ en 1960 à 15,2 ‰ en 1996, alors que dans le même temps l'espérance de vie à la naissance et le taux de mortalité infantile passaient respectivement de 32 à 54 ans et de 182 à 107 ‰. Une telle croissance de la population s'exprime également par une forte croissance de la population scolarisable, qui se trouve majoritairement dans les zones rurales. Le pays étant faiblement urbanisé, 80 ‰ de la population d'âge scolaire se trouve en milieu rural, là où les niveaux de scolarisation sont généralement faibles.

Une diversité culturelle impliquant des rapports particuliers à l'école

Le Burkina Faso compte une soixantaine d'ethnies (63 ou 64 selon les sources). Ces ethnies ont souvent fait l'objet de regroupements sur la base de trois critères : un critère linguistique, un critère fondé sur l'organisation sociopolitique et un critère alliant aussi bien la langue et l'organisation sociale que l'origine. Le troisième regroupement, le plus éclaté, est le plus utilisé notamment dans les recherches sociodémographiques. La classification de base est la suivante : le groupe Mossi, le groupe Peul, le groupe Bobo, le groupe Gourounsi, le groupe Dagari-Lobi, le groupe Bisa, le groupe Mandingue, le groupe Sénoufo et le groupe Gourmantché.

Dans la classification la plus souvent adoptée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) et qui est celle que l'on retrouve dans les données que nous utilisons, le groupe Mandingue a été éclaté en Dioula et Samo, les Goin ont été isolés du groupe Sénoufo, Lobi et Dagari ont été séparés, ce qui donne au total douze groupes ethniques. Toutefois, pour une raison de faible effectif, nous avons classé les Goin dans la catégorie « autres ethnies ».

⁴ Résultats préliminaires du RGPH de 2006.

Le tableau 1 donne la répartition de la population scolarisable de 7-14 ans selon l'ethnie. Le groupe Mossi représente plus de la majorité de la population, les autres groupes ethniques ayant des poids inégaux variant entre 1 et 7 % si l'on s'en tient aux résultats de l'EP1998. Compte tenu du poids important de la capitale Ouagadougou (située dans la zone Mossi) dans le milieu urbain, le poids du groupe Mossi est encore plus important en milieu urbain (environ 60 %).

Tableau 1 : Répartition des enfants de 7-12 ans selon l'ethnie

Ethnie	Ensemble		Rural		Urbain	
	EP 1994	EP 1998	EP 1994	EP 1998	EP 1994	EP 1998
Peulh	8,7	6,1	10,5	7,1	3,5	2,4
Lobi	1,3	2,5	1,5	2,9	0,5	0,7
Gourmantché	5,6	6,4	6,8	7,1	2,0	3,4
Dioula	0,9	1,1	0,8	1,0	1,3	1,6
Mossi	55,2	50,6	52,5	48,3	62,9	60,1
Senoufo	1,1	2,5	1,2	2,7	1,1	1,8
Dagari	1,7	2,3	2,0	2,5	1,0	1,4
Bissa	3,5	3,7	3,2	4,0	4,5	2,4
Bobo	3,5	4,7	2,8	4,5	5,4	5,4
Samo	1,8	2,8	1,5	2,3	2,5	4,9
Gourounsi	3,8	4,3	3,1	4,3	5,8	4,2
Autres ethnies	13,0	13,0	14,1	13,3	9,6	11,8
Ensemble	100 (11 877)	100 (11 737)	100 (8 845)	100 (9 452)	100 (3 032)	100 (2 285)

Notes : EP= Enquête Prioritaire (...)=effectif de référence

Évolution des indicateurs de scolarisation et disparités

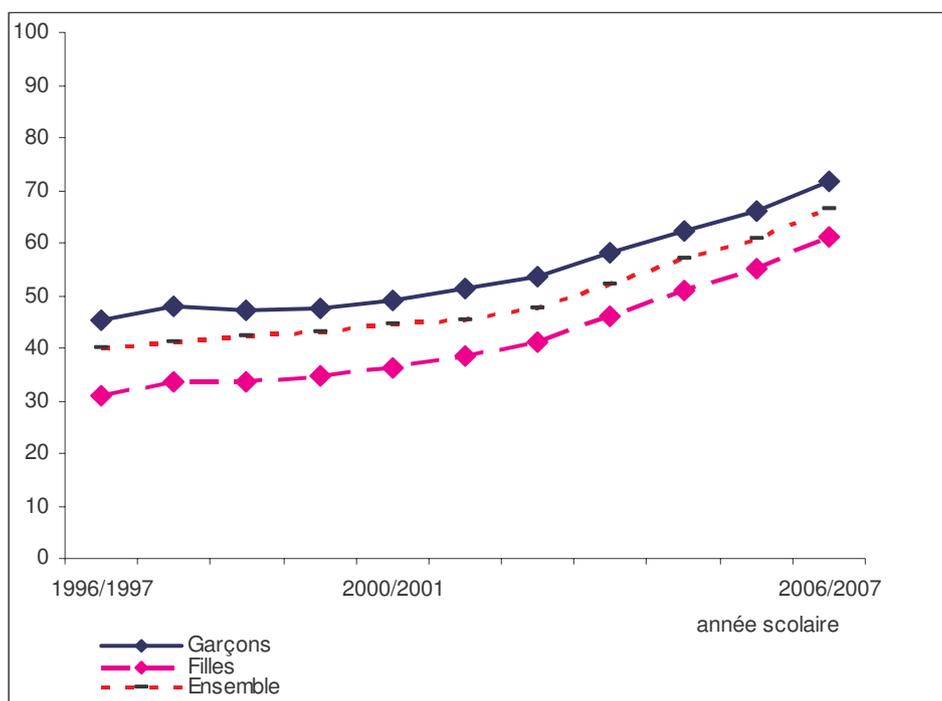
L'analyse de l'évolution des indicateurs de scolarisation au cours des dernières années montre une amélioration de l'accès à l'enseignement primaire, particulièrement à partir de 2002 (figure 1). Cette montée de la scolarisation est associée à la mise en place effective du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB).

Malgré ces progrès, il subsiste des disparités énormes spatiales et entre garçons et filles. En 2006/2007, le pays affiche un taux brut de scolarisation de 66,5 % et un taux net de 53,1 % ; ce qui signifie que seulement la moitié des enfants d'âge scolaire (7 à 12 ans) fréquentent l'école primaire. A l'instar des autres pays africains, on observe une sous-scolarisation marquée des filles avec un taux net de 48,7 % contre 57,4 % pour les garçons. Le niveau de scolarisation présente des disparités spatiales marquées (carte 1), avec un taux brut variant de 43,6 % dans la région de l'Est⁵ à 99,7 % dans la région du centre, région qui abrite la capitale, Ouagadougou. Les régions situées dans les parties est et nord du pays, frontalières du Niger et du Mali, se révèlent les plus faiblement scolarisées (à moins de 50 %).

En terme d'appartenance ethnique, retenons que la région la plus septentrionale correspond à un peuplement majoritaire de l'ethnie peulh, celle située à l'est de l'ethnie Gourmantché. L'ethnie lobi se retrouve dans la région du Sud-Ouest, particulièrement dans les provinces de la Poni et du Nounbiel.

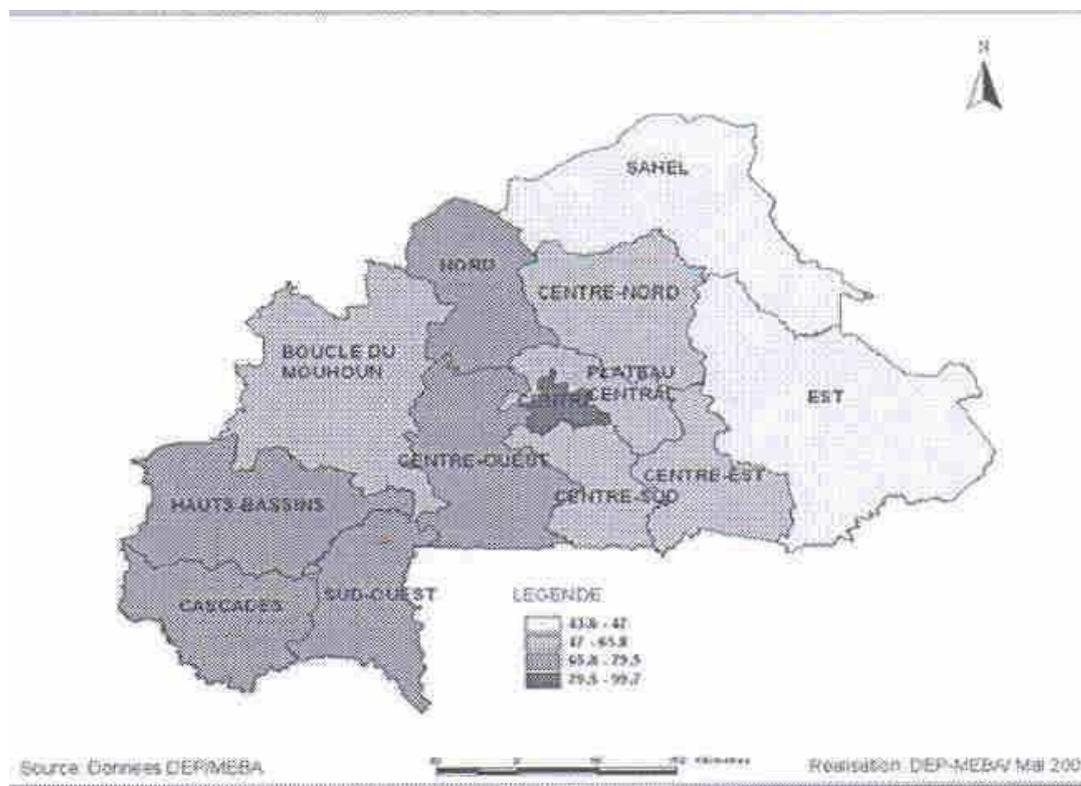
⁵ Le Pays est administrativement divisé en régions (au nombre de 13), en provinces (45) et en département (350).

Figure 1 : Evolution des taux bruts de scolarisation (%) au primaire de 1996/97 à 2006/07



Source des données : Annuaire statistique 2006-2007 (MEBA/DEP, 2007)

Carte : Taux brut de scolarisation par région en 2006/2007



Source : DEP/MEBA (2007)

DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Données

Les données d'enquêtes comportant la variable ethnique sont assez rares. Les enquêtes prioritaires (enquêtes sur les conditions de vie des ménages) réalisées en 1994/95 et 1998 ont collecté l'information sur l'ethnie. Mais depuis l'enquête de 2003, l'ethnie n'est plus collectée. Les enquêtes démographiques et de santé (EDS) de 1992/93 et de 2003 ont saisi l'ethnie uniquement au niveau des questionnaires individuels « homme » et « femme » ce qui limite l'analyse du lien entre ethnique et scolarisation des enfants. Seule l'EDS de 1998 comporte la variable ethnique pour l'ensemble des membres du ménage mais le regroupement des ethnies adopté est différent de celui des enquêtes sur les conditions de vie des ménages.

L'objectif de l'étude étant de voir si les résultats observés à la suite de l'analyse de l'enquête prioritaire de 1994 se maintiennent ou non au cours du temps, nous utiliserons les données de l'EP 1998, même si la différence de temps entre les deux enquêtes (4 ans) n'est pas suffisamment grande.

Les EP s'inscrivent dans le cadre du programme « Dimensions Sociales de l'Ajustement » dont l'objectif général était d'apprécier les effets sociaux des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS). Ces enquêtes ont été financées, entre autres, par la Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) et la Banque Africaine de Développement (BAD) et le Gouvernement du Burkina Faso.

Variables d'étude

La variable dépendante est la fréquentation scolaire ou non au moment de l'enquête. Le groupe d'âge considéré est 7-12 ans. L'âge officiel d'entrée à l'école est de 7 ans et la scolarité au primaire dure 6 ans. En considérant un groupe d'âge plus large, cela permet de prendre en compte les entrées « précoces » au primaire qui sont de plus en plus importantes, ainsi que les redoublements, car bon nombre d'enfants âgés de plus de 12 ans sont encore au primaire.

La variable indépendante principale est l'ethnie, avec une classification en 11 groupes ethniques, plus une douzième catégorie « autres ethnies », sous entendu du Burkina (le groupe ethnies étrangères n'est pas pris en compte dans les analyses). L'effet de la variable ethnique est contrôlé par une série d'autres variables relevant des caractéristiques individuelles de l'enfant (sexe, statut familial, âge et âge au carré⁶), du chef de ménage (sexe et niveau d'instruction), du ménage (niveau de vie) et de l'offre scolaire (distance à l'école primaire la plus proche).

Méthodes d'analyse

Compte tenu de la nature dichotomique de la variable dépendante, l'une des méthodes de régression adaptées est la régression logistique. Quatre types de modèle sont considérés : le modèle M0 donne l'effet brut de chaque variable indépendante, c'est-à-dire sans prise en compte de l'effet des autres variables. Dans le modèle M1, l'effet de l'ethnie est contrôlé par l'offre. Le modèle M2 prend en compte, en plus de l'offre scolaire, le niveau de vie du ménage. Enfin, le modèle final, M3, considère l'ensemble des variables, c'est-à-dire, en plus de l'offre et du niveau de vie, les caractéristiques individuelles de l'enfant et celles du chef de ménage.

⁶ L'âge et le carré de l'âge interviennent pour rendre compte de la nature de la relation entre l'âge et la fréquentation scolaire qui est plutôt curviligne (relation d'ordre 2).

RÉSULTATS

Cette section sur les résultats comprend deux parties : la première est consacrée à une analyse descriptive du lien entre ethnie et fréquentation scolaire. Il s'agit d'apprécier le niveau d'association entre la variable ethnie et la scolarisation des enfants et comment il se présente selon le milieu de résidence. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats des analyses multivariées : l'idée étant de contrôler l'effet de l'ethnie par une série d'autres variables. La population du Burkina Faso étant essentiellement rurale, les résultats au niveau de l'ensemble du pays reflètent ceux du milieu rural : par conséquent, dans toute la suite la présentation des résultats se limitera au milieu rural et au milieu urbain.

Résultats descriptifs

Le tableau 2 classe les ethnies selon le niveau de fréquentation scolaire des 7-12 ans aux deux enquêtes (EP 1994 et EP 1998). Il s'agit de voir si les rangs occupés par les ethnies en 1994 sont les mêmes en 1998. Si les résultats révèlent que c'est le cas, cela signifierait que les positions qu'occupent les groupes ethniques en matière de scolarisation ne sont pas dues au hasard ; le lien entre ethnie et scolarisation a très probablement un sens qu'il convient de comprendre. Une mesure d'association permettant de rendre compte d'un tel résultat est bien le coefficient de rang ρ de Spearman : il est très élevé et statistiquement significatif en milieu rural (0,90). Par contre, en milieu urbain, l'association est faible et non significative statistiquement (0,29). Le lien entre ethnie et scolarisation est donc plus fort en milieu rural qu'en milieu urbain.

La figure 2 donne une lecture plus visuelle de cette réalité : on voit bien que les groupes Peulh, Lobi et Gourmantché présentent des niveaux de scolarisation très faibles (inférieurs à 15 %) en milieu rural, quelle que soit l'enquête, alors qu'à l'autre extrême, les Bobo, les Samo et les Gourounsi présentent des taux de fréquentation scolaire supérieurs à 25 %. Les Dioula, les Mossi, les Senoufo, les Dagari et les Bissa occupent une situation intermédiaire.

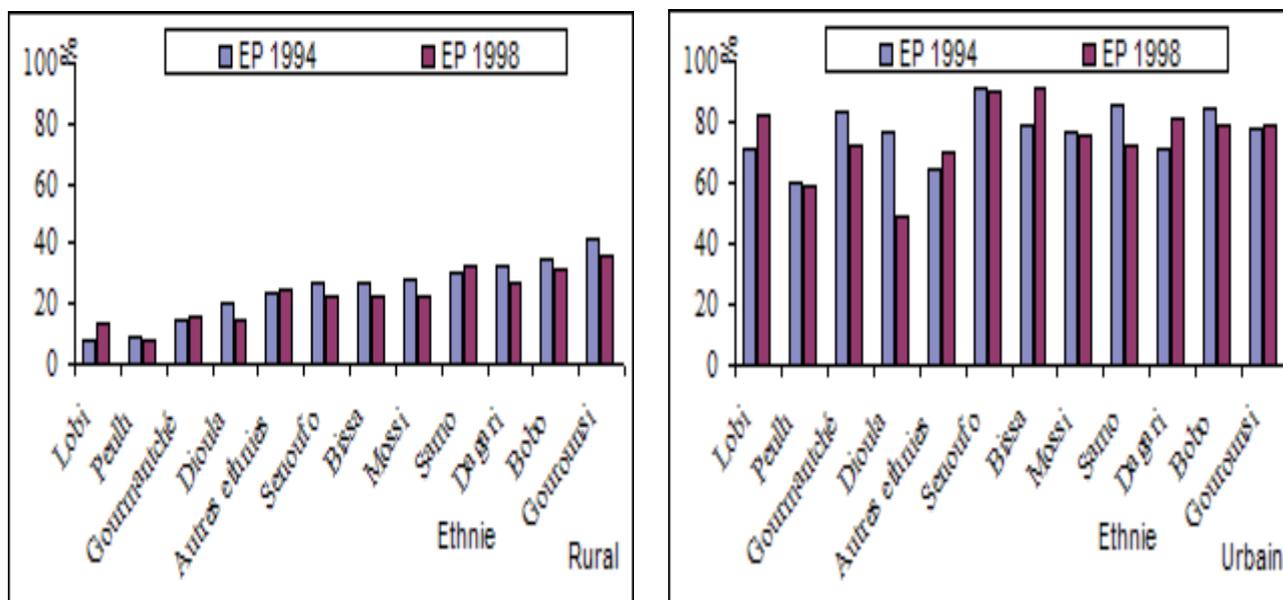
En milieu urbain, toutefois, il ne semble pas y avoir un schéma spécifique de la relation « ethnie-scolarisation » : les groupes Peulh et Lobi qui présentent des faibles niveaux de fréquentation scolaire en milieu rural, ont cette fois des niveaux assez proches de ceux des autres groupes ethniques.

Tableau 2 : Taux de fréquentation scolaire (en %) des enfants 7-12 ans selon l'ethnie

Ethnie	Rural				Urbain			
	EP 1994		EP 1998		EP 1994		EP 1998	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Lobi	7,5	134	13,1	274	71,4	14	82,4	17
Peulh	8,9	926	7,5	652	60,4	106	59,3	54
Gourmantché	14,8	600	15,2	664	83,1	59	71,8	78
Dioula	20,3	74	14,9	94	76,3	38	48,6	37
Autres ethnies	23,1	1249	24,4	1240	64,3	291	70,0	267
Senoufo	26,5	102	22,6	248	90,6	32	90,0	40
Bissa	26,6	282	23,0	370	78,7	136	90,6	53
Mossi	28,4	4645	22,5	4480	76,4	1908	75,4	1356
Samo	30,5	131	32,2	211	85,7	77	72,5	109
Dagari	33,1	175	27,0	233	71,0	31	80,6	31
Bobo	34,4	250	32,0	413	84,7	163	78,9	123
Gourounsi	41,9	277	35,4	404	78,0	177	78,9	95
Ensemble	25,0	8845	22,1	9283	75,7	3032	74,7	2260
Coefficient R de Spearman	0,90**				0,29			

Notes : EP= Enquête Prioritaire ; %=Taux de fréquentation scolaire ; n=effectif de référence ; seuil de signification : **=1%

Figure 2 : Taux de fréquentation scolaire des enfants de 7 à 12 ans selon l'ethnie aux deux enquêtes (EP1994 et EP 1998)



Résultats de l'analyse multivariée

Les tableaux 3a et 3b présentent les résultats des analyses multivariées respectivement pour le milieu rural et le milieu urbain.

Effet brut de l'ethnie (modèle M0)

Nous avons considéré comme catégorie de référence le groupe majoritaire, c'est-à-dire les Mossi. Ce choix permet par ailleurs de mettre en évidence le fait que certaines ethnies scolarisent moins que le groupe majoritaire, mais aussi que d'autres ethnies sont au dessus du niveau du groupe dominant.

L'examen des rapports de chances en milieu rural (tableau 3a), quelle que soit l'année, met bien en évidence cette différenciation entre groupes ethniques en matière de scolarisation : les Lobi, les Gourmantché et les Peulh présentent des chances de scolarisation plus faibles que les Mossi ; à l'opposé, les Samo (en 1998) et les Gourounsi présentent des chances plus importantes d'être aux études comparativement aux Mossi. Quant aux Dioula, aux Sénoufo, aux Dagari, aux Bissa et aux Bobo, leurs chances de scolarisation ne sont pas statistiquement différentes de celles des Mossi.

En milieu urbain, les résultats se présentent autrement : même si les Peulh présentent des chances de scolarisation moindres que les Mossi, la différence entre, d'une part, les Lobi et les Gourmantché et, d'autre part, les Mossi, n'est pas statistiquement significative. Par ailleurs, les Bobo (en 1994) et les Bissa (en 1998) présentent des chances de fréquentation scolaire plus élevées que les Mossi. Les schémas qui prévalent en milieu rural ne sont plus maintenus en ville. Même si, globalement, les différences entre ethnies tendent à se réduire avec l'urbanisation, certains groupes ethniques, même en milieu urbain, présentent des écarts significatifs par rapport au groupe dominant.

L'existence d'un lien entre ethnie et fréquentation scolaire, particulièrement en milieu rural, amène toutefois à s'interroger sur la signification véritable de ce lien. Est-ce pour des raisons liées à l'offre ou pour raisons d'ordre économique ?

Contrôle de l'effet de l'ethnie par l'offre (modèle M1)

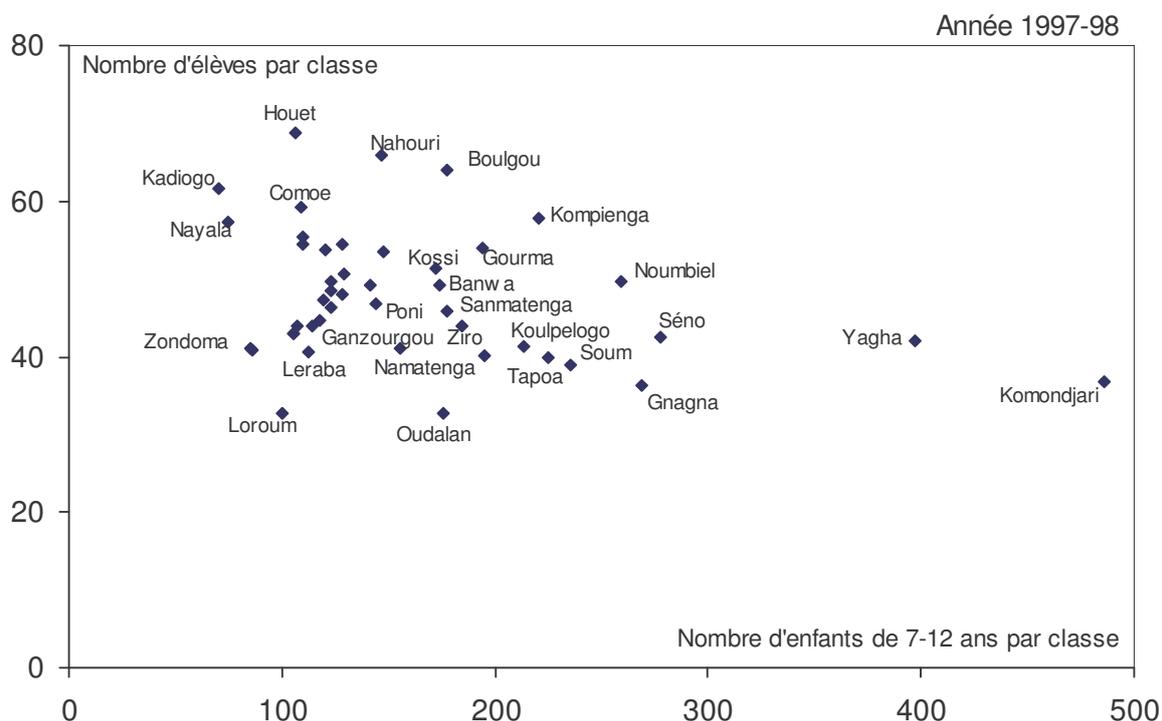
Tout d'abord l'examen des rapports de chances de la variable distance en milieu rural, en 1994, montre un résultat bien connu : plus l'école est distante du domicile, moins les enfants ont des chances de fréquenter l'école. Même après contrôle de la variable distance, les écarts observés précédemment (modèle M0) entre ethnies se maintiennent : les ethnies présentant des chances de scolarisation plus faibles que le groupe Mossi : Lobi, Gourmantché et Peulh, un groupe ethnique présentant des chances de scolarisation plus importantes que les Mossi : les Gourounsi et les groupes ethniques dont les niveaux de scolarisation sont proches de celui des Mossi (Sénoufo, Dagari, Bissa, Bobo et Samo).

Toutefois, en 1998, peut-être du fait d'une configuration nouvelle de l'offre scolaire, les résultats se présentent différemment : seul le groupe Peulh présente des chances de scolarisations plus faibles que le groupe Mossi et statistiquement significatives, alors qu'à l'opposé, en plus des Gourounsi, les Bobo et les Samo présentent des chances de scolarisation plus élevées (et statistiquement significatives) que les Mossi.

En milieu urbain également, on note même après contrôle de la variable distance à l'école, que les Peulh (en 1994) et les Peulh et les Dioula (en 1998) comparativement aux Mossi, présentent des rapports de chances plus faibles (et statistiquement significatives) de fréquenter l'école.

L'examen des statistiques scolaires tend également à relativiser cet effet de la variable « disponibilité physique de l'offre » dans l'explication des différences entre groupes ethniques. En effet, la mise en relation du nombre d'enfants âgés de 7-12 ans par classe et le nombre d'élèves par classe, en 1997-98, montre tout d'abord très clairement que les provinces les moins scolarisées, évoquées précédemment, sont celles où l'offre scolaire est la plus insuffisante, à savoir où le ratio nombre d'enfants âgés de 7-12 ans par classe est le plus élevé (figure 3). Dans le même temps, elles présentent pour la plupart d'entre elles les plus faibles ratios nombre d'élèves par classe, avec moins de 40 élèves par classe. Selon le « tableau de bord de l'enseignement primaire » pour cette année scolaire 1997-98 (MEBA, 1999), les distances parcourues par les élèves dans les Régions Est et Sahel ne sont pas plus importantes qu'ailleurs, ce qui aurait pu être le cas dans des zones à habitat très dispersé. De toute évidence, en dépit d'un manque d'écoles, les classes existantes ne sont pas surchargées... L'insuffisance, réelle, de l'offre scolaire ne suffit pas à expliquer les faibles niveaux de scolarisation dans ces provinces.

Figure 3 : Nombre d'enfants âgés de 7-12 ans par classe selon le nombre d'élève par classe pour les 45 provinces du Burkina Faso, 1997-98



Contrôle de la relation ethnie/fréquentation scolaire par le niveau de vie (Modèle M2)

Les différences entre groupes ethniques sont-elles la résultante de différences de pouvoir économique, dans la mesure où l'accès à l'école à un coût qu'il soit direct (cotisation de

parents d'élève, manuels scolaires⁷, etc.) ou indirect (coût d'opportunité de l'envoi des enfants à l'école). Un indicateur de niveau a été construit à partir des dépenses de consommation des ménages, basé sur une approche relative de la pauvreté (notamment les quintiles).

Même après contrôle du niveau de vie du ménage, les différences entre groupes ethniques en matière de scolarisation se maintiennent : en 1998, par exemple, on observe en milieu rural, que les Gourmantché et les Peulh scolarisent moins que les Mossi alors qu'à l'opposé les Bobo, Samo et Gourounsi scolarisent plus que les Mossi.

En milieu urbain, les Peulh, une fois encore scolarisent moins que le groupe majoritaire. Mais en plus des Peulh, les Dioula scolarisent également moins que le groupe Mossi. Par contre, toujours en 1998, on note que les Bobo, les Samo et les Gourounsi, en milieu urbain, ne présentent pas des chances de scolarisation plus importantes que les Mossi. C'est plutôt le groupe Bissa qui présente des chances de fréquentation scolaire plus importantes que les Mossi (rapport de chances statistiquement significatif de 3,5).

Contrôle de l'effet de l'ensemble des variables (M3)

La prise en compte des autres variables relatives aux caractéristiques individuelles de l'enfant (sexe, statut familial, âge et carré de l'âge), du chef de ménage (sexe et niveau d'instruction) ne changent pas fondamentalement les résultats observés dans les modèles intermédiaires 1 et 2.

Que peut-on retenir ?

Un résultat constant dans le temps et l'espace :

- Les Peulh, quels que soient le milieu de résidence, l'année et le modèle d'analyse, présentent des chances de fréquentation scolaire plus faibles que les Mossi.

Des résultats constants dans le temps, en milieu rural :

- Les Gourounsi, quels que soient le modèle et l'année, en milieu rural, présentent des chances de scolarisation plus élevées que les Mossi.

Des résultats constants quel que soit le modèle :

- Comme les Peulh, les Lobi et les Gourmantché, en milieu rural et en 1994, présentent des chances de scolarisation plus faibles que les Mossi ;
- Comme les Gourounsi, les Bobo et les Samo, en milieu rural, en 1998, présentent des chances de scolarisation plus élevées que les Mossi ;
- Comme les Peulh, les Dioula, en milieu urbain, en 1998, présentent des chances de scolarisation plus faibles que les Mossi ;

⁷ Depuis la rentrée scolaire 2007-2008, le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation a procédé à une généralisation de la gratuité des manuels scolaires à l'échelle de l'ensemble du pays. Toutefois, pour la période concernée par la présente analyse (1994-1998), cette politique n'était pas encore en vigueur.

- Les Bissa, en milieu urbain, en 1998, présentent des chances de scolarisation plus élevées que les Mossi.

Comme le montrent les résultats, même après contrôle par le milieu de résidence, l'offre scolaire et le niveau de vie des ménages, des différences entre groupes ethniques en matière de scolarisation subsistent encore. Lorsqu'on examine les résultats du milieu rural avec les trois grands groupes d'ethnies (ceux qui scolarisent moins que le groupe majoritaire, ceux qui ne se différencient pas significativement du groupe majoritaire et ceux qui scolarisent plus que le groupe majoritaire), il semble donc que ce soit l'effet de l'inertie des phénomènes sociaux : en effet, compte tenu des rapports historiques de nature conflictuelle que certains de ces groupes (Peulh, Lobi, par exemple) ont maintenu avec la colonisation et les missions catholiques (porteuses de l'école classique), la « tradition » de l'école classique (française) a mis du temps à se mettre en place. Et même si plusieurs de ces communautés se tournent de plus en plus vers l'école, l'inertie des phénomènes sociaux fait qu'il faudra attendre quelque temps pour que les différences entre ethnies s'aplanissent.

Tableau 3 : Rapports de chances de la fréquentation scolaire des 7 à 12 ans (résultats des modèles logistiques)

3a : Milieu rural

Variables	EP 1994 (8 845)				EP 1998 (9 283)			
	M0	M1	M2	M3	M0	M1	M2	M3
<i>Ethnie du CM</i>								
Mossi	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
Lobi	0,2	0,3**	0,2***	0,2***	0,5**	1,2	1,2	1,4
Gourmantché	0,4***	0,5***	0,4***	0,4***	0,6**	0,8	0,7*	0,7
Dioula	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6
Peulh	0,2***	0,3***	0,2***	0,2***	0,3***	0,4***	0,4***	0,3***
Sénoufo	0,9	1,1	1,1	1,0	1,0	0,9	0,9	1,1
Dagari	1,2	1,1	0,9	0,8	1,3	1,3	1,3	1,6
Bissa	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	1,2	1,2	1,0
Bobo	1,3	1,1	0,9	0,8	1,6***	1,8***	1,7***	1,8**
Samo	1,1	1,1	1,2	0,9	1,6*	1,2*	1,7**	1,7*
Gourounsi	1,8***	1,9***	1,9***	1,8***	1,9***	1,6***	1,7***	1,7***
Autres ethnies	0,8**	0,8*	0,7***	0,7***	1,1	1,2	1,1	1,1
<i>Distance</i>								
<2km	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2-5 km	0,9	0,9	0,9	0,9	0,5***	0,5***	0,5***	0,5***
6-15 km	0,7***	0,7***	0,7***	0,7***	0,2***	0,2***	0,2***	0,2***
>15km	0,3***	0,3***	0,4***	0,4***	0,1***	0,1***	0,1***	0,1***
<i>Niveau de vie du ménage</i>								
Quintile 1 (Plus pauvres)	MR		MR	MR	MR		MR	MR
Quintile 2	1,1		1,2	1,2	1,0		1,1	1,0
Quintile 3	1,4		1,6***	1,6***	1,2*		1,3*	1,1
Quintile 4	1,7***		1,9***	1,9***	1,3**		1,5***	1,3
Quintile 5 (Plus nantis)	3,3***		3,5***	3,1***	2,5***		2,8***	2,8***
<i>Sexe de l'enfant</i>								
Féminin	MR			MR	MR			MR
Masculin	1,9***			2,2***	1,8***			1,6***
<i>Statut familial de l'enfant</i>								
Non apparente	MR			MR	MR			MR
Autres parents	1,6			2,4*	1,2			1,1
Enfants du CM	1,4			2,0*	1,1			1,0
Age de l'enfant	1,0			2,3***	4,3***			4,5***
Age ²	1,0			1,0***	0,9***			0,9***
<i>Sexe du CM</i>								
Masculin	MR			MR	MR			MR
Féminin	1,6**			1,3	1,3			1,3
<i>Instruction du CM</i>								
Instruit	MR			MR	MR			MR
Non instruit	4,4***			3,5***	69,2***			77,9***

MR : Modalité de référence ; seuil de signification : *** 1‰ ; ** 1% ; * 5% CM : Chef de Ménage

3b : Milieu urbain

Variables	EP 1994 (3 032)				EP 1998 (2 260)			
	M0	M1	M2	M3	M0	M1	M2	M3
<i>Ethnie du CM</i>								
Mossi	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
Lobi	0,7	0,8	0,5	0,4	{1,5}	{1,6}	{1,8}	{0,8}
Gourmantché	1,5	1,4	1,2	1,1	0,8	0,8	0,7	0,5
Dioula	1,0	1,0	0,8	0,9	0,3***	0,3**	0,3**	0,5*
Peulh	0,5**	0,5*	0,5	0,4*	0,5*	0,5*	0,4**	0,4*
Sénoufo	3,0	3,1	2,1	1,7	2,9	2,9	2,2	2,1
Dagari	0,8	0,8	0,5*	0,4*	1,4	1,3	0,9	0,8
Bissa	1,1	1,2	0,9	0,9	3,1*	3,1	3,5*	4,7**
Bobo	1,7*	1,7	1,7	1,4	1,2	1,2	1,2	1,1
Samo	1,9	1,8	1,4	1,2	0,9	0,9	0,9	1,0
Gourounsi	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2	1,4	1,4
Autres ethnies	0,6***	0,6**	0,5***	0,5***	0,8	0,8	0,7	0,8
<i>Distance</i>								
<2km	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2-5 km	0,8	0,8	1,0	0,9	0,6**	0,6**	0,7**	0,6*
6-15 km	0,6**	0,6**	0,8	0,8	1,0	1,1	0,8	0,9
>15km	0,5	0,5	0,5	0,6	0,4	0,5	0,5	0,5
<i>Niveau de vie du ménage</i>								
Quintile 1 (Plus pauvres)	MR		MR	MR	MR		MR	MR
Quintile 2	1,8***		1,8***	1,7**	1,5*		1,5*	1,6**
Quintile 3	2,5***		2,5***	1,2***	2,6***		2,6***	2,7***
Quintile 4	3,9***		3,9***	3,3***	2,5**		2,7***	3,0***
Quintile 5 (Plus nantis)	4,0***		4,3***	3,2***	3,1***		3,2***	4,0***
<i>Sexe de l'enfant</i>								
Féminin	MR			MR	MR			MR
Masculin	1,7***			1,7***	1,5***			1,3**
<i>Statut familial de l'enfant</i>								
Non apparente	MR			MR	MR			MR
Autres parents	2,7**			3,6***	1,1			1,6
Enfants du CM	6,7***			9,3***	2,3***			3,7***
Age de l'enfant	0,9***			3,8***	4,3***			4,5***
Age ²	1,0***			1,0***	0,9***			0,9***
<i>Sexe du CM</i>								
Masculin	MR			MR	MR			MR
Féminin	1,2			1,5	1,2			1,7**
<i>Instruction du CM</i>								
Instruit	MR			MR	MR			MR
Non instruit	2,6***			2,0***	12,0***			20,8***

MR : Modalité de référence ; seuil de signification : *** 1% ; ** 5% ; * 10% ; CM : Chef de Ménage
 {...} : effectif faible (<30)

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'apprécier la nature du lien entre ethnie et scolarisation au Burkina Faso, à travers deux sources de données comparables. Les analyses faites sur les enquêtes prioritaires de 1994 et 1998 confirment celles issues de travaux antérieurs : les groupes ethniques ayant entretenus des rapports conflictuels avec la colonisation et les missions d'évangélisation chrétiennes (Peulh, Lobi) sont celles qui continuent à accuser un retard de scolarisation à l'opposé des groupes ethniques où les missions catholiques (canal par lequel l'école classique s'est implantée) se sont installées assez tôt (Samo, Gourounsi). L'absence d'enquêtes récentes comportant la variable ethnie constitue une limite majeure, dans la mesure où il aurait été intéressant de voir comment ces schémas ont évolué au cours des dix dernières années (1998 à nos jours). En effet, deux dynamiques en cours depuis la fin des années 90 nécessitent que l'on revisite à nouveau cette association entre ethnie et scolarisation, qui est loin d'être figée : la première a trait au travail qu'entreprennent de nombreuses ONG en matière d'éducation dans plusieurs régions présentant de faibles niveaux de scolarisation comme celles du Sud-Ouest. La deuxième est en rapport avec la mise en œuvre du PDDEB, notamment depuis les années 2002 où un effort important d'accroissement de l'offre scolaire a été fait en direction des 20 provinces prioritaires en matière de scolarisation. Les progrès importants réalisés en matière d'accès sont probablement en rapport avec l'amélioration de la scolarisation dans certaines communautés qui étaient souvent considérées comme réfractaires à l'école : quelle est la dynamique actuelle en cours dans ces groupes sociaux. Y a-t-il rupture avec les schémas traditionnels conflictuels ? La mobilité de plus en plus importante des populations entraînant des brassages de plus en plus importants, le développement des média (télévisions, clubs vidéo, etc.), la prolifération des ONG et la diversification de leurs actions, tout cet ensemble ne contribue-t-il à une plus grande ouverture des communautés rurales à l'école ?

Par ailleurs, un autre aspect que nous n'avons pas abordé dans le présent travail est celui de savoir si les ethnies qui scolarisent plus ou moins les enfants sont aussi ceux qui discriminent moins ou plus les filles. Dans une analyse du lien entre le caractère discriminatoire des rapports de genre dans les groupes ethniques et le niveau de discrimination entre garçons et filles à partir des données de l'EP 1994 (Kobiané, 2007), il ressort qu'il y a un lien entre le niveau des inégalités sexuelles de scolarisation et le niveau général de scolarisation des groupes ethniques. L'analyse des dynamiques actuelles de l'accès des groupes ethniques à la scolarisation sera davantage enrichissante en la mettant aussi en parallèle avec l'évolution des inégalités entre garçons et filles.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUX Stéphanie, 2006 – « L’Eglise catholique, l’Etat et le fait scolaire au Burkina Faso. Les processus de scolarisation des populations lobi », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs* », n° 5, ARES, pp.273-296.
- BONINI Nathalie, 1998 - « Les filles masai et l’école. Une brève rencontre sans grandes conséquences » in LANGE Marie-France (éd.), *L’école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Éditions Karthala, pp. 97-119.
- CISSE, Issa, 1996 -« L’islam et le christianisme durant la période coloniale », in : Jean ILBOUDO (éd.), Burkina...2000. *Une église en marche vers son centenaire. Actes de colloque de Ouagadougou, 12-17 décembre 1993*, Presses Africaines, Ouagadougou, p.183-197.
- IIEPE/UNICEF, 1993 - *Jomtien, trois ans après. L’éducation pour tous dans les pays du sahel*, Paris, 174p.
- KOBIANÉ Jean-François (2007) « Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques », in : Thérèse LOCOH (éd.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*. Collection « Les cahiers de l’INED », pp. 221-241.
- KOBIANÉ Jean-François, 2006 - *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL", Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.
- KOBIANÉ Jean-François, 2001 - « Revue générale de la littérature sur la demande d’éducation en Afrique », in : Marc PILON et Yacouba YARO (éditeurs) *La demande d’éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*. Collection Réseaux thématiques de recherche de l’U.E.P.A, N° 1, pp. 19-47.
- KOBIANE Jean-François, 1999 - « Mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural au Burkina Faso », in UEPA (éd.), *La population africaine au 21e siècle. Actes de la Troisième Conférence africaine de population, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999*, Vol. 3, pp. 563-586.
- LANGE Marie-France, 1998a - *L’école au Togo*, Paris, Éditions Karthala, 337 p.
- LANGE Marie-France, 1998b (éd.) - *L’école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Éditions Karthala, 254 p.
- MARTIN Jean-Yves, 1972 - « Sociologie de l’enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, pp. 337-362.
- PÈRE, Madeleine, 1995 -« Les Lobi et les Gans face à la colonisation française », in : Gabriel MASSA et Y. Georges MADIEGA (éd.), *La Haute Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*, Éditions Karthala, Paris, p.157-162.

PILON, Marc, et Yacouba YARO (éd.), 2001 -*La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'U.E.P.A, N° 1, 221 p.

PILON, Marc (éd.), 2006 -*Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Les collections du CEPED, Paris, 246 p.

SANOU Fernand, 1995 – *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 119p.

UNESCO, 2003 -*Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/4. Genre et Éducation pour tous. Le pari de l'égalité*, Éditions UNESCO, Paris, 432 p.

YARO, Yacouba, 1995- « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in : Marie-France LANGE et Jean-Yves MARTIN (éd.), « Les stratégies éducatives des ménages en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, p.675-696.