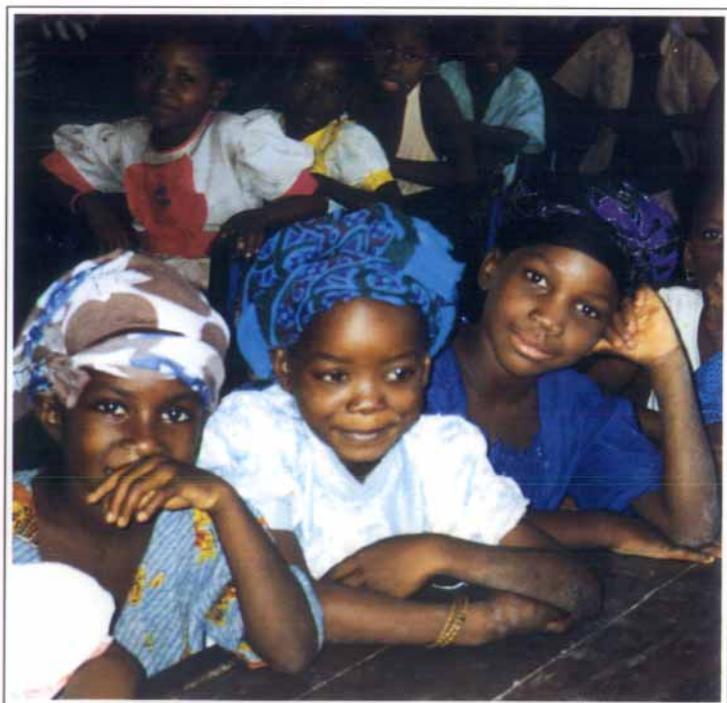


SOUS LA DIRECTION DE  
**Marie-France Lange**

# **L'école et les filles en Afrique**

**Scolarisation sous conditions**



**KARTHALA**

**L'ÉCOLE ET LES FILLES EN AFRIQUE**

Couverture : Élèves d'une école de Ségou (Mali).  
(Cliché Marie-France Lange).

© Éditions KARTHALA, 1998  
ISBN : 2-86537-813-6

SOUS LA DIRECTION DE  
**Marie-France Lange**

# **L'école et les filles en Afrique**

**Scolarisation sous conditions**

Éditions KARTHALA  
22-24, boulevard Arago  
75013 PARIS

## Les auteurs

BONINI Nathalie, anthropologue, maître de conférences à l'université de Tours.

FIGUEIREDO Cristina, doctorante en anthropologie à l'EHSS, Paris.

GÉRARD Étienne, socio-anthropologue, chercheur, Orstom, Bondy.

KONATÉ Mamadou, sociologue, chercheur au CERPOD, Bamako (Mali).

LANGE Marie-France, sociologue, chercheur, Orstom, Bamako (Mali).

LEBEAU Yann, sociologue, chercheur associé au Centre d'étude d'Afrique noire de Bordeaux.

MARCOUX Richard, démographe, enseignant-chercheur, département de sociologie, université Laval, Québec, (Canada).

OUÉDRAOGO Adama, psycho-sociologue, docteur en sciences de l'éducation.

PROTEAU Laurence, sociologue, maître de conférences à l'université de Picardie.

TOKINDANG Joël, démographe, chercheur au Population Council, Bamako (Mali).

ZOUNGRANA Cécile, Marie, démographe, chercheure, CERPOD, Bamako (Mali).

## Introduction

Marie-France Lange

### La construction du discours sur la scolarisation des filles

Pendant longtemps, la faible scolarisation des filles fut considérée comme l'une des caractéristiques — plus ou moins « *naturelle* » — des sociétés non occidentalisées. Aux lendemains des indépendances, la scolarisation des filles et la formation des femmes apparaissaient comme des thèmes mineurs et l'essentiel était d'assurer à la fois la relève des cadres coloniaux par des cadres africains — nécessairement masculins — et l'ouverture de l'enseignement primaire au plus grand nombre, sans politiques spécifiques, destinées à remettre en cause les disparités sexuelles engendrées par les politiques scolaires coloniales. De l'avis général, lorsque les sociétés africaines « *évolueraient* », auraient atteint un certain degré de développement, la scolarisation des filles irait de soi. Les discours euphoriques des années 60-80, depuis la déclaration d'Addis-Abeba jusqu'à celle de Harare, prônant l'avènement proche de la scolarisation primaire universelle, laissaient supposer qu'il suffisait d'attendre la généralisation

de l'enseignement primaire pour que, conséquence logique, les filles bénéficient aussi de l'enseignement primaire.

Du fait de l'ouverture des systèmes scolaires et de l'explosion des effectifs — conséquence d'une très forte demande qui s'est exprimée aux lendemains des indépendances — on ne porta guère attention à la lutte contre certaines inégalités (régionales ou sexuelles) qui se reproduisaient et, parfois même, s'aggravaient. Il y eut donc peu d'études portant sur la scolarisation des filles et peu de politiques spécifiquement destinées à réduire les écarts entre les filles et les garçons. Implicitement, la démocratisation des systèmes scolaires devait entraîner une égalité progressive entre filles et garçons. C'est cette politique du *laisser-faire* qui a finalement permis la reproduction des inégalités sexuelles, tout comme elle a favorisé la persistance des disparités régionales (Lange, 1991).

Au cours des années 70-80, l'on commence à s'intéresser à la formation des femmes, tout particulièrement en milieu rural. Partis du constat que de nombreux projets de développement rural échouaient parce qu'ils avaient omis de prendre en compte le fait qu'une grande part, sinon l'essentiel, de la production agricole avait pour origine la main-d'œuvre féminine, certains responsables commencèrent à impliquer de façon plus systématique les femmes aux projets. Ils constatèrent très vite que l'absence de formation des femmes constituait un handicap, sinon un frein à la réalisation de leurs objectifs. Ainsi débutèrent les premiers programmes d'alphabétisation et de formation des femmes en milieu rural. Mais, déjà, la formation du sexe féminin était perçue sous l'angle étroit d'objectifs réduits au sein d'un espace social et économique restreint, bornés par un espace politique et géographique tout autant limité. C'est donc sous l'angle d'une *utilité sociale et économique réduite*, d'une *utilité politique niée* que naît le besoin de former le sexe féminin. Les conséquences de ces soubassements idéologiques sont de créer la nécessité d'une *conditionnalité* à la formation des filles et des femmes. Pour ne pas avoir osé brandir le droit à l'égalité, les

politiques destinées à favoriser la scolarisation des filles et la formation des femmes vont s'enfermer dans un discours *utilitaire* qui impose aux filles *une scolarisation sous conditions* et aux femmes *une formation utilitaire*.

Les conséquences de ces représentations se feront durement sentir aux milieux des années 80, lorsque l'application des mesures de rigueur remet en cause le développement de la scolarisation en Afrique. Dans de nombreux pays africains, on observe une chute des taux de scolarisation dans les différents degrés d'enseignement et ce sont souvent les filles qui seront les plus touchées par la déscolarisation (Lange, 1991, 1993). Ainsi le taux brut de scolarisation des filles dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne est-il passé de 68 % en 1980 à 63 % en 1990 (Odaga et Heneveld, 1996 : 9). Conscientes de la responsabilité des plans d'ajustement structurel sur l'émergence du phénomène de déscolarisation, les institutions internationales vont mettre en place des programmes destinés à relancer le développement du secteur scolaire. L'intervention dans le secteur éducatif va, dans un premier temps, se réaliser sur un plan global, dans le but d'inverser la tendance observée du recul de la scolarisation en Afrique.

Puis, les années 90 voient se déclencher l'intérêt généralisé de la part des institutions internationales (Banque mondiale, UNICEF, UNESCO, etc.) et de la coopération bilatérale pour le développement de la scolarisation des filles. L'idée qu'il ne fallait plus attendre une hypothétique scolarisation universelle avait fait son chemin... Il fallait donc imposer des politiques spécifiques en faveur des filles. Mais, faut-il le rappeler, les années 90 sont aussi celles durant lesquelles ces institutions sont devenues les bailleurs de fonds incontournables pour le financement de l'École africaine. L'imposition de leurs convictions puis de leurs plans d'action fut d'autant plus aisée qu'elle était soutenue par d'importants financements<sup>1</sup>.

---

1 Ces financements peuvent être considérés comme importants, non seulement au plan du volume de l'aide ou des prêts octroyés, mais surtout au

Les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une très forte fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement quantifié. De plus, ils abordent un grand nombre de problèmes, considérés à la fois comme expressions et comme conséquences du sous-développement, qui pourraient être résolus grâce à une population de femmes instruites. Si certaines institutions internationales, comme l'UNICEF, insistent sur le droit fondamental des enfants à l'éducation, en y incluant celui des filles, d'autres raisonnent plutôt selon le schéma classique de *l'utilitaire* où la scolarisation des filles est une nécessité pour assurer la baisse de la fécondité des femmes, pour améliorer le niveau sanitaire des populations (et réduire la mortalité infantile) et, plus accessoirement, pour permettre l'implication des femmes dans le domaine économique.

La période de publication ainsi que l'origine institutionnelle des études réalisées sur la scolarisation des filles indiquent le poids des organismes internationaux dans la production du discours sur la scolarisation des filles. A l'exception du livre d'Isabelle Deblé, publié par l'UNESCO en 1980, une grande partie de la littérature sur la scolarisation des filles a été

---

plan des secteurs où sont investies les sommes destinées aux systèmes scolaires africains. En effet, la plupart des budgets des ministères de l'Éducation en Afrique sont presque exclusivement destinés au versement des salaires (la part attribuée aux salaires varie entre 95 et 98 % des budgets). De ce fait, les dépenses d'investissements (constructions d'écoles) et de fonctionnement (achat de matériels) sont presque entièrement financées par les bailleurs de fonds, les parents d'élèves ou les associations.

produite au cours des années 90, principalement sous l'égide de l'UNESCO, de la Banque mondiale ou de l'UNICEF.

On peut considérer la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles, organisée dans le cadre du Programme « Priorité Afrique » de l'UNESCO et du Comité mixte UNICEF/UNESCO sur l'éducation, qui s'est tenue à Ouagadougou en 1993, comme le point culminant du déferlement des études, des séminaires sur la scolarisation des filles en Afrique. Bien que cette conférence se situe en rupture idéologique par rapport aux précédentes, au sens où elle énonce le droit des filles, sans condition, à la scolarisation, les idées énoncées ne seront guère reprises, même si à partir de cette conférence, les séminaires ou réunions relatifs à la scolarisation des filles vont se multiplier, tout comme les études et les financements en provenance de l'aide internationale ou bilatérale. Conscientes des résistances que pourrait susciter l'imposition trop brutale d'un discours sur la scolarisation des filles pouvant apparaître comme l'émanation directe de valeurs occidentales, les organisations internationales vont jouer à la fois la carte de l'*utilitaire* et de la *médiation* : l'*utilitaire*, en posant le postulat de la scolarisation des filles comme condition *sine qua non* au développement économique et social, la *médiation*, par le biais du *Forum for African Women Educationalists* (FAWE)<sup>2</sup>. Dès sa création, le FAWE va d'ailleurs bénéficier du soutien financier de la part des organismes internationaux et de la reconnaissance symbolique que ces mêmes institutions vont imposer, en invitant systématiquement les membres du FAWE à tous les séminaires ou colloques relatifs à l'éducation des filles en Afrique ou en les aidant à coordonner les contributions africaines féminines au sein des

---

2 Le FAWE est une organisation de femmes africaines occupant (ou ayant occupé) des fonctions de haut niveau dans le domaine de l'éducation (ministre de l'Éducation, vice-chancelier d'université...). Cette ONG fut créée en 1992 par cinq femmes ministres de l'Éducation ; elle recense environ quarante membres et est présente dans 25 pays d'Afrique. Ses représentations nationales interviennent dans des projets d'aide à la formation des filles ou des femmes.

Conférences mondiales. Et dès octobre 1994, le FAWE se voyait remettre la médaille Comenius par Frederico Mayor, soit seulement deux ans après sa création. Notons que l'importance de cette médiation est double : dissimuler l'extériorité des principes défendus et permettre l'émergence d'élites féminines africaines qui pourront ensuite servir de modèles de référence.

### **La situation scolaire des filles en Afrique**

Si l'on s'en réfère aux rapports des organismes internationaux (Banque mondiale, 1988 ; UNESCO, 1991, 1993, 1995), l'Afrique subsaharienne, avec ses faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation, apparaît comme très en retard. Mais, surtout, l'écart avec les autres continents, loin de se réduire, a progressé de façon importante au début de la décennie 1980, en raison de l'apparition du phénomène de déscolarisation. Entre 1970 et 1980, la population de l'Afrique subsaharienne a crû en moyenne de 2,9 % par an, et elle pourrait croître de 3,2 % par an entre 1980 et la fin du siècle (Banque mondiale, 1988 ; UNESCO, 1993). Selon ces mêmes sources, la population d'âge scolaire — primaire et secondaire — devrait augmenter de 3,3 % par an. Or, entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires ont crû de 8,9 % par an, ce qui a permis aux pays africains d'améliorer leurs taux de scolarisation. Mais les difficultés économiques ont, depuis les années 80, ralenti la croissance des effectifs scolaires et, entre 1980 et 1983, ceux-ci n'ont progressé que de 2,9 % par an, soit une progression inférieure à celle que connaît la population scolarisable (3,3 % par an). Les taux de scolarisation de plusieurs pays africains ont ainsi connu des baisses sensibles et le continent africain est de fait le seul à connaître des phénomènes de déscolarisation (Lange, 1991). Depuis le début des années 90, les taux de scolarisation de certains pays

commencent à remonter (Mali, Togo...), mais, quelques-uns d'entre eux n'ont pas encore retrouvé en 1995 le niveau scolaire du début des années 1980 (UNESCO, 1995).

Notons que l'Afrique subsaharienne n'est pas homogène : les systèmes scolaires des pays francophones sont différents de ceux des pays anglophones, tant au plan du fonctionnement interne, que des contenus d'enseignement ou du choix des langues scolaires, que des politiques scolaires<sup>3</sup>. A l'intérieur de la zone francophone, on observe aussi de grandes différences entre les pays côtiers (le plus souvent très scolarisés) et ceux de l'intérieur (en particulier les pays du Sahel), qui détiennent les plus faibles taux de scolarisation du continent africain et une espérance de vie scolaire parmi les plus faibles du monde. Même ces pays les moins scolarisés enregistrent de très fortes inégalités entre le milieu urbain et le milieu rural, ce dernier étant lui-même fortement différencié. L'École s'insère en Afrique selon des processus divers et souvent cahoteux, générés par des politiques étatiques centralisées et par des stratégies familiales déterminées par des sociétés ou des groupes singuliers. Le rapport à l'École s'inscrit de la sorte dans un mouvement social qui s'exacerbe au rythme des événements économiques et politiques contemporains tout en s'appuyant sur des structures sociales caractérisées par une certaine permanence (Lange et Martin, 1995).

Cependant, au sein de ce contexte scolaire général, la scolarisation des filles apparaît encore plus faible et les écarts observés entre garçons et filles sont très élevés. Ainsi les taux nets de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne,

---

3 La part des redoublants dans l'enseignement du premier degré (enseignement primaire) représente en moyenne 8 % des élèves dans les pays anglophones et 23 % dans les francophones. Aux deux extrêmes, on trouve ainsi la Tanzanie dont seulement 2 % des élèves inscrits dans l'enseignement primaire sont des redoublants et le Mali ou le Togo où plus de 30 % des élèves sont des redoublants. Au sein des pays anglophones, les politiques linguistiques dans le domaine scolaire diffèrent souvent de celles des pays francophones, puisque les langues africaines occupent une place plus importante à l'École.

quelles que soient les tranches d'âge retenues, sont-ils les plus faibles du monde (voir tableau 1). Mais si la comparaison entre l'Afrique subsaharienne et les autres régions du monde permet de mettre en évidence la position singulière de l'Afrique sur le plan scolaire, elle dissimule de très fortes disparités à l'intérieur de la zone. Aux deux extrêmes, pour l'année 1992, on pouvait trouver le Mali avec un taux net de scolarisation féminine dans l'enseignement primaire de 14 % et le Cap-Vert dont le taux se situait à 99 % (UNESCO, 1995).

Tableau 1  
Estimation des taux nets de scolarisation \*, selon le sexe  
et selon les régions, 1995

	6-11 ans		12-17 ans		18-23 ans	
	M	F	M	F	M	F
<b>Afrique subsaharienne</b>	<b>55,2</b>	<b>47,4</b>	<b>46,0</b>	<b>35,3</b>	<b>9,7</b>	<b>4,9</b>
États arabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
Amérique latine/Caraïbes	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Asie de l'Est/Océanie	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Asie du Sud	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Pays développés	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

\* taux nets de scolarisation par tranches d'âge 6-11, 12-17 et 18-23 ans  
= élèves/étudiants du groupe d'âge en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

Source : UNESCO, 1995

Un autre indicateur qui permet de prendre en compte le retard scolaire des filles en Afrique est celui qui mesure l'espérance de vie scolaire. Cet indicateur, utilisé par l'UNESCO (1993), définit l'espérance de vie scolaire comme le nombre d'années d'éducation scolaire dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant l'hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet

âge. C'est donc une mesure synthétique ou sommaire de l'ensemble de la population escomptée au système éducatif tout entier. Dans le cas d'un enfant de 5 ans, elle indique la durée totale escomptée de sa participation, depuis son entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de ses études (UNESCO, 1995).

Tableau 2

## Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les pays, en 1992

	Féminin	Masculin
Mali	1,2	2,3
Niger	1,4	2,8
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Sénégal	3,6	5,6
Burundi	4,0	5,1
Gambie	4,0	6,1
Zaïre	4,4	6,7
Malawi	5,0	6,3
Rwanda	5,5	5,9
Togo	5,9	10,6
Lesotho	9,5	7,8
Botswana	10,9	10,4
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
<i>Afrique subsaharienne *</i>	<i>5,5</i>	<i>6,5</i>
<i>États arabes *</i>	<i>9,4</i>	<i>10,2</i>
<i>Amérique latine/Caraïbes *</i>	<i>10,8</i>	<i>10,7</i>
<i>Asie/Océanie *</i>	<i>8,5</i>	<i>9,7</i>
<b>MOYENNE DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>MOYENNE DES PAYS DÉVELOPPÉS</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

\* Moyenne

Source : UNESCO, 1995

Il convient de rappeler ici que la catégorie « filles » n'est pas homogène, et il est souvent difficile de généraliser, tellement les situations sont diverses. Ainsi, même au sein des pays les moins scolarisés et les plus sexistes d'un point de vue

scolaire, certaines filles peuvent connaître des scolarités brillantes. Cependant, de grandes tendances peuvent être identifiées et l'un des premiers grands partages souvent décrit est celui qui s'effectue selon le type de résidence (urbaine ou rurale) et détermine de façon radicale les chances d'une fille d'être inscrite à l'École, de poursuivre ses études et de parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement<sup>4</sup>. A l'intérieur de ces milieux urbains ou ruraux, différents facteurs sociaux peuvent déterminer les scolarités féminines, comme le niveau d'instruction des parents, la religion, l'origine socioprofessionnelle des parents. Les structures familiales jouent aussi un rôle parfois déterminant et sont autant d'éléments qui influent sur la scolarisation des filles : citons le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, de même que la taille et la composition de la fratrie de la fille scolarisable interviennent dans les chances d'une fille de bénéficier d'une éducation scolaire<sup>5</sup>.

La première différenciation sexuelle tient au fait que les filles ont globalement<sup>6</sup> beaucoup moins de chance que les garçons d'être inscrites à l'École. Mais, même lorsqu'elles vont à l'École, les filles connaissent des scolarités différentes de celles des garçons. Aux faibles taux d'inscription en première année d'école des écolières, viennent s'ajouter des redoublements et des abandons souvent plus nombreux que ceux des écoliers. Les scolarités féminines diffèrent des

---

4 Mais pas de façon systématique. Pour exemple, rappelons le cas des filles d'ethnie akosso ou akébou, vivant en milieu rural dans la région des Plateaux au Togo, dont le taux net de scolarisation primaire (6-14 ans) s'élevait respectivement à 85,0 % et 68,6 % en 1981.

5 On citera comme exemple, l'étude de Laurence Proteau (*infra*) en ce qui concerne les lignées féminines issues des familles monoparentales dont le chef de famille est une femme, ou encore les observations de Marie Duru-Bellat sur les fratries sans enfant de sexe masculin, et où certaines filles peuvent avoir des scolarités non spécifiquement féminines et constituer en quelque sorte ce que l'auteur dénomme des « *garçons de substitution* » (Duru-Bellat, 1990).

6 Globalement indique ici à milieu social égal (Baudelot et Establet, 1992).

scolarités masculines, en particulier parce que les filles quittent l'École plus tôt (souvent dès la puberté), pour aider leur mère ou pour se marier. De plus, elles ont aussi parfois tendance à entrer plus tard à l'École : ainsi le temps de la scolarité des filles se réduit-il comme peau de chagrin, entre une entrée tardive et une sortie précoce. En général, les filles échouent plus souvent que les garçons aux examens<sup>7</sup> et sont reléguées dans les sections les moins prestigieuses. Les itinéraires scolaires des filles sont donc singuliers et les représentations de l'École que celles-ci élaborent diffèrent des schémas idéologiques produits par leurs homologues de sexe masculin.

### Les études de cas présentées

Le présent ouvrage se propose de présenter à partir d'études de cas les conditions de la mise à l'École des filles, les réalités de leurs scolarités et les transformations sociales qu'engendre ce processus de scolarisation féminine. Celui-ci s'avère avoir des conséquences non seulement sur les filles ou les femmes, mais, de plus, il détermine l'élaboration de nouveaux rapports de genre, transforme les représentations que chacun des deux sexes élabore sur sa condition et sa position, sur celles du sexe opposé, sur les rapports hiérarchiques entre les deux sexes et remet en cause les processus identitaires liés au genre. Notons que si la scolarisation des filles demeure faible, elle apparaît alors comme *une brève rencontre sans conséquences*, comme le note Nathalie Bonini. Mais lorsque la progression scolaire des filles semble irréversible — ce qui est observé dans les grandes villes africaines — les transforma-

---

7 A l'exception parfois des examens les plus élevés dans la hiérarchie scolaire, comme le baccalauréat, où les rares filles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé.

tions sociales induites apparaissent comme complexes et varient selon les milieux sociaux ou culturels. S'il est encore difficile d'appréhender les effets globaux de la mise à l'École des filles en Afrique, on percevra à la lecture de certains chapitres de cet ouvrage, que *la montée des filles* ne s'opère pas sans remise en cause, défense et réévaluation des statuts.

### *L'ordre scolaire et l'ordre sexuel*

La violence verbale et souvent physique dont sont victimes les filles scolarisées indique à quel point la scolarisation des filles peut apparaître comme une agression auprès de certains groupes. Cette violence et les rapports de force qui s'établissent entre les filles scolarisées et les élèves de sexe masculin, les enseignants ou d'autres adultes masculins n'est-elle pas que l'expression non dissimulée d'une domination masculine refusant *cette montée des filles* et rétablissant par la force certaines de ses prérogatives ? Cette exacerbation des rapports de sexe dans le champ scolaire peut déboucher sur des formes extrêmes de violence où, comme en temps de guerre, les hommes décrètent leurs pouvoirs absolus sur les femmes<sup>8</sup>. Si cette situation apparaît comme inquiétante car elle semble trouver sa source au sein de structures idéologiques figées et

---

8 Pour mémoire, on rappellera le viol collectif de 75 écolières d'une école secondaire et la mort de 19 autres au cours d'une attaque par leurs condisciples masculins au Kenya en juillet 1991. Mais ces brusques accès de violence, qui font parfois la Une des titres africains, ne doivent pas dissimuler ce que Hallam (1994) décrit comme « une pandémie de violence et de harcèlements sexuels dans les établissements scolaires africains ». Principaux accusés, les élèves masculins (selon Hallam) constituent des groupes, tels que des clubs ou des sectes, qui leur permettent de persécuter les filles, de les insulter dans des publications scolaires obscènes, de les frapper et de les violer en toute impunité. Très peu d'enquêtes ont tenté d'aborder ce thème des violences physiques exercées par les élèves (ou étudiants) masculins, le plus souvent avec la complicité des enseignants, sur les filles scolarisées. Les rares études menées en Guinée ou au Rwanda confirment qu'il ne s'agit pas de phénomènes marginaux (Odaga et Heneveld, 1996).

arc-boutées sur une image d'infériorité et de nécessaire soumission de la femme, dans tous les cas, elle remet partiellement en cause l'influence supposée positive de la mise à l'École des filles sur le statut des femmes.

L'enfermement des filles dans une relation de soumission à des rapports sexuels, nécessaires à toute réussite scolaire, puis, plus tard, professionnelle, et qui apparaissent comme compensatoires à une *infériorité féminine naturelle*, en grande partie intériorisée par les filles elles-mêmes, impose une image réductrice des femmes, de leurs capacités intellectuelles, de leurs potentialités productrices, niant la valeur de leurs réussites passées ou à venir. Et c'est bien une vision réductrice des femmes, capables de ne parvenir ou ne réussir socialement, en tant qu'individu autonome<sup>9</sup>, que par le biais des prestations sexuelles qu'elles sont censées rendre, qui semble dominante de nos jours dans certaines régions d'Afrique. La remise en cause de la valeur des titres scolaires obtenus par les filles — décrite par Laurence Proteau — n'est en fait que la négation de la parité des titres scolaires en fonction du sexe du certifié. La neutralité de la certification est ainsi bafouée dans le double but de dénier aux filles des potentialités intellectuelles égales aux garçons et de contrecarrer les espoirs — perçus comme vellétés — des femmes d'accéder aux postes de travail élevés. On découvre ici que les relations entre éducation scolaire des filles — mais aussi formation des femmes (voir le texte de Marie-Christine Figueiredo) — et les comportements sexuels apparaissent comme interdépendants et jouent sur des registres très variés. Ces relations, souvent occultées, peuvent être déterminantes à la fois dans les itinéraires scolaires, dans la construction des personnalités et dans les processus identitaires. Et c'est bien parce que c'est l'*autonomie* des jeunes filles et des femmes qui est en jeu, que les transformations les plus évidentes induites par l'École se situent au plan des comportements sexuels. Le

---

<sup>9</sup> Et non pas seulement par la médiation d'une filiation illustre ou d'un mariage réussi.

risque, consciemment ou inconsciemment perçu par les hommes, d'une *individuation* des femmes induite par la mise à l'École des filles apparaît alors comme inadmissible, car ce qui est en train d'échapper aux hommes, c'est bien la maîtrise de la sexualité féminine et celle de la reproduction. On comprend mieux la force du refus des hommes et l'imposition de discours sexistes, chape de plomb idéologique, qui maintient les filles scolarisées à la merci des violences physiques et des abus sexuels dont elles sont souvent victimes du fait de leur *statut d'élève*.

Rien d'ailleurs, ni dans le contenu des livres scolaires, comme nous le montre Adama Ouédraogo, ni dans les rapports enseignants/élèves, décrits par Laurence Proteau, n'incite les filles à sortir du carcan imposé. Les relations pédagogiques maîtres/élèves que certains journalistes ivoiriens décrivent comme « inceste intellectuel » imposent aux filles issues des classes sociales moyennes et inférieures des stratégies de réussite dépendantes de leur soumission sexuelle.

A travers l'analyse des caractéristiques des personnages des livres scolaires, Adama Ouédraogo nous fait découvrir cette obsession de la beauté des filles qui est loin d'être neutre : si les filles sont nécessairement belles dans les livres scolaires, c'est dans le seul but de se faire épouser. Et, en l'absence de mariage, elles se font belles « *pour divertir les hommes* »<sup>10</sup>.

---

10 On peut citer comme exemple l'article intitulé « Un casino qui nage sur des millions de bénéfice », publié à Bamako dans le numéro 301 du mercredi 18 juin 1997 de l'hebdomadaire *Le Scorpion*. Cet article relate la réussite financière du Casino qui s'est ouvert il y a à peine un mois. La courte présentation des clients, tout comme des propriétaires du Casino, semble indiquer qu'ils sont tous de sexe masculin. Après avoir décrit le fonctionnement et les bénéfices réalisés, l'article montre que les employés ne sont pas exclus de la richesse créée par cette nouvelle activité bamaquoise : « [...] la centaine d'employés disposeront de salaires alléchants qui ne descendent pas sous la barre de 80 000 F CFA. En d'autres termes, les petits balayeurs des lieux n'ont pas moins de 80 000 F CFA [...] », puis évoque d'autres travailleurs, sans mentionner le sexe, mais dont on peut supposer qu'il s'agit encore d'hommes, dont le maître d'hôtel. Et lorsque enfin l'auteur parle du sexe féminin, c'est en ces termes : « Par ailleurs des

Continuation logique, des contenus sexistes des livres scolaires nous passons aux contenus non moins sexistes des journaux des campus nigériens. Yann Lebeau nous décrit une forme de violence envers les femmes peu étudiée : la *violence écrite*. Dénonciations, procès d'intention, insultes se succèdent, en toute impunité, au rythme des articles cités. Si ces articles ne prônent pas ou n'encouragent pas de façon explicite le viol des étudiantes, à l'occasion, ils peuvent le justifier. L'idée sous-jacente est qu'une fille qui n'appartient plus à son père sans appartenir à un mari, n'appartient à personne, soit à tout le monde, soit à celui qui s'estime en droit de la prendre. Ici aussi, les femmes sont considérées comme pouvant relever du *collectif*<sup>11</sup>, d'accès autorisé puisque non contrôlé par un homme (père, frère, mari...), sans que soit perçu le droit individuel de la personne. Nous retrouvons le problème posé par le contrôle de la sexualité féminine qui implique la néga-

---

femmes de classe ont été retenues pour animer le Casino Club. Elles ont été formées pour l'accueil des clients. Des chambres de passe sont à la disposition de ces derniers s'ils souhaitent se divertir. Le restaurant des lieux participe lui aussi à la fête en offrant des plats de qualité à la clientèle... » Plaisirs de fête, plaisirs de la chair et de la chère, où les femmes se trouvent sur le même pied d'égalité que « des plats de qualité ». Loin de refléter la réalité d'une situation (la majorité des femmes employées par le casino sont des croupières), cet article est révélateur de la vision qu'une partie des Maliens ont encore du travail féminin extérieur à l'unité familiale, perçu comme nécessairement lié à la prostitution. Mais on peut aussi y voir le refus obstiné d'une situation « incongrue » où ce sont les femmes (croupières) qui sont les garantes des règles du jeu, seules juges de leur stricte application, face à un public de joueurs essentiellement masculins, d'âge mûr et de niveau économique élevé. Ceci explique certainement le dérapage du journaliste, car, dans l'ensemble, les titres maliens peuvent être considérés comme non sexistes, à l'exception de *La Shourah*, bimensuel islamiste qui, en ce qui concerne les filles, prône aussi bien le port du voile que l'excision (*La Shourah*, n° 25, du 11 au 25 août 1997).

11 Sur cette notion de femme relevant du *collectif* tandis que l'homme seul est considéré comme un individu, voir ce que déclare Françoise Héritier (Le Palec *et al.*, 1997). Voir aussi l'analyse onomastique que développe Adama Ouédraogo (*infra*) à propos des personnages féminins dans les livres scolaires, jamais identifiés par des prénoms ou des noms et toujours désignés par des termes *collectifs* (mère, grand-mère, maman, etc.).

tion du droit des femmes à l'autonomie, entraînant de fait la négation de la notion d'intégrité physique, lorsqu'il s'agit des femmes<sup>12</sup>. Quant à la notion même du viol, elle est encore de nos jours en Afrique quasi inexistante. Annie Le Palec (1997) mentionne ainsi la pratique du « relais », c'est-à-dire du viol collectif dont sont souvent victimes les petites commerçantes ambulantes. Là-encore, ce sont les fillettes les plus défavorisées socialement qui sont livrées au bon vouloir exclusif des hommes.

Ainsi le fait d'être considérée comme une femme exerçant une activité extérieure (commerce, études) et de disposer d'une certaine autonomie implique l'accusation masculine de « femmes peu sérieuses » (Le Palec, 1997), accusation qui peut ensuite servir à la légitimation des violences masculines. On voit bien toute l'ambiguïté que contient le terme de « femmes libres » qu'utilisent certains auteurs<sup>13</sup>.

### *L'ordre scolaire et l'ordre économique*

L'étude de Richard Marcoux nous montre que même en milieu urbain les besoins en main-d'œuvre féminine demeurent indispensables à l'organisation matérielle et financière de

---

12 Ceci reste le plus souvent voilé, mais des épidémies, comme celle du sida, dévoilent de façon crue le refus de simplement protéger la vie des femmes : voir les propos d'un responsable algérien de la santé prononcés au colloque de Marrakech, cités par Françoise Héritier (Le Palec *et al.*).

13 Il en est de même chaque fois que le terme « libre » est utilisé pour définir implicitement et arbitrairement, dans un schéma dualiste réducteur, une catégorie en opposition à une autre. Il en fut ainsi de l'expression du « monde libre » utilisée en opposition à l'ancien bloc communiste, dénomination qui disparaît lorsque ce bloc cessa d'être perçu comme communiste. On peut citer de même la dénomination « d'écoles libres » ou « d'enseignement libre » qui a pour caractéristiques essentielles de définir un accès non libre, régit par des conditions financières, académiques ou religieuses. A l'instar de leurs consœurs contrôlées par les hommes selon les règles « traditionnelles », les femmes dites « libres » sont aussi dépendantes des schémas idéologiques imposés par les hommes et des violences qu'ils s'autorisent à leurs égards.

la famille, du fait, entre autres, des déficiences des infrastructures d'approvisionnement en eau. Or, la détérioration des services publics constatée en Afrique (Bop, 1997) se répercute en premier lieu sur la situation des fillettes. Mais si le besoin en main-d'œuvre enfantine féminine est si grand, c'est aussi parce que les femmes sont de plus en plus nombreuses à exercer des activités salariées ou informelles, tout en maintenant le plus souvent une fécondité élevée, qui, en raison des modèles idéologiques dominants, demeure en fait la *seule valeur sociale* reconnue aux femmes. Les « petites bonnes » deviennent ainsi l'instrument nécessaire à l'indépendance économique des femmes, tout particulièrement en milieu urbain. De sorte que l'indépendance financière et économique de certaines femmes, loin de se faire aux dépens des hommes, se construit en premier lieu grâce à l'exploitation de la main-d'œuvre enfantine féminine.

Cependant, les petites bonnes ne sont pas les seules à assurer le bon fonctionnement de l'unité familiale. Les fillettes participent presque toutes aux tâches ménagères familiales. Ainsi, en 1985, à Bamako, 97 % des fillettes ont déclaré effectuer des tâches ménagères contre seulement 25 % de garçons (Marcoux, *infra*). Comme nous l'indiquent aussi Cécile Zoungrana *et al.* ou Laurence Proteau à propos des filles scolarisées à Bamako ou à Abidjan, la charge de travail domestique ou productif exigée des élèves de sexe féminin demeure importante. L'École ne libère pas des contraintes ménagères ou productives intra-familiales. Assignées aux principales tâches ménagères (corvées d'eau, de bois, de préparation des repas...) et participant aux activités de micro-commerces ou autres pour aider leur mère ou leur sœur aînée, certaines fillettes scolarisées peuvent ainsi effectuer *une triple journée*.

A l'exception des classes sociales supérieures, les études de cas présentées montrent que la prise de décision scolaire relative aux filles s'opère toujours en fonction de la prise en considération des besoins éducatifs ou professionnels des garçons. C'est *sous condition* que la mise à l'école d'une fille

ne porte pas préjudice au devenir et au statut de ses frères que les choix scolaires s'effectuèrent. Le temps de la scolarité, le type d'école ou de filière doivent ainsi être considérés comme des choix sociaux et économiques déterminés autant par le fait d'être de sexe féminin que d'être en concurrence au sein de la famille avec des enfants de sexe masculin. Mais comme le montre Étienne Gérard ou Nathalie Bonini, ces stratégies *en négatif* peuvent parfois favoriser la scolarisation des filles.

Notons que si l'aide financière de la famille est presque toujours dirigée en priorité vers les garçons, ce n'est pas sans influence sur la recherche d'argent que les filles sont obligées d'entreprendre auprès « d'amis » ou de « fiancés ». Avec le renforcement de la crise économique, la baisse du pouvoir d'achat des parents conjuguée à la diminution du nombre et du volume des bourses, les lycéennes ou étudiantes sont de plus en plus nombreuses à assurer seules le financement de leurs études. Mais là-aussi, l'autonomie gagnée sur l'unité familiale se paie en retour d'une dévalorisation de l'image des scolarisées.

### *L'ordre scolaire est-il soumis à l'ordre sociétal dominant ?*

Ces études sur la scolarisation des filles nous incitent à nous interroger sur les rapports École/sociétés, sur l'influence de l'éducation scolaire des filles sur le plan de la construction des rapports hommes/femmes. Quelle est l'influence réelle de la mise à l'École des filles sur le statut des femmes et de quelles façons s'opèrent alors les rajustements masculins ? Les études de cas présentées dans cet ouvrage indiquent les limites au rôle supposé émancipateur de l'École. Adama Ouédraogo se demande si les efforts consentis en vue de la progression numérique des filles scolarisées se justifient compte tenu de la persistance du sexisme à l'École, Laurence Proteau constate que « Ce que les filles gagnent en années d'études, elles ont tendance à le perdre en crédit de mérite scolaire » et Marie-Christine Figueiredo note que les jeunes filles retombent dans

une relation de dépendance vis-à-vis des hommes, contraire à l'objectif de l'alphabétisation. Enfin, selon Étienne Gérard, « des résistances demeurent, qui interdisent de penser que la scolarisation, comme l'instruction, gouvernent l'évolution des sociétés ». En fait, les jeunes filles instruites parviennent-elles vraiment à échapper au contrôle des hommes, ou passent-elles simplement d'un type de soumission à un autre ?

Certes, l'École a permis l'émergence d'élites féminines économiques ou politiques mais, à la base, le statut des plus défavorisées ne s'est guère amélioré. Et les rares femmes qui ont accédé aux plus hautes fonctions ont-elles pu ou ont-elles seulement tenté de « faire avancer les causes des femmes » (Adjamagbo-Johnson, 1997) ?

Mais si la mise à l'École des filles est souvent perçue par les populations africaines comme facteur de désordre social, c'est bien ce désordre social qui impose positivement une remise en cause des hiérarchies présentes engendrant l'élaboration de nouvelles normes sociales. L'École doit être appréhendée comme un élément perturbateur et déstabilisateur et non, comme il est coutume de le penser, comme un élément émancipateur. Comme l'écrit Étienne Gérard, « l'évolution n'est pas linéaire ». Ainsi les anciens rapports de domination peuvent-ils s'effriter ou se radicaliser en fonction des rapports de force en présence qui, pour l'essentiel, s'élaborent en dehors du champ scolaire.

## Bibliographie

- ADJAMAGBO-JOHNSON Kafui, 1997. « Le politique est aussi l'affaire des femmes », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp. 62-73.
- BANQUE MONDIALE, 1988. *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD, Washington, 192 p.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 1992. *Allez les filles !*, Éditions du Seuil, Paris, 243 p.

- BOP Codou, 1997. « Après Pékin, quelle coopération internationale en Afrique ? », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp. 48-61.
- DEBLÉ Isabelle, 1980. *La scolarité des filles*, UNESCO, Paris, 180 p.
- DURU-BELLAT Marie, 1990. *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris, 211 p.
- HALLAM S., 1994. *Crimes Without Punishment : Sexual Harassment and Violence Against Female Students in Schools and Universities in Africa*, Discussion Paper n° 4, Africa Rights, Londres.
- LANGE Marie-France, 1991. « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, pp. 105-121.
- LANGE Marie-France, 1993. « Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne. Le cas du Togo », pp. 171-188, in Livenais P. et Vaugelade J. (éd.), *Éducation, changements démographiques et développement*, ORSTOM, Paris, 237 p.
- LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves, 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État/sociétés », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éd.), *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-574.
- LE PALEC Annie, 1997. « Un virus au cœur des rapports sociaux de sexe », *Journal des anthropologues*, n° 68-69, pp. 111-127.
- LE PALEC Annie, LUXEREAU Anne et MARZOUK Yasmine, 1997. « Entretien avec Françoise Héritier », *Journal des anthropologues*, n° 68-69, pp. 21-33.
- ODAGA Adhiambo et HENEVELD Ward, 1996. *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, Banque mondiale, Washington, 97 p.
- UNESCO, 1991. *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, UNESCO, Paris, 118 p.
- UNESCO, 1993. *Rapport mondial sur l'éducation 1993. Comblent le déficit des connaissances. Élargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau*, UNESCO, Paris, 125 p.
- UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, UNESCO, Paris, 173 p.

# 1

## **Itinéraires précaires et expériences singulières**

### **La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire**

Laurence Proteau

Malgré la progression des effectifs scolaires féminins depuis l'indépendance de la Côte d'Ivoire, les inégalités entre les sexes restent fortes et en défaveur de la grande majorité des filles puisqu'elles ne représentent encore, en 1991-1992, que 41,7 % de la population du primaire, 32,4 % de la population du secondaire et 20 % des effectifs de l'université nationale. Le taux de scolarisation primaire, obtenu d'après le recensement de 1988, est également un indicateur des inégalités scolaires entre les sexes : 79 % pour les garçons et 54 % pour les filles. Toujours d'après les mêmes sources (RGPH, 1988), les analphabètes représentent 57,6 % (75,2 % en 1975) de la population résidente de 6 ans et plus : 48,1 % de la population masculine (68,3 % en 1975) et 67,6 % de la population féminine (82,6 % en 1975). Avant même que la différence sexuelle joue comme une différenciation des chances de réussite scolaire, elle intervient dans le processus de mise à

l'école. Ainsi, les filles sont moins souvent scolarisées que les garçons et leur niveau d'instruction est plus faible<sup>1</sup>.

Nos enquêtes, menées en milieu urbain abidjanais<sup>2</sup>, permettent de dégager les particularités de la scolarisation et des expériences lycéennes féminines ainsi que les stratégies éducatives différentielles des familles selon le sexe de l'enfant, mais aussi les écarts entre le destin scolaire des filles en fonction de leur appartenance sociale. La reconstitution de parcours scolaires féminins illustre les itinéraires possibles et permet d'identifier des *classes de destins* probables. En effet, aux fractions sociales de la société ivoirienne correspondent des types d'inscription dans le champ scolaire et des stratégies de reproduction sociale qui n'accordent pas la même priorité à tous les membres du groupe familial. Si les fractions sociales populaires et moyennes partagent moins leurs investissements scolaires entre leurs filles et leurs garçons, ou tout au moins sont contraintes dans certain cas d'en exclure les filles, les fractions sociales dominantes, quant à elles, privilégient l'accumulation de capital scolaire quel que soit le sexe de l'enfant. Ceci dit, les biographies scolaires proposent plus qu'une matière pour distinguer les itinéraires scolaires selon les variables de sexe et de classe. Elles rendent compte, d'une part, des enjeux de la consécration scolaire comme moyen essentiel de la reproduction sociale et, d'autre part, des

---

1 D'après le recensement de 1988, les 1 713 344 élèves et étudiants représentent 15,8 % de la population totale et 20,6 % de la population âgée de six ans et plus. Cette population scolarisée se répartie selon les niveaux d'enseignement comme suit : 6,4 % pour l'enseignement coranique, 70,5 % pour le primaire, 19,8 % pour le secondaire général, 2,2 % pour le secondaire technique ou professionnel et 1,1 % pour le supérieur. La proportion de filles dans l'effectif scolarisé n'est que de 39 %, contre 61 % de garçons. En 1988, le taux d'analphabétisme de la population ivoirienne est de 53,3 % au niveau national, de 70,6 % en milieu rural, de 30 % en milieu urbain et de 22,9 % à Abidjan, pour la population non ivoirienne ce taux est respectivement de 68,9, 80,6, 56,7 et 51,7 %.

2 Notre travail sur l'histoire statistique de la scolarisation féminine ne peut être présenté ici : il a fait l'objet d'une publication synthétique (Proteau, 1996b).

systèmes de pratiques et de représentations qui orientent les stratégies éducatives et qui inscrivent les trajectoires individuelles dans une histoire familiale.

### Modèle sélectif et « désengagement » de l'État

Les données quantitatives qui informent sur l'évolution de la scolarisation primaire au cours de la décennie 80 montre que la Côte d'Ivoire n'est pas en dehors du processus de déscolarisation, ou de stagnation des effectifs scolaires, qui touche le Togo (Lange, 1987), la Centrafrique (Pouninguiza Kiwi, 1993), le Mali (Gérard, 1992), le Burkina-Faso (Yaro, 1994) et d'autres pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale. Elle est tout autant concernée par les inégalités régionales de scolarisation, la sous-scolarisation féminine et les forts taux de déperdition, constatés dans ces pays.

Tableau 1  
Taux bruts de scolarisation (%)

82-83	85-86	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93
78	74,5	72,8	71,8	69,1	67,7	66

Sources : Y. Traoré (1993) et Projet « École 2000 » (1994).

Le taux d'accroissement des effectifs du primaire passe de 8,6 % en 1980 à 1,7 % en 1984. Depuis 1980, on note une diminution de la croissance du taux d'admission au CP1 et en 1983-1984, il n'est que de 0,8 %, ce qui est nettement inférieur à l'accroissement démographique du groupe des enfants de six ans qui est de l'ordre de 4,1 %. On observe même une baisse en valeur absolue des nouveaux admis au CP1 (tableau 2). Cependant, la rentrée 1992-1993 marque une légère reprise des recrutements des nouveaux admis au CP1 — reprise qui se confirme l'année suivante — et le taux moyen de

croissance des effectifs tend à remonter : 2,2 % entre 1992-1993 et 1993-1994 (Mission de coopération et d'action culturelle, 1994). En l'absence de données précises, notamment concernant les modalités géographiques de cette croissance (rural/urbain, régions), nous ne pouvons pas conclure à une reprise qui toucherait l'ensemble du territoire et qui s'inscrirait sur la longue durée.

Tableau 2  
Évolution des nouveaux admis au CPI

	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Total	250 708	220 514	226 213	223 757	220 050	248 821
Filles		95 171	97 876	96 694	95 007	107 589

Source : MEN/DPES, 1993.

Entre 1987-1988 et 1992-1993, le nombre de nouveaux inscrits au CPI a baissé de 1 887 individus, en revanche, le nombre de filles, qui avait baissé entre 1989-1990 et 1991-1992, remonte brusquement en 1992-1993 et augmente de 12 418 individus. Pour chacune des années scolaires considérées, le pourcentage de filles dans la population des nouveaux inscrits se maintient autour de 43 %. Ainsi, bien que le nombre de filles nouvellement inscrites dans la première année du cycle primaire augmente en valeur absolue, leur part dans la population des nouveaux inscrits en CPI ne progresse pas : le sexe reste une variable discriminante pour l'accès à l'éducation scolaire<sup>3</sup>.

Les données sur les taux d'abandon et de redoublement confirment l'extrême sélectivité du système et les résultats aux

3 Le quotidien *Fraternité-Matin* (17 juin 1996) rapporte les propos du ministre de l'Éducation nationale qui affirme préparer « une batterie de lois pour protéger les jeunes filles en favorisant par exemple leur représentation dans le supérieur où elles ne sont que 3 % alors qu'elles composent 52 % de la population (d'où le projet d'un quota en leur faveur) ».

examens<sup>4</sup> indiquent le faible pourcentage « d'élus ». Si les critères d'élection se basent théoriquement sur les performances, la consécration scolaire représente un tel enjeu que peu de parents d'élèves sont prêts à accepter de s'en remettre aux verdicts de l'institution. Ainsi tentent-ils, en fonction de leur position dans le champ sociopolitique, d'invalider les décisions scolaires et de maintenir coûte que coûte certains de leurs enfants dans le cursus scolaire. La sélection effectuée par l'institution opère un second tri dans la population scolarisée, alors que les parents ont déjà effectué un premier tri parmi la population scolarisable de l'unité familiale. Cette seconde sélection, qui se veut légitimée sur la base de critères de mérite et d'excellence, est en fait constamment détournée, remise en cause, par ceux qui ont les moyens (économiques, sociaux, relationnels) de passer outre les décisions d'exclusion. Si la légitimité des titres scolaires est reconnue et apparaît comme une garantie, du moins jusqu'aux années 80, d'accès à une position socialement enviable, les réglementations déterminant les conditions de promotion, de redoublement ou d'exclusion du système ne semblent pas, du point de vue des utilisateurs d'école, être fixées une fois pour toutes et participer de la crédibilité de l'institution. Outre la sélection mise en place par l'institution scolaire et décidée par les autorités politiques (concours d'entrée dans le cycle supérieur, exclusion en dessous d'une certaine moyenne, etc.), il y a tous les déterminants sociaux de la « réussite » ou de « l'échec » scolaire. Ceux-ci s'expriment plus par les taux d'abandon, les nombreux redoublements, le recours aux écoles privées clandestines, qui sanctionnent autant une appartenance sociale qu'un niveau scolaire.

Les formes que prennent, d'une part, les stratégies familiales de scolarisation et, d'autre part, les stratégies des élèves pour peser sur les verdicts professoraux, sont directement liées aux caractéristiques fortement sélectives de l'institution scolaire et à l'exacerbation de la concurrence dans un contexte

---

4 En 1993-1994 : 29,9 % de réussite au concours d'entrée en sixième, 7,8 % au BEPC, 13,5 % au baccalauréat.

de désengagement de l'État. En effet, les dépenses consenties en faveur de l'éducation en Côte d'Ivoire (État et financements extérieurs) diminuent depuis le début des années 80. Elles atteignent leur maximum en 1981 à 38 milliards de francs CFA et leur minimum en 1989 à 4 milliards. Dans le même temps, le rythme des constructions de classe dans le primaire (assurées par les populations) commence à se ralentir et les inégalités géographiques se renforcent encore. Dans l'enseignement secondaire, l'effort de construction important à la fin des années 60 se ralentit dans les années 70 et depuis le début des années 80 est quasiment inexistant, exception faite des constructions par des municipalités et des entrepreneurs privés. L'État s'est désengagé du financement des infrastructures scolaires, anciennement pour le primaire et plus tardivement pour le secondaire, ce qui, en accentuant les inégalités régionales<sup>5</sup>, rend les migrations scolaires encore plus inévitables qu'auparavant, alors que leurs coûts sont de plus en plus élevés.

A ces difficultés de scolarisation s'ajoutent, à partir de la rentrée 1992, les mesures restrictives commandées par le plan d'ajustement structurel telles que la suppression des internats et de la gratuité du transport pour les élèves, la réduction drastique de toutes les dépenses dites de transfert (bourse, logement universitaire...) et l'instauration de frais d'inscription. L'ensemble des politiques publiques, d'inspiration nationale ou internationale (Banque mondiale), menace gravement les investissements scolaires des fractions sociales populaires et moyennes qui sont contraintes de sélectionner ceux de leurs enfants qu'elles enverront ou qu'elles maintiendront à l'école.

---

5 Une étude conjointe du ministère de la Promotion de la femme et de la Banque mondiale (Manso Mangou-Eyi, 1993) fournit des évaluations quantitatives à propos de la scolarisation différentielle des filles selon les régions. Ainsi, en 1992, les taux de scolarisation sont de 14 % dont 4 % de filles à Odienné (nord-ouest), de 16 % dont 6 % de filles à Korhogo (nord), de 28 % dont 8 % de filles à Katiola (centre), de 32 % dont 10 % de filles à Man (ouest), alors que, dans le sud, onze départements dont Abidjan atteignent un taux général de scolarisation de 90 % dont 40 % de filles.

Le désengagement de l'État — les charges d'éducation reposent de plus en plus complètement sur les familles — renforce les inégalités sociales de scolarisation et impose un relatif alignement des stratégies des familles sur les possibilités réelles d'accès à l'école en fonction de leurs positions dans l'espace social<sup>6</sup>. Les familles concentrent leurs investissements scolaires sur certains de leurs enfants en fonction des moyens financiers disponibles (fluctuation des revenus monétaire), de l'âge, du rang dans la fratrie et du sexe.

Cette recomposition des logiques d'investissements scolaires apparaît plus sensible en milieu rural et dans les centres urbains secondaires qu'à Abidjan, puisqu'elle s'effectue essentiellement par la captation des enfants non scolarisés, déscolarisés ou scolarisés comme main-d'œuvre nécessaire à la pluri-activité familiale. Pascal Labazée souligne l'importance de l'agriculture dans le développement des activités économiques annexes des familles korhologolaises (ville du nord de la Côte d'Ivoire) et remarque qu'elle « absorbe aussi la plus grosse part de la main-d'œuvre occasionnelle, fournie par les scolaires et jeunes actifs des familles » (Labazée, 1994). On observe des tendances identiques à Sassandra (ville côtière du sud-ouest) où l'implication croissante des enfants dans l'économie domestique « [...] s'effectue par une intégration plus grande des enfants à la production agricole [...] » (Guillaume *et al.*, 1994).

A Abidjan, le poids beaucoup moins fort des activités agricoles dans l'économie des familles protège les élèves d'une éventuelle incorporation comme main-d'œuvre domestique. En revanche, cette mise au travail des élèves, et/ou des enfants potentiellement scolarisables, concerne, dans le domaine du micro-commerce urbain abidjanais, un grand nombre de filles

---

6 Le plan d'ajustement structurel porte aussi sur le réaligement des salaires des enseignants, sur les traitements de la fonction publique. Les enseignants avaient été détachés de la grille des salaires de la fonction publique en 1976 et voient leur rémunération divisée par deux à partir de 1992. Cependant, cette mesure qui concernait l'ensemble du corps professoral ne sera appliquée, sous les pressions syndicales, qu'aux nouveaux recrutés.

et s'accorde avec une autre conclusion de P. Labazée : « [...] les jeunes filles sont plus fréquemment sollicitées dans la mesure où leur degré de scolarisation est plus faible et où le processus de déscolarisation les affecte plus directement » (Labazée, 1994). L'étude précédemment citée (Guillaume *et al.*, 1994) permet, à partir d'une enquête dans le quartier de Yopougon (commune d'Abidjan), de mieux déterminer le degré de parenté avec le chef de ménage de cette main-d'œuvre féminine et de saisir certaines stratégies familiales en milieu urbain : « [...] trois fois plus d'enfants [par rapport à Jacquville, ville du sud] confiés participent aux activités domestiques et aux autres activités productives (artisanat, commerce) : il s'agit essentiellement de sœurs ou de nièces du chef de ménage, qui occupant ces activités, permettent un meilleur accès à la scolarisation des enfants biologiques ».

Tableau 3  
Taux de scolarisation des 6-14 ans à Abidjan selon le sexe  
et la nationalité en 1988 (%)

	Filles	Garçons	Ensemble
Ivoiriens	67,7	88,2	77,0
non Ivoiriens	49,6	72,4	60,2

Source : RGPH, 1988.

### Élève : un statut à défendre

Pour la grande majorité des élèves la progression scolaire est loin d'être évidente, leur expérience est marquée par la précarité des itinéraires et la menace, sans cesse présente, de l'exclusion. Ce risque de déclassement, non seulement au sens d'une mobilité sociale descendante mais aussi au sens de la perte d'un statut que procure l'appartenance à la population scolarisée, modère les représentations du travail scolaire, de la

réussite ou de l'échec, de l'autorité et de la responsabilité professorale, de la concurrence entre les candidats au diplôme et oriente les pratiques lycéennes vers des stratégies de prolongement du sursis scolaire. Être élève est aussi un statut qui, malgré la moindre rentabilité du diplôme, reste crédité d'un surplus de respectabilité sociale, autant de l'élève que de sa famille, en opposition nette avec le déscolarisé qui apparaît souvent comme un « voyou », un « bandit » : le thème de l'école qui « sauve » les enfants de la délinquance est récurrent. La perte de ce statut est difficilement acceptée et parents et élèves s'acharnent à le reconduire le plus longtemps possible et par tous les moyens (Le Pape et Vidal, 1987). Cependant, cet engagement familial reste déterminé, dans ses formes et ses moyens, par le volume et les formes des capitaux que les différentes fractions sociales peuvent mobiliser. Les recours contre le déclassement scolaire ne sont pas également accessibles à tous et l'appartenance sociale est déterminante dans les stratégies de reclassement et dans leur efficacité. Il n'y a rien de commun entre un élève de fraction populaire exclu de l'école publique et qui sera recasé dans une école privée clandestine, faute de moyens pour financer un recrutement parallèle<sup>7</sup> ou de réseaux de relations permettant de faire appel aux services d'un ami ou d'un parent, un élève de fraction moyenne qui pourra, à condition de bénéficier du soutien familial, tenter un reclassement (dans une école privée autorisée ou dans le public par un recrutement parallèle) qui s'apparente moins visiblement à une relégation et, enfin, l'élève de fraction dominante qui se verra proposer une

---

7 Les recrutements sont dits « parallèles » parce qu'en bénéficient, d'une part les élèves ayant réussi l'examen de fin de CM2 mais n'ayant pas intégré la sixième faute de place, d'autre part les élèves qui n'ont pas obtenu l'examen. Ils n'interviennent pas uniquement comme techniques pour contourner les échecs aux examens, mais également pour maintenir l'élève dans le cursus scolaire au niveau de toutes les classes et pour assurer sa scolarité au moindre coût. Ces recrutements sont rendus possibles par la complaisance d'un chef d'établissement, d'un professeur ou d'un responsable politique, moyennant compensation financière ou alors par la mobilisation des relations (dans ce cas, l'argent n'est pas nécessaire).

gamme beaucoup plus large et valorisante de stratégies de reclassement scolaire (école privée semi-prestigieuse, c'est-à-dire faisant un compromis entre le dossier scolaire médiocre de l'élève et sa solvabilité).

Ces reclassements ne garantissent pas également la poursuite de la scolarité et la régularisation de la progression scolaire. D'échecs en échecs, d'exclusion en exclusion, les recours s'épuisent, les soutiens se tarissent jusqu'à la déscolarisation. Celle-ci peut encore être différée par une pseudo-scolarisation par les cours du soir, le plus souvent intégrés pour conserver le statut d'élève mais sans grande possibilité réelle de reclassement scolaire.

### **Les filles, les profs et les autres : quelques discours sur les pratiques**

Dans ce contexte d'élimination différée, de relégation à peine déguisée, de scolarité en sursis, la concurrence est rude et les recours inégalement répartis. Notamment, filles et garçons ne sont pas considérés comme égaux devant la sélection et les élèves masculins dénoncent la concurrence déloyale des filles qui useraient de leurs charmes pour influencer les verdicts professoraux et chercheraient « la facilité à l'école ».

Avant tout développement sur ce sujet, il est nécessaire de rappeler que la stigmatisation des relations élèves filles/enseignants fait partie autant des rapports de forces dans le champ scolaire que du discours sur le champ avec tout ce qu'ils supposent d'enjeux de classement (espace de concurrence et de sélection), d'autorité (entre les générations, entre les sexes), de définition d'identité (évaluation, orientation) et de légitimation (note, diplôme) du classement, de l'autorité et de l'identité. Ces discours qui assimilent rapport pédagogique et rapport sexuel s'alimentent autant de rumeurs que d'expériences rapportées et figent les relations enseignées/ensei-

gnants dans un registre exclusivement sexuel. Ils permettent moins une interrogation des pratiques de l'illégalité en milieu scolaire qu'une valorisation de sa propre pratique prétendue extérieure à ces compromissions. Si les garçons sont les principaux accusateurs, bien souvent les filles accréditent ce discours dominant, persuadées ou essayant de persuader que leurs échecs sont dus à leurs refus d'utiliser la relation sexuelle comme un capital sexuel convertible en bénéfices scolaires et que la réussite de certaines découle directement des rapports qu'elles nouent avec les professeurs. De même, les pouvoirs publics, relayés par les médias<sup>8</sup> qui diffusent largement le message auprès des parents d'élèves, interviennent sur ce sujet en accusant les enseignants « d'inceste intellectuel »<sup>9</sup>, de détournement des « valeurs morales » et des « nobles missions d'éducateur ». Tous ces discours qui questionnent l'échec ou la réussite des filles dans le registre exclusif de la convertibilité du capital sexuel en plus-value scolaire (*Afrique éducation* parle de « cursus sexuel », n° 4, 1994) expriment les tensions très vives qu'alimente la logique de concurrence d'un marché scolaire caractérisé par une très grande sélectivité.

Pour autant, les précautions prises ci-dessus n'ont pas pour but d'occulter la valeur d'échange du capital sexuel féminin sur le marché scolaire. A ce propos, Marc Le Pape et

---

8 Les médias « tirent » sur les deux protagonistes à la fois : les élèves et les enseignants. Comme Claudine Vidal (1979) l'avait déjà mis en avant pour le milieu et la fin des années 70, les journaux des années 90 continuent de prendre les lycéennes et les étudiantes pour cibles avec cependant des nuances selon leurs sensibilités politiques. Voir, entre autres, *Ivoir'soir*, « Les profs qui abusent de leurs élèves filles » (9 octobre 1991), *Notre Temps*, « 40% des lycéennes se livrent à la prostitution » (20 mai 1992), *Notre Temps*, « La tricherie, loisir favori des étudiants » (1<sup>er</sup> septembre 1993), *Le Nouvel Horizon*, « Des prostituées pour l'école ivoirienne » (1<sup>er</sup> octobre 1993), *Le Démocrate*, « Les filles battent la purée » (10 août 1994), *Soir Info*, « Droit de cuissage dans les lycées et collèges, la parole aux enseignants et aux élèves » (21 novembre 1994), *Le Guido*, « Les élèves accusent les enseignants » (du 1<sup>er</sup> au 7 juin 1995).

9 Déclaration du ministre de l'Éducation nationale, Pierre Kipré, dans le quotidien *Fraternité-Matin* (16 août 1994).

Claudine Vidal (1987) donnent un exemple des avantages pédagogiques liés aux pratiques de séduction mais aussi des risques inhérents à ce type de marchandage, notamment les grossesses qui, le plus souvent, mènent à l'abandon des études ou au mieux à un retard scolaire préfaçant l'exclusion définitive<sup>10</sup>.

### **Les clefs de la réussite scolaire : un catalogue de recettes dressé par les élèves**

Comme nous l'avons déjà suggéré (Proteau, 1995), le langage des lycéens révèle certaines de leurs représentations de l'école et donne des clefs pour saisir la manière dont ils appréhendent les règles scolaires. La note est un « salaire », les « moyennes sont sexuellement transmissibles » (MST), les tricheurs sont des « Koweïtiens » installés dans un espace de la salle de classe appelée « Koweït » du nom du pays où jaillit le « pétrole » qui apporte la richesse sans efforts, les interrogations sont des « obus » et le bac un « brevet d'accès au chômage ». Ces jeux avec les mots, ne sont pas seulement des jeux de mots, ils donnent un aperçu des relations entre les élèves et entre les élèves et les professeurs. La note apparaît plus comme la sanction de l'échec ou de la réussite de stratégies diverses de négociation que comme la mesure du travail scolaire. De nombreux élèves négocient une meilleure note comme ils négocieraient une hausse de salaire et croient peu dans la rentabilité du travail personnel en comparaison avec

---

10 Le quotidien *Fraternité-Matin* titre (18 et 19 mars 1989) : « Grossesses à l'école. Plus de 900 cas en 1988 dans les lycées et collèges » et rapporte que le ministre de l'Éducation nationale (Balla Keïta) a procédé à une « épuration » de professeurs qui avaient des « comportements nocifs » pour la jeunesse ivoirienne. Ainsi « a été sévèrement sanctionné, un professeur de musique qui avait à l'époque eu la hardiesse d'enceinter 18 élèves de son établissement durant une année scolaire ».

d'autres formes de capitaux : séduction, argent, relations (Proteau, 1996a).

Garçon : « J'avais un professeur de philosophie, il fallait lui donner 500 francs CFA pour augmenter la moyenne, en plus les filles se livrent aux professeurs et les garçons, eux, vont repasser leurs habits. [...] on peut acheter n'importe quel diplôme, il y a beaucoup de faux bacheliers ».

Garçon : « A la fin de l'année quand la fille voit qu'elle ne peut pas passer en classe supérieure à cause de sa moyenne, elle profite de cette occasion pour se mettre en sexy et elle séduit les professeurs et nous les garçons on est en train de regarder ».

Fille : « Ce qui est sûr, en Côte d'Ivoire, tous les professeurs cherchent les élèves. Mais si un professeur dit qu'il t'aime et toi, élève, tu refuses, il te sanctionne. Il te donne des zéros et si c'est le professeur principal, il peut te faire doubler ou même te renvoyer ».

Fille : « Ce sont les professeurs qui viennent vers les filles. [...] les filles aiment la facilité [...]. Les garçons doivent bosser sérieusement [...]. Les garçons ont toujours des idées arrêtées sur les filles. Si une fille travaille bien en classe, ils disent que peut-être elle sort avec le prof ».

Ces discours rendent compte des représentations des élèves concernant la meilleure manière d'acquérir des titres scolaires et du peu d'efficacité qu'ils attribuent au mérite et au travail. Dans ce système de marchandage, les filles sont dénoncées par les garçons comme particulièrement privilégiées : elles ont un bien recherché à échanger contre les notes. Dans ce contexte, l'échec scolaire est souvent attribué à l'investissement dans un groupe de jeunes de l'école, de jeunes « voyous », présentés, après coup, comme des « cabris morts » ou des « taupes »<sup>11</sup>,

---

11 « Cabris morts » se dit des jeunes scolarisés ayant redoublé de nombreuses fois, dont les moyennes sont catastrophiques et qui attendent juste le verdict de l'exclusion. Ils n'ont plus rien à perdre, ils sont déjà sacrifiés.

qui, n'ayant plus rien à espérer du système scolaire, cherchent à en détourner les autres. Ce type de discours impose la vision d'un monde scolaire divisé, d'une guerre des « kakis et des bleus-blancs »<sup>12</sup> opposant lycéens sérieux cherchant à mériter la place par leur travail, lycéens assurés du soutien de leur famille pour « prendre la place », lycéennes se prostituant pour « monnayer la place » et lycéens « bandits », « taupes », « cabris-morts » qui ont « perdu la place ». Ce discours qui stigmatise les mauvais élèves en les assimilant à des voyous est l'écho d'un sens commun qui associe une conduite atypique, ou un déclassement social, à une conduite déviante. Cette division du monde scolaire permet de construire une définition minimum du profil lycéen alors que l'idée d'une communauté lycéenne est très peu opérante.

Par ailleurs, les élèves vivent l'évaluation comme un arbitraire plutôt que comme un arbitrage : « On va à l'école pour pouvoir assurer, ou avoir, un statut social meilleur, ce n'est pas l'instruction qui intéresse les élèves mais plutôt les notes. Cela entraîne pour conséquence l'utilisation de tous les moyens pour avoir les notes : le premier de la classe n'est pas forcément le meilleur ». Bien sûr, chacun se défend d'avoir marchandé ses notes et d'être un acteur de la concurrence déloyale mais affirme que les autres occupent les places grâce à ces pratiques, ce qui permet d'interpréter les échecs successifs dans un registre autre que celui de la compétence scolaire.

La note est l'objet de luttes qui prennent des formes diverses pouvant aller de la séduction à l'injure et la menace en passant par le marchandage et la corruption. La note est une sanction qui détermine non seulement l'orientation scolaire, mais surtout qui légitime l'exclusion (moyenne d'orientation, moyenne pour obtenir la bourse, moyenne d'exclusion,

---

L'expression « taupes » désigne ceux qui évoluent en dessous du niveau de la classe.

12 L'uniforme est obligatoire en Côte d'Ivoire et on appelle les lycéens de la couleur des uniformes : « kaki » pour les garçons et « bleu et blanc » pour les filles.

moyenne de redoublement). Autour d'elle se focalise l'essentiel des stratégies lycéennes qui visent à exercer une influence sur le professeur. Le plus souvent, les filles sont les principales accusées.

Professeur (enseignement privé) : « Ça a pas mal changé mais quand je parle de 78, 80, 82, 84 je crois qu'il y avait une mentalité perdue ! Le prof aussi disait il faut être payé en nature ! De belles créatures à qui on donne des cours, il faut en profiter. Il fallait faire ça pour arrondir les fins de mois et des filles qui disaient c'est le seul moyen pour y arriver ».

Professeur (enseignement privé) : « C'est des choses qu'elles discutent entre elles et une vient vous voir. On veut voir qui a le prof, qui le tient et dès qu'une le tient, évidemment toute la promotion est sauvée. Imaginez que tout le monde bosse ensemble. On lui dit, tâche de voir ton gars. C'est le pouvoir des élèves pour posséder les profs ».

Professeur (enseignement public) : « Ce sont très souvent des rumeurs qui sont fondées. Il y a certaines filles qui sont sans vergogne, qui écrivent des lettres d'amour et il y a certains professeurs qui font des déclarations d'amour à des filles. De façon générale, il faut dire qu'il y a des relations intimes entre profs et élèves, il faut le reconnaître. Les élèves ont certainement raison de nous accabler, on a beaucoup de collègues qui se laissent aller. C'est comme une concurrence entre profs ».

Les représentations des élèves et des professeurs sont fortement imprégnées des stéréotypes dominants concernant, d'une part, les rapports sociaux de sexe et, d'autre part, les modèles d'accès à la réussite et à la récompense. Les rapports sociaux de sexe et les stratégies de réussite en milieu lycéen sont repérables dans les autres champs de l'espace social ivoirien : ils relèvent d'un *sens commun* qui confère plus d'efficacité à certaines pratiques qu'à d'autres et qui assigne à chaque sexe des types de comportement et de *destin scolaire*.

### La séduction : un capital ?

Sita, 18 ans, a suivi un cursus sans recours à l'enseignement privé. Son père, musulman sénoufo, qui était chauffeur salarié dans une société de transports de marchandise, est décédé en 1992, sa mère, d'origine peule du Burkina-Faso, n'exerce aucune activité rémunératrice et n'a jamais été scolarisée. Depuis le décès de son mari, la mère de Sita est aidée par ceux de ses enfants (elle en a neuf : trois garçons et six filles) qui travaillent ou qui sont mariés. Ce sont les trois filles les plus âgées qui ont à leur charge la mère et leurs plus jeunes frères et sœurs à l'exception de Sita. L'aînée, célibataire, est comptable au ministère de l'Éducation nationale, la seconde, mariée à un expert comptable, a abandonné l'école après son échec au baccalauréat et a exercé un petit emploi salarié avant d'être licenciée ; depuis elle fait « des petits commerces ». La troisième, célibataire également, est agent de commerce dans une clinique privée d'Abidjan. Les autres frères et sœurs de Sita sont encore scolarisés et dépendent des trois premières : l'aîné des garçons est étudiant à l'IPNETP (qui forme les enseignants du technique), la cadette immédiate de Sita suit une formation de couture, le second garçon est en classe de troisième et la plus jeune sœur en cinquième, enfin, le dernier de la famille est en quatrième. Alors que la mère et ses enfants encore dépendants résident dans la cour familiale à Treichville (quartier populaire ancien, d'habitat dense en cours communes), Sita se partage entre la résidence de son oncle, à qui elle a été confiée très jeune, et l'internat de son établissement. Actuellement, et depuis le début de sa scolarité, Sita est prise en charge par un parent professeur de biochimie à l'université d'Abidjan. Elle vit la plupart du temps chez cet oncle paternel propriétaire d'une villa à la Riviera (quartier résidentiel) et se considère comme l'aînée de ses trois enfants. Son tuteur et sa femme, professeur à la faculté de pharmacie d'Abidjan, lui assurent une vie confortable, lui garantissent un soutien pédagogique et l'incitent à poursuivre ses études.

A la fin d'une scolarité primaire marquée par un seul redoublement (CE2), Sita passe avec succès le concours d'entrée en sixième. Affectée sans bourse au lycée de filles de Bingerville, elle traverse le premier cycle sans embûches, obtient le BEPC et s'oriente, sous les pressions de ses tuteurs, vers un second cycle de série D. Au moment où nous la rencontrons, Sita a échoué au baccalauréat mais, forte d'un certificat médical qui justifie de son incapacité à traiter les épreuves pour cause de dépression nerveuse, elle prépare la session de septembre. Sa scolarité a été beaucoup plus régulière que celle de ses frères et sœurs qui ont progressé plus laborieusement dans le cursus scolaire.

Depuis la sixième, Sita vit en internat mais fréquente peu ses camarades, qu'elle prétend jalouses. Elle cherche plus volontiers la compagnie de ses professeurs : « Je me confie à mes professeurs quand ça ne va pas avec mon petit copain, certains me rendent visite, on va au cinéma, on se balade, c'est l'entente ». Sita sait bien que les relations qu'elle noue avec les professeurs sont autant des filets de sécurité que des rapports « amicaux » et qu'en contrepartie elle se coupe de ses camarades de classe qui l'accuse, comme elle dit, « de défendre les professeurs ».

Pour Élise, élève de première dans un lycée public (père médecin, mère assistante sociale), les signes de rapports extra-scolaires entre filles et professeurs sont facilement repérables : « Si vous êtes très proche des professeurs ça se sent. Ce genre de fille, elle vient, elle entre, elle s'assoit et elle prend sa revue pendant que le prof fait son cours et se met à lire ». Et d'ajouter, que même sans travail, elle passe en classe supérieure.

D'une famille musulmane, Sita a reçu une éducation stricte jusqu'à la mort de son père, ses sœurs plus âgées condamnent sans trop de bruit sa manière de vivre, mais Sita est parvenue à négocier un statut particulier au sein de sa famille en prétextant une grande fragilité émotionnelle. Elle prétend que la moindre contrariété la met dans des états dépressifs et justifie ainsi le peu de contacts qu'elle a avec ses camarades de

classe : « Entre filles il y a toujours des palabres et moi je pique une crise qui m'envoie à l'hôpital ». Paradoxalement, sa « fragilité » ne l'empêche pas de sortir, de fréquenter les boîtes de nuit et les maquis. Mais, plus encore que cette particularité « caractérielle », ce qui lui permet de pouvoir défier en quelque sorte les principes de son éducation musulmane, c'est surtout son statut de membre extérieur au groupe familial. Alors que les autres « s'aident mutuellement, mes problèmes ne les concernent pas trop parce que j'ai quelqu'un qui s'occupe de moi ». Sita apparaît comme une privilégiée par rapport au reste de sa fratrie, privilèges d'ordre matériel — résidence en villa dans un quartier « chic », argent de poche (« Mes parents de la Riviera me donnent 10 000 mille francs CFA par mois, mais quand je n'ai plus d'argent je leur dis et ils me donnent »), internat payé, etc. — mais aussi manifestation d'un ethos différent par des pratiques sportives (basket, athlétisme) et ludiques (cinéma, night-club...), un capital linguistique plus conforme à la langue scolaire que celui de ses frères et sœurs et des distinctions vestimentaires, etc.

Sita n'est pas assurée d'avoir le niveau (« J'ai échappé à l'exclusion, sinon j'avais 8,62 de moyenne ») nécessaire pour faire de longues études et manifeste par là une certaine conformité aux limites des espérances de promotion attachées à la fois à son origine sociale et à son statut de femme musulmane. Si sa mère, analphabète, la pousse à s'assurer un emploi au cas où « le mari perdrait le sien ou n'était plus là » et souhaite qu'elle passe des concours menant à des métiers féminins (assistante sociale, infirmière, sage-femme), son tuteur la presse d'envisager des études de pharmacie et de considérer les multiples avantages matériels et symboliques qu'elles procurent. Prise entre deux modes d'investissement objectif et subjectif dans l'avenir, Sita exprime ce conflit par un discours de soumission aux impératifs d'un statut plus conforme à son origine sociale et à son appartenance religieuse : « Je me dis que je suis une femme, je dois être appelée à me marier, je veux juste avoir un petit boulot, un mari, des enfants, jouer la bonne mère ».

Mais parallèlement, elle n'envisage pas actuellement de « jouer » ce rôle et d'y borner ses ambitions et ses pratiques. Ses sorties et ses relations avec des hommes plus âgés en témoignent. Ils témoignent aussi d'une constante ambiguïté par rapport aux études qui n'est, en fait, que la transcription d'une ambivalence à la position sociale, de la difficulté de négocier deux modèles féminins socialement différenciés : celui de sa mère et celui de sa tante. Finalement, elle affirme que le baccalauréat représente juste un « laissez-passer » sans valeur en soi et non l'insigne d'une distinction puisque « tout se fait à base d'argent, si tu échoues à quelques points tu peux payer le diplôme ».

Comme pour ses relations avec les professeurs, elle ne dissimule pas que si elle en avait eu la possibilité elle aurait acheté le diplôme : « Quand tu es décidée à obtenir quelque chose, peu importe le chemin qu'il faut prendre, mais cette année le circuit [pour frauder à l'examen ou pour acheter le diplôme] était très serré ». Sita pense que la réussite est plus accessible aux filles « de tous les milieux », que se soit à l'école ou sur le marché du travail<sup>13</sup>, parce « qu'elles laissent leur orgueil à la maison » et que le règlement n'arrête pas une fille « décidée qui a plein de trucs pour influencer la personne » (elle fait allusion au règlement de son école qui interdit aux élèves de parler aux professeurs en dehors des cours).

Depuis trois ans, Sita travaille pendant les vacances, elle fait des démonstrations de produits ou vend dans les magasins. Ce qu'elle gagne n'est pas réintroduit dans la scolarité ou plutôt de manière indirecte par l'achat de vêtements, de bijoux, attributs indispensables à la séduction. Si Sita parvient à gérer au mieux ses rapports avec les professeurs et fait

---

13 Cette conviction de l'efficacité du charme et de l'implication du capital sexuel n'est certes pas propre aux années 90 et Claudine Vidal (1979 : 147) note déjà à la fin des années 70, à propos d'une élève : « Réaliste, elle sait qu'un diplôme s'exploite grâce à l'appui de relations bien placées, et compte sur son charme ».

confiance à ses charmes pour obtenir certains avantages, d'autres subissent les aléas de ce type de relations<sup>14</sup>.

### La tragédie du déclassement

Les trajectoires scolaires des enfants des fractions sociales populaires et moyennes sont le plus souvent chaotiques et évoluent sur le fil ténu qui marque l'appartenance ou l'exclusion. Les stratégies d'évitement des sanctions scolaires permettent, dans une certaine mesure mais pas à tous les coups, de différer l'élimination. Ces trajectoires sont caractérisées par une grande instabilité, une forte mobilité des élèves et un acharnement familial particulièrement fort. Cependant, les enquêtes montrent que les trajectoires féminines de ce type s'interrompent souvent plus tôt que celles des garçons et que l'intensification des investissements scolaires familiaux concernent plus volontiers les fils que les filles. Ces pratiques de scolarisation distinctives selon le sexe de l'enfant accentuent les discriminations à l'intérieur de la fratrie. L'amertume de certaines jeunes filles déscolarisées face à ce qu'elles considèrent comme un abandon — elles remarquent que leurs parents ne veulent plus payer pour elles alors qu'ils continuent à le faire pour leurs frères<sup>15</sup> — suscite des tensions au sein de l'unité familiale et ce d'autant plus qu'elles n'ont pas de projets professionnels pour compenser la perte de leur statut de scolarisée. Ces jeunes filles n'ont encore rien imaginé en

---

14 Certaines ont été renvoyées à la suite du départ du proviseur qui avait facilité leur progression ou de la mutation du professeur qui les protégeait.

15 A ce propos, Pascal Labazée note, à partir d'une étude de la pluri-activité à Korhogo, que « [...] la déscolarisation et l'endettement se chevauchent désormais : l'effort financier tend à être concentré sur quelques enfants masculins pour lesquels les ménages empruntent lorsqu'ils parviennent dans le second cycle, tandis que d'autres, notamment les filles, voient leurs scolarités arrêtées » (1994 : 31).

marge de l'institution scolaire et lorsqu'on les interroge sur le métier qu'elles envisagent, elles répondent désenchantées : « Je voulais être... »

Les parents justifient ce choix par la nécessité pour un homme d'avoir une place sur le marché du travail pour assumer son rôle de chef de famille et pour assurer la reproduction de l'ordre familial (succession), alors que la femme peut toujours rentabiliser sa formation scolaire, même limitée, sur le marché matrimonial. Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (1993 : 97) remarquent également qu'« en cas d'échec, les filles sont plus volontiers retirées de l'école car leur insertion sociale apparaît souvent plus aisée aux parents qui font alors appel à d'autres modes de contrôle (rôle d'aide familiale attribué aux filles, mariages précoces, activités commerciales ou, pour les plus défavorisées, placement comme domestique au sein d'une famille aisée) ». Ainsi, la scolarisation des filles est beaucoup plus incertaine et fragile que celle des garçons et la sélection qui s'opère trouve une justification dans la grille des rôles attribués à l'un et l'autre sexe dans la reproduction de l'ordre familial.

Jean, né à Dabou (Adjoukrou) en 1956, travaille comme chef comptable dans une société privée abidjanaise et gagne 180 000 francs CFA. Son père, retraité, était chauffeur à l'EECI et sa mère, décédée, faisait occasionnellement du commerce d'*attiéké*. Ses parents, analphabètes, ont toujours, selon lui, soutenu la scolarité de leurs enfants, bien que cet investissement fût surtout réservé aux garçons. Jean a 4 frères et 4 sœurs « même père, même mère » et 15 demi-frères et demi-sœurs. Si ses frères « ont bien réussi dans la vie » grâce à leurs diplômes (fonctionnaires, instituteurs, comptable...), ses sœurs, aujourd'hui mariées, ont toutes arrêté l'école très tôt et n'exercent que de petites activités commerciales ponctuelles. Jean est marié et père de 6 enfants et il a également la charge de 4 enfants de sa parenté et de celle de son épouse. Il est très impliqué dans le travail scolaire des 8 enfants actuellement « sur les bancs » et assure être prêt à

investir une grande part de ses revenus pour leur garantir un avenir scolaire. En revanche, il affirme qu'en cas de difficultés économiques, il accorderait la priorité à la scolarisation des garçons, même si les filles sont plus performantes.

Chef de famille, 38 ans, chef comptable dans une entreprise privée à Abidjan, niveau BTS, huit enfants scolarisés : « Pour leur scolarité je n'abandonnerai que si je manque de moyens. S'ils sont exclus de l'école publique, je les mettrai ailleurs. La seule chose importante pour l'avenir d'un enfant actuellement, c'est l'école. Tout dépend de la situation économique, si j'ai encore les moyens financiers pour les pousser dans les études. L'école, c'est comme une religion il faut y mettre la foi ! C'est un atout majeur pour réussir ! S'il y a des problèmes d'argent, je donnerai plus de chance aux garçons même si ça ne marche pas fort, parce qu'ils sont appelés à me remplacer ! Il faut qu'ils aient une gestion intellectuelle pour gérer le patrimoine laissé par les parents. Chez nous en pays adjoukrou, la femme est appelée à vivre ailleurs, nous la considérons comme l'oiseau qui est toujours parti. Le garçon représente le "palmier", celui qui doit vivre sur le patrimoine des parents. Ce n'est pas parce que les femmes n'ont pas cette faculté mais, dans la culture adjoukrou, la femme n'est pas appelée à succéder au père. Il faut choisir ».

L'ordre d'investissement dans les scolarités selon le sexe de l'élève est, dans ce cas, déterminé par l'importance accordée à la transmission de l'autorité et des biens familiaux. La succession, comme garantie de reproduction de l'ordre familial, reste réservée aux garçons, qu'ils soient fils directs ou, mais de moins en moins souvent, neveux utérins. Les scolarités féminines sont d'autant plus incertaines qu'elles sont, plus que celles des garçons, dépendantes des fluctuations du capital économique des familles et que les enjeux qui y sont investis sont jugés moins fondamentaux pour la reproduction de l'ordre familial. Cependant, des familles de la petite bourgeoisie continuent de soutenir les scolarités précaires de leurs

filles et parfois les projets parentaux ne recueillent pas l'adhésion de l'élève dans cette lutte contre le déclassement.

Lydie, 19 ans, est en troisième dans un collège public à Dabou. Sur ses quatre frères et sœurs (elle est la cadette), trois sont encore scolarisés (une est institutrice), un frère fait des études d'informatique en France, une sœur est en terminale dans un lycée privé d'Abidjan et une autre sœur, également dans le privé, poursuit sa première dans une ville de l'intérieur. Les parents de Lydie sont séparés, sa mère (chez qui Lydie vit actuellement), aide-jardinière à la retraite, habite à Abidjan et son père, directeur régional de la santé, réside dans une ville de l'intérieur. Le père a toujours pris en charge la scolarité de ses enfants et Lydie entre au CP1 dans une école privée d'Abidjan ayant une position intermédiaire sur le marché scolaire privé. Elle échoue à l'examen de fin de CM2 et redouble sa classe dans la même école. L'année suivante, c'est un second échec. Son père l'inscrit en sixième dans un établissement public (premier recrutement parallèle) dans la ville où il est muté. En fin d'année elle demande à revenir à Abidjan et entre en cinquième dans un collège privé de la ville. Les grèves des professeurs non payés et les révoltes des élèves réclamant leurs professeurs (« Les élèves se sont révoltés et ont tout cassé ») l'éloignent des cours et elle décide de changer d'école. Malgré cette année en pointillé, elle est acceptée en quatrième dans un autre établissement privé abidjanais. En fin d'année elle doit redoubler sa classe mais un ami de sa mère, qui travaille à l'Éducation nationale, lui donne « un billet pour entrer gratuitement » en quatrième dans un autre collège privé abidjanais. Là encore elle ne reste qu'une année et décide d'arrêter l'école, son père n'accepte pas la déscolarisation et l'inscrit en troisième, dans un collège public de l'intérieur par « arrangement avec le directeur » (second recrutement parallèle). Elle refuse toujours d'aller à l'école et la démarche du père est vaine : elle reste une année « sans rien faire ». L'année suivante elle reprend l'école, sous la très forte pression de ses parents, et obtient une place en

troisième dans un collège public d'une autre ville de l'intérieur grâce à la protection d'un professeur, ami de sa sœur (troisième recrutement parallèle). Elle prépare le BEPC et ne semble pas trop confiante.

Depuis déjà quelques années Lydie refuse l'école mais ses parents s'acharnent : « Ça fait au moins trois ans que je leur dis que je veux faire la couture et que je ne veux pas aller à l'école, mais ils n'ont pas écouté et je suis restée sans rien faire [...] Je leur ai dit que l'année prochaine ce n'est pas la peine de se débattre pour des histoires d'école pour moi, parce que moi je ne suis plus là dedans... ». Elle projette de se faire payer les cours d'une école de couture par son « fiancé ». Lydie refuse les projets élaborés par ses parents qui ne conçoivent pas d'alternative à la scolarisation. Appartenant à la bourgeoisie moyenne, son père projette le destin de ses enfants en référence à une stratégie d'ascension sociale par l'acquisition d'un capital scolaire et s'oppose, avec ténacité, à ce qu'il conçoit comme un déclassement.

Le parcours scolaire de Lydie est pour le moins décousu : elle a fréquenté sept établissements scolaires (dont quatre privés et trois publics), elle a redoublé une fois, n'a pas obtenu l'entrée en sixième, elle a bénéficié de trois recrutements parallèles, d'une recommandation dans une école privée et a interrompu sa scolarité durant une année. Malgré l'importance des ressources investies dans cet itinéraire scolaire et le refus de leur fille, les parents de Lydie ne sont toujours pas prêts à accepter ce qu'ils considèrent comme un investissement à perte. La déscolarisation semble moins mettre en scène l'aboutissement d'une série d'évitements du verdict scolaire que la tragédie, collectivement ressentie, d'un déclassement social.

## Stratégies familiales sexuellement différenciées

Aïssatou, 17 ans, est troisième d'une famille malinké de six enfants. Sa sœur aînée est éducatrice préscolaire et ses autres frères et sœurs sont encore scolarisés dans le secteur public. L'aîné est en terminale D, la cadette est en cinquième et les deux derniers sont en primaire (CM1 et CP2). Aïssatou commence sa scolarité dans un établissement public, elle passe avec succès le concours d'entrée en sixième et elle est orientée par l'État, avec une bourse, dans un collège catholique. Cette orientation dans une institution catholique répond au choix paternel déterminé par la réputation de l'établissement, tant au niveau de ses performances pédagogiques qu'au niveau de ses exigences d'ordre moral, sans qu'interfère l'appartenance religieuse (musulman pratiquant) de la famille. Après une scolarité sans problème, elle échoue au BEPC et doit normalement redoubler en perdant le bénéfice de la bourse. Son père décide alors, pour éviter la charge financière que représentent les frais d'écologie, de l'inscrire en seconde G1 dans l'établissement technique où il est éducateur. Actuellement en première G1, elle a contourné l'obstacle de l'examen (BEPC) et le redoublement grâce à la mobilisation du capital professionnel de son père, qui — les agents des établissements publics se voient accorder l'avantage illégal mais quasi institutionnalisé de disposer à leur convenance d'une ou deux places — n'a pas eu besoin d'investir financièrement dans ce recrutement parallèle. Ainsi, l'investissement consenti par le père est minimal pour une solution, le technique, dévalorisée<sup>16</sup>.

---

16 Le 23 septembre 1992, le quotidien *Fraternité-Matin* publie la liste des affectés en sixième pour l'année 1992-1993 et précise que sur les 145 000 élèves admis au CEPE, 51 007 obtiennent l'entrée en sixième (total des points supérieur ou égal à 114,5 au CEPE), 18 541 sont orientés dans l'enseignement public long et dans le technique, dont 17 137 qui « méritants sont admis à poursuivre dans le cycle général long ». Ainsi, les non-orientés, assimilés par la presse aux non-méritants, se retrouvent contraints de se

La comparaison des stratégies de scolarisation des membres d'une même fratrie nous informe sur les priorités et les sélections. Mohamed, le frère d'Aïssatou, effectue toute sa scolarité dans le public sans recours au secteur privé malgré deux redoublements ; son père a préféré ralentir sa progression plutôt que de le « placer », comme il l'a fait pour sa fille, dans l'enseignement technique. N'ayant pas le capital relationnel et financier (cinq de ses enfants sont scolarisés) suffisant pour accélérer la progression scolaire par un recrutement parallèle dans le secondaire général, il joue la carte des redoublements en contrepartie d'un cursus dans une filière scientifique soutenue par une bourse depuis la seconde. Mohamed, 20 ans, est actuellement en terminale D et veut être médecin ou ingénieur. Aïssatou, quant à elle, veut être secrétaire de direction, projet plus modeste que celui de son frère et qui est dépendant de son orientation et du choix paternel. Effectivement, la mère d'Aïssatou, qui n'a aucune activité rémunératrice, est très peu présente dans les décisions familiales concernant les stratégies éducatives et le maître d'œuvre des trajectoires scolaires des enfants est exclusivement paternel.

Le poids de l'autorité paternelle est aussi manifeste dans les interdictions et les règles strictes qui régissent la vie sociale très surveillée d'Aïssatou. Ses sorties sont soumises à l'accord de son père qui les censure systématiquement lorsqu'elles n'engagent pas soit la religion, soit la famille, soit le village ou encore les activités extra-scolaires d'un club informatique. Ainsi, les multiples participations associatives d'Aïssatou sont pour elles des moyens déguisés de « respirer un peu » et la réussite au baccalauréat est aussi présentée comme une possibilité d'échapper aux contraintes fortes du milieu familial (« Je me dis que si je réussis j'aurais cette indépendance, je vais sortir, je ne serais plus dans le cadre familial »). A l'inverse, Mohamed sublime, en quelque sorte, cette contrainte familiale (certainement moins forte pour lui) en adhésion aux normes et règles imposées par l'autorité pater-

---

diriger vers le privé ou le technique. Sur l'ancienneté de la dévalorisation de l'enseignement technique, voir Rémi Clignet et Philip Foster (1966).

nelle en s'investissant dans le travail scolaire (« Je ne suis pas quelqu'un de très ouvert, je n'aime pas le contact avec les autres... je n'ai jamais su me faire des amis. Mes distractions c'est la télé, mon poste radio-cassette dans ma chambre et mes révisions »). Contrairement à sa sœur, Mohamed investit son temps dans l'espace familial selon les règles fixées qui finalement lui conviennent bien et s'il s'implique à l'extérieur c'est uniquement dans les réunions de l'Association des élèves musulmans de Côte d'Ivoire (AEMCI) qui lui permettent « d'approfondir les connaissances islamiques » et qui lui « apportent beaucoup sur les problèmes de la vie comme la drogue, le sida ou l'abstinence... ». De la même manière, Aïssatou et Mohamed ont des prises de position différentes sur l'autorité scolaire et si la première déplore d'être soumise à la surveillance constante de son père qui est éducateur dans l'établissement qu'elle fréquente, le second adhère à l'esprit de contrôle propre à la fonction de surveillant qui veille à ce que « les filles aient les chemises fourrées<sup>17</sup> ou ne portent pas de casquettes parce que c'est interdit ». Ces prises de position différentes par rapport à l'autorité donnent à voir comment l'un et l'autre sexe y adhèrent ou la déplorent. Si le père de Mohamed et d'Aïssatou s'investit et investit dans la scolarité de ses enfants, les pousse à poursuivre, il sélectionne, néanmoins, des types de carrières en fonction des capacités ou des fonctions sociales attribuées à chaque sexe. Le destin scolaire qu'il souhaite pour sa fille correspond à un destin scolaire de fille. Cette forme de sélection, plus subtile que la déscolarisation, s'appuie sur l'intériorisation des modèles sociaux qui définissent les identités sexuelles. Ainsi, « chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe » (Baudelot et Establet, 1992 : 72).

---

17 Terme désignant l'opération qui consiste à rentrer la chemise dans le pantalon ou dans la jupe avant de pénétrer dans l'enceinte de l'école.

### Lignée féminine et reproduction

Reine, 17 ans, est en troisième dans un lycée public d'Abidjan. Elle vit chez sa grande sœur, mère célibataire de quatre enfants, fille de salle sur le campus. Ses parents sont séparés et seule sa mère, vendeuse de poisson dans une ville de l'intérieur, lui procure une petite aide financière. Son père, planteur, a seize enfants que Reine avoue ne pas tous connaître, d'autant plus qu'ils sont de sept lits différents (trois femmes divorcées, trois femmes décédées et son épouse actuelle). Reine a deux sœurs (l'une est couturière, l'autre fille de salle) et deux frères (l'un est professeur de français, l'autre est étudiant en médecine).

Scolarisée en primaire dans une école publique là où habite sa mère, Reine a été prise en charge par sa grande sœur en fin de CM1. Elle entre en CM2 dans une école publique d'Abidjan mais échoue à l'entrée en sixième, elle redouble dans le même établissement et obtient l'entrée en sixième. Orientée dans un collège privé catholique, son année de sixième se passe mal, elle perd la bourse (déterminée par une moyenne de 12/20). Depuis le CM2, Reine aide sa sœur dans des micro-commerces alimentaires : « On vendait des gâteaux, j'allais les chercher jusqu'à Koumassi, j'allais à l'école et après je grillais l'*aloco* [banane plantain frite] ». Malgré tout le temps passé à contribuer aux revenus, elle parvient en classe de troisième dans le même établissement mais échoue au BEPC et n'obtient pas la moyenne de redoublement. N'ayant pas le capital économique suffisant pour envisager de continuer une scolarité dans le privé, sa sœur mobilise son réseau et recourt au recrutement parallèle : « Comme fille de salle au campus, à force de rester avec les étudiants, elle a des connaissances. Elle est allée dire à deux étudiants de chercher une place de troisième. Ils sont allés au lycée moderne de X [commune d'Abidjan], comme ils connaissent le proviseur, il a proposé 125 000 francs. Ils ont dit non, que je suis leur sœur et s'il peut réduire un peu. Ça a fait 50 000 francs ». La

sœur de Reine gagne 30 000 francs CFA par mois plus les minces revenus de ses petits commerces, et quand nous essayons de savoir comment elle a pu engager de telles dépenses pour l'école, Reine reste évasive et évoque un « oncle » qui travaille à la SICOGI et qui lui a procuré le logement, qu'elle paye malgré tout 22 000 francs CFA.

Reine s'inscrit dans une lignée féminine ; sa mère, analphabète, vit difficilement de son commerce<sup>18</sup>, sa sœur élève seule ses enfants et se débrouille, elle-même vend de l'eau glacée et n'envisage pas de continuer les études. Elle révisé ses aspirations à la baisse et s'engage dans un projet d'avenir qui reproduit le modèle familial, même si elle espère tirer plus de bénéfice de son commerce grâce à son niveau d'étude : « [...] je vois que ma mère souffre, je veux arrêter pour faire un commerce, mais normalement je voulais être sage-femme ». Reine est très critique par rapport à l'école : « L'école de maintenant c'est pas ça, on y va parce qu'il faut y aller, sinon c'est pas pour aller faire des bonnes choses. [...] A la fin du trimestre, si l'élève voit que dans une matière il n'a pas une bonne moyenne, surtout ceux qui font ça ce sont les filles, donc elles vont voir les professeurs et c'est par là aussi que les professeurs passent pour avoir les élèves. Il te dit : "j'accepte de te donner la note si tu sors avec moi" puisqu'il ne peut pas te donner la note cadeau ».

Selon Reine, une femme a beaucoup plus de ressources pour trouver un travail qu'un garçon puisqu'elle peut monnayer son corps et qu'elle trouve toujours des patrons prêts à ce genre de transaction. Cependant elle estime que les garçons sont beaucoup plus compétents et que « la femme, normalement, son métier c'est le ménage. [...] Au village nos

---

18 A partir de trois biographies de femmes non scolarisées, recueillies au milieu des années 70, Claudine Vidal, montre l'importance grandissante de l'instruction dans l'exercice d'une activité professionnelle comme le petit commerce féminin : « Si le manque d'instruction, il y a quelque vingt-cinq ans, n'entravait guère les entreprises qui participaient encore de l'économie traditionnelle, cette infortune prend maintenant son exacte dimension : l'exclusion du monde des nantis » (1980 : 308).

mamans ne vont pas au travail ». Et les champs ? « Les aubergines tout ça c'est facile. Un homme cultivateur ne peut pas planter des aubergines, il doit faire une plantation de café... C'est pour ça qu'actuellement les femmes en ville ne respectent plus les garçons parce qu'il y a des femmes qui ont les mêmes postes que les garçons malgré qu'elles ne peuvent rien faire. Même si son mari n'est rien, même s'il n'a rien, une femme doit se soumettre ». Pour Reine, les « souffrances » de sa mère et de sa sœur sont directement dépendantes de leurs histoires matrimoniales ratées : elle veut se marier et laisser les dépenses à son mari. L'affirmation et l'intériorisation d'un rôle féminin qui se définit hors de l'école, du travail et dans la soumission au mari apparaît à la fois comme une justification de son destin scolaire inachevé et comme la retraduction des difficultés des lignées féminines à promouvoir ses membres hors du strict cadre de la reproduction (petit commerce de mère en filles)<sup>19</sup>.

### **Parcours protégés et établissements d'élite : les filles de la bourgeoisie**

Le marché scolaire propose une large gamme de biens éducatifs et si une lutte existe pour l'appropriation de ces biens elle est contenue dans les limites des investissements que les parents peuvent ou veulent consentir. Malgré les multiples recours contre l'exclusion ou les stratégies de progression, certaines structures d'élites, le plus souvent privées, ne sont accessibles qu'aux classes les plus aisées. D'un coût très élevé, elles sont aussi très sélectives et ont une image d'institution de haut de gamme à conserver. Les grands lycées

---

19 M. Le Pape et C. Vidal distinguent « trois figures de mères célibataires, caractéristiques des fractions dominées de la société abidjanaise : "les lignées de célibataires-marginalisées" ; "le célibat féminin socio-professionnel" ; "le célibat des mères scolarisées" » (1992 : 43-53).

privés garantissent aux enfants de la bourgeoisie un cadre luxueux, d'excellentes conditions d'étude, un enseignement qui s'aligne sur les normes européennes, des activités parascolaires diversifiées et aussi une homogénéité sociale du recrutement. Ainsi à la division du champ scolaire en ordre d'enseignement (privé/public) se superpose une hiérarchie des établissements en fonction de leur capacité à assurer la reproduction des fractions dominantes par la consécration scolaire de leurs héritiers. Les établissements prestigieux doivent être en mesure de justifier leur prix et leur prétention de rentabilité et d'efficacité par des taux élevés de réussite aux examens, puisque ce qui est attendu avant tout c'est une conversion réussie du capital économique et social en titres scolaires et la préservation d'un « entre-soi ». Pour maintenir leur niveau de performance, ils présélectionnent les candidats dès l'inscription en recrutant sur dossiers scolaires : les élèves ayant une moyenne jugée trop faible sont écartés. Les clients privilégiés de ces écoles ont suivi les circuits des établissements prestigieux depuis le CPI et bénéficient d'un label de reconnaissance. A Abidjan, il faut préciser que l'offre de biens éducatifs rares est finalement très limitée et qu'une grande partie des élèves des classes dominantes se retrouve dans deux ou trois établissements privés entre lesquels la concurrence semble relativement peu sauvage. Effectivement, si la composition sociale de leurs clientèles reste peu différenciée, il n'en reste pas moins que la hiérarchisation des établissements dans l'espace restreint des « grandes écoles » secondaires répond à l'impératif d'offrir aux enfants des fractions dominantes en déclassement scolaire une sortie de secours honorable ou un cursus de rattrapage (seconde technologique, section G, BEP action commerciale et comptable...). Et, de fait, dans une même famille les enfants peuvent être dispersés entre ces écoles qui offrent des filières de relégation à moindre coût pour ceux qui ont des difficultés scolaires et ne peuvent pas prétendre aux structures les plus classiques de la reproduction des élites. D'ailleurs, les parents jouent de ces distinctions subtiles de l'espace des « grandes écoles » secon-

daires comme rappel à l'ordre en menaçant d'un transfert dans une école d'élite moins bien cotée ceux de leurs enfants qui, placés dans les structures les plus prestigieuses, montrent des signes de relâchement scolaire : « Comme je sortais trop et que les résultats n'étaient pas bons, mon père m'a dit que si je continuais il allait me mettre à X, alors j'ai un peu arrêté » (élève de terminale à Mermoz).

Depuis 1990, les écoles les plus assurées dans le champ scolaire, s'adressant à une clientèle solvable et socialement sélectionnée, ont refusé de signer la convention avec l'État, affirmant leur autonomie par rapport au secteur public et leur position privilégiée sur le marché des entreprises d'éducation. Cette politique leur permet aussi de n'accueillir dans leurs structures que ceux qui y ont un droit d'accès en raison de leur appartenance sociale et de soutenir leurs stratégies de distinction en leur garantissant la valeur des titres scolaires acquis. Parallèlement, la majorité des établissements privés s'adressent aux enfants des classes moyennes. Conçus pour scolariser les fractions moyennes de la population, ils ont de plus en plus de difficultés à fidéliser cette clientèle et doivent faire face à une demande de moins en moins solvable. En marge de ce secteur privé légal, de nombreuses écoles clandestines, installées dans les quartiers populaires, proposent une scolarité économique aux fractions les plus pauvres. Elles fonctionnent plus comme des structures d'élimination différée que comme une alternative permettant d'acquérir des titres scolaires.

Mariatou, 17 ans, est en terminale ES à Mermoz<sup>20</sup>, le plus « chic » des établissements privés d'Abidjan. Son père est journaliste (le père de celui-ci était chef de canton et sa mère

---

20 Ce lycée est aligné sur les programmes et l'organisation en filières des établissements français, alors que les autres structures éducatives ivoiriennes ont gardé les sigles A, B, C, D, G. Il propose même deux types d'examens : le BE français ou le BEPC ivoirien, le baccalauréat français ou le baccalauréat ivoirien. Fait caractéristique de son choix élitiste, il n'a pas créé de filière G. Les frais d'écologie pour la classe de terminale s'élève à 580 000 francs CFA.

sans profession) et occupe une haute fonction au Conseil national de l'audiovisuel, sa mère est sociologue (le père de celle-ci était instituteur et sa mère sans profession) dans une grande entreprise privée : tous les deux ont fait leurs études en France. Mariatou est la dernière d'une famille de trois enfants ; son frère, ancien élève de Mermoz, après des études d'économie aux États-Unis (aux frais de ses parents) est resté dans ce pays et travaille actuellement pour une agence de voyage, sa sœur, élève chez les sœurs puis à Mermoz, est titulaire d'une licence d'anglais et poursuit des études en communication à Abidjan. Tous les trois commencent « les bancs » en maternelle dans des établissements de luxe et suivent une scolarité sans ruptures. Dans le contexte ivoirien, il faut préciser qu'une infime minorité des enfants fréquentent les structures préscolaires et que les écoles maternelles existantes sont, en grande majorité, des établissements privés laïcs ou confessionnels<sup>21</sup>.

Mariatou entre dans une école maternelle privée à trois ans et continue sa scolarité dans le même complexe éducatif jusqu'au CM2, elle obtient l'entrée en sixième et la bourse. Orientée par l'État en sixième, ses parents mobilisent leur capital relationnel pour obtenir l'affectation à Mermoz : le choix familial est déterminé par la « bonne réputation » de l'établissement<sup>22</sup>. Mariatou garde la bourse jusqu'à la troisième, elle passe avec succès le BEPC et l'État l'oriente au lycée scientifique de Yamoussoukro qui est, avec Sainte-Marie à Abidjan, l'établissement public le plus prestigieux. Elle refuse l'affectation, par crainte de ne pouvoir suivre le niveau,

---

21 Pour l'année scolaire 1990-1991, 11 624 enfants fréquentent une école maternelle, 5 624 filles et 6 000 garçons. Les structures publiques en scolarisent 3 893, dont 1 797 filles et 2 096 garçons ; les structures privées en scolarisent 7 731, dont 3 827 filles et 3 904 garçons.

22 A l'époque, ce collège acceptait encore de recevoir les affectés de l'État mais, comme l'histoire de Mariatou et d'autres le montrent, n'étaient acceptés que des jeunes qui correspondaient à un certain profil scolaire et social. D'ailleurs, les affectations donnent lieu à une véritable guerre d'influence pour placer les élèves dans les meilleurs établissements publics ou privés, stratégies directement corrélées au capital social et politique des parents.

et perd la bourse. Ses parents assument désormais les frais d'écolage de Mermoz de l'ordre de 500 000 francs CFA (ils ont été majorés de 30 % après la dévaluation du franc CFA le 11 janvier 1994 : 100 francs CFA = 1 franc français), ce qui représente une somme considérable et une barrière infranchissable pour la grande majorité des Ivoiriens (le salaire mensuel minimum est de 36 000 francs CFA). Mariatou discute avec ses parents du choix d'une filière<sup>23</sup> ; si elle envisage un moment de faire une seconde S, elle renonce compte tenu de ses performances moyennes en physique et opte pour la section ES avec une option mathématique.

Mariatou ne s'est jamais interrogée sur la possibilité ou non de suivre un cursus supérieur, elle veut faire des sciences économiques dans une université française ; c'est pour elle une évidence, une suite logique et prévisible : ses doutes, timides, vont plutôt vers le choix définitif d'une carrière. Ses incertitudes ne sont pas partagées par tous les élèves que nous avons rencontrés dans cette école, la plupart ont des projets précis et ont déjà pris les contacts nécessaires pour l'inscription dans une université ou une grande école étrangère. Ils s'orientent le plus souvent vers des profils de cadres supérieurs du secteur privé (banque, management...) et justifient leurs choix par une évaluation des fluctuations de la valeur et du rendement des titres scolaires sur le marché du travail et des filières les plus nobles du moment : alors que les parents sont majoritairement des hauts cadres du public, leurs héritiers veulent investir le privé.

Néanmoins, « ce sens du placement » ne les conduit pas vers les carrières de chefs d'entreprises, mais plutôt vers le tertiaire privé. Ce qu'ils souhaitent, avant tout, c'est d'être, d'une part, en mesure de maintenir ou de dépasser la position sociale de leurs parents et le niveau de vie quelle leur a assuré

---

23 Pour la période 1974-1984, 60 % des baccalauréats attribués aux filles sont de séries littéraires, 26,6 % de séries scientifiques et 13,4 % de séries techniques et pour les garçons ces proportions sont respectivement de 44,5 %, 42,5 % et 13 %.

et, d'autre part, de participer au champ du pouvoir<sup>24</sup>. Les élèves des fractions dominantes énoncent, par leur choix de carrières, les formes que prennent les stratégies de reconversion des familles de hauts cadres du public et témoignent de la connaissance qu'ils ont des stratégies les plus rentables. Alors que les enfants des fractions populaires et moyennes investissent toujours dans la fonction publique par le biais des concours (employés subalternes ou cadres moyens), les enfants des fractions dominantes s'orientent vers le pôle techno-économique. Ceux des cadres du secteur privé envisagent également, en majorité, de faire une carrière dans le tertiaire privé.

L'analyse de Boubacar Niane à propos des élites sénégalaises peut être transposée au cas des élites ivoiriennes et de la même manière : « Le national devient de moins en moins le lieu de pertinence stratégique non seulement pour les élites étatiques, mais aussi pour maintes autres catégories de la population » (Niane, 1995 : 193). Cette analyse est confirmée à partir du cas des élites dirigeantes algériennes et l'auteur d'ajouter que « les caractéristiques du marché de l'emploi des cadres contribuent à instaurer un processus de dévalorisation sociale des disciplines dont les débouchés sont pour l'essentiel des fonctions dans les institutions publiques administratives ou économiques » (Haddab, 1995 : 23). Les projets d'études supérieures des élèves de la bourgeoisie sont tournés vers l'extérieur, vers les universités ou grandes écoles françaises, canadiennes ou nord-américaines.

Mariatou décrit avec précision les pratiques distinctives, les rivalités, les compétitions, les lieux de « l'entre-soi », les

---

24 Tous les élèves de ces fractions sociales que nous avons rencontrés, viennent à l'école soit avec leur voiture personnelle, lorsqu'ils sont en âge d'avoir le permis de conduire, soit conduits par un chauffeur. Ils s'investissent et investissent fortement dans le « look » et le plus prisé est d'acheter des vêtements de marques en Europe ou aux États-Unis. Ils rivalisent en dépenses lors des sorties dans les boîtes à la mode, ils détaillent et étalent les signes de leur statut social par des pratiques distinctives (voyages, possession d'une voiture, pratique du golf, relations avec les enfants des « très grands », etc.).

règles implicites du milieu, mais cette lucidité qu'elle veut critique — « ce sont des snobs », des « fils et filles à papa » — est largement nuancée par ses propres pratiques (voyages en Europe, pratique de la danse, de la natation et du piano, sorties dans les boîtes de nuit à la mode, cinéma...). Cependant, ses propos expriment les divisions entre bourgeoisie intellectuelle et bourgeoisie économique : « Les gens sont matérialistes, on t'estime par rapport à la position sociale de tes parents, la plupart des amitiés sont basées sur l'argent, même avec les filles c'est l'argent ou les garçons ». Dans son établissement, Mariatou côtoie des élèves dont les parents sont beaucoup plus riches que les siens sans pour autant être intégrée à leur groupe : « Les fils à papa ce sont des groupes. Ils se foutent des autres. Ils rivalisent au niveau de l'habillement<sup>25</sup>. On te juge à ça : ce type porte des jeans de telle marque, je vais sortir avec lui ».

Les groupes se forment aussi à partir des critères de nationalité et malgré la plaquette publicitaire qui vante le cosmopolitisme du lycée en le présentant comme « un carrefour de rencontre entre des élèves de cinquante-neuf nationalités différentes formant une communauté scolaire originale et enrichissante », les élèves ont un tout autre discours : « Nous dans notre groupe les gens voient mal se balader avec un Blanc et pour les Blancs c'est la même chose, chacun reste entre soi. Ce sont les Libanais et les métis qui sont un peu des deux côtés ».

Ce qui finalement est commun aux enfants de la bourgeoisie, c'est surtout un accord sur les principes de distinction internes et externes. Les distinctions au sein des différentes fractions sont l'objet d'un investissement considérable et de

---

25 L'uniforme n'est pas un obstacle à l'objectivation par la distinction vestimentaire des signes du statut social : « Tu mets un polo blanc "Chevignon", alors que l'autre est dans sa petite chemise blanche, ça fait une différence ou bien une "Sebago" ou une "Bensimon" [chaussure] qui faisaient 45 000 francs CFA avant la dévaluation » (Bakoro, fille de terminale S à Mermoz, père professeur de mathématiques et mère cadre de banque).

fortes rivalités : si la place de la famille s'évalue à partir du critère objectif du capital économique, qui s'expose de façon ostentatoire, les indices plus indirects d'une position dans la classe dirigeante sont aussi identifiés par les élèves. Même si un enfant de ministre et un enfant d'un grand cadre du privé peuvent parfois rivaliser du point de vue du capital économique, ils ne sont pas, pour autant, confondus dans les typologies élaborées par les élèves pour classer et se classer. Les distinctions sont subtiles et se construisent à partir, d'une part, de la connaissance personnelle de ce milieu somme toute restreint et, d'autre part, de la reconnaissance des signes distinctifs. Si aucune de ces familles n'est dépourvue de capital économique, de capital culturel, de capital social et de capital politique, certains de ces attributs peuvent être plus accentués que d'autres et c'est selon le degré d'accumulation des différentes espèces de capital que les élèves s'évaluent et se regroupent. Ainsi, ceux que l'on nomme enfants de « grands » sont sans conteste les descendants des familles à fort capital politique, position qui est d'emblée associée, par les élèves, à une accumulation de capital économique. La famille de Mariatou se définit plus par une accumulation de capital scolaire et culturel que par l'accumulation de capital économique mais elle est aussi liée, par les fonctions du père, à tout un réseau de relations politiques.

La famille de Cécile (élève de terminale ES à Mermoz) occupe une position dominée au sein de la bourgeoisie ivoirienne ce qui contribue à la formation de prises de positions spécifiques. Son père, après des études de commerce en France et en Suisse, est d'abord cadre dans une multinationale implantée à Abidjan qu'il quitte pour monter une entreprise d'import-export de métaux précieux. Sa situation économique relativement délicate est expliquée par Cécile comme la conséquence de son refus de s'allier les « politiques ». La position instable économiquement et socialement de la famille dans la bourgeoisie ivoirienne incite Cécile à développer un discours particulièrement critique sur les jeunes gens qu'elle fréquente à l'école. Selon Cécile la concurrence entre filles

s'exprime par l'habillement et le prix, connu de tous, puisqu'il s'agit d'exhiber des marques, consenti pour entretenir le look.

« Ils se séduisent par l'argent, par les fringues. Si tu as la dernière "Halden", la "Carolina", ce sont des chaussures, ça coûte plus de 35 000 francs CFA. Il y a les chemises "Old Rivers", les "Façonnable" etc. Il y a des filles qui ont pour argent de poche 100 000 francs CFA par mois. C'est une enfant qui, quand elle grandira, ne voudra pas se marier à un mec pauvre même si elle l'aime. Et puis, ce genre de filles ne font pas des études pour travailler, elles font des études parce qu'il faut faire des études ! Après elles iront continuer aux États-Unis, c'est la mode, ce n'est plus la France ! La France c'est pour les pauvres. Quand elle revient, papa lui trouve un bon petit boulot dans sa société ou essaie de la placer à la BAD. Donc elle a sa "205" à 25 ans, sa petite voiture, son appartement dans un quartier résidentiel, elle a un bon salaire. Et puis au bout de quelques temps, on lui trouve un fiancé et elle se marie, c'est fini ! Elle arrête de travailler ou elle travaille comme ça. Avec son argent, elle achète bijoux, vêtements, etc. On envoie les enfants à l'école à l'étranger pour montrer qu'on est très riche : Mermoz maintenant c'est plus suffisant ! »

Dans ce type d'établissement, les filles n'investissent pas leur capital de séduction dans la relation pédagogique mais dans les relations entre pairs : « Ici ce n'est pas permis de sortir avec son prof, par contre j'avais une amie qui était à "Sainte-Marie" [lycée public le plus coté avec le lycée scientifique] et qui sortait avec son professeur de physique, ça se passe dans le public mais ici on n'a pas besoin de ça » (Mariatou). Les principaux conflits entre filles proviennent de rivalités concernant les garçons qui représentent les meilleurs partis, ceux qui possèdent une grosse voiture, payent les sorties et dépensent sans compter. Ceux-ci sont parfaitement conscients des attentes des filles et avouent qu'ils se débrouillent par tous les moyens pour rivaliser avec les plus riches. Les jeunes de la bourgeoisie disposent, pour la majo-

rité d'entre eux, de grandes libertés et des moyens financiers d'affirmer leur statut social : les dépenses ostentatoires sont des pratiques de distinction qui participent au fractionnement de la bourgeoisie sur la base de l'espèce de capital privilégié.

Contrairement aux itinéraires scolaires des enfants des fractions populaires et moyennes, ceux des enfants des fractions dominantes sont caractérisés, le plus souvent, par une stabilité scolaire (très peu de redoublement) qui s'inscrit dans une fidélité à un établissement. Si on aperçoit dans les différents recours utilisés par les fractions populaires et moyennes contre l'élimination du système scolaire les indices d'une différenciation des atouts en fonction des différentes formes de capitaux que peuvent mobiliser les familles, c'est plutôt dans la gestion de la carrière scolaire (choix de l'établissement, des filières, des orientations post-baccalauréat) pour assurer la reproduction du patrimoine familial qu'il faut chercher les différenciations entre fractions de la bourgeoisie<sup>26</sup>.

## Conclusion

Ainsi, plus souvent exclues de la scolarisation par décision familiale, puis plus soumises à la sélection en cours de cursus, les filles des fractions moyennes et populaires qui parviennent à « survivre » dans le circuit scolaire, en ont une expérience particulière. Soupçonnées d'avoir eu recours à des stratégies extra-scolaires (marchandage du corps contre une promotion scolaire) pour « gagner leur place », elles apparaissent comme des concurrentes déloyales aux yeux des élèves garçons. Ce

---

26 Il semble que les familles catholiques de la bourgeoisie préfèrent scolariser leurs enfants dans les établissements catholiques, au moins dans les premières années du cursus secondaire, plus conformes à l'idée d'une instruction inséparable d'une éducation (discipline imposée par la chicote, organisation et rythme des cours garantissant un contrôle très fort sur les élèves).

qu'elles gagnent en années d'études, elles ont tendance à le perdre en crédit de mérite scolaire. Si ces recours contre la sélection sont réels, il est cependant hasardeux d'en mesurer l'ampleur. Ce qui est important de souligner c'est la force et la constance de la représentation d'un cursus scolaire féminin monnayable en nature et les implications de ce stigmate sur les relations sociales internes aux établissements scolaires. Les élèves semblent attribuer très peu d'efficacité au travail scolaire comparativement à ces marchandages hors normes strictement pédagogiques et dont l'accès est sexuellement déterminé. La progression lente mais régulière de l'effectif de filles scolarisées<sup>27</sup> suppose qu'une part de plus en plus importante de la population féminine accède à la certification scolaire et peut prétendre concurrencer la population masculine sur ce terrain (les filles ont des taux de réussite au baccalauréat supérieurs à ceux des garçons, bien qu'elles restent fortement reléguées dans les filières les moins valorisées) et, par extension, sur celui de l'emploi. Le billet d'humeur d'un étudiant paru dans le quotidien *Ivoir'Soir* (4 mai 1995) laisse entrevoir que les attaques contre des pratiques supposées déloyales pour progresser dans le cursus scolaire, révèlent qu'à la lutte pour les positions scolaires s'associe une concurrence pour les positions professionnelles. En effet, l'étudiant met en garde contre le double danger que représente, selon lui, les « PME » (« partisans du moindre effort ») qui « harcèlent » les professeurs : « C'est MST qui les fait passer en année supérieure. Après elles vont venir nous commander ».

---

27 Claudine Vidal a montré l'importance que les femmes accordent aux diplômes et aux relations dans la réussite. Leurs histoires témoignent des fortes réticentes des Ivoiriens, au moins les « petits », à la scolarisation des filles : « Dans le temps, rares étaient les filles scolarisées. Les parents africains se méfiaient encore de l'école et les injonctions de l'administration s'avéraient souvent nécessaires pour que, à contrecœur, ils y envoient les garçons. Lorsqu'une femme échappait à l'analphabétisme, sort de toutes les autres, c'était à la faveur de circonstances peu communes » (Vidal, 1980 : 308).

Les principes du classement scolaire instituent une hiérarchisation des positions individuelles qui s'opposent aux principes communs d'autorité entre les générations et entre les sexes : filles et garçons ne sont pas reconnus égaux dans l'ordre scolaire, pas plus qu'ils ne le sont dans l'ordre social, chacun est censé y pénétrer avec un capital qui lui serait spécifique. A ce propos, les catégories d'appréhension des propriétés qui seraient propres « naturellement » à chaque sexe, énoncent une série d'oppositions fortes et largement intériorisées à partir desquelles s'interprètent la réussite et l'échec scolaires. Si chaque sexe, selon la presse et le sens commun, tend de plus en plus à partager le « goût pour la facilité », il n'en reste pas moins que les filles, dans ce domaine, bénéficient d'atouts dont les garçons seraient privés : l'usage de leur corps pour séduire les professeurs, qui sont avant tout, et en majorité, des hommes. Les élèves filles, épouses possibles pour les enseignants, sont immédiatement saisies, par la presse, comme leurs partenaires sexuelles probables.

Certaines caractéristiques identitaires s'inscrivent comme des handicaps sur la carte des discriminations scolaires et le destin scolaire dépend des chances données en amont de la première inscription dans le système éducatif. Dans ce contexte, le sexe, la résidence, la nationalité jouent, en se combinant avec l'origine sociale, comme éléments essentiels du parcours scolaire. La position sociale d'origine est encore plus déterminante dans le cursus et dans l'histoire scolaire d'une fille que d'un garçon et à origine sociale équivalente les filles sont plus sélectionnées que les garçons. Cependant, plus l'origine sociale est élevée plus cet écart de scolarisation tend à se réduire. Si appartenance sociale et appartenance sexuelle doivent être combinées dans l'approche des facteurs sociologiques, non seulement de l'échec ou de la réussite scolaire, mais également du type de parcours scolaire (orientation...), il

semble néanmoins que la première soit plus déterminante que la seconde<sup>28</sup>.

Ainsi, l'observation des particularités des itinéraires scolaires selon le sexe n'a de sens que si elle compare des élèves socialement semblables. Comme le montrent les parcours que nous avons reconstitués (Proteau, 1996a), les discriminations sexuelles interviennent au second plan d'une discrimination d'abord, et avant tout, sociale et que l'on peut illustrer par une série d'oppositions franches dans les cursus scolaires des élèves des différentes fractions sociales. Les filles des fractions dominantes ont des scolarités beaucoup plus régulières que les garçons des fractions moyennes et populaires et accèdent beaucoup plus souvent qu'eux à un niveau de diplôme supérieur. En revanche, les discriminations sexuelles jouent entre élèves d'une même fraction de classe et c'est là que l'on peut repérer tout le poids des discriminations sexuelles face à l'éducation scolaire et l'inégale valeur attribuée au titre scolaire en fonction du sexe de son titulaire. On devine le lien entre investissement dans les scolarités féminines et reconversion des titres scolairement acquis sur le marché du travail salarié. Or, la division du travail et la structure de l'emploi réservent aux femmes des emplois salariés moins valorisants socialement et économiquement, le plus souvent liés aux fonctions les moins qualifiées, ou qui impliquent peu de pouvoir de décision, de la fonction publique. Ainsi, les destins scolaires féminins et la capacité de construire un avenir objectif dépendent de la position de la famille dans l'espace social et de la division moderne du travail : le degré de reconnaissance de la valeur sociale du titre scolaire et de la

---

28 Les données par sexes sur les effectifs de l'université nationale porte sur la période 1973-1974 à 1984-1985. Une étude démographique (Loukou, 1992) montre la faible représentation des filles à l'université et surtout leur implantation marquée dans les filières littéraires. Sur la période considérée, elles représentent environ 19,5 % des effectifs et pour l'année 1984-1985 leur répartition selon les formations est la suivante : 37 % pour les filières littéraires ; 28,5 % pour les filières juridico-économiques ; 20 % pour les filières médicales ; 9,9 % pour les filières scientifiques et 4,1 % pour la filière « autres ».

nécessité d'y investir déterminent la progression de la scolarisation féminine.

## Bibliographie

BAUDELLOT C. et ESTABLET R., 1992. *Allez les filles !*, Seuil, coll. L'épreuve des faits, Paris, 243 p.

CLIGNET R. et FOSTER P., 1966. « La prééminence de l'enseignement classique en Côte-d'Ivoire. Un exemple d'assimilation », *Revue française de sociologie*, vol. VII, n°1, Paris, pp. 32-47.

GÉRARD E., 1992. *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, doctorat, 2 tomes, Montpellier.

GUILLAUME A., VIMARD P., FASSASSI R., KOFFI N., 1994. « La circulation des enfants en Côte-d'Ivoire : solidarité familiale et redistribution de la main-d'œuvre », in *Crises, ajustements et recompositions en Côte-d'Ivoire. La remise en cause d'un modèle*, colloque GIDIS-CI/ORSTOM, Abidjan, 28 nov.-2 déc.

HADDAB M., 1995. « L'évolution du statut des cadres en Algérie et ses effets sur les institutions de formation », in Broady D., Saint Martin de M. et Palme M. (sous la dir.), *Les élites. Formation, reconversion, internationalisation*, CSEC/EHESS et FUKS/Lärrhögskolan, colloque de Stockholm, 24-26 septembre 1993, Paris/Stockholm, pp. 12-26.

LABAZÉE P., 1994. « Le développement de la pluri-activité dans le nord ivoirien. L'ajustement des activités familiales et ses limites en temps de crise : le cas des ménages de Korhogo », in *Crises, ajustements et recompositions en Côte-d'Ivoire. La remise en cause d'un modèle*, colloque GIDIS-CI/ORSTOM, Abidjan, 28 nov.-2 déc.

LANGE M.-F., 1987. « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n°27, sept.-oct., pp. 74-86.

LANGE M.-F. et MARTIN J.-Y., 1993. « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », in *Jeunes, ville, emploi*, Actes du colloque, Ministère de la Coopération et du Développement, Paris, pp. 95-98.

LE PAPE M., 1986. « Les statuts d'une génération : les déscolarisés d'Abidjan entre 1976 et 1986 », *Politique africaine*, Karthala, n° 24, déc., Paris, pp. 104-112.

LE PAPE M. et VIDAL C., 1987. « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, nov., Paris, pp. 64-73.

LE PAPE M. et VIDAL C., 1992. « Tendances de la société abidjanaise », *Bulletin du GIDIS-CI*, n° 1, Abidjan, pp. 43-53.

LOUKOU D., 1992. « Niveau d'instruction et scolarisation des filles », in *Perspectives démographiques de la Côte-d'Ivoire 1988-2028*, Institut national de la statistique et direction générale du plan, Abidjan, pp. 1-23.

MANSO MANGOU-EYI J.-M., 1993. *Femme et emploi à Abidjan. Projet pilote d'intégration des femmes au développement économique et social en Côte-d'Ivoire*, République de Côte d'Ivoire, Ministère de la Promotion de la femme et Banque mondiale, Abidjan.

MISSION DE COOPÉRATION ET D'ACTION CULTURELLE, Service culturel, 1994. *Les projets éducatifs. École 2000/PARMEN*, 26-27-28 septembre, Abidjan-Bingerville, 144 p.

NIANE B., 1992. « Le transnational, signe d'excellence. Le processus de disqualification de l'État sénégalais dans la formation des cadres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 95, déc., pp. 13-25.

POUNINGUINZA KIWI J.-L., 1993. « Politiques scolaires et développement : le cas de la République centrafricaine », in Livenais P. et Vaugelade J. (éditeurs scientifiques), *Éducation, changements démographiques et développement*, éd. ORSTOM, Paris, pp. 199-204.

MISSION DE COOPÉRATION ET D'ACTION CULTURELLE, Service culturel, 1994. *Les projets éducatifs. École 2000/PARMEN*, 26-27-28 septembre, Abidjan-Bingerville, 144 p.

PROTEAU L., 1994. « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école : un moment critique », in *Crises, ajustements et recompositions en Côte-d'Ivoire. La remise en cause d'un modèle*, colloque GIDIS-CI/ORSTOM, Abidjan, 28 nov.-2 déc.

PROTEAU L., 1995. « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, ORSTOM, pp. 635-653.

- PROTEAU L., 1996a. *École et société en Côte-d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, doctorat en sociologie, 2 vol., EHESS, Paris, 677 p.
- PROTEAU L., 1996b. « Les grandes tendances de la scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire : quelques repères statistiques », in *Bulletin du GIDIS-CI*, coll. « Notes et Travaux », n° 9, avril 1996, Abidjan, ORSTOM/GIDIS-CI, 57 p.
- TRAORÉ Y., 1993. « Scolarisation primaire : aspects statistiques, hypothèses », in *Comité des opérations du programme de développement des ressources humaines cellule technique/ DCGTX, Projet école 2 000*, 9-11 juin, 129 p.
- VIDAL C., 1979. « L'argent fini, l'amour est envolé... », *L'Homme*, XIX (3-4), juil.-déc., pp. 141-158.
- VIDAL C., 1980. « Pour un portrait d'Abidjan avec dames », *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, juil.-déc, pp. 305-312.
- YARO Y. K., 1994. *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina-Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960-2006*, doctorat en démographie, Paris I/Panthéon Sorbonne, 391 p.



## Entre l'école et laalebasse

### Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako

Richard Marcoux

Le Sahel est l'une des régions du monde où les problèmes de scolarisation primaire se présentent avec le plus d'acuité. Dans un ouvrage récent, Antonioli (1993) parle d'ailleurs de la « bande soudano-sahélienne de l'analphabétisme » pour résumer l'ampleur des problèmes auxquels sont confrontés les pays de cette sous-région de l'Afrique. Le Mali, pays enclavé de l'intérieur sahélien, illustre bien cette situation qui préoccupe bon nombre d'intervenants. Non seulement le Mali se retrouve avec le plus faible taux de scolarisation (UNESCO, 1992), mais ce pays présente également la particularité d'avoir connu un phénomène de déscolarisation au cours des années 80 (UNICEF, 1989).

Comme pour la plupart des pays, les disparités régionales en matière d'équipement scolaire au Mali aboutissent à des taux de scolarisation plus élevés à la ville qu'à la campagne. Cette tendance s'expliquerait également, selon une étude de l'UNICEF, par le fait que la « discrimination [envers les] filles est plus faible à la ville qu'à la campagne » (UNICEF, 1989 : 141). Ce phénomène se traduit-il par un écart moins important

en milieu urbain dans les taux de scolarisation entre filles et garçons ? La première partie de ce texte tentera de fournir des éléments de réponse à cette question en analysant les données publiées par le ministère de l'Éducation du Mali, entre 1977 et 1992.

Les faibles taux de scolarisation observés en milieu urbain nous conduiront à scruter davantage les activités pratiquées par ces jeunes filles qui ne fréquentent pas l'école primaire malienne. Cette réalité sera examinée dans la deuxième partie où nous analyserons les travaux qu'effectuent les fillettes de 8 à 14 ans. Nous verrons en fait que ces travaux s'inscrivent principalement à l'intérieur de la sphère familiale.

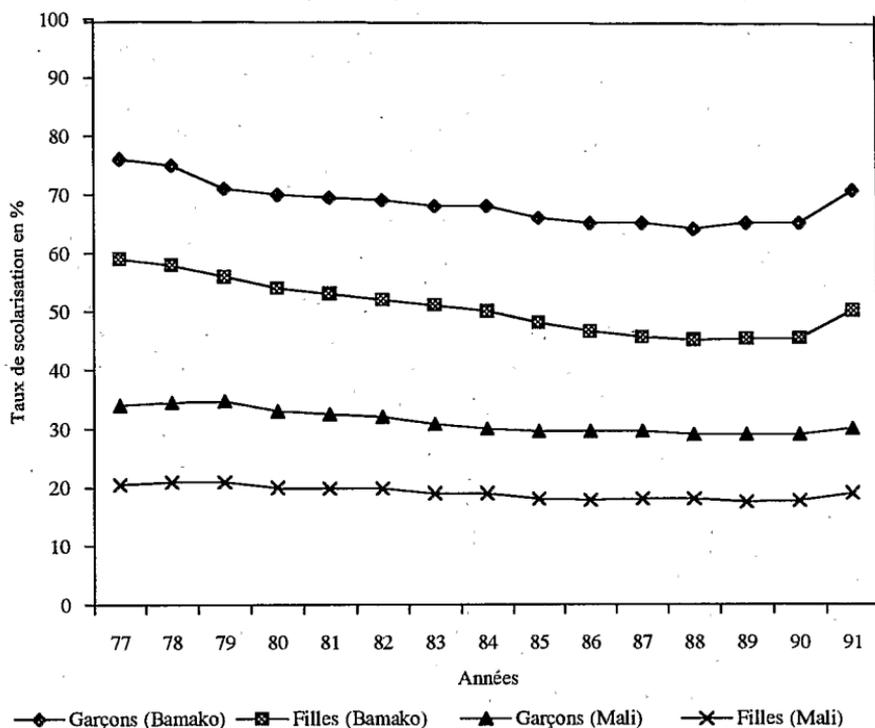
Ce portrait d'ensemble nous conduira, dans la troisième partie, à examiner quelques-unes des caractéristiques des ménages à l'intérieur desquels évoluent les filles et ce, en fonction de leur activité, c'est-à-dire selon qu'elles fréquentent l'école ou qu'elles participent à des activités permettant d'assurer leur subsistance et/ou en contribuant à celle de leur ménage. Pour cette dernière partie, nous utiliserons les données d'une enquête conduite à Bamako en 1992 auprès de plus de 2 300 ménages.

### **Quelques repères statistiques sur la scolarisation des filles au Mali**

Les données provenant du ministère de l'Éducation du Mali nous permettent de dresser un portrait sommaire des tendances passées en matière de scolarisation primaire. Nous nous sommes intéressé, dans un premier temps, à l'évolution des

taux de scolarisation primaire<sup>1</sup>. La figure 1 présente les résultats obtenus sur une quinzaine d'années, de 1977 à 1991.

Figure 1  
Taux de scolarisation primaire selon le sexe  
et le milieu. Mali, 1977-1991



Examinons d'abord les résultats à l'échelle du Mali, soit les deux courbes du bas. A l'instar d'autres études (Mali, 1991 ; UNICEF, 1989), nous observons une baisse graduelle des taux

<sup>1</sup> Pour ce faire, nous avons calculé des taux de scolarisation primaire qui rapportent les effectifs d'élèves inscrits au premier cycle de l'école fondamentale (six premières années) aux effectifs de population du groupe d'âge 8 à 14 ans.

de scolarisation pour l'ensemble du pays et ce, pour les deux sexes. Ainsi, le taux des garçons, qui était de 34 % en 1977, serait descendu à 27 % en 1989 pour ensuite amorcer une légère remontée. Les taux féminins auraient suivi une tendance similaire, se maintenant au-dessus des 20 % à la fin des années 70 pour ensuite amorcer une descente graduelle et atteindre environ 16 % à la fin de la décennie 80.

Les deux autres courbes présentent les mêmes indices selon le sexe, mais cette fois, pour Bamako uniquement. Bien que les taux soient plus élevés, la capitale n'a pas échappé au phénomène que nous venons d'observer. La tendance à la baisse des taux de scolarisation, observée au tournant des années 70 et 80 pour l'ensemble du pays, était déjà observable en 1978 pour Bamako. Le processus de déscolarisation au Mali aurait donc été relativement plus précoce dans la capitale. Alors qu'au début de la période étudiée, les taux étaient de 76 % pour les garçons et de 59 % pour les filles, ils atteignaient respectivement 64 % et 44 % en 1988, soit une chute de 15 points de pourcentage chez ces dernières. Il faut souligner l'augmentation de l'écart entre les taux des garçons et celui des filles, passant de 17 points de pourcentage en 1977 à 21 points de pourcentage en 1991, dernière année d'observation.

En fait, le calcul des taux de masculinité à l'école primaire à partir des données utilisées ici révèle que le nombre de garçons pour cent filles aurait diminué dans les écoles maliennes à l'extérieur de Bamako, passant de 198 à 188 entre 1977 et 1991 alors qu'il aurait augmenté légèrement à Bamako au cours de cette période, passant de 114 à 121. Ainsi, bien que le poids de la clientèle féminine soit nettement plus important dans les écoles primaires de Bamako que dans celles du reste du Mali, le phénomène de déscolarisation aurait été accompagné d'une légère augmentation de la représentativité des filles dans les écoles situées à l'extérieur de Bamako, alors qu'il aurait conduit à une masculinisation plus importante de l'école primaire bamakoise.

Ce phénomène de déscolarisation doit évidemment être resitué dans son contexte. La période qui nous intéresse ici a été particulièrement difficile au Mali. La crise économique qu'a traversé le pays au début des années 80 a conduit à une baisse importante des capacités financières des ménages. L'étude de Lecaillon et Morisson (1986) indique que le pouvoir d'achat (en valeur constante) des ménages urbains aurait chuté de plus de la moitié entre 1962 et 1982. L'intégration du Mali à l'Union monétaire ouest-africaine en 1984 et le remplacement du franc malien par le franc CFA aurait impliqué une nouvelle chute de 50 % du pouvoir d'achat des salariés (Dagnoko, 1990).

On pourrait croire que ces conditions difficiles se sont répercutées sur l'offre de services scolaires et peut-être davantage dans la capitale malienne. Cette dernière a en effet connu une croissance impressionnante au cours de cette période. Alors que quelque 400 000 personnes avaient été recensées dans la capitale en 1976 (Mali, 1991), celle-ci comptait plus de 750 000 habitants en 1992 (Ouédraogo et Piché, 1995). La pression démographique résultant du processus d'urbanisation aurait dû entraîner une forte pression sur les infrastructures et services scolaires de la capitale, provoquant ainsi leur niveau de saturation. Ces facteurs pourraient ainsi expliquer la baisse des taux de scolarisation, l'offre ne réussissant pas à combler la demande. Or, un examen attentif de quelques indicateurs nous conduit plutôt à croire que l'offre de service scolaire semble avoir très bien répondu à la demande au cours de cette période.

Les données du ministère de l'Éducation révèlent que le ratio élèves/classe est demeuré relativement constant de 1977 à 1987 à Bamako, oscillant autour d'une soixantaine d'élèves par classe. Un deuxième indice pour évaluer l'offre scolaire rapporte le nombre d'élèves par professeur au premier cycle. Les mêmes sources révèlent que cet indice a connu une baisse relativement importante au cours des dix premières années étudiées, passant de 52 élèves par professeur en 1977 à 39 élèves par professeur au milieu des années 80. C'est donc dire

que les professeurs ont, en moyenne, enseigné à 13 élèves de moins en 1985 comparativement à 1977<sup>2</sup>. La baisse surprenante de ce ratio entre 1977 et 1986 vient donc contredire l'idée que la chute des taux de scolarisation des filles et des garçons s'explique par l'impossibilité de maintenir le niveau déjà atteint des services scolaires. Dans ce cas précis, l'indice suggère plutôt que l'offre scolaire aurait connu une augmentation au cours de cette période marquée par la baisse des taux de scolarisation.

Compte tenu des difficultés économiques importantes qui caractérisent cette période qu'a traversé le Mali, se pourrait-il que les ménages bamakois aient eu tendance à maintenir les enfants à l'extérieur du système scolaire ? Les données examinées ici semblent confirmer cette hypothèse qui aurait également été vérifiée ailleurs (Lange, 1993 ; Levison, 1991 ; Myers, 1992). Dans ce cas, on peut s'interroger sur ce que font les filles qui ne fréquentent pas l'école.

### **La cour d'école et l'école de la cour**

Dès son plus jeune âge, la jeune Malienne est initiée aux activités auxquelles on s'attend qu'elle participe au cours de sa vie future (Fellous, 1981). Un rituel, pratiqué au Mali et notamment chez les Bambara dans les heures qui suivent la naissance d'un enfant, est fort révélateur du rôle qu'occupent les femmes au sein de leur ménage dans ces sociétés. Ce rituel

---

2 Ceci s'explique par le fait que l'État malien a procédé au recrutement de nouveaux instituteurs au cours de la première moitié des années 80. Or, la croissance relative de ces recrutements d'instituteurs aurait été supérieure à la croissance du nombre d'élèves admis à l'école primaire bamakoise. C'est à partir de 1988, avec l'application plus rigoureuse des programmes d'ajustement structurel, que la réduction de l'embauche dans la fonction publique malienne s'est répercutée sur le nombre d'enseignants du primaire, ce qui aurait conduit au relèvement du ratio élèves/professeur.

consiste à enterrer le placenta à la suite de la naissance d'un enfant. Lorsqu'il s'agit d'une fille, la personne qui jette la terre sur le placenta prononcera les paroles suivantes : *A be gua so kono*, qui signifie « Elle est dans la cuisine » (Mainbourg, 1986).

L'école peut ainsi représenter en quelque sorte une rupture avec la place que l'on réserve aux femmes dans la société malienne. Certains commentaires obtenus auprès de parents lors d'une enquête menée dans la région de Kayes illustrent bien cette situation (Gueye *et al.*, 1993 : 19) : « Une fille qui a été à l'école sera tentée d'oublier les règles de conduite vis-à-vis de son mari auquel elle doit respect, obéissance et soumission (homme khassonké) » ; « Quand tu envoies une fille à l'école, souvent elle devient inapte pour les travaux ménagers, c'est une perte (femme peule) ».

Le rôle premier de la jeune fille s'inscrit donc à l'intérieur de la sphère familiale. Il s'apprend principalement dans la cour de la concession, pour reprendre le titre de cette section. La jeune fille pourra être libérée des travaux domestiques dans la mesure où le travail que l'on attend d'elle a pu être exécuté. La ville offre, en ce sens, des opportunités nouvelles aux jeunes filles. L'organisation familiale du travail s'articule sur des bases différentes de ce que l'on retrouve à la campagne. L'allégement de certaines activités domestiques, grâce à l'accès à des services et des infrastructures que l'on ne trouve pas en campagne (eau, cuisinière à gaz, moulin à grain, etc.) offre de meilleures possibilités de fréquentation scolaire. Néanmoins, de nombreuses jeunes citadines ne fréquentent toujours pas l'école et les écarts entre les sexes demeurent importants, comme en témoignent les taux de scolarisation primaire examinés précédemment.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus à partir de l'Enquête démographique de 1985, enquête réalisée par la Direction nationale de la statistique et de l'informatique (DNSI) du ministère du Plan du Mali. Rappelons que les résultats de cette enquête ont indiqué que parmi les enfants de 8 à 14 ans du milieu urbain malien, 45 % fréquentaient

l'école, 46 % effectuaient différents travaux permettant de les considérer comme des actifs et que moins de 10 % ont été déclarés inactifs. Les résultats obtenus au tableau 1 sont bien conformes à l'adage présenté plus haut. En effet, la presque totalité des jeunes filles actives (97 %) déclarent effectuer des travaux ménagers, alors que ces travaux ne concernent que le quart des garçons actifs du même âge. Il faut toutefois souligner que les jeunes filles ne sont nullement absentes dans les autres sphères d'activité. En effet, une jeune active sur trois participe aux activités commerciales, alors que le quart des filles se retrouvent dans le secteur informel, autre que le « petit commerce ».

Tableau 1  
**Enfants actifs de 8 à 14 ans déclarant effectuer différents types  
 de travaux et nombre moyen de types de travaux déclarés  
 selon le sexe en %. Milieu urbain malien, 1985**

	Proportion (%) d'actifs selon type de travaux	
	Garçons	Filles
Ménagers	24,7	96,8
Agriculture	50,1	22,6
Forêt	35,8	20,4
Élevage	28,6	14,5
Pêche	17,5	10,9
Commerce	34,5	33,6
Artisanat	28,8	21,0
Informel	36,1	23,4
Ensemble	100,0	100,0
(n)	(282)	(350)
	Nombre moyen de types de travaux	
Tous types	2,6	2,4
Autres que ménager	2,3	1,5

Source : tiré de Marcoux (1994)

Les résultats obtenus à partir des données de cette enquête ont permis non seulement de mieux rendre compte de l'importance de l'activité des femmes (Kantiebo, 1991), mais égale-

ment de lever le voile sur la participation non négligeable des filles au travail. Prenant en considération les travaux ménagers effectués par les enfants (collecte de l'eau, cueillette du bois, aide à la préparation des repas, etc.), le taux d'activité des fillettes de 8 à 14 ans du milieu urbain était évalué à 49 % selon cette enquête alors qu'une définition classique de l'activité économique, telle que celle utilisée au recensement malien de 1976, laissait apparaître un taux d'activité de seulement 5 % chez les filles du même groupe d'âge et du même milieu urbain malien (Marcoux, 1994).

### Quelques caractéristiques des filles et de leurs ménages

Comment alors expliquer le fait que certaines filles fréquentent l'école alors que d'autres travaillent ? Nous avons vu plus tôt que, même dans une ville comme Bamako, de nombreux enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école. Se pourrait-il que certaines caractéristiques des individus et des ménages viennent entraver le chemin, parfois long, qui mène les jeunes filles à l'école ? A partir des données d'une enquête réalisée en 1992 à Bamako, nous avons voulu examiner certaines de ces caractéristiques<sup>3</sup>. Cinq variables ont ici été retenues, une variable individuelle, l'âge de la jeune fille, une autre qui caractérise le lien de parenté entre cette fille et le chef de ménage, et trois variables qui caractérisent les ménages auxquels appartiennent les filles interrogées, dont la taille et le

---

3 Il s'agit de l'Enquête insertion urbaine à Bamako. Cette enquête, à laquelle nous avons participé, a été menée conjointement par le Centre d'études et de recherche sur la population pour le développement (CERPOD) et le département de démographie de l'Université de Montréal. Elle a permis de recueillir des informations sur quelque 2 300 ménages (comptant au total plus de 21 000 individus) et de recueillir les biographies détaillées de 2 141 personnes âgées entre 25 et 54 ans (Ouédraogo et Piché, 1995). Les données utilisées ici ne portent que sur les informations tirées des questionnaires administrés aux ménages.

statut socio-économique. La troisième variable en est une de localisation qui rend compte du type de quartier habité par le ménage d'appartenance des filles enquêtées.

Précisons au préalable que pour l'ensemble des filles de 7 à 14 ans nous obtenons un taux de fréquentation scolaire de 55 % qui se rapproche du taux de scolarisation estimé dans la première partie. Près d'une fille de 7 à 14 ans sur cinq aurait été déclarée active alors que le quart des jeunes filles de cet âge se retrouvaient hors activité. Ce dernier résultat serait toutefois biaisé par l'utilisation d'un concept peu approprié pour mesurer le travail des filles lors de l'enquête. En effet, une modalité « femmes au foyer » devait permettre de prendre en considération la population féminine qui se consacre essentiellement aux travaux ménagers à l'intérieur de la sphère familiale. Bien que, dans certains cas, ce statut ait été accordé à des jeunes filles, il est fort probable que l'utilisation de cette expression, qui inclut le terme « femme » (traduit par *muso* en bambara), ait conduit à ignorer de nombreuses jeunes filles qui exécutaient des travaux ménagers. Le terme *muso* est en effet généralement réservé aux femmes mariées ou encore aux célibataires mais qui sont plus âgées que les filles étudiées ici. Pour ces dernières, le vocable sera *npogotiginiw*, plus souvent utilisé pour les identifier. L'utilisation de cette expression a pu conduire les enquêteurs à enregistrer la plupart des jeunes filles qui participent aux travaux ménagers comme étant hors activité.

En s'inspirant des données de l'Enquête démographique de 1985, où une attention particulière avait été portée au travail des enfants, on peut croire que les trois cinquièmes des filles considérées comme étant hors activité sont en fait des jeunes filles qui participent aux activités ménagères à l'intérieur de la sphère familiale. Cette hypothèse ferait ainsi passer le taux d'activité des Bamakoises de 7 à 14 ans de 19 à 45 %. De ce fait, dans les analyses qui suivent nous insisterons davantage sur les particularités observées chez les filles qui sont aux études, en supposant que celles qui ne fréquentent pas l'école

exécutent des travaux ménagers et autres, qui s'inscrivent dans les activités de subsistance de leur ménage.

Nous examinerons chacune des cinq variables retenues en relation avec l'activité des filles. Nous présentons toutefois en annexe les résultats d'une analyse de régression logistique construite à partir d'un modèle où la variable dépendante est la fréquentation ou non de l'école. Ce type de modèle permet d'identifier si une variable indépendante donnée a un effet net sur la variable dépendante et ce, après avoir contrôlé pour les autres variables du modèle<sup>4</sup>. L'examen des résultats présentés en annexe nous permet de constater que les modalités de la plupart des variables retenues présentent des coefficients significatifs, ce qui vient confirmer la validité des analyses descriptives présentées ici.

Les deux premières caractéristiques individuelles retenues sont l'âge et le lien de parenté avec le chef de ménage. En ce qui a trait à l'âge, les résultats présentés au tableau 2 indiquent que la participation aux activités scolaires, qui se maintient à environ 60 % de 8 à 12 ans, diminue graduellement par la suite de sorte que trois filles sur cinq ne fréquentent pas l'école à l'âge de 14 ans. En fait, malgré le biais conceptuel introduit lors de la collecte, plus de 46 % des filles de cet âge sont déclarées actives.

Cette diminution des taux de fréquentation scolaire avec l'âge a également été observée dans une autre capitale du Sahel, à Ouagadougou (Poirier, Baya, Zoungrana, 1993). Ce phénomène peut évidemment s'expliquer par les difficultés rencontrées à l'école par les jeunes filles (redoublements successifs, échecs dans certaines matières, etc.). La lourdeur de certains travaux ménagers auxquels doivent participer de

---

4 Par exemple, nous aurions pu croire que les résultats obtenus sur le statut socio-économique du ménage soient redondants en ce qui a trait aux résultats sur le type de quartier. Or, les résultats de l'analyse de régression logistique indiquent que ces deux variables ont chacune un effet net sur la fréquentation scolaire des filles. En d'autres termes, les effets de chacune de ces deux variables sont indépendants l'un de l'autre et de ce fait peuvent être cumulatifs.

nombreuses jeunes écolières peut sûrement avoir un effet sur les difficultés scolaires que rencontrent celles-ci. Par exemple, très tôt le matin, certaines jeunes filles doivent aider leur mère pour la préparation du petit déjeuner de l'ensemble des membres de la famille. Au retour de l'école, on pourra également les solliciter pour divers travaux ménagers. Le temps nécessaire pour se consacrer à la préparation des examens ou aux devoirs scolaires se retrouve ainsi fortement réduit. Ceci pourrait en partie expliquer les taux de redoublement des filles légèrement plus élevés que chez les garçons, tel qu'il a été observé à l'école fondamentale au Mali (Mali, 1993).

Tableau 2  
Statut d'occupation des filles de 7 à 14 ans selon l'âge en %.  
Bamako, 1992

Age en année révolue	Statut d'occupation				Total (n)
	Études	Actives	Hors act.		
7 ans	48,20	4,28	47,52	100%	328
8 ans	62,91	4,86	32,23	100%	277
9 ans	64,94	6,50	28,56	100%	241
10 ans	62,61	13,59	23,80	100%	295
11 ans	61,62	15,52	22,86	100%	270
12 ans	57,20	25,33	17,47	100%	289
13 ans	46,43	37,73	15,84	100%	290
14 ans	40,31	46,28	13,40	100%	303
Total	55,03	19,38	25,59	100%	2293

Source : traitements des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.

La précocité du mariage a parfois été identifiée comme l'une des causes de l'abandon scolaire des jeunes filles. Les pratiques nuptiales que l'on retrouve au Mali imposent en effet à la jeune mariée, souvent âgée de moins de 15 ans, de faire la preuve qu'elle a les qualités nécessaires pour remplir son rôle de ménagère (*guadamuso*) et ce, auprès de sa belle famille (Cissé, 1970). Cet élément d'explication peut toutefois

être rejeté pour les cohortes de jeunes Bamakoises que nous étudions ici étant donné le recul important de l'âge au mariage au cours des dernières décennies (Marcoux *et al.*, 1995). En effet, l'âge médian au mariage chez les Bamakoises aurait connu une augmentation de cinq années en moins d'une génération, passant de 15 à 20 ans. Les jeunes filles se retrouvent maintenant sur le marché matrimonial à un âge qui dépasse la période de fréquentation de l'école primaire.

Il est cependant certain que l'avancement en âge conduit également à une modification du statut de l'enfant au sein de son ménage. L'expérience de vie graduellement acquise se répercutera sur les responsabilités de plus en plus importantes que l'on pourra confier aux jeunes filles.

Outre la variable âge, le lien de parenté qui unit l'enfant et le chef du ménage peut également s'avérer un facteur déterminant dans l'orientation de l'activité des enfants. Les résultats présentés au tableau 3 sont, à ce titre, fort révélateurs de l'importance de la proximité familiale dans la scolarisation de filles. En effet, moins d'une fillette sur vingt fréquente l'école lorsque aucun lien de parenté ne l'unit au chef de ménage, alors que les propres filles de ce dernier se retrouvent à l'école dans des proportions de 60 %. Le taux d'activité déclaré chez les premières, taux qui se situe à 85 %, est révélateur de l'importance des jeunes domestiques (« bonnes ») qui sont engagées par les ménages bamakois, bien souvent pour des salaires extrêmement faibles (ISH, 1984). Les sœurs du chef de ménage présentent également des taux de fréquentation scolaire nettement moindre. Il est possible que ces jeunes filles, qui sont nécessairement les cadettes des chefs des ménages, viennent à Bamako pour prendre en charge certains des travaux ménagers ou encore pour aider les membres de la famille dans l'exécution de certaines activités lucratives (petit commerce, artisanat, etc.). Certains résultats d'une étude de Rondeau (1989) viendraient confirmer cette hypothèse.

Tableau 3  
Statut d'occupation des filles de 7 à 14 ans selon le lien de parenté avec le chef de ménage en %. Bamako, 1992

Lien de parenté avec CM	Statut d'occupation				(n)
	Études	Actives	Hors act.	Total	
Fille du CM	60,54	13,12	26,33	100%	1410
Sœur du CM	46,76	24,38	28,87	100%	86
Autre parent	57,00	5,47	27,52	100%	628
Sans lien	4,58	85,31	10,11	100%	169
<b>Total</b>	<b>55,03</b>	<b>19,38</b>	<b>25,59</b>	<b>100%</b>	<b>2293</b>

Source : traitements des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.

Examinons maintenant les résultats concernant les trois variables retenues qui rendent compte de l'environnement social et familial. En ce qui a trait à la taille des ménages, on peut souligner les résultats parfois contraires obtenus par des chercheurs s'intéressant à des milieux différents. Par exemple, Knodel *et al.* (1990) observe une relation inverse entre la taille des ménages et la probabilité de poursuivre des études secondaires en milieu rural thaïlandais. Jean (1989) pour sa part a pu observer qu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle les familles nombreuses du Québec avaient plus souvent tendance à soustraire les enfants de l'école ; ces familles comptant un nombre de dépendants à supporter trop important pour les seuls parents, obligeant ainsi un des enfants à quitter l'école. Gomes (1984) observe par ailleurs une relation positive entre la taille de la famille et le niveau d'éducation atteint des jeunes au Kenya.

Les résultats que nous obtenons pour les jeunes Bamakoises viennent confirmer ce que nous avons déjà observé pour l'ensemble des villes du Mali à partir d'une autre source datant de 1985 (Marcoux, 1994 : 118). L'analyse du tableau 4 indique en effet que les filles appartenant à des ménages de 7 personnes ou moins fréquentent l'école dans des proportions d'environ 40 %, alors que ce taux se situe à environ 60 %

pour les ménages de plus grande taille. La taille élevée des ménages semble donc favoriser la fréquentation scolaire des filles. On peut croire que l'organisation des activités de subsistance dans les ménages de taille élevée offre la souplesse nécessaire pour permettre aux jeunes filles d'être relativement libérées des travaux domestiques. Les ménages de grande taille pourront plus facilement compter sur un autre membre pour exécuter certaines tâches qui incombent aux fillettes dans les ménages plus petits.

Tableau 4  
Statut d'occupation des filles de 7 à 14 ans,  
selon la taille du ménage en %. Bamako, 1992.

Taille du ménage	Statut d'occupation				(n)
	Études	Actives	Hors act.	Total	
2-5 pers.	38,60	27,25	34,14	100 %	198
6 pers.	39,15	34,15	26,71	100 %	127
7 pers.	41,78	22,73	35,49	100 %	154
8 pers.	53,21	19,04	27,75	100 %	196
9 pers.	60,22	19,97	19,80	100 %	164
10-14 pers.	59,55	18,13	22,32	100 %	542
15-19 pers.	52,31	19,51	28,18	100 %	346
20-24 pers.	60,99	14,20	24,81	100 %	210
25 et plus	66,99	12,61	20,40	100 %	356
Total	55,03	19,38	25,59	100 %	2293

Source: traitements des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.

Par ailleurs, nous savons que les infrastructures scolaires se répartissent très inégalement sur le territoire du Mali, ce qui expliquerait en partie les écarts importants dans les taux de scolarisation entre les milieux urbains et ruraux. Ces disparités spatiales existent également à l'échelle de la ville de Bamako. Parmi les six communes qui forment le district de Bamako, celles qui se situent à la périphérie comptent de nombreux quartiers spontanés où les infrastructures urbaines

de base sont particulièrement déficientes (Ballo *et al.* 1990 ; DPU, 1984). Les informations sur la localisation des infrastructures scolaires laissent également apparaître des écarts importants entre les différents quartiers qui composent la ville (Mali, 1990).

Afin d'examiner l'effet de ces disparités spatiales sur la fréquentation scolaire des filles, nous avons utilisé une typologie des quartiers de Bamako qui repose sur différents critères dont l'ancienneté et la qualité des services offerts et des infrastructures urbaines existantes (Marcoux *et al.*, 1995 : 89-90). Cinq types de quartiers ont ainsi été définis. Les *vieux quartiers* sont ceux qui existaient avant 1940 et qui se retrouvent autour de la zone commerciale et administrative. Les *quartiers coloniaux* récents sont ceux qui se sont développés entre 1940 et 1960 et qui forment une couronne autour des premiers. Les *quartiers mixtes* sont ceux qui, avant 1992, avaient connu des travaux de viabilisation mais qui comptaient d'importantes zones non viabilisées. Enfin, les deux autres types sont des quartiers récents qui, comme leurs noms l'indiquent clairement, ont connu d'importantes opérations de viabilisation ou n'en avaient toujours pas connu au moment de l'enquête, en 1992. Alors que les *quartiers récents viabilisés* se localisent à différents endroits dans l'espace bamakois, les *quartiers non viabilisés* se retrouvent pour l'essentiel à la périphérie de la ville.

La répartition des filles selon le statut de l'activité pour chacun de ces types de quartiers révèle des disparités spatiales non négligeables. Alors qu'environ les deux tiers des filles des quartiers du centre et des quartiers viabilisés fréquentent l'école, cette proportion atteint difficilement 50 % dans les quartiers mixtes et descend à 40 % dans les quartiers non viabilisés. La répartition spatiale inégale des infrastructures scolaires peut expliquer en partie ce phénomène. En effet, certains quartiers de la ville sont sans école primaire et les enfants doivent parfois parcourir des distances relativement importantes pour assister aux cours. L'inexistence de certains services urbains dans les zones non viabilisées peut également

conduire à un alourdissement relatif des tâches ménagères et, de ce fait, se répercuter sur l'activité des filles. Par exemple, l'entretien des lieux et la préparation de la cuisine nécessitent une importante quantité d'eau. En l'absence de service à domicile, on demande souvent aux enfants de parcourir des distances importantes pour recueillir ce précieux liquide. En saison sèche, les enfants doivent attendre parfois de longues heures au soleil pour pouvoir remplir leur récipient. Nous avons déjà pu estimer, après l'avoir contrôlé pour de nombreuses variables, que l'absence d'une source d'approvisionnement en eau au domicile (robinet ou puits dans la cour) diminuait de 25 % la probabilité de fréquentation scolaire en milieu urbain au Mali (Marcoux, 1994 : 161).

Tableau 5  
Statut d'occupation des filles de 7 à 14 ans  
selon le type de quartier habité en %. Bamako, 1992

Type de quartiers	Statut d'occupation				(n)
	Études	Actives	Hors act.	Total	
Vieux quartiers	65,82	19,14	15,04	100%	428
Coloniaux récents	68,19	15,03	16,79	100%	349
Récents viabilisés	61,87	17,37	20,76	100%	381
Mixtes	50,69	16,28	33,03	100%	449
Non viabilisés	40,16	26,50	33,34	100%	646
Total	55,03	19,38	25,59	100%	2293

Source: traitements des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.

Enfin, intéressons-nous à la dernière variable retenue, soit le statut socio-économique du ménage. Comme pour de nombreux autres phénomènes, la nécessité du travail des enfants est généralement présentée comme un des effets de la pauvreté des ménages (Bonnet, 1993 ; Myers, 1992). Ce sont donc les ménages les plus pauvres qui pourront être les moins enclins à envoyer leurs enfants à l'école. Les résultats d'une enquête sur la perception de l'école, enquête menée auprès des parents

de la région de Kayes au Mali, révèlent qu'un bon nombre de ceux-ci, bien qu'étant favorables à l'éducation des enfants, évoquent souvent comme contrainte la perte d'une partie de la force de travail nécessaire pour assurer la subsistance de la famille (Gueye *et al.*, 1993). On peut donc croire que les filles appartenant aux ménages économiquement les plus vulnérables se retrouveront en proportion moins grande à l'école.

Les données du tableau 6 viennent confirmer cet énoncé pour Bamako. Nous avons ici utilisé les données sur les caractéristiques physiques de l'habitat (nature des matériaux, des murs, du toit et du sol) et sur le niveau d'équipement du ménage (électricité, réfrigérateur, voiture) pour construire un indice qui distingue ainsi trois catégories de statut socio-économique (SSE)<sup>5</sup>. Les résultats indiquent que les deux tiers des filles appartenant aux ménages de SSE supérieur et moyen fréquentent l'école alors que cette proportion n'atteint que 46 % pour les filles des ménages de SSE inférieur. Dans la mesure où, comme nous l'avons rappelé plus tôt, les ménages bamakois auraient connu un appauvrissement important au cours de la décennie 80, il va s'en dire que cet appauvrissement pourrait sûrement être identifié comme étant l'une des principales causes du phénomène de déscolarisation.

Tableau 6  
Statut d'occupation des filles de 7 à 14 ans selon le statut socio-économique du ménage en %. Bamako, 1992

Indice de SSE	Statut d'occupation				
	Études	Actives	Hors act.	Total	(n)
Inférieur	45,98	21,86	32,16	100%	1291
Moyen	64,07	18,05	17,88	100%	604
Supérieur	67,80	14,28	17,93	100%	398
Total	55,03	19,38	25,59	100%	2293

Source: traitements des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.

5 Pour de plus amples détails sur la construction de cet indice, voir Marcoux (1994 : 197-198)

## Conclusion

Les informations qui ont été analysées nous permettent de retenir quelques conclusions sur le processus de scolarisation des filles au Mali. Nous avons pu mesurer la baisse des taux de scolarisation primaire des enfants au Mali, plus particulièrement au cours des années 80. Bien que les zones urbaines présentent des taux de scolarisation généralement plus élevés, il n'en demeure pas moins que les enfants de la capitale malienne n'ont pas été épargnés par ce phénomène de déscolarisation. Celui-ci a été particulièrement marqué chez les jeunes Bamakoises puisque leur taux de scolarisation a connu une baisse de 15 points de pourcentage. En 1988, elles n'étaient plus que 44 % à être inscrites à l'école parmi l'ensemble des filles de 8 à 14 ans de Bamako.

Nous nous sommes alors posé la question suivante : que font ces jeunes filles qui ne fréquentent pas l'école ? Cette question, somme toute banale, nous a conduit à interroger les pratiques entourant la socialisation des jeunes filles au Mali pour ainsi mettre en évidence leur rôle dans les activités de subsistance de leur ménage. Les données d'une enquête originale nous ont permis d'observer que les filles qui ne fréquentent pas l'école sont largement associées aux activités domestiques et économiques de leur ménage. Partant de ce résultat, nous avons examiné quelques caractéristiques des ménages bamakois auxquels les filles appartiennent et ce, selon leur activité. Les résultats de nos analyses nous portent à croire qu'il existe une forte relation entre la probabilité de fréquentation scolaire des jeunes filles et les potentialités offertes au sein de leur ménage leur permettant d'être dégagées de certains travaux, des travaux ménagers notamment.

Nous croyons donc que l'analyse de la fréquentation scolaire des enfants, située à l'intérieur des mécanismes permettant aux ménages d'assurer leur subsistance, ouvre une voie intéressante pour mieux identifier les obstacles qui semblent encore maintenir loin de l'école de nombreuses

jeunes filles. Comme le souligne Marie-France Lange pour le milieu rural togolais, « loin de n'être qu'un outil de formation ou de socialisation, le travail des enfants [...] est avant tout une obligation pour la survie des familles » (Lange, 1996 : 416). En ce sens, les interventions ayant pour effet d'accroître la précarité des ménages ou de certaines catégories de ménages (dévaluation des monnaies, ajustement structurel, licenciements, etc.), pourraient compromettre en partie le succès de certains programmes qui, en agissant sur l'offre scolaire (révisions des manuels scolaires, féminisation du personnel enseignant, etc.), visent à rendre l'école plus attrayante pour les jeunes filles.

### Bibliographie

- ANTONIOLI Albert, 1993. *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 187 p.
- BALLO A., DIALLO S., PALLIER G. et TRAORÉ S., 1990. *L'eau à Bamako*, Presse de l'Université de Limoges et du Limousin, Limoges, 55 p.
- BONNET Michel, 1993. « Le travail des enfants en Afrique », *Revue internationale du travail*, vol. 132, 1993, n° 3, pp. 411-430.
- DAGNOKO Charles, 1990. « Les travailleurs salariés et leurs syndicats : moments difficiles et initiatives nouvelles », *Le Mali. Les défis du développement à la base*, SUCO, Montréal, pp. 88-91.
- DPU (Direction du projet urbain), 1984. *Programmation décennale des investissements. Étude du développement urbain de Bamako*, Banque mondiale/Groupe Huit/BCEOM/SNED, Bamako, 472 p.
- FELLOUS Michèle, 1981. « Socialisation de l'enfant bambara », *Journal de la société des africanistes*, vol. 51, n° 1-2, pp. 201-215.
- GOMES Melba, 1984. « Family Size and Educational Attainment in Kenya », *Population and Development Review*, vol. 10, n° 4, pp. 647-660.
- GUEYE M., PACQUÉ-MARGOLIS S., KANTIEBO M. et KONATÉ M. K., 1992. « Family Structure, Education, Child Forstering and Children's Work in the Kayes and Yelimane Circles

of Mali : Results of "Focus Group" », document présenté dans le cadre du séminaire « Fertility, Family Size and Structure : Consequences for Families and Children », Population Council, New York.

ISH (Institut des sciences humaines), 1984. *L'exode des femmes au Mali. La main-d'œuvre domestique à Bamako et à Ségou*, ISH, Bamako, 64 p.

JEAN Dominique, 1989. « Le recul du travail des enfants entre 1940 et 1960 : une explication des conflits entre les familles pauvres et l'État providence », *Labour/Le Travail*, n° 24, pp. 91-129.

KANTIEBO M., 1991. *Travaux domestiques et activités rémunératrices des ménagères dans le district de Bamako*, CERPOD, « Working paper », n° 7, Bamako, 63 p.

KNODEL J., HAVANON N. et SITTITRAI W., 1990. « Family Size and the Education of Children in the Context of Rapid Fertility Decline », *Population and Development Review*, vol. 16, n° 1, pp. 31-62.

LANGE Marie-France, 1993. « Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne. Le cas du Togo », pp. 171-188, in Livenais P. et Vaugelade J. (éd.), *Éducation, changements démographiques et développement*, ORSTOM Éditions, Paris, 237 p.

LANGE Marie-France, 1996. « Une force de travail disputée — la main-d'œuvre enfantine en milieu rural togolais — », in Schlemmer Bernard (dir.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Karthala/ORSTOM, Paris, pp. 407-418.

LECAILLON J. et MORRISSON C., 1986. *Politiques économiques et performances agricoles. Le cas du Mali, 1960-1983*, OCDE/Centre de développement, Paris, 187 p.

LEVISON Deborah, 1991. *Children's Labor Force Activity and Schooling in Brazil*, doctorat en économie, University of Michigan, 276 p.

MAINBOURG Evelyne, 1986. *Manger et boire à Bamako (Mali)*, doctorat, Université François Rabelais, Tours, 420 p.

MALI (République du) et UNESCO, 1993. *L'enseignement fondamental au Mali. Indicateurs 1993*, UNESCO, Paris, 56 p.

MALI (République du), 1991. *Recensement général de la population et de l'habitat. Analyse : Fréquentation scolaire, scolarisation et alphabétisation*, tome 4, Bureau central du recensement, Bamako, 139 p.

MARCOUX Richard, MORIN Richard et OUÉDRAOGO Dieudonné, 1995. « L'insertion résidentielle à Bamako », in Ouédraogo D. et Piché V. (dir.), *L'insertion urbaine à Bamako*, Karthala, Paris, pp. 81-116.

MARCOUX Richard, GUEYE Mouhamadou et KONATÉ Mamadou Kani, 1995. « La nuptialité : entrée en union et types de célébration à Bamako », in Ouédraogo D. et Piché V. (dir.), *L'insertion urbaine à Bamako*, Karthala, Paris, pp. 117-144.

MARCOUX Richard, 1994. *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Études et travaux du CERPOD, Bamako, n° 12, 200 p.

MYERS William E., 1992. « Introduction », *Protéger les enfants au travail*, UNICEF, New York, pp. 15-23.

OUÉDRAOGO Dieudonné et PICHÉ Victor (dir.), 1995. *L'insertion urbaine à Bamako*, Karthala, Paris, 206 p.

POIRIER Jean, BAYA Banza et ZOUNGRANA Cécile, 1994. « Le travail des enfants en milieu urbain africain : une analyse de la division des tâches au sein des ménages au Burkina Faso », communication présentée au colloque international « L'enfant exploité, mise au travail et prolétarisation », Paris, 24-26 novembre 1994.

RONDEAU Chantal, 1989. « Les restauratrices de la nuit à Bamako (Mali) », *Travail, capital et société*, vol. 22, n° 2, pp. 262-287.

THORNE Barrie, 1987. « Re-Visioning Women and Social Change : Where Are The Children ? », *Gender and Society*, vol. 1, n° 1, pp. 85-109.

UNESCO, 1992. *Annuaire statistique de 1991*, UNESCO, Paris.

UNICEF, 1989. *Enfants et femmes au Mali. Une analyse de la situation*, UNICEF/L'Harmattan, Paris, 251 p.

## ANNEXE : Résultat du modèle de régression logistique sur la fréquentation scolaire des filles de 7 à 14 ans à Bamako.

Variable modalité	Coef.	Err. stand	z	P >  z	Significatif
<i>Age de la fille</i>					
7 ans	-.6430628	.1771823	-3.629	0.000	*
8 ans	-.1021072	.1892749	-0.539	0.590	
9 ans	.0524338	.1945381	0.270	0.788	
10 ans	(référence)				
11 ans	-.079687	.193138	-0.413	0.680	
12 ans	-.2057321	.1890577	-1.088	0.277	
13 ans	-.4787692	.1906027	-2.512	0.012	*
14 ans	-.7193138	.1937116	-3.713	0.000	*
<i>Lien de parenté avec le Chef</i>					
filie					
soeur	-.615502	.2438756	-2.524	0.012	*
autre	-.5051123	.1122814	-4.499	0.000	*
ss lien	-3.825077	.3898721	-9.811	0.000	*
<i>Taille du ménage</i>					
2-5 pers	(référence)				
6 pers	.0463311	.2399018	0.193	0.847	
7 pers	-.1667863	.258155	-0.646	0.518	
8 pers	.5295958	.23758	2.229	0.026	*
9 pers	.8371445	.2488775	3.364	0.000	*
10-14pers	.6876959	.2033777	3.381	0.000	*
15-19pers	.367131	.214687	1.710	0.087	*
20-24pers	.5710832	.2376462	2.403	0.016	*
25 et +	.7881725	.2258412	3.490	0.000	*
<i>Type de quartier</i>					
Vieux	(référence)				
Colon réc	.0256368	.185698	0.138	0.890	
Réc.viab.	-.3025199	.1734414	-1.744	0.081	*
Mixtes	-.7922034	.1624369	-4.877	0.000	*
Non viab.	-1.1022	.1658982	-6.644	0.000	*
<i>Statut socio-économique</i>					
Inférieur	(référence)				
Moyen	.6959362	.1166206	5.968	0.000	*
Supérieur	.821359	.1401027	5.863	0.000	*
constante	.5800956	.2552426	2.273	0.023	*
			Nombre d'obs. =	2293	
			chi2(24) =	511.86	
			Prob > chi2 =	0.0000	
Log Likelihood = -1321.7915			Pseudo R2 =	0.1622	

Source: Traitement des données de l'Enquête insertion urbaine à Bamako, 1992.



## Les filles maasai et l'école

### Une brève rencontre sans grandes conséquences

Nathalie Bonini

Le pays maasai s'étend du sud du Kenya au centre de la Tanzanie, les Maasai des deux côtés de la frontière formant une communauté linguistique et culturelle relativement homogène<sup>1</sup>. Pourtant, nous nous placerons dans cet article du côté des seuls Maasai tanzaniens. En effet, bien qu'ils aient en commun un faible taux de scolarisation par rapport à la moyenne nationale, les Maasai de ces deux pays sont, depuis les indépendances, soumis à des politiques éducatives, mais aussi économiques et sociales, différentes. Il en résulte des formes et des conditions de scolarisation hétérogènes, de même qu'une perception de l'école et des attentes vis-à-vis de l'éducation scolaire distinctes. Même si, comparativement aux autres populations kényanes, peu de Maasai poursuivent leurs études au secondaire, garçons et filles y accèdent malgré tout plus qu'en Tanzanie. Dans ce cas, il est rare qu'ils reviennent dans leur *boma*<sup>2</sup> mener une vie pastorale après leurs études

---

1 Une présentation des Maasai et de leur organisation sociale est fournie dans Nathalie Bonini (1996).

2 Nom swahili utilisé pour désigner les habitations maasai.

secondaires et cherchent plutôt à trouver un emploi salarié. L'école est ainsi perçue comme un moyen de promotion sociale (même si la faiblesse des débouchés pour les diplômés suscite aujourd'hui des interrogations sur l'efficacité de cet objectif) et une alternative au pastoralisme, ce qui n'est pas le cas en Tanzanie. Par conséquent, l'importance des facteurs socio-économiques et historiques restreint considérablement la portée d'une approche uniquement culturelle et nous empêche de généraliser à l'ensemble de la population maasai ce que nous avons observé en Tanzanie.

Filles ou garçons, les jeunes Maasai ne franchissent généralement pas le cap du primaire, c'est pourquoi notre propos se limitera au premier cycle. S'agissant plus particulièrement de l'éducation des filles, on retiendra deux éléments principaux autour desquels s'articuleront les premières parties de cet article. En premier lieu, la scolarisation des filles maasai ressemble fortement à celle de leurs homologues masculins, au sens où, d'une part, elles sont presque autant sur les bancs de l'école, et d'autre part, leurs parcours scolaires sont quasiment identiques. Si l'on s'en tient à l'éducation primaire, cette situation est peu éloignée du contexte national où les Tanzaniennes représentent environ la moitié des effectifs scolaires du premier cycle. En revanche, et ce sera l'objet de la deuxième partie, la décision parentale de scolariser ou non les enfants diffère profondément suivant les sexes. Autrement dit, l'inégalité filles/garçons qui prévaut pour les choix éducatifs des parents s'estompe une fois les enfants scolarisés. Pour les écolières, le rapport entre éducation scolaire et non scolaire, en partie concurrentes mais qui cohabitent dans une large mesure, sera traité dans la troisième partie de ce texte.

Les Maasai sont des pasteurs semi-nomades qui vivent en grande partie de leurs troupeaux. Ils élèvent principalement des bovins mais également du petit bétail (ovins et caprins). Du fait des activités pastorales auxquelles les enfants prennent une large part, les parents ne peuvent pas — et ne souhaitent pas — scolariser tous leurs enfants (certains n'en scolarisent aucun) malgré l'obligation scolaire au premier cycle. Pour-

tant, si l'école n'a pas pénétré tous les *boma*, elle n'en reste pas moins présente, et les parents doivent composer avec elle, qu'ils la jugent utile ou non pour leurs enfants.

## Les conditions de scolarisation

### *Un aperçu de la situation en Tanzanie*

Dès les premières années de l'indépendance (1961), les dirigeants tanzaniens ont vu dans l'éducation l'un des piliers du socialisme, et donc du développement de leur pays<sup>3</sup>. Pour rompre avec les objectifs éducatifs de type colonial, une nouvelle politique d'éducation pour l'autosuffisance (*Education for self-reliance*) est mise en place (Ellen, 1968 ; Nyerere, 1972 ; Morrison, 1976). Depuis la résolution de Musoma (1974), l'école primaire publique est obligatoire pour tous les enfants en âge d'y être inscrits (soit de 7 à 13 ans). Le début des années 80 constitue l'apogée de la scolarisation au premier cycle, même si l'objectif d'une scolarisation pour tous n'a pu être réalisé. D'après le dernier rapport mondial sur l'éducation de l'UNESCO (1995), le taux de scolarisation brut<sup>4</sup> à l'école primaire était de 93 % en 1980. Depuis, on assiste à une stagnation des effectifs aux alentours des trois millions, alors que la population ne cesse d'augmenter. En 1988, le taux de scolarisation en primaire est ainsi redescendu à 69 % et s'y est pratiquement maintenu jusqu'en 1992. Par ailleurs,

---

3 Les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour parvenir au socialisme tanzanien furent présentés dans la déclaration d'Arusha (1967).

4 Le taux de scolarisation brut mesuré par l'UNESCO est le rapport entre les effectifs totaux du primaire, quel que soit l'âge des élèves et la population totale du groupe d'âge scolarisable au premier degré.

les droits d'inscription pour le premier cycle, abolis depuis les années 70, ont été rétablis en 1994<sup>5</sup>.

De 1960 au début des années 80, le pourcentage de filles scolarisées a suivi l'augmentation globale de la scolarisation et s'est accru à tous les niveaux du système éducatif. Pourtant, malgré certaines réformes pour réduire l'inégalité entre les sexes dans l'enseignement secondaire et supérieur, le fossé entre les filles et les garçons n'a pas entièrement disparu à ce stade alors qu'il fut totalement comblé dans l'enseignement primaire. En 1991, les filles tanzaniennes représentaient 40 % des effectifs du secondaire contre la moitié de ceux du premier cycle (Banque mondiale, 1994). Ce panorama national masque pourtant certaines disparités régionales où la scolarisation des filles comme des garçons se révèle nettement inférieure à la moyenne nationale.

#### *Les écoles en pays maasai : peu de différences entre les sexes*

Contrairement aux régions agricoles fortement peuplées, les zones pastorales, à faible densité de population, furent délaissées sur le plan éducatif, tant par les missionnaires que par les gouvernements successifs. Les efforts des gouvernements indépendants pour tenter de réduire ces inégalités régionales n'ont pas suffi à combler le fossé qui sépare les Maasai des autres Tanzaniens. Les Maasai connaissent en effet l'un des taux de scolarisation les plus bas du pays. En 1994, les 132 écoles primaires (dont une vingtaine d'internats) présentes dans les trois districts maasai, scolarisaient environ un tiers des Maasai en âge de l'être. De ce tiers, les filles représentent en moyenne 40 % des effectifs, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne nationale<sup>6</sup>. D'après les données recueillies en

---

5 Jusqu'à présent, cette mesure ne semble pas avoir été suivie d'effets dans la majeure partie du pays.

6 Ces pourcentages ont été élaborés à partir d'un recoupement d'informations de terrain et de données statistiques en partie fournies par le recensement de la population de 1988 (publié en 1991).

1991 auprès des inspecteurs académiques des trois districts maasai, sur les 55 écoles primaires que compte le district de Kiteto, on note une moyenne de 43 % de filles, 44 % pour les 45 écoles primaires du district de Monduli dont certaines, situées dans de petits centres urbains, ne sont pas exclusivement composées de Maasai, et 41 % pour les 30 écoles primaires du district de Ngorongoro. Ce dernier pourcentage est confirmé par les données fournies par W. Maro en 1989 pour ce même district qui indiquent également un taux de scolarisation primaire des filles aux alentours de 40 % (Maro, 1990 : 15).

Tous ces chiffres indiquent donc une scolarisation féminine légèrement inférieure. Pourtant, comme nous l'avons brièvement abordé dans l'introduction, l'analyse de la scolarisation des filles en termes d'opposition à celle des garçons a peu de pertinence. En effet, d'une part l'écart statistique lui-même n'est pas démesuré : le nombre de filles sur les bancs de l'école n'est pas négligeable. D'autre part, dans un contexte où les garçons sont eux-mêmes très faiblement scolarisés par rapport à la population totale tanzanienne, cette différence entre les sexes se révèle peu significative<sup>7</sup>.

Mais surtout, les parcours scolaires des filles et des garçons et l'avenir des élèves sont relativement similaires. Si certains abandonnent l'école avant la fin du primaire, notamment à cause du mariage pour les filles et de l'entrée dans la classe d'âge guerrière pour les garçons, la plupart terminent le premier cycle. En revanche, la quasi-totalité ne continue pas au secondaire. Même si les garçons représentent la plus grosse partie de ceux qui accèdent au second cycle, la faiblesse du phénomène rend caduque une approche sexuellement différenciée. En outre, contrairement à la situation observée dans les zones rurales de nombreux pays africains, la scolarisation n'engendre pas (ou de façon très marginale) d'exode rural de la part des jeunes. Rares sont les élèves sortant du primaire

---

7 D'un point de vue méthodologique, l'écart statistique peut en partie s'expliquer par la faiblesse numérique de la population étudiée ; sur une population réduite, les écarts sont nécessairement plus faciles à créer.

qui quittent le *boma* familial pour aller chercher du travail. L'école terminée, les filles rentrent chez elles et sont rapidement mariées tandis que les garçons entament (ou poursuivent) leur vie de guerriers<sup>8</sup>. Ces conditions de scolarisation font que l'école ne représente pas un vecteur de promotion sociale — et n'est pas perçue comme telle par les parents d'élèves — ce qui peut en partie expliquer la faible différence entre la scolarisation des enfants des deux sexes.

Une fois scolarisés, garçons et filles maasai sont soumis à un unique règlement et doivent adopter les mêmes règles de conduite. Au sein de ces écoles mixtes, nulle différence formelle n'est faite entre les sexes et tous les élèves, de qui on attend d'égales performances, reçoivent une instruction identique. Sur le plan vestimentaire, ils portent l'uniforme scolaire réglementaire et ne doivent porter aucun bijou. Par ailleurs, alors qu'ils ne se côtoient que rarement — pendant certaines périodes et pour des activités bien précises — dans leurs activités extra-scolaires, à l'école, garçons et filles sont assis côte à côte et pratiquent les mêmes activités.

Cela dit, si les instituteurs ne font pas de différence entre les élèves pendant les cours, il n'en est pas toujours de même en dehors des cours proprement dits. En effet, lorsqu'elles sont dans les dernières classes, il n'est pas rare que les écolières aident les instituteurs et leurs familles dans leurs tâches domestiques. Ainsi, le midi où la plupart des enfants demeurent dans l'enceinte de l'école, le plus souvent sans manger, certaines filles s'occupent des repas des instituteurs ou nourrissent leurs enfants, et sont généralement gratifiées d'un repas en échange de leurs services. Ces occupations extra-scolaires ont en principe lieu en dehors des heures de classe, mais empiètent parfois sur les leçons. Les filles peuvent ainsi manquer la dernière heure avant la pause du midi pour préparer le repas et la première heure de l'après-midi. Bien que

---

8 Tous les garçons maasai sont circoncis (dans une période comprise entre 13 et 20 ans environ) et entrent ensuite dans la première classe d'âge : celle des guerriers.

fréquent dans les écoles visitées, cet état de fait ne concerne toutefois qu'une minorité d'écolières.

En revanche, les instituteurs confient plus facilement aux grands garçons le rôle de « moniteur », c'est-à-dire de responsable d'un groupe d'élèves. Cette fonction de moniteur, de tradition britannique, se concrétise avant tout lors des activités extra-scolaires quotidiennes pendant lesquelles les élèves choisis administrent et surveillent le petit groupe d'élèves sous leur responsabilité.

Ces quelques différences de traitement entre les sexes ne se manifestent que dans les activités extra-scolaires et n'ont guère d'influence sur la scolarité et sur l'avenir des élèves. Ce qui ressort de l'étude de la vie scolaire des Maasai au premier cycle est au contraire l'absence d'une nette particularité de la scolarisation féminine par rapport à celle de leurs camarades masculins. Pourtant, cette faible distinction entre les élèves des deux sexes à l'école ne signifie pas pour autant qu'ils sont égaux devant la scolarisation. En effet, les choix des parents dans ce domaine témoignent d'une différenciation sexuelle importante.

### **Faut-il scolariser les filles ?**

Dans la littérature consacrée aux Maasai et particulièrement celle portant sur ceux de Tanzanie, le thème de la scolarisation est très peu abordé ; les rares études y faisant allusion s'appuient principalement sur l'exemple des garçons, les auteurs ayant tendance, comme dans d'autres domaines, à généraliser à partir du seul exemple masculin. Or, s'il est vrai que, comme nous l'avons noté précédemment, la scolarisation des garçons et des filles à l'école primaire diffère peu, les conditions d'accès à l'école et les raisons qui poussent les parents à scolariser ou à ne pas scolariser leurs enfants varient considérablement suivant les sexes.

*Les attentes vis-à-vis de l'école*

Depuis son introduction dans le pays maasai, l'école de type occidental qui empêchait les enfants de s'occuper du troupeau et n'apportait rien en échange était perçue comme une contrainte par la plupart des Maasai. De nos jours, la place de l'école primaire a peu changé dans la mesure où elle entre toujours en concurrence avec les activités pastorales et n'apporte que de faibles compensations en échange. En revanche, l'attitude des Maasai à son égard semble actuellement en pleine mutation. En butte aux pressions foncières, ces derniers perdent régulièrement des pâturages au profit des agriculteurs et voient leur cheptel diminuer, ce qui entraîne notamment un déficit en nourriture purement pastorale. Ils sont donc de plus en plus contraints d'acheter des produits agricoles en échange de la vente de leur bétail ou de se lancer eux-mêmes dans l'agriculture. Ces changements les amènent à intensifier leurs contacts avec les populations d'agriculteurs environnantes comme avec les autorités gouvernementales. Les connaissances scolaires et particulièrement le swahili<sup>9</sup> et l'agriculture, qui dans le passé ne leur étaient que de faible utilité, acquièrent ainsi un plus grand intérêt pour les parents qui souhaitent désormais scolariser une partie de leurs enfants susceptibles de les aider à la sortie de l'école.

Ainsi les attentes des parents d'élèves vis-à-vis de l'école se cristallisent autour de deux points principaux. D'une part, ils désirent que leurs enfants soient alphabétisés et qu'ils maîtrisent le swahili qui représente la langue des administrations (administration politique, hôpitaux), et de communication avec les populations environnantes (marchés, transports). En effet, plus encore que la lecture et que l'écriture, la maîtrise orale du swahili est considérée comme l'un des objectifs scolaires principaux. D'autre part, souhaitant profiter de ces nouvelles connaissances, les parents attendent de leurs enfants qu'ils réintègrent le *boma* sitôt l'école terminée. L'école n'étant

---

<sup>9</sup> Le swahili est la langue nationale de Tanzanie et la langue d'enseignement au primaire.

guère synonyme de promotion sociale, on n'attend pas des jeunes scolarisés qu'ils partent à la recherche d'un emploi salarié. Non seulement le retour des jeunes après l'école n'est pas considéré comme un échec de l'éducation formelle, mais il est en général escompté. La connaissance du swahili et la possibilité d'en faire profiter la communauté seront perçues comme des exemples de « réussite scolaire ». C'est donc plus dans sa capacité d'alphabétisation en swahili que dans les débouchés qu'elle offre aux jeunes que l'école sera jugée.

### *Les choix éducatifs des parents*

On ne peut réellement parler de *stratégies* éducatives de la part des parents pour qui l'univers des possibles est en fait fort restreint. En effet, la faiblesse de l'offre scolaire, la quasi-inexistence du passage au secondaire, l'absence de mobilité sociale et de projet d'avenir lié à la scolarisation et enfin le mode de vie pastoral des Maasai sont autant de conditions qui limitent leurs stratégies éducatives. Pour autant, les pères de famille, puisque ce sont eux qui décident de l'avenir de leurs enfants, ne sont pas dépourvus de choix face à l'éducation de leurs enfants. Ces choix dépendent en grande partie de la perception qu'ils se font de l'école et de leurs attentes vis-à-vis d'elle. Concernant les filles, ils sont aussi étroitement liés à la place qu'elles occupent dans la société maasai et à leur devenir en tant que femmes.

Le retour au sein de la famille après la scolarité apparaît donc comme l'un des critères principaux intervenant dans la décision de scolariser un enfant. Dans ce cas, la balance penche fortement en faveur des garçons qui sont les seuls à pouvoir faire profiter leurs parents et le *boma* en général de leurs connaissances scolaires. En effet, non seulement les garçons se marient plus tard que les filles, mais, une fois mariés, ils ne forment pas immédiatement un groupe domestique autonome et demeurent, pour une période plus ou moins longue, au sein du groupe de leur père dont ils dépendent.

Parmi leurs fils, les pères adoptent ensuite différentes stratégies éducatives : ils peuvent choisir d'envoyer à l'école le garçon qu'ils jugent le moins doué pour les activités pastorales de façon à ce que la perte soit minime, ou au contraire, celui qu'ils considèrent comme le plus intelligent pour qu'il ait toutes les chances d'apprendre. Un père peut aussi scolariser son fils le plus attaché au bétail pour s'assurer qu'il rentre au village après l'école.

Si la scolarisation des garçons peut avoir certaines retombées positives sur l'unité familiale, celle des filles est en général considérée comme inutile, ne pouvant profiter à la famille. En effet, chez les Maasai patrilineaires et à résidence virilocale, les filles sont amenées à quitter le foyer parental pour aller vivre dans le *boma* de leur mari (ou de leur beau-père) dès leur mariage. Une fois mariées, elles ne rendent qu'épisodiquement visite à leurs parents qui demeurent parfois très loin. Même s'ils sont assez proches, les contacts entre les parents et leurs filles mariées sont relativement rares en dehors des occasions particulières telles que les naissances ou les maladies. Les connaissances que la jeune fille aura accumulées durant sa scolarité ne pourront donc n'être d'aucun profit à ses parents mais bénéficieront en revanche à sa belle-famille au côté de qui elle réside désormais. Les parents perdent alors le bénéfice de la scolarisation de leur fille, sans que cette éducation ait un impact positif sur le mariage lui-même. Ainsi, la majorité des pères de famille interrogés estime que la scolarisation des filles est inutile. Ils préfèrent les laisser en compagnie de leur mère qu'elles aident pour les travaux domestiques ou les envoyer s'occuper du bétail pendant que leurs frères sont scolarisés. On assiste dans ce cas à un glissement des tâches féminines vers des occupations traditionnellement masculines, thème sur lequel nous reviendrons dans la suite de l'article.

Par conséquent, à cause du futur mariage de leur fille et du départ qu'il provoque, les parents qui attendent certaines retombées du passage à l'école de leurs enfants préfèrent généralement y envoyer les garçons. Pour autant, ils n'oppo-

sent pas de fortes résistances à la scolarisation des filles au primaire qui, pour inutile qu'elle soit, n'est pas considérée, à ce stade du moins, comme nuisible. En effet, l'école primaire ne représente pas un obstacle majeur au mariage des écolières. Les jeunes filles sont généralement mariées entre 14 et 17 ans, ce qui correspond globalement à la fin de leur cycle primaire. Il arrive pourtant qu'elles soient mariées avant la fin de leur scolarité, abandonnant ainsi l'école en cours de cycle. Nombre de celles qui sont excisées (étape obligatoire avant tout mariage) pendant leur scolarisation ne reviennent plus à l'école après l'opération, contrairement à la plupart des garçons qui réintègrent l'école lorsqu'ils ont été circoncis avant d'avoir terminé le premier cycle. Les parents, qui redoutent que leur fille soit enceinte avant le mariage (ce qui serait une honte pour eux comme pour elle), ont tendance à l'exciser dès la puberté et à la marier peu de temps après, qu'elle soit ou non scolarisée. Toutefois, bien qu'il arrive que les parents ne puissent juguler l'impatience du futur mari et décident de marier leurs filles plus tôt, dans leur majorité, elles sont excisées et mariées à la fin de leurs études primaires.

Si la scolarisation primaire des filles est tolérée et beaucoup plus rarement encouragée, elle est en revanche ressentie comme néfaste au-delà du premier cycle. L'école secondaire est perçue comme une menace pour leur mariage, dont l'importance est considérable pour les Maasai. Cette menace s'exprime dans le risque de voir une jeune fille éduquée se marier avec un autre homme que celui que son père lui destine. Les hommes étant polygames, il existe une pénurie relative de femmes et les parents arrangent très tôt le mariage de leur fille. Du futur gendre, ces derniers reçoivent un certain nombre de vaches (suivant un accord entre les deux familles) qu'ils s'engagent à rendre si leur fille épouse une autre personne. Ainsi, ni les futurs maris ni les pères n'ont intérêt à ce que les filles soient scolarisées, principalement lorsqu'il s'agit du secondaire, car les premiers désirent se marier le plus tôt possible tandis que les seconds ne souhaitent

pas prendre le risque de voir leur fille épouser quelqu'un d'autre et ainsi annuler un mariage arrangé de longue date.

Le nombre de filles qui poursuivent leurs études au secondaire est insignifiant, et cela, même lorsqu'elles ont réussi l'examen de fin de primaire qui leur permet d'entrer dans une école publique et gratuite<sup>10</sup>. La possibilité que les filles réussissent cet examen et que leurs parents aient à subir les pressions des instituteurs et des autorités locales en faveur de la poursuite de leurs études incite d'ailleurs certains parents à ne pas scolariser leurs filles au primaire, tout en déclarant qu'à ce stade l'éducation scolaire n'a pas une influence néfaste sur les filles maasai.

Le mariage a donc une forte influence — directe et indirecte — sur les attitudes des parents envers la scolarisation de leur fille. Cependant, l'obligation de scolariser tous les enfants qui, même si elle n'est pas respectée, est tout de même présente dans l'esprit des gens, de même que la pression des instituteurs et des autorités locales en faveur de la scolarisation des filles, poussent de nombreux Maasai à les scolariser au primaire. A cela s'ajoute l'influence plus diffuse mais néanmoins réelle des pratiques des autres populations ou des Maasai éduqués et bien considérés qui scolarisent leurs filles. En outre, l'idée de scolariser avant tout les garçons n'est valable que pour ceux qui pensent que la scolarisation peut leur être d'une quelconque utilité. Même s'ils ne sont désormais qu'une minorité, certains Maasai considèrent, au contraire, que, non seulement l'école ne leur apporte rien, mais qu'en plus elle empêche les enfants de s'occuper quotidiennement des troupeaux. Dans ce cas, la scolarisation des filles est perçue comme une alternative possible puisqu'elle permet aux garçons, à qui revient traditionnellement la tâche de berger, de se consacrer pleinement aux travaux pastoraux et d'acquérir le savoir-faire pastoral dont ils auront besoin dans leur vie future ; la perte d'une fille pour les activités

---

10 La gratuité des écoles secondaires publiques n'est pas totale mais les frais de scolarisation sont sans commune mesure avec les dépenses engendrées par la scolarisation des enfants dans un établissement privé.

domestiques étant considérée comme moins importante que celle d'un garçon pour le bétail. En définitive, la scolarisation des filles dépend pour une large part de ce que leur père décide de faire avec leurs frères.

### Les écolières et l'éducation non scolaire

Contrairement à l'instruction scolaire, l'éducation que reçoivent les jeunes maasai au sein de leur communauté diffère suivant les sexes, même si cette séparation n'est pas entièrement rigide et immuable. Traditionnellement, on confie aux garçons la charge du troupeau tandis que les filles restent le plus souvent aux côtés de leur mère pour les aider à s'occuper des enfants en bas âge et dans les tâches domestiques. La garde des troupeaux nécessite un savoir-faire spécifique et d'amples connaissances en matière de pastoralisme qui s'acquièrent à la fois par le tutorat et une longue expérience. On ne demande généralement pas aux filles d'acquérir ce savoir pastoral, mais il arrive, soit parce que leurs frères sont scolarisés, soit parce qu'il n'y a pas de garçon en âge de s'occuper du bétail dans le *boma*, que cette tâche leur soit dévolue. Comme on l'a noté, la scolarisation des garçons a conduit les filles à surveiller les troupeaux pendant la semaine tandis qu'ils prennent le relais en dehors des périodes de cours<sup>11</sup>. Dans ce cas, on attend des filles qu'elles montrent la même maîtrise des animaux, de l'environnement et des conditions de pâturage que leurs homologues masculins.

La scolarisation est souvent présentée comme un obstacle majeur à l'éducation dite « traditionnelle », c'est-à-dire dispensée par la communauté. Certes, ces deux formes d'éducation et leurs savoirs respectifs entrent parfois en concur-

---

11 De même, les guerriers qui, traditionnellement ne remplissent pas les fonctions de gardiens de troupeaux, se voient de plus en plus confier cette tâche pour permettre la scolarisation des enfants plus jeunes.

rence. C'est le cas par exemple des garçons maasai scolarisés qui ne peuvent plus passer les longues heures aux côtés des troupeaux, nécessaires pour acquérir un bon savoir-faire pastoral (Bonini, 1995). En revanche, la scolarisation des filles représente un handicap moindre car elle entre peu en concurrence avec l'éducation qu'elles reçoivent au sein de la société et notamment, comme nous le verrons dans la suite de cet article, avec le savoir et les pratiques qu'elles assimilent auprès des guerriers.

L'éducation non scolaire des filles maasai se présente sous deux aspects principaux. D'une part, mariées relativement jeunes (peu après leur initiation) et fiancées encore plus jeunes, tout un pan de leur éducation est tourné vers l'apprentissage des comportements à respecter en tant que femme et des devoirs associés à cette condition. Autrement dit, tout ce qui leur permettra de devenir de bonnes épouses et mères. L'autre facette de cette éducation concerne au contraire leur vie présente de jeunes filles non excisées, période pendant laquelle elles jouissent d'une grande liberté, y compris sexuelle. Ces deux aspects de l'éducation des filles sont transmis par des personnes différentes et à différents moments de la journée : elles apprennent de leur mère, de leurs grandes sœurs ou des autres femmes du village, tout ce qui concerne les activités féminines et leur futur rôle de femme, apprentissage qui se fait dans la journée, à l'intérieur du *boma*, tandis que ce qui a trait à leur vie de jeunes filles et à leur présent rôle dans la société s'acquiert aux côtés des guerriers le plus souvent le soir ou lors de rassemblements spécifiques.

Quand elles sont encore jeunes, les filles se chargent principalement des enfants en bas-âge. Puis, peu à peu, elles accompagnent leurs mères dans la collecte d'eau et de bois, nettoient lesalebasses dans lesquelles le lait est entreposé et, dans une moindre mesure, participent à l'entretien de la maison. Pendant leur moment de repos à l'intérieur du *boma*, conseillées par leurs aînées, elles confectionnent des bijoux pour elles-mêmes, en fabriquent également pour leurs guerriers favoris et préparent leur futur trousseau de mariage.

Lorsque les bêtes rentrent des pâturages, elles aident leur mère à traire le petit bétail et les vaches lorsqu'elles sont nombreuses. Avant qu'elles ne quittent le *boma* de leurs parents, les jeunes filles passent donc la majeure partie de la journée en compagnie des autres femmes avec qui elles partagent les activités et de qui elles apprennent comment se comporter. Les filles scolarisées quittent leur village tôt le matin pour n'y rentrer qu'au crépuscule. Ainsi, même si elles ne sont pas pour autant exemptes de travaux domestiques, elles ont une plus faible expérience que les autres en la matière et sont privées des discussions des femmes de la journée, sources d'information. Les mères de famille de ces écolières leur reprochent souvent leur savoir limité concernant des tâches spécifiques, comme la construction ou la réparation des habitations<sup>12</sup>.

A partir de six-sept ans environ, quand elles ne participent pas aux diverses tâches domestiques quotidiennes, les filles non excisées passent une grande partie de leur temps en compagnie des guerriers avec qui elles dansent, chantent et flirtent. Elles les accompagnent également dans les « camps de viande » (*orpul*) qu'ils organisent régulièrement. Les jeunes filles quittent alors le *boma* de leurs parents pendant une période qui peut durer d'une semaine à un mois, pour se rendre dans la brousse en compagnie des guerriers. La présence des fillettes non excisées est indispensable à la bonne marche de ces camps, très appréciés des guerriers comme des filles, qui sont l'occasion de prendre des forces — en se nourrissant presque exclusivement de viande — mais aussi de longues discussions entre les individus des deux sexes. Dans les souvenirs d'enfance des femmes maasai, ces camps de viande apparaissent comme des expériences importantes pendant lesquelles elles entretiennent des relations privilégiées avec les guerriers mais aussi avec les autres filles et avec la brousse. Les écolières n'ont guère la possibilité de participer à

---

12 Les habitations maasai faites de branchages, de terre et de bouse de vache, sont construites, entretenues, et réparées par les femmes qui en sont propriétaires.

ces « camps de viande » sauf s'ils ont lieu pendant les vacances scolaires.

En revanche, elles prennent pleinement part aux chants et danses qui se déroulent dans un *boma*, la plupart du temps le soir (sauf pendant les cérémonies) lorsque les guerriers rentrent de leurs périples dans la brousse et que les filles ont fini leurs travaux domestiques. Sitôt rentrées de l'école, les élèves troquent leur uniforme pour la pièce de tissu et les colliers qu'elles portent habituellement<sup>13</sup>. Si les guerriers viennent chanter dans leur *boma*, les filles les attendent en discutant ou en chantant pour elles-mêmes. Après avoir chanté et dansé, elles peuvent passer la nuit en compagnie des guerriers dans des habitations qui leur sont réservées. Les plus jeunes, mais également celles qui sont en âge d'être enceinte rentrent généralement dormir chez leur mère. Si les chants n'ont pas lieu dans leur village mais dans un *boma* relativement proche, elles s'y rendent, y dorment généralement la nuit, et repartent directement à l'école le lendemain matin tandis que leurs camarades non scolarisées réintègrent leur foyer.

Contrairement à l'école où filles et garçons sont regroupés au sein d'une même classe, dans leur vie quotidienne, les Maasai des deux sexes ont très peu de relations entre eux pendant la journée : les garçons s'occupent du bétail, les filles sont en compagnie de leur mère et les guerriers vaquent à leurs occupations en dehors des *boma*. Ce n'est que le soir venu que les jeunes filles retrouvent les guerriers. En revanche, de jour comme de nuit, elles délaissent la compagnie des garçons non circoncis qui évitent de leur côté de se rapprocher d'elles de peur des représailles de la part des guerriers.

Ainsi, la scolarisation qui mobilise les élèves pendant la journée entre directement en concurrence avec leurs occupations domestiques mais ne les empêche pas de participer aux autres activités, au même titre que leurs camarades qui ne vont pas à l'école. La scolarisation des filles entre donc moins

---

13 Les jeunes filles non scolarisées ont généralement plus d'ornements que leurs camarades écolières qui ne peuvent en porter à l'école.

en concurrence avec l'éducation qu'elles reçoivent au sein de leur communauté qu'elle ne le fait pour les garçons. Comme nous venons de le voir, pendant la journée, l'instruction des filles est moins spécialisée que celle que reçoivent les garçons de leur âge. Les écolières ont donc besoin de moins de pratique pour rattraper l'éducation qu'elles ont manquée du fait de leur fréquentation scolaire. Par ailleurs, même scolarisées, elles continuent à participer aux activités « traditionnelles » en compagnie des guerriers bien qu'elles manquent parfois des occasions de chanter et de danser lors des cérémonies spécifiques (généralement diurnes), ou de rester une longue période en brousse dans les camps de viande<sup>14</sup>.

### Quelques exemples de parcours scolaires

Les extraits des récits de vie qui suivent ont été recueillis en 1993, auprès de deux jeunes femmes dans les environs d'Engaruka (région d'Arusha au nord du pays). Ils témoignent des conditions de scolarisation des jeunes filles maasai mais fournissent également une idée de la diversité de la perception de l'école.

#### Récit n°1

*« Mon père m'a envoyée à l'école parce qu'il y était obligé mais il ne le souhaitait pas. Il m'a choisie pour aller à l'école car il voulait garder les garçons pour s'occuper du bétail. Je suis restée sept ans à l'école. Les deux premières années, j'étais dans un internat car l'école était trop loin de chez moi, mais ensuite, nous nous sommes rapprochés et je rentrais au boma tous les soirs. Ma mère voulait que je rentre pour l'aider à la maison car ma sœur était trop petite. Après l'école, je l'aidais à traire les animaux et m'occupais de mes*

---

14 Les chants et danses sont interdits dans les camps de viande pendant lesquels les guerriers ingèrent de fortes quantités d'une plante dont les propriétés favorisent l'état de transe, facteur de troubles.

*petits frères et de ma sœur. Ensuite, le soir, j'allais chanter et danser avec les guerriers s'ils venaient au boma mais je n'allais pas souvent dans les autres boma pour les rejoindre car ils étaient la plupart du temps loin de l'école. Je retrouvais des amies qui n'étaient pas scolarisées et nous chantions ensemble. En dehors de l'école, il n'y a pas de différence entre les filles qui vont à l'école et celles qui n'y vont pas. Dans notre village, peu d'enfants allaient à l'école. Nous faisons le trajet ensemble pour aller et pour revenir de l'école. Quand je n'avais pas de cours, j'aidais ma mère à aller chercher de l'eau et du bois, à nettoyer les Calebasses ou à consolider le toit de la maison mais je ne m'occupais pas des animaux car mes frères s'en chargeaient. J'ai été excisée quand j'étais au standard 7 (dernière année de l'enseignement primaire) mais je suis quand même retournée à l'école après ma convalescence. Ensuite, à la fin du primaire, je suis revenue dans le boma de mon père, et mon mari est venu me chercher peu de temps après. J'aimais beaucoup l'école et je ne me suis jamais sauvée mais je n'aurais pas voulu aller à l'école secondaire car je voulais avoir des enfants rapidement. De toute façon, mon père ne voulait pas que je continue. De notre classe, personne n'est allé au secondaire, tous les élèves sont rentrés dans leur boma. Je ne revois pas souvent les personnes qui étaient avec moi à l'école car j'ai suivi mon mari ici et nous sommes désormais tous dispersés. Les filles sont mariées et les garçons sont devenus guerriers. Aujourd'hui, je n'utilise rien de ce que j'ai appris à l'école sauf le swahili quand je vais au marché. J'ai voulu suivre les cours pour adultes mais ils ne se font pas régulièrement et nous, les femmes maasai, nous avons beaucoup de travail, donc ce n'est pas facile de continuer à étudier. L'un de mes fils est à l'école, les autres sont encore trop jeunes. J'aimerais que tous mes enfants aillent à l'école même les filles, et ne garder qu'une fille avec moi pour m'aider, mais il faut que les enfants s'occupent du bétail, alors, ce ne sera certainement pas possible. De toute façon, c'est mon mari qui décidera de l'éducation des enfants ».*

## Récit n°2

« Je suis née à Malambo, dans le district de Ngorongoro. Mon père ne voulait pas envoyer ses enfants à l'école car il n'en voyait pas l'utilité et voulait les garder près de lui, mais il y a été obligé par le gouvernement. De tous mes frères et sœurs, nous sommes deux à avoir été à l'école. Quand j'étais au standard 5, il a décidé d'envoyer l'un de mes frères à l'école pour qu'il apprenne le swahili. Je n'aimais pas l'école et je m'enfuyais tout le temps dans la brousse, mais mon père me ramenait de force. Pourtant, il n'aimait pas non plus me voir à l'école mais il ne voulait pas être puni par le gouvernement. Parfois, pendant les vacances j'allais dans les camps de viande avec les guerriers. On pouvait rester plusieurs semaines dans la brousse sans rentrer au boma. Les autres filles maasai qui n'allaient pas à l'école y allaient plus souvent. Le week-end, je gardais les chèvres pendant que mon frère qui s'en occupait les autres jours se reposait. J'aimais beaucoup partir toute la journée avec les chèvres. Lorsque j'étais au standard 6 (avant-dernière année) mon frère qui gardait le troupeau de vaches a été circoncis. Comme il était guerrier, il ne s'occupait plus du bétail. A partir de cette époque, mon père a décidé de me laisser m'occuper des chèvres tandis qu'un autre de mes frères s'occupait désormais des vaches. Donc, je ne suis plus retournée à l'école mais de toute façon, je n'aimais pas ça car on passait beaucoup de temps à cultiver les champs. Ma mère disait que ce n'était pas la peine de me forcer à aller à l'école puisque je ne voulais pas apprendre et que je ne savais pas me débrouiller en swahili. Mon frère qui est allé à l'école est revenu au boma après le standard 7 et il est maintenant guerrier. Aujourd'hui, je pense que l'école est utile et j'aimerais bien que mes fils soient scolarisés, mais pas les filles car je préfère qu'elles restent avec moi pour m'aider ».

## Conclusion

Filles ou garçons, les enfants maasai sont peu nombreux à passer leur journée sur les bancs de l'école primaire et encore moins dans les classes du secondaire. Malgré un taux de scolarisation légèrement inférieur à celui des garçons, et une préférence de la part de la majorité des parents pour la scolarisation de leurs frères — jugeant celle des filles inutile — les filles ne sont pas oubliées par le système scolaire. Toutefois, du fait des rapides changements socio-économiques, cet écart pourrait se creuser, car les compétences scolaires des enfants deviennent de plus en plus précieuses pour les parents, ce qui pourrait les amener à privilégier encore plus l'éducation des garçons.

Bien qu'elle se fasse en partie au détriment de l'éducation non scolaire, jusqu'à présent, compte tenu des conditions de scolarisation, l'impact de l'éducation scolaire sur les conditions de vie et l'avenir des Maasai reste limité. On ne retrouve pas ici l'écart important entre un groupe d'individus scolarisés et le reste de la société que l'on rencontre par exemple dans certains groupes malinké du Mali (Gérard, 1992). Au sein du groupe des filles, les différences entre les scolarisées et celles qui ne sont jamais allées à l'école sont encore plus faibles. Comme on l'a vu, contrairement au Kenya où les filles maasai sont plus nombreuses à accéder à l'enseignement secondaire et supérieur (même si le pourcentage reste minime par rapport à la population scolaire du pays), les jeunes Maasai de Tanzanie ne dépassent pas, sauf exception, le stade du primaire. Le faible nombre d'internats fait qu'elles résident la plupart du temps dans leur *boma* ou chez des parents qui habitent à proximité de l'école pendant leur scolarisation. Elles ne sont donc pas coupées de leur milieu familial et peuvent participer aux différentes activités quotidiennes et maintenir des relations régulières avec les guerriers. Qu'elles soient scolarisées ou non, toutes les filles sont amenées à se marier, généralement au sein de la communauté maasai, et à suivre leur mari. En

outré, le passage à l'école primaire ne représente globalement ni un atout ni un désavantage dans les échanges matrimoniaux. En revanche, la hantise de voir les filles choisir elles-mêmes leur futur époux<sup>15</sup> est à l'origine du refus massif de la part des pères, d'envoyer leurs filles à l'école secondaire, où elles n'ont d'ailleurs, dans les conditions actuelles, pratiquement aucune chance d'aller.

### Bibliographie

- ÅRHEM K., 1985. *Pastoral Man in the Garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania*, Uppsala Research Report in Cultural Anthropology, Uppsala, 123 p.
- BONINI N., 1995. « École primaire et savoir pastoral des Maasai de Tanzanie », *Chroniques du Sud*, n° 15, ORSTOM.
- BONINI N., 1995. « Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs Maasai », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éd.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 577-594.
- BONINI N., 1996. *Education non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, doctorat, EHESS, 466 p.
- BUCHERT L. 1994. *Education in the development of Tanzania 1919-1990*, Eastern African Studies, Londres, 192 p.
- BROWN G.N. et HISKETT M., 1975. *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, Studies on Modern Asia and Africa n° 10, George Allen & Unwin Ltd, Londres, 485 p.
- CONSTANTIN F. et MARTIN D., 1988. *Arusha (Tanzanie) : vingt ans après*, Université de Pau et des pays de l'Adour, Travaux et documents du CREPAO, n° 5, 119 p.
- COURT D. et KINYANJUI K., 1981. « Politiques de développement et accès à l'éducation : l'expérience du Kenya et de la

---

15 Cette hantise ne semble pas reposer sur une réelle menace ; aucun des Maasai interrogés ne connaissait ou n'avait entendu parler d'une fille scolarisée ayant choisi elle-même son futur époux.

- Tanzanie », in *Disparités régionales dans le développement de l'éducation : diagnostic et politique de réduction*, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, Paris, pp. 401-503.
- ELLEN G., 1968. *Education for Self-Reliance in Tanzania : an Evaluation of Nyerere's Approach to Primary Education*, Mass., Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 103 p.
- GALATY J.G., 1991. « Pastoral orbits and deadly jousts : Factors in the Maasai Expansion », in Galaty J. et Bonte P., *Herders, Warriors and Traders. Pastoralism in Africa*, Westview Press, Oxford, 198 p.
- GÉRARD E., 1992. *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, 735 p.
- GORHAM A. 1980. *Education and Social Change in a Pastoral Society : Government Initiatives and Local Responses to Primary School Provision in Kenya Maasailand*, Institute of International Education, University of Stockholm, Studies in Comparative and International Education, Stockholm, n° 3.
- HINZEN H. et HUNSDÖRFER V.H., 1979. *The Tanzanian Experience, Education for Liberation and Development*, UNESCO, Institute for Education & Evans Brothers Limited, Hambourg, 321 p.
- HOLLAND, K., 1989. « New needs and new adaptive strategies », *East African Pastoral Systems Project*, Mac Gill University, Canada, 40 p.
- KITUYI M., 1990. *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*, Act Press, African centre for technology studies, Nairobi, 251 p.
- MARO W.E., mai 1990. Education and Health Services, Ngorongoro Conservation and Development Project, Technical Report n°13, Dar es Salaam, 26 p. (document non publié).
- MORRISON D.R., 1976. *Education and Politics in Africa, the Tanzanian Case*, Hurst & Co, Londres, 352 p.
- NYERERE J.K., 1972. *Indépendance et éducation*, CLE, Yaoundé, 103 p.
- PARKIPUNY OLE M.L., 1975. *Maasai Predicament Beyond Pastoralism. A Case Study in the Socio-economic Transformation of Pastoralism*, Dar es Salaam.
- SARONE S.O., 1986. *Pastoralists and Education : School participation and social change among the Maasai*, Mac Gill University, Montréal, 195 p.

SPENCER P., 1988. *The Maasai of Matapato, A Study of Ritual of Rebellion*, International African Library, Manchester University press, 294 p.

UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation, 1995*, UNESCO, 173 p.



## **Les contenus sexistes des livres scolaires**

### **Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé**

Adama Ouédraogo

Lorsque l'on évoque les problèmes de scolarisation des filles au Burkina ou en Afrique de manière générale, on se réfère le plus souvent à des facteurs externes qui bloquent leur progression numérique dans l'institution scolaire. Cependant, on peut se demander si certains facteurs internes liés à l'offre scolaire, notamment au contenu enseigné, ne seraient pas aussi préjudiciables à l'arrivée et à l'intégration des filles à l'école. C'est dans cette perspective que nous menons cette étude sur l'image des filles véhiculée par l'institution scolaire. Nous considérons l'arrivée à l'école comme l'aboutissement de l'attrait exercé sur les enfants et leurs parents. L'intégration à l'école est entendue comme un processus d'acceptation mutuelle des trois parties. D'un côté, l'institution signe la preuve de sa bonne foi par la place qu'elle accorde aux filles à travers les contenus d'enseignement entre autres ; de l'autre, les filles se reconnaissent dans l'image que l'école donne d'elles ; et enfin les parents avalisent le contenu scolaire, leur

caution étant sous-tendue par une concordance du projet familial et scolaire.

A défaut de pouvoir appréhender l'image des filles dans l'ensemble des savoirs diffusés par l'école, notre analyse portera sur les manuels de lecture. En plus de leur commodité d'analyse, ces ouvrages sont utilisés par toute la population scolaire, échappant ainsi au particularisme des matières spécialisées ou à option. Nous retenons ici deux manuels utilisés au Burkina, très différents par les conditions socio-historiques de leur production. Il s'agit des livres de lecture de l'enseignement primaire appartenant aux séries de *Mamadou et Binéta* (1951) et de *Lire au Burkina* (1992).

La série *Mamadou et Binéta* est composée d'un ensemble de manuels dont la première édition date de 1931. Ces livres, toujours utilisés au Burkina et dans de nombreux pays africains, sont antérieurs aux périodes d'émulation pour la revalorisation de l'image des personnages féminins dans le matériel didactique. En revanche, la série de *Lire au Burkina* a été conçue à partir de 1986 en pleine ferveur de l'idéologie de libération de la femme burkinabé dont la « révolution d'août 1983 » s'est faite le porte-drapeau.

Nous posons comme hypothèse que l'image des filles et des femmes dans les manuels scolaires, ayant valeur de modèle, peut influencer sur la promotion de la scolarisation des filles, tant au niveau individuel que collectif. Aussi, tout en reconnaissant l'existence de multiples sources d'influences sur l'enfant, notre analyse se limitera à l'effet du contenu des manuels. Nous tenterons de déterminer l'image que donnent les manuels cités des personnages féminins, afin d'en juger l'actualité par rapport à la réalité burkinabé. La comparaison entre ces deux ouvrages nous permettra également d'évaluer une éventuelle évolution de l'image des personnages féminins. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des grilles d'analyse de contenu proposées par Mollo-Bouvier et Pozo-Medina (1991) et Michel (1986).

## L'importance accordée aux personnages féminins dans les manuels scolaires

### *Faiblesse numérique et grammaire contre les filles*

Le nombre de personnages de chaque sexe est considéré comme une mesure de la considération ou de l'intérêt qui lui est accordé. De ce point de vue, les résultats dans les deux manuels sont largement en défaveur des filles et des femmes : *Mamadou et Binéta* présente 182 personnages masculins et 51 personnages féminins, ce qui signifie que ces derniers ne représentent que 22 % des personnages. *Lire au Burkina* présente 189 personnages masculins et 48 personnages féminins, soit un taux de féminité des personnages de 20 %. L'iconographie révèle la même infériorité numérique des personnages féminins : les filles et les femmes ne représentent que 14 % des personnages dans *Mamadou et Binéta* et 24 % dans *Lire au Burkina*.

Malgré cette légère amélioration dans *Lire au Burkina*, il convient de remarquer que la répartition de la population par sexe présentée dans les manuels ne reflète pas la réalité de la composition de la population burkinabé. En effet, l'enquête démographique effectuée en 1991 révèle que 48,9 % de la population résidente est de sexe masculin contre 51,1 % de sexe féminin. Ce qui donne un rapport de féminité de 104 femmes pour 100 hommes<sup>1</sup> dont la tendance est manifestement différente des résultats observés dans les différents manuels<sup>2</sup>.

---

1 Le rapport de féminité est un indicateur utilisé pour rendre compte de la répartition par sexe. Il est obtenu en rapportant l'effectif des femmes à celui des hommes. On l'exprime plus souvent en pourcentage (nombre de femmes pour 100 hommes).

2 Concernant le cas spécifique de la série de *Mamadou et Binéta*, éditée en 1951-1952, même si nous ne la jugeons pas par rapport à son époque d'édition mais par rapport à ses conditions actuelles d'application au Burkina, on pourrait penser que ces ouvrages reflètent la répartition de la population burkinabé des années 50. Il n'en est pas ainsi car la population

La faible proportion persistante des personnages féminins dans les manuels, dénuée de fondement sur la réalité de la répartition de la population burkinabé, semble découler d'une logique implacable de l'institution scolaire. En effet, le rapport de féminité scolaire au Burkina en 1991-1992 était de 60 filles pour 100 garçons. Ce rapport donne la même tendance d'infériorité numérique constatée entre les personnages féminins et masculins dans les différents manuels. De ce fait, les proportions de personnages décrites dans les ouvrages scolaires trouvent leur appui au sein même de l'école, dans la répartition des places entre les deux sexes.

Cette coïncidence incite à penser que l'institution scolaire, aussi bien dans ses représentations que dans sa pratique, réserve peu de places aux filles. Et au-delà des simples rapports quantitatifs, nous pouvons y voir un parti pris pour les garçons, traduisant ainsi un choix opiniâtre de cette institution. La faiblesse numérique des personnages féminins dans les manuels est accentuée par les règles de l'accord grammatical consistant à subordonner le féminin au masculin lorsque ces deux genres se rencontrent dans la même proposition.

Lorsque dans les textes, au lieu de compter le nombre de personnages, on recense les mots, plus précisément les noms et pronoms désignant des personnages masculins ou féminins, on aboutit à des disparités importantes au détriment des filles et des femmes dans les deux manuels comme l'indique le tableau 1.

Tableau 1  
Mots désignant des personnages masculins et féminins

	<i>Mamadou et Binéta</i>		<i>Lire au Burkina</i>	
	M	F	M	F
Nombre de mention	1436	369	1570	407
Pourcentage	80 %	20 %	79 %	21 %

féminine était déjà plus importante. En 1960-1961 le rapport de féminité était de 101 femmes pour 100 hommes.

L'utilisation trop fréquente du genre masculin pour désigner des personnages des deux sexes contribue à masquer et à dévaloriser le sexe féminin. Quand on explique à des enfants que lorsque les deux genres se rencontrent le masculin l'emporte sur le féminin, il est difficile que ceux-ci n'étendent pas l'inclinaison grammaticale à une subordination du sexe féminin au sexe masculin. Ceci est d'autant plus probable — tout au moins pour les enfants burkinabé — qu'il n'existe pas de genre dans la grammaire des principales langues du pays. De fait, les enfants n'ont de références que les sexes pour matérialiser et fixer chaque genre. Ainsi se trouve accentuée par ricochet la prédominance du sexe masculin sur le sexe féminin. Cependant, ces déterminants quantitatifs, révélateurs d'une inégale répartition entre les sexes, ne sauraient suffire à épuiser les discriminations sexistes dans les manuels car elles existent également sous une forme qualitative.

*Quelques aspects qualitatifs de la discrimination : de la hiérarchie des rôles à la hiérarchie des sexes*

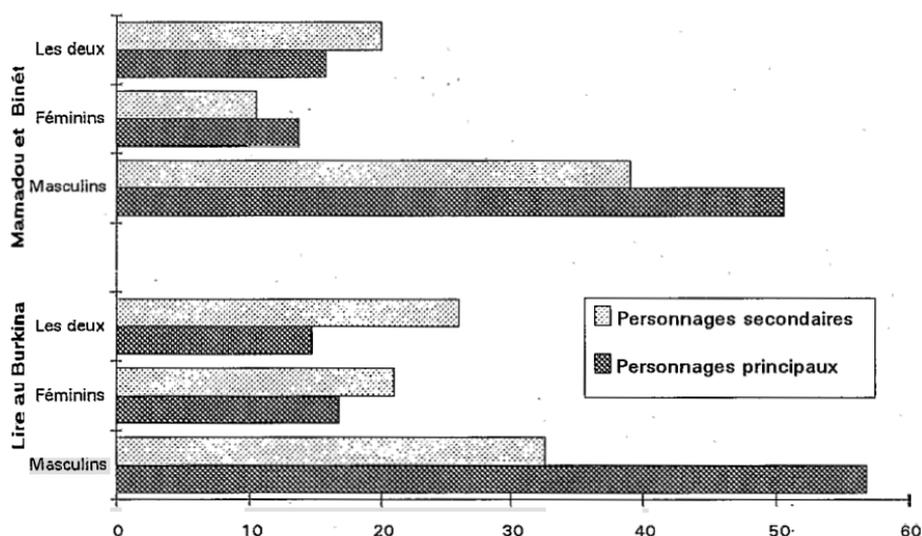
Les textes et les illustrations investissent chaque personnage d'un rôle plus ou moins important. A l'instar des acteurs de théâtre, la répartition des rôles principaux et secondaires n'est pas une distinction fortuite de statuts des personnages, mais établit entre eux une hiérarchie qui détermine leur rang et leur importance. Dans ces conditions, une inégale répartition des rôles selon le sexe dans un manuel induit d'emblée une discrimination sexiste.

Considérant la distinction des rôles par sexe dans les manuels soumis à notre analyse (voir graphique 1), nous constatons que les rôles principaux sont attribués le plus souvent au sexe masculin : dans *Mamadou et Binéta*, 50,5 % des textes ont pour personnages principaux des personnages masculins contre 13,7 % réservés aux personnages féminins. Dans *Lire au Burkina*, ces résultats sont de 56,8 % pour le sexe masculin et de 16,8 % pour le sexe féminin. On retrouve

la même tendance dans l'iconographie. Cette prédominance des garçons et des hommes dans les rôles de premier rang fait écran aux filles et aux femmes confinées dans les rôles de second ordre.

Graphique 1

**Répartition des textes selon l'attribution  
des rôles principaux et secondaires par sexe**



Une telle répartition des rôles peut être préjudiciable pour les filles dans la mesure où les personnages des manuels sont considérés comme des modèles auxquels les élèves sont susceptibles de s'identifier par un processus d'intériorisation des valeurs et des caractéristiques qui leur sont sous-jacentes. Ainsi, les personnages féminins étant souvent assignés à des rôles secondaires, les écolières se trouvent régulièrement confrontées à des modèles peu valorisés qui sont souvent en posture de dominés. Ces modèles de fille ou de femme ne sont pas suffisamment attrayants pour susciter le désir d'identification des élèves. En effet, évaluant ce désir d'identification des filles à des modèles similaires, Chombart de Lauwe (1972 :

14-26 ; 23-24) constate que 45 % des écolières préféraient dans leurs livres des personnages masculins alors que seulement 15 % de garçons ont choisi des personnages féminins. Ce constat témoigne d'un rejet manifeste par les filles de l'image d'elles que leur renvoient les ouvrages scolaires. Outre ce rejet, les modèles de personnages subalternes et sans prestige peuvent conduire les écolières « à éprouver un sentiment d'infériorité et peu d'estime pour elles-mêmes » (Chombart de Lauwe, 1972 : 23-24), ce qui tend à perturber l'épanouissement de leur personnalité et à inhiber leurs diverses potentialités sollicitées dans les tâches scolaires et ultérieures. Ainsi l'analyse de la répartition des rôles dans les deux manuels révèle une discrimination sexiste au détriment des filles et des femmes.

Cette discrimination des filles et des femmes est renforcée par le mode de désignation des personnages. D'autres démarches telle l'analyse onomasiologique des personnages permet alors de déterminer l'image et la place réservées aux personnages féminins dans les manuels.

#### *Désignation des filles et des femmes : l'illustration de l'anonymat*

L'analyse onomasiologique révèle une importance dans l'appréhension de l'intérêt et de la place des différents personnages dans les scénarios des manuels. Nous considérons en effet que la manière de désigner une personne est porteuse d'un ensemble de jugements socio-affectifs édictés et soutendus par des règles et des valeurs qui lui sont antérieures. Ces règles et valeurs sont teintées de pratiques culturelles et de stéréotypes. Dans cette perspective, l'évaluation des noms et/ou prénoms aboutit aux résultats suivants dans les deux manuels.

Dans *Mamadou et Binéta*, nous constatons que 53 % des personnages masculins sont présentés par leur nom et/ou prénom pour seulement 33 % de personnages féminins.

Lorsque l'on observe par ailleurs la diversité des noms/prénoms par sexe, on s'aperçoit qu'il n'y a que deux prénoms féminins — Binéta et Fatou — dans l'ensemble des textes de lecture ; et le second prénom n'est employé qu'une seule fois. Pourtant, dans les mêmes textes, on rencontre 38 noms/prénoms masculins différents ; on y rencontre même des patronymes précédés de marque de respect : « Monsieur Diallo », « Monsieur Diari », « Monsieur Diouf »... Mais nulle part dans le manuel, il n'est fait mention d'une référence similaire pour les femmes.

Dans cette situation, les personnages féminins passent dans un anonymat comparable à celui du cortège diffus des figurants d'un film. Or le nom/prénom procure une individualité voire une personnalité au personnage et lui sert de référentiel. Pourtant de nombreux personnages féminins sont préférentiellement désignés comme la fille, la mère ou la femme de quelqu'un sans se voir attribuer un nom/prénom. C'est par exemple le cas de la mère de Binéta qui, bien que revenant souvent dans les textes, est toujours apparue en tant que « maman » ou épouse de Moriba.

L'anonymat qui caractérise ainsi les personnages féminins dans ce manuel s'apparente à un mépris ou à une inféodation aux personnages masculins. Ce qui n'est pas sans évoquer la définition de la femme qui prévalait encore à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : « La femelle est la compagne de l'homme »<sup>3</sup>.

Cependant, dans *Lire au Burkina*, le tableau onomasiologique affiche des résultats différents : 33 % des garçons et des hommes sont désignés par leur nom/prénom pour 39 % des filles et des femmes. De plus, les noms/prénoms sont aussi bien diversifiés chez les uns que chez les autres. Mais ce seul point de reconnaissance de l'importance des personnages féminins dans *Lire au Burkina* ne saurait suffire à rétablir l'équité exigible dans la considération des deux sexes, tant du point de vue quantitatif que qualitatif dans les deux manuels. Après ce balisage de l'importance accordée à chaque sexe, il

---

3 Larousse, Grand dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle.

est tout aussi intéressant d'analyser les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages qui révèlent une autre dimension du sexisme dans les manuels.

## Les caractéristiques des personnages féminins dans les manuels

### *Les caractéristiques physiques*

Les caractéristiques physiques et psychologiques sont le lieu par excellence d'expression des stéréotypes discriminatoires. Ces images stéréotypées échappent souvent à la conscience des auteurs parce qu'elles impliquent des éléments considérés comme « allant de soi ».

Dans *Lire au Burkina*, à chaque apparition d'une fille ou d'une femme dans un texte, contrairement aux personnages masculins, il est comme un passage obligé pour l'auteur de se prononcer sur sa beauté ou sur son habillement. En effet, 87,5 % des textes évoquant la coquetterie des personnages décrivent la beauté des filles et des femmes contre seulement 12,5 % des textes pour la beauté masculine. Et pour la quasi-totalité de ces textes, la coquetterie est la caractéristique la plus importante révélée chez les personnages féminins dont la qualité rêvée et constamment recherchée est de paraître « les plus belles » comme l'indique le texte intitulé « Lettre collective » (Institut pédagogique du Burkina, 1992 : 198)<sup>4</sup>.

L'obsession de la beauté féminine se lit également dans le texte sur « La rentrée des classes » (IPB, 1992 : 4) ; alors que les garçons font du sport, les jeunes filles miment un mariage dans lequel l'occupation première est d'embellir la « mariée ». Ce schéma se retrouve à travers le texte intitulé « La lutte en

---

4 Par la suite, nous indiquerons la référence de *Lire au Burkina* de l'Institut pédagogique du Burkina de la sorte (IPB, 1992).

pays Samo » (IPB, 1992 : 36) : pendant que les hommes s'agitent dans l'arène, on aperçoit « les femmes, vêtues de leurs plus belles toilettes(...) ». Ces deux textes montrent distinctement les principaux axes autour desquels se forme l'image de chaque sexe : les garçons agissent tandis que les filles cultivent leur coquetterie.

Bien d'autres textes abondent dans le même sens. Nous citerons « Le mariage de Sanata » (IPB, 1992 : 32) qui décrit d'une part, la beauté de la mariée, « joliment coiffée et parée » et d'autre part la coquetterie de ses amies et voisines rivalisant d'ardeur pour obtenir « le tissu de l'uniforme ». Cette description est d'autant plus marquante que ni le marié ni ses amis pourtant cités ne se préoccupent de leur toilette.

L'engouement exclusif des personnages féminins pour la coquetterie se retrouve également dans le texte intitulé « Un voyage mémorable » (IPB, 1992 : 200) : malgré l'état de fatigue au terme du voyage, soucieuses de leur parure, « les femmes se changent et portent de beaux habits ». Le texte intitulé « Lequel avait été le plus utile ? » (IPB, 1992 : 188) met en jeu trois garçons et une fille ; les garçons se voient attribuer d'autres caractéristiques contrairement à la fille : « ces garçons étaient intelligents et studieux » alors que la fille était, pourrait-on dire, encore, « une très belle jeune fille ». L'acharnement à la coquetterie féminine atteint son paroxysme lorsque apparaît « une fille si belle que tous les hommes auraient voulu devenir son époux » ; cette princesse pousse sa coquetterie jusqu'à l'absurde en demandant « une couronne de bulles d'eau » (IPB, 1992 : 118).

Ces illustrations consolident l'idée stéréotypée qui tendrait à attribuer le monopole de la coquetterie aux femmes. On aboutit ainsi à une ligne de fracture entre l'image des personnages masculins et celle des personnages féminins : les filles et les femmes sont décrites sous l'angle du paraître tandis que les garçons et les hommes se réalisent dans des actions qui mettent en évidence de multiples facettes de leurs capacités.

Sans rejeter systématiquement la présentation des personnages féminins sous leurs traits de beauté, nous considérons

qu'elle se résume à les caractériser par leur trait de futilité. Cette image est teintée de stéréotypes discriminatoires car les garçons et les hommes sont quasiment exclus de la sphère de la beauté physique remplacée par différentes qualités mentales et physiques. Dans *Lire au Burkina*, les filles sont seulement belles. Cette discrimination semble s'atténuer dans *Mamadou et Binéta*.

Dans *Mamadou et Binéta*, la coquetterie est partagée : filles et garçons se font beaux... *Mamadou et Binéta* attribue la coquetterie aux deux sexes : 50 % des textes parlant de la beauté concernent celle des femmes, puis 37,5 % celle des hommes et 12,5 % décrivent la beauté des deux sexes à la fois. Aussi les parures des hommes et des femmes sont simultanément décrites. Par exemple, dans le texte intitulé « Un dimanche au village » (Davesne, 1951 : 89), on peut lire : « Les femmes, parées de bijoux, se placent au premier rang. Les hommes, vêtus de leurs amples boubous, se mettent derrière ». De même dans le texte sur « Les vêtements » (Davesne, 1951 : 55), on s'aperçoit que la coquetterie de Binéta rivalise avec l'enthousiasme de Mamadou lorsque ce dernier reçoit sa nouvelle tenue. En outre, la description détaillée de l'accoutrement des notables (Davesne, 1951 : 61) et de la beauté du petit Oumar (Davesne, 1951 : 35) va à l'encontre des stéréotypes réservant l'exclusivité de la coquetterie aux personnages féminins. On rencontre ainsi alternativement dans les textes des personnages masculins et féminins présentés comme beaux.

Par ailleurs, dans le texte intitulé « La belle histoire de Samba » (Davesne, 1951 : 221), en plus de la beauté de la fille, on y mentionne sa bravoure, rompant ainsi avec les descriptions monolithiques des personnages féminins. Néanmoins les filles et les femmes dans ce manuel comme dans le précédent véhiculent l'image de personnages faibles, la force étant seulement l'apanage des garçons et des hommes. Cette disposition physique se prolonge dans les caractéristiques psychologiques attribuées aux personnages féminins.

### *Les caractéristiques psychologiques*

Nous évaluons les caractéristiques psychologiques des personnages à travers leurs comportements socio-émotifs que Lise Dunnigan (1982 : 25) classe en trois catégories : la dimension affective, l'attitude par rapport à la pression sociale, la force et la faiblesse de caractère.

Attachons-nous d'abord aux traits de caractère féminins dans *Mamadou et Binéta*. Les personnages sont répartis dans ce manuel conformément aux stéréotypes, suivant un axe bipolaire allant de l'affectivité des filles et des femmes à l'agressivité des garçons et des hommes. L'agressivité et la violence des personnages masculins sont illustrées dans des textes décrivant les séances de luttes, de bagarres, de jeux de guerre. Les filles et les femmes n'apparaissent dans ces espaces qu'en tant que spectatrices ou « faire valoir » (Davesne, 1951 : 17 ; 173 ; 189 ; 203 ; 211 ; 221) ; elles sont en grande partie considérées comme des personnages attentionnés, sensibles et doués d'une tendresse de « mère » (Davesne, 1951 : 101) ou de « grand-mère » (Davesne, 1951 : 99).

Les personnages féminins s'illustrent en outre par leur faiblesse de caractère ; 100 % des actes traduisant une force de caractère sont accomplis par des hommes ou des garçons. Les manuels semblent ainsi enseigner aux enfants que la force de caractère est une qualité essentiellement réservée aux personnages masculins. Aussi, il va sans dire que le courage, participant à la force de caractère, est une qualité quasi exclusive des hommes comme le suggère, du reste, ce jugement à l'égard de Mamadou : « Il a envie de pleurer ; il ne pleure pas ; il est courageux comme un homme » (Davesne, 1951 : 21).

La fille ou la femme ne bénéficie pas de cette caractéristique de courage dont l'aura peut susciter l'admiration des jeunes élèves. Pire, elle est réduite au stade de trophée récompensant le courage des hommes (Davesne, 1951 : 173 ; 189 ; 211 ; 221) et, à ce titre, ses caractéristiques psychologi-

ques sont traitées de manière subsidiaire ne permettant pas de lui définir une personnalité autonome.

Comme dans le précédent manuel, *Lire au Burkina* présente des filles et des femmes excessivement sensibles et affectueuses. Cette affectivité se traduit par la fréquence de personnages féminins en désarroi qui expriment leur peine en pleurant ou en tremblant (Davesne, 1951 : 212 ; 213), alors que des personnages masculins dans des situations semblables ne pleurent pas (Davesne, 1951 : 15 ; 211) ; au contraire, ils jouent avec le danger et sont bagarreurs. Cette vision repose sur l'image stéréotypée et dévalorisante de la femme pleurnicharde.

En évaluant par ailleurs la répartition par sexe de la force ou de la faiblesse de caractère, elle s'avère discriminatoire. Sur 30 textes décrivant des actes traduisant la force de caractère, 27 concernent des personnages masculins contre 2 pour les personnages féminins et 1 texte pour des personnages des deux sexes. Ainsi, la force de caractère est prioritairement réservée aux personnages masculins. Mieux, ils se l'approprient si l'on s'en tient aux injonctions du vieux « protecteur des orphelins » (IPB, 1992 : 16) qui soumet le statut de « vrai homme » à l'acquisition de cette vertu. La totalité des actes de bravoure dans ce manuel sont en outre l'œuvre de personnages masculins. Ceux-ci, forts de leurs traits de caractère de dominant, y sont logiquement imposés comme autorité centrale aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la famille.

Dans la famille, le père fait la loi tandis que la mère se soumet ou tempère par sa tendresse. Par exemple, lorsque les enfants se disputent « la voix grave de l'oncle Paul les ramène à l'ordre [...]. Tante Solange les console en donnant à chacun un gros morceau de viande qu'ils mangent avec appétit » (IPB, 1992 : 21).

Au-delà du cadre familial, de la même façon, seuls les personnages masculins incarnent l'autorité. Cette caractéristique psychologique vaut aux hommes d'être considérés comme seuls habilités à commander. Tous les chefs, les rois, et même les instituteurs et les directeurs d'école dans ce

manuel comme dans *Mamadou et Binéta* sont des hommes. Et, face à cette autorité, les personnages féminins sont résignés et soumis, contrairement à l'esprit d'indépendance des garçons illustré par les comportements de Kilimbou (IPB, 1992 : 56) ou du petit Frédéric (IPB, 1992 : 156) qui rejettent l'oppression.

Au terme de l'évaluation des caractéristiques des filles et des femmes, on s'aperçoit que, d'une manière générale, elles sont considérées comme faibles tant du point de vue physique que psychologique. Ainsi en échange de leur beauté, ces femmes, pour lesquelles les manuels ne prévoient pas de salut hors du mariage et de la maternité, se prédisposent à se mettre sous la protection des hommes. Cette disposition préfigure de la répartition des activités socioprofessionnelles entre les deux sexes.

### **Les activités socioprofessionnelles des personnages féminins**

Dans les deux manuels, la répartition des activités socioprofessionnelles entre les personnages révèle un relent sexiste marqué par le clivage entre les domaines d'activités imparties aux hommes et aux femmes.

*Mamadou et Binéta* se caractérise par la quasi-inexistence de personnages féminins dans le milieu extra-familial. Cette situation, liée à la représentation que l'on a de la place des femmes dans la société, se répercute sur la nature de leurs occupations quotidiennes. En effet, les occupations féminines dans le manuel se composent essentiellement d'activités domestiques ou de leurs variantes, telles les corvées d'eau ou les courses se prolongeant à l'extérieur du cadre familial. De manière générale, les activités attribuées aux personnages féminins sont très peu diversifiées par rapport à celles des hommes : seulement 5 activités différentes leur sont réservées contre 31 pour les hommes.

Ces activités sont en outre sans prestige et sont généralement considérées comme des travaux d'appoint permettant aux hommes de se réaliser dans des secteurs d'activités plus valorisés et valorisants. Ainsi se trouve dévalorisé et sous-estimé le travail des femmes. L'absence totale de personnages féminins assumant une fonction de responsabilité est suffisamment éloquente sur le caractère sexiste de la répartition des activités entre les hommes et les femmes dans *Mamadou et Binéta*.

Comme dans le précédent manuel, *Lire au Burkina* affecte préférentiellement les personnages féminins aux tâches domestiques. De plus, la gamme de métiers proposés aux femmes, si elle est légèrement plus variée que celle proposée par *Mamadou et Binéta*, demeure insuffisante au regard de la grande diversité d'activités destinées aux hommes : 8 activités différentes pour les femmes contre 39 pour les hommes. Nous en déduisons qu'il y a une discrimination sexiste dans la répartition des activités.

Cependant, à la différence de *Mamadou et Binéta*, dans *Lire au Burkina*, on s'aperçoit de la volonté des auteurs d'attribuer certaines professions de prestige aux femmes. Par exemple, dans le texte sur « La recherche scientifique et technique » (IPB, 1992 : 166) on peut lire : « Partout dans le monde, enfermés dans leur laboratoire, des hommes et des femmes cherchent de nouvelles techniques qui nous permettront de mieux vivre ». Dans le texte sur « L'acheminement d'une lettre », on note également : « Des hommes et des femmes sont chargés de mettre un tampon sur les enveloppes timbrées » (IPB, 1992 : 192). Les auteurs auraient pu se contenter de désigner ces « hommes » et ces « femmes » par des termes génériques de « chercheurs » ou de « travailleurs », mais ces dénominations n'auraient pas eu la même portée pour les femmes. Cependant, malgré ce clin d'œil des auteurs envers les femmes pour marquer leur présence dans ces activités valorisantes, force est de reconnaître qu'il reste insuffisant et peu convaincant.

En effet, au chapitre de la recherche scientifique, il n'a été fait mention d'aucune découverte ou invention par une

femme ; seuls les hommes trouvent, comme pour dire que des chercheurs femmes qui cherchent on en trouve, mais des chercheurs femmes qui trouvent on en cherche. Même dans les six illustrations consacrées à ce thème, les chercheurs femmes sont « oubliées ».

Par ailleurs, dans le chapitre sur « La culture » (IPB, 1992 : 164-180), on distingue deux versants : une partie consacrée à la réjouissance (danse, animation, radio) investie par les filles et les femmes surtout dans les illustrations et l'autre partie à la transmission de la sagesse réservée aux garçons et aux hommes. Les personnages féminins sont ainsi confinés sur le versant de la distraction et de la réjouissance, alors qu'aux hommes sont attribués les rôles combien nobles de la transmission de la sagesse et de la création scientifique qui touchent aux fondements mêmes de la société.

Au regard de la place des femmes dans ces activités prestigieuses, tant dans les textes que dans l'iconographie, on déduit que la volonté novatrice exprimée par les auteurs de *Lire au Burkina* reste comme un manifeste sans manifestation. Aussi observe-t-on à l'issue de notre analyse de contenu que ces deux ouvrages, conçus dans des contextes sociohistoriques différents, véhiculent obstinément une image stéréotypée des personnages féminins. Ces stéréotypes se retrouvent parallèlement dans le contexte socioculturel du Burkina. Et si pour une fois l'école et son milieu avaient le même projet ?

### **En guise de conclusion. Le sexisme du milieu ambiant : terreau du sexisme scolaire**

Dans les principaux groupes ethniques burkinabé, tant au niveau de la cellule familiale qu'au niveau communautaire, sévit une idéologie sexiste marquée par un dénigrement des rôles féminins considérés comme moins importants par rapport à ceux des hommes. Cette image de la femme est

perceptible dans de nombreux proverbes et chansons populaires qui, somme toute, constituent des canaux importants de l'éducation des enfants burkinabé. On peut citer à cet effet le dicton moré<sup>5</sup> « *paga la yiri* » signifiant littéralement « la femme, c'est le foyer », traduit en plusieurs langues et repris comme mot d'ordre de plusieurs associations féminines. De même, une chanson moré, fort célèbre déclare :

« La femme ne peut s'épanouir que chez un homme  
à l'instar de l'or à l'oreille  
et du cheval dans le paddock... »

Il apparaît dans cette conception de la femme que son univers de prédilection est le foyer où elle demeure inférieure et soumise à l'homme à qui elle doit tout. Elle est réduite à un stade d'objet qui n'acquiert de valeur que sous tutelle masculine. L'image d'infériorité de la femme s'étend par ailleurs au domaine socioprofessionnel. En effet, bien que présentes dans la quasi-totalité des secteurs d'activités professionnelles burkinabé, les femmes y demeurent proportionnellement moins représentées que les hommes, surtout dans les fonctions de responsabilité.

Ce sexisme ambiant du milieu burkinabé alimente et maintient la discrimination au sein de l'institution scolaire qui en retour renforce cet ordre idéologique. Sur ce plan de l'idéologie sexiste, s'instaure une organisation récursive entre l'école et son milieu qui sont en relation génératrice mutuelle dans laquelle « ce qui est produit et généré devient producteur et générateur de ce qui le produit ou le génère » (Morin, 1991 : 17). Dans cette relation, bien que le rôle des individus — parent, élève, enseignant, auteur de manuel — ne soit pas négligeable, il reste circonscrit et enfermé dans le carcan imposé conjointement par les valeurs socioculturelles et scolaires dont participe l'idéologie sexiste ; ces valeurs étant considérées comme « des produits d'élaboration sociale, qui

---

5 Le moré est la langue des Mossé ; c'est la langue la plus parlée au Burkina Faso.

s'imposent à l'individu, et qu'il internalise peu à peu, en les acceptant et les utilisant progressivement comme ses propres critères de valeur » (English et English, 1958).

De ces interactions, nous déduisons que l'école et son milieu au Burkina regardent, pour une fois, dans la même direction, contrairement à la rupture entre ces deux instances décrite par de nombreux auteurs dont Erny (1977) et Mukene (1988). Ainsi la persistance du sexisme dans les contenus scolaires prouve que l'image de la femme dans la société burkinabé n'a pas connu de changement profond malgré les professions de foi du mouvement « révolutionnaire » d'août 1983 dont la tendance féministe est défendue dans l'ouvrage intitulé *Femmes et Pouvoirs au Burkina Faso* (Tarrab, 1989).

Spécifiquement dirigée contre les femmes, l'idéologie sexiste a de multiples conséquences qui s'exercent au niveau individuel, soit au plan psychologique, et au niveau de toute la communauté féminine, soit au plan social. En effet, « la vision du monde et les images d'hommes et de femmes proposées par les manuels prennent pour les élèves valeurs de modèles. Elles présentent des manières d'être ou d'agir qui peuvent indiquer des directions qu'il serait opportun de suivre, ou encore constituer un "idéal" incarnant une valeur » (Crabbé *et al.*, 1985).

Au plan psychologique, les modèles comportementaux proposés aux élèves contribuent à la formation de schèmes. La répartition des rôles et des activités traduisant l'infériorité des personnages féminins influence l'image que les enfants se construisent intérieurement des capacités et des rôles respectifs des hommes et des femmes. De ce fait, l'image étriquée et tronquée de la fille et de la femme inscrite dans un déterminisme rigide des rôles peut engendrer diverses conséquences. D'une part, elle est susceptible de provoquer la naissance de sentiments de frustration et d'entraver l'épanouissement de la personnalité de la fille. Ces sentiments de frustration peuvent en outre influencer sur le processus de son intégration scolaire. D'autre part, le carcan défini par cette image féminine stéréo-

typée prive la fille de son potentiel de créativité intellectuelle, affective et volitive.

Au plan social, la cité se prive ainsi d'un important capital humain productif qui ne pourra pas contribuer pleinement à son développement. De fait, si la scolarisation des filles n'accroît pas leur potentiel de contribution à la production et au développement, on peut se demander si les efforts consentis en vue de leur progression numérique au sein de l'institution se justifient. Ainsi, sans remettre en question la nécessité fondamentale d'instruire les filles, on peut paraphraser Ki-Zerbo (1990) en se demandant : qu'est-ce qu'une formation sans production, sinon une déformation ou même une non formation ?

## Bibliographie

### *Les manuels analysés*

DAVESNE André, 1951. *Mamadou et Binéta lisent et écrivent couramment*, livre de lecture à l'usage des écoles africaines, cours élémentaire 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, nouvelle édition transformée, EDICEF-ISTRA, Paris.

Institut pédagogique du Burkina, 1992. *Lire au Burkina*, livre de lecture, 5<sup>e</sup> année, Larousse, Paris.

### *Les ouvrages généraux*

CHOMBART DE LAUWE M. J., 1972. « L'enfant et son image », *L'école des parents*, n° 3, Paris, mars, pp. 14-26.

CRABBÉ B., DELFOSSE M. L., GAIARDO L., VERLAECKT G., WILWERTH E., 1985. *Les femmes dans les livres scolaires*, Éd. Mardaga, Bruxelles.

DUNNIGAN L., 1982. *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Gouvernement du Québec.

- ENGLISH A. C. et ENGLISH H. B., 1958. *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, New York, Longmans Green, cité par Perron R., *Modèles d'enfants et enfants modèles*, PUF, Paris, 1971.
- ERNY P., 1977. *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions*, L'Harmattan, Paris.
- KI-ZERBO J., 1990. *Éduquer ou périr*, UNICEF-L'Harmattan, Paris.
- MICHEL A., 1986. *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, UNESCO, Paris.
- MOLLO-BOUVIER S. et POZO-MEDINA Y., 1991. *La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques ; guide méthodologique*, Études et Documents d'éducation, n°57, UNESCO, Paris.
- MORIN E., 1991. *La méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Seuil, Paris.
- MUKENE P., 1988. *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*, Éditions Universitaires, Fribourg, Suisse.
- TARRAB G., 1989. *Femmes et pouvoirs au Burkina Faso*, G. Vermette et L'Harmattan, Québec et Paris.

## **Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens**

**Stéréotypes, statuts et rôles féminins**

Yann Lebeau

La délégation nigérienne à la IV<sup>e</sup> conférence internationale sur les femmes (Pékin, septembre 1995) est rentrée à Lagos avec l'idée d'établir une université réservée aux seules étudiantes. Ce projet, porté par l'épouse du chef de l'État, visait à combler le déficit de formation des femmes dans ce pays, en leur permettant d'accéder massivement à l'enseignement supérieur. Une telle initiative, venue du plus haut et inspirée des *women empowerment approaches* développées à Pékin (Bop, 1997), aurait peut-être recueilli le soutien d'organismes internationaux tels que l'UNIFEM, si elle ne s'était attirée les foudres des universitaires nigériens des deux sexes. Les enseignantes interrogées ont été les plus virulentes dans leurs attaques contre ce projet qualifié de « rétrograde », et susceptible à leurs yeux de conforter les hommes dans leurs préjugés, en écartant les femmes du canal « normal » de la

compétition, comme l'ont fait par le passé les partis politiques en créant les branches féminines<sup>1</sup>.

L'argumentaire de Madame Abacha reposait, il est vrai, sur une appréciation totalement erronée de la question de l'inégalité entre les sexes dans le domaine éducatif, occultant en particulier l'importance de cette réalité aux niveaux primaire et secondaire. En isolant ainsi la sphère de l'enseignement supérieur, et au regard des statistiques d'entrées, on serait même en droit de s'interroger sur l'existence de telles inégalités. Au Nigeria comme dans bon nombre de pays africains, l'enseignement secondaire opère une sélection sociale sans fard, qui donne aux jeunes filles de milieux socio-économiques aisés des chances d'accès à l'université, comparables à celles de leurs homologues masculins issus des mêmes milieux aisés (Assié-Lumumba, 1994).

En résulte un décalage croissant entre origine sociale des filles et des garçons postulant à une inscription en université, qui nous ramène à ce débat, anodin en apparence, sur la mixité des universités nigérianes. L'expérience différenciée de la vie étudiante selon le sexe ne s'y observe pas « à classe sociale identique »<sup>2</sup>, et la nature des relations entre garçons et filles y est largement déterminée par la position de minorité privilégiée qu'occupent ces dernières.

Les étudiantes représentent aujourd'hui 27 % de la population étudiante nigériane. Bien que logées dans des cités ou des blocs séparés, elles partagent avec les garçons de leur âge l'espace des grands campus résidentiels, pensés par des hommes et pour des hommes à l'aube de l'indépendance. Les règles de distribution des rôles et des statuts selon le sexe s'y élaborent désormais dans un rapport souvent conflictuel entre une tradition universitaire « oxbridgienne », aujourd'hui

---

1 « The case for an all-female university », *Third Eye* (Lagos), octobre, 12, 1995, p. 7.

2 Dans le cas de la France par exemple, où les taux de scolarité féminine dans le supérieur sont élevés, la sociologie n'assigne traditionnellement de valeur à la variable « sexe » que lorsque les différences sont observées « à classe sociale identique » (Baudelot et Establet, 1992 : 142).

déstabilisée par la conjoncture politique et économique, et les représentations dominantes du statut des filles et des femmes dans les contextes culturels et sociaux d'implantation des campus. Observées sous l'angle de l'appropriation de l'espace, ou au travers des images de l'étudiante et de la féminité que véhiculent les étudiants nigériens, les tensions provoquées par la mixité des campus seront ici rapportées à la fois aux transformations du statut social de la femme diplômée au Nigeria et aux conceptions contrastées que se font les unes et les autres de leurs projets d'avenir.

Le Nigeria compte une centaine d'institutions d'enseignement supérieur (trenté-six universités, une quarantaine de collèges d'éducation et trente collèges polytechniques), fréquentées au total par plus de 500 000 étudiants<sup>3</sup>. Ce chiffre brut, impressionnant au regard des effectifs enregistrés dans les pays d'Afrique noire en général, ne doit cependant masquer ni un taux global d'inscription dans l'enseignement supérieur, ni des indices de fréquentation féminine comparables aux résultats moyens obtenus sur l'ensemble du continent<sup>4</sup>.

### **Des élues de choix dans un monde d'hommes**

Comme dans la plupart des pays de la région, les mesures de gratuité d'accès à l'enseignement primaire des années 50-

---

3 Les sources indirectes auxquelles nous faisons référence, notamment l'annuaire de l'UNESCO (1994), le Commonwealth Universities Yearbook (1994), et quelques études nigérianes, s'appuient toutes sur les données fournies par la NUC (National Universities Commission). Selon les indices retenus, les totaux peuvent cependant varier du simple au double et appellent une lecture vigilante. Pour les chiffres avancés ici, nous avons dû procéder par recoupements d'informations et par estimation.

4 Le Nigeria compte 200 étudiants en université pour 100 000 habitants, la moyenne du continent se situant autour de 325 pour 100 000 (Programme des Nations unies pour le développement, PNUD, 1993).

60 ont entraîné un accroissement significatif de la scolarisation des filles, qui s'est rapidement répercuté aux niveaux secondaire et supérieur. Les universités nigérianes, qui comptaient 8,5 % d'étudiantes au début des années 60, en accueillent aujourd'hui près de 50 000, soit un peu plus de 27 % des inscrits (en moyenne 25 % en 1991 pour l'Afrique noire)<sup>5</sup>. Enfin avec un taux brut de scolarisation des filles dans l'enseignement supérieur de 2 %, le Nigeria se situe aujourd'hui encore juste au niveau de la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne (PNUD, 1993)<sup>6</sup>. La tendance à la stagnation du pourcentage de filles scolarisées, observée ces dernières années à tous les niveaux d'enseignement, a conduit les chercheurs à s'intéresser directement à l'évolution des principaux déterminants du taux d'insertion des filles dans l'enseignement.

Dans un premier temps, les inégalités relevées entre le nord et le sud du pays ont dynamisé la recherche sur les facteurs culturels affectant la scolarisation des filles dans la partie musulmane et haoussa de la Fédération. La religion musulmane, de par la distribution des rôles masculins et féminins qu'elle préconise, apparaissait alors dans de nombreuses analyses comme l'explication la plus satisfaisante des déséquilibres régionaux observés.

Ces interprétations résistent mal aux comparaisons internationales, pour peu que l'on ne focalise pas l'attention sur les quelques pays ayant connu, à l'instar du Nigeria, une implantation de l'école variable d'une région à l'autre selon l'appréciation des réalités culturelles et religieuses par les administrateurs coloniaux<sup>7</sup>. Le phénomène de déscolarisation, concomi-

---

5 PNUD, 1993 : 175. Le recensement de 1991 indique une proportion identique d'hommes et de femmes dans le pays (Omoluabi, 1994).

6 Le taux brut de scolarisation féminine indique le nombre de filles inscrites à un cycle (niveau) d'enseignement (qu'elles soient ou non en âge de le fréquenter), exprimé en pourcentage du nombre de filles appartenant au groupe d'âge correspondant à ce niveau d'enseignement. —

7 En utilisant, à titre de comparaison, diverses régions du Ghana et de la Côte d'Ivoire, Csapo signale dans tous les cas une tendance similaire qui

tant des autres symptômes de la crise économique que traverse le Nigeria, affecte plus les filles que les garçons quelle que soit la région étudiée. Il conforte la tendance à la prédominance des déterminants socio-économiques sur la scolarisation des filles en période de crise.

Dans l'enseignement supérieur, cette tendance est observée depuis une vingtaine d'années. Alors qu'une étude de Fafunwa (1971), portant sur la population étudiante des cinq universités existantes en 1965, s'en tenait à une explication culturaliste de la faible représentation féminine (8,8 % des inscrits), deux études menées à Ibadan (UI) et Lagos (Unilag) quelques années plus tard soulignaient, en plus, la très nette supériorité du statut socio-économique d'origine des filles sur celui des garçons (Van den Berghe, 1973 : 154). La recherche menée dix ans plus tard à Ifé (université de même statut et établie à proximité des deux précédentes) par Biraimah indiquait une accentuation de ce phénomène malgré la progression globale des effectifs féminins (22 % des inscrits) (Biraimah, 1987 : 573-574<sup>8</sup>). De plus, l'auteur signalait chez les filles une plus forte influence de l'effet de classe sociale sur le choix de la filière et les motivations de l'inscription en université.

### *Universités fédérales ou universités d'État ? Le choix des élues*

Le choix de l'université est une réalité que le Nigeria ne partage qu'avec peu de pays africains, rendue possible par le nombre et la dispersion des établissements d'une part, et par

---

l'amène à conclure que « quand le choix doit être fait d'envoyer ou non un ou plusieurs enfants à l'école, quelle que soit la religion, l'éducation des garçons de la famille est toujours perçue comme un investissement économique plus intéressant que celle des filles, qui, par le mariage, quitteront la famille » (CSAPO, 1981 : 317).

8 73 % des filles de son échantillon représentatif vivaient en milieu urbain (44 % des garçons), et 63 % d'entre elles étaient originaires de familles à haut statut économique et social (25 % des garçons).

un système centralisé d'admission autorisant les candidats à émettre des vœux d'établissements et de départements. Bien que tempéré par une politique de quotas destinée à combler les déséquilibres régionaux, ce système tend, dans un contexte de tarissement des financements publics, à renforcer les inégalités dans le recrutement social des établissements selon leur prestige et leur capacité à diversifier leurs ressources (Lebeau, 1997). Pour toutes ces raisons, les étudiants originaires de milieux sociaux aisés et lettrés s'orientent d'abord vers les grandes universités fédérales, plus anciennes, généralement résidentielles, plus polyvalentes, et mieux dotées que celles gérées par les différents États de la Fédération.

Dans les propos des étudiants sur les motivations de leur choix<sup>9</sup>, le clivage social entre garçons et filles s'exprime clairement par une plus forte instrumentalisation du diplôme chez ces dernières, plus au fait de l'inégale valeur des titres selon les établissements, à la fois sur le marché du travail et sur celui, convoité à court terme, des formations internationales. Alors que, pour la plupart des garçons, l'université reste en soi un objectif et un gage d'insertion réussie dans la vie active, les stratégies des filles interviewées dans les universités fédérales se font plus fines, moins conditionnées par les conseils des services d'orientations scolaires que par l'expérience d'aînés aujourd'hui à l'étranger, et plus en phase avec les orientations du marché privé du travail qualifié.

L'expérience de la vie étudiante se trouve elle-même conditionnée par ce rapport différencié aux études. A l'université fédérale résidentielle sont associés toute sortes de rituels hérités d'un modèle « oxbridgien », auxquels les filles semblent moins se conformer aujourd'hui que les garçons. Elles portent même sur la vie associative un jugement globalement négatif, et prétendent en général ne consacrer de temps qu'aux activités sportives et religieuses. Ces propos contrastent singulièrement avec l'enthousiasme de leurs homologues

---

9 Cette analyse porte principalement sur 55 entretiens individuels recueillis sur ce thème en juillet-août 1995, dans six universités du pays.

masculins pour les festivités qui rythment la vie étudiante sur ces campus, ou encore avec l'envie qu'inspire ce type d'expérience chez les étudiantes inscrites en université d'État, souvent logées dans leur famille ou chez des proches. En somme, si les domaines du possible semblent être globalement suspendus au choix de l'établissement, il semble clair, à la lecture des indices sociaux de fréquentation, que les catégories de genre en déterminent les modalités d'accès. S'ensuit un décalage entre expériences et discours des filles et des garçons à l'intérieur d'un même type d'université, qui recoupe l'écart croissant que l'on observe entre le statut socio-économique des unes et des autres selon le statut de l'établissement. Ces données doivent constamment rester à l'esprit lorsqu'on aborde certains aspects de la vie sociale des universités nigérianes. Elles doivent en particulier nous guider dans l'interprétation des préjugés et des stéréotypes qui régissent les relations entre garçons et filles sur le campus. D'après les indications fournies par Biraimah (1987), l'université fédérale d'Ibadan (UI), où ont été recueillies l'essentiel des observations et documents sur lesquels se basent nos analyses, recrute sa population étudiante féminine au sein de l'« élite urbaine » du sud du pays. Situé à environ cent kilomètres de Lagos, cet établissement qui compte 15 500 étudiants<sup>10</sup> fut inauguré par l'administration britannique en 1948, puis placé sous l'autorité directe du gouvernement fédéral à partir de 1962<sup>11</sup>.

L'université d'Ibadan, marquée par une « tradition universitaire » presque cinquantenaire, symbolisa longtemps à elle seule le système universitaire nigérian, avant que se multi-

---

10 Dont 4500 étudiantes. Chiffres fournis par le Planning Office, University of Ibadan, 1995.

11 Sur les 36 universités nigérianes, 16 ont ce statut fédéral, les autres sont administrées par les États. Les établissements fédéraux sont les plus anciens et les plus convoités (tant par les enseignants que par les étudiants). Ils sont tous implantés en périphérie de grandes métropoles et sont organisés en campus résidentiels selon le modèle « classique » des universités américaines ou britanniques.

pliant, pour des raisons politiques surtout, le nombre et les statuts d'établissements, et avant que la conjoncture économique et sociale des années 80 les rende plus perméables aux réalités de leur environnement.

### **Une loi informelle de la socialisation à l'université d'Ibadan : la domination masculine sur les espaces publics**

Du nord au sud du Nigeria les établissements universitaires sont mixtes. Étudiantes et étudiants s'y côtoient dans tous les lieux académiques (salles de cours, bibliothèques...) et fréquentent sans restrictions légales les mêmes lieux de restauration et de loisirs (théâtre, piscine, cafés, infrastructures sportives). Filles et garçons sont également invités à s'investir dans les activités socio-éducatives (syndicats étudiants, associations de gestion des cités universitaires, associations culturelles et d'« État d'origine », groupements religieux...). Enfin, sur les campus résidentiels, les étudiants des deux sexes disposent des mêmes droits et restrictions dans l'accès aux cités universitaires<sup>12</sup>, bien que, localement, l'administration puisse porter une attention plus particulière à l'hébergement des filles, comme au collège fédéral d'éducation de Yola où elles ont la priorité de l'accès aux halls de résidence.

Les cités universitaires sont quant à elles des lieux en principe non mixtes, régis par des règlements intérieurs conformes aux principales directives de l'établissement. Sur ce point les situations les plus diverses peuvent être observées, des universités de Kano et Zaria où les visites de garçons dans les halls féminins sont totalement interdites, à l'université

---

12 Le logement sur le campus, autrefois assuré pour tout étudiant inscrit et pour la totalité de son cursus, est aujourd'hui partout soumis à un régime d'alternance, sauf pour les étudiants « *postgraduates* » (maîtrise et doctorat).

d'Ibadan où, au-delà d'un règlement strict et précis<sup>13</sup>, le statut des résidents, la perméabilité des territoires de halls, et la vénalité des concierges commandent la régulation des contrôles territoriaux.

En somme, à l'exception des cités universitaires, étudiants et étudiantes de l'UI jouissent d'une liberté identique de circulation sur le campus, et d'une égalité de statut à laquelle leur éducation familiale passée et leurs trajectoires dans l'enseignement primaire et secondaire les ont peu préparés.

### *Des territoires féminins sous haute surveillance*

Les étudiantes d'Ibadan ont pour la plupart suivi un cursus secondaire en internat dans des écoles d'élite, où elles ont acquis une expérience de la vie en collectivité que n'ont en général pas connue les garçons<sup>14</sup>. La distribution géographique de ces établissements privés et non mixtes, souvent missionnaires, a suivi au Nigeria le mouvement de conquête coloniale. Ceux qui subsistent aujourd'hui sont principalement concentrés dans le sud et le centre du pays, où les taux de scolarisation féminine dans le secondaire sont nettement supérieurs à ceux du Nigeria septentrional. Quelle que soit la

---

13 Le « livret de l'étudiant » d'un hall masculin du campus précise, par exemple, que « dans la présente réglementation, les étudiants de sexe masculin visitant les halls féminins seront considérés comme visiteurs, alors que les garçons se rendant dans d'autres halls masculins ne seront pas considérés comme tels. De même, les filles visitant des halls masculins seront visiteuses. Les visiteurs de même sexe que la personne visitée ne sont autorisés dans sa chambre qu'entre 16 heures et 21 heures en semaine (du lundi au vendredi inclus), et de 10 heures à 21 heures les samedis, dimanches et jours fériés. Les visiteurs de sexe opposé doivent quitter les chambres d'étudiants à 19 h 30... », « University Rules of Residence », *Mellanby Hall Handbook*, fév. 1990, p. 6.

14 Les différences entre l'origine sociale des filles et celle des garçons, et le lien entre non-mixité des établissements et taux de scolarisation féminine sont des données communes à la plupart des États d'Afrique de l'Ouest. Voir sur ce point Coquery-Vidrovitch (1994 : 239 ; 246).

région concernée, la poursuite des études au-delà du primaire, pour les filles, semble avoir été liée jusqu'à présent à la possibilité d'intégrer ces établissements conçus sur le modèle des *Public Schools* britanniques, c'est-à-dire sur un mode de socialisation (le fameux *Gridiron system*<sup>15</sup>) caractérisé par une quasi-absence de relations avec les garçons durant l'adolescence.

Face à la mixité des établissements du supérieur, la cité universitaire, elle-même condition *sine qua non* du développement de la scolarisation des filles à ce niveau, est devenue une sorte de refuge où les étudiantes organisent, mieux que les garçons ne le font de leur côté, une véritable gestion communautaire d'un espace surpeuplé mais sécurisant car il les soustrait au regard et à la pression des hommes (étudiants, personnel de l'université, visiteurs...).

Sans doute les étudiantes se conforment-elles, par là même, à des modes d'appropriation et à des processus d'identification qui entérinent globalement les hiérarchies statutaires traditionnelles de l'université. Il en va en revanche tout autrement dans les lieux publics du campus, et en particulier dans les restaurants et les bars, abandonnés au secteur privé en 1987, où les procédures de délimitation symbolique des distinctions statutaires et sociales entre étudiants obéissent désormais à une partition informelle. Rares sont les étudiantes qui aujourd'hui pénètrent seules et s'installent à l'intérieur d'une gargote devant une assiette, comme le font quotidiennement des centaines de garçons, alors qu'elles en ont plus qu'eux les moyens financiers. Les étudiantes de l'UI mangent à l'intérieur de leurs halls et si certaines d'entre elles fréquentent en soirée (le week-end surtout) les restaurants « chics » du

---

15 Le *Gridiron* symbolise, dans la tradition des *Boarding schools* privées pour les filles, la marque de l'établissement dont l'élève restera porteuse sa vie durant en assumant pleinement le rôle dévolu aux femmes (Avery, 1991). Le premier collège de ce type fut inauguré au Nigeria en 1927 (le Queen's College de Lagos). Selon C. Coquery-Vidrovitch (1994 : 242), on y enseignait plus les travaux d'aiguilles, la gestion domestique et le chant que les mathématiques.

*Student Union Building*, c'est toujours à l'invitation d'un étudiant *postgraduate* ou d'un « invité » arrivé de la ville en Mercedes. D'une manière générale, au-delà de l'enceinte des halls, les pôles essentiels de la sociabilité étudiante extra académique restent des territoires résolument masculins.

L'accroissement significatif des effectifs féminins et les contraintes économiques ont pourtant affecté cette partition territoriale. Ce fut le cas à l'université d'Ibadan, où dans l'urgence, l'administration dut regrouper en 1990 des filles et des garçons à l'intérieur d'une même cité universitaire (Awolowo Hall), bien que dans des blocs séparés. Les comportements territoriaux selon le sexe dans les espaces « à organisation fixe »<sup>16</sup> désormais mixtes de la cité, tels que les restaurants et les terrains de sport, entérinent globalement les schémas évoqués plus haut, en raison de la préexistence du cadre organisationnel. Les formes de domination territoriale qu'exercent les garçons sur ces lieux traduisent une volonté de maintien de l'identité initiale de la cité, garante de leur supériorité. Les filles doivent s'y sentir « invitées ». Les signes extérieurs de la masculinité, qui enveloppent la cité, exercent une pression inhibitrice sur ces « invitées », qui ne peuvent reproduire le type de relations en public caractéristiques des cités réservées à leurs semblables.

En conséquence, dans les lieux publics de Awolowo Hall, les processus de territorialisation repérés traduisent d'abord une tentative de régulation des rapports entre les sexes selon un schème organisationnel préexistant, aujourd'hui menacé. Qu'un événement conjoncturel entraîne des nouveaux pôles de mixité échappant au cadre établi, et ces rapports s'en trouvent bouleversés. Les alentours immédiats des réservoirs d'eau avaient à cet égard valeur d'exemple en 1992. Les carences du

---

16 Défini par Hall (1971 : 132) dans son système de classification proxémique comme « l'un des cadres fondamentaux de l'activité des individus et des groupes ». Il y place l'intérieur des maisons et, d'une manière plus générale, « les bâtiments construits, exemple d'organisation fixe » dont « le mode de regroupement comme le mode de partition interne correspond également à des structures caractéristiques déterminées par la culture ».

service d'eau frappaient sans exception tous les étudiants de la cité, à tel point que l'attente devant les réservoirs était devenue l'un des pivots majeurs de leur emploi du temps. Lorsque les deux points d'eau étaient alimentés, garçons et filles se massaient autour de « leurs » réservoirs respectifs. Une rupture de stock de l'un ou l'autre entraînait un rassemblement de tous les étudiants autour de l'unique réservoir en service. Les filles n'en modifiaient que très peu leurs pratiques. Vêtues d'un simple pagne, elles lavaient leur linge et leur vaisselle, ou bien discutaient en groupes, plaisantant à l'occasion sur l'attitude des garçons présents, tout en surveillant du coin de l'œil l'avancée de leur seau dans la file. Qu'un garçon, quel que soit son âge ou son niveau d'étude, s'avisât de leur subtiliser leur place et une volée d'injures le ramenait rapidement à la sienne. Les hommes perdaient en pareilles circonstances la convivialité et les habitudes qui entouraient dans « leur » coin la quête de l'eau. Troquant leur pagne contre un pantalon dont ils devaient retrousser le bas pour atteindre sans dommage le robinet du réservoir, ils attendaient seuls derrière leur seau, sans s'écarter de la file. Aucun d'entre eux ne se risquait sur la dalle de béton transformée en lavoir où les filles s'activaient. Cette perte momentanée de contrôle et d'autorité à l'intérieur de leur propre hall n'est sans doute pas étrangère au fait que nombre de garçons remédiaient à cette situation d'exception en rejoignant à pied, leur bidon sur la tête, un point d'eau situé au-delà de l'enceinte de la cité, où disaient-ils, l'eau avait meilleur goût.

### **Le petit théâtre d'Ibadan : mises en scène du corps féminin**

La fréquentation de certains lieux de loisirs de l'UI, comme le théâtre ou les soirées-variétés de Trenchard Hall, est également très révélatrice de ce qui apparaît comme la réap-

appropriation culturelle d'un cadre institutionnel en phase de désintégration. Dans les plus anciennes des universités du sud, quelques rituels étudiants se sont perpétués comme les « semaines d'animations » et les carnivals proposés par les halls, les départements et les associations étudiantes des campus. Ces événements sont en général très attendus parce qu'ils constituent une occasion de sortie, parce que filles et garçons peuvent s'y retrouver librement, et surtout, parce qu'ils sont l'occasion d'une mise en scène de la féminité que le public, essentiellement masculin, affectionne particulièrement.

Aux sketches invariablement déclinés sur le thème de l'adultère répondent, lors des soirées-variétés, les élections de « miss » départagées après trois passages sur scène<sup>17</sup>, qui sont autant d'occasions de quolibets de la part de l'assistance. Lors du premier passage, les candidates se parent d'un ensemble vestimentaire typique de leur région d'origine. Les railleries visent alors les costumes de celles venues de régions lointaines. Cette première mise en scène donne toujours lieu à un jeu de questions/réponses censé permettre au spectateur et au jury de se faire une opinion sur le niveau intellectuel des candidates, chaque faux pas de ces dernières étant sanctionné par une explosion de rires et de sifflets. Parure et mise en valeur du corps se conjuguent lors du deuxième passage individuel, où les candidates vêtues « à l'européenne » affrontent les remarques d'ordre anatomique de l'animateur, d'autant plus acclamées qu'elles sont ridiculisantes. Au dernier passage individuel (en bikini) les sifflets et les cris de l'assistance s'amplifient. « *I go do* », « *Action now* », crient les plus jeunes à l'adresse de ces jeunes filles auxquelles ils oseront à peine, une fois dehors, adresser la parole.

Les carnivals des halls féminins illustrent également cette ambivalence des réactions masculines lorsque les filles se donnent en spectacle. Ils sont sans surprise. Juchées sur un

---

17 Le titre de miss rapporte à l'élue quelques cadeaux (matériel hi-fi...) offerts par des sponsors de la ville.

camion Coca Cola ou dansant tout autour en tutus de crépon au rythme d'un orchestre de percussion, les *Queens*<sup>18</sup> soulèvent tout au long de leur parcours les hourras de centaines d'admirateurs.

Les étudiantes appréhendent pourtant la traversée de certains halls masculins où la fête tourne fréquemment au harcèlement : « Depuis quelque temps, les carnivals ont pris un tour plus rude, en particulier quand les halls féminins sont concernés. La plupart du temps la procession traverse sans mésaventure les cités Mellanby, Tedder, Bello, Kuti et Balewa, mais lorsque le convoi passe les portes de Zik ou Indy<sup>19</sup>, la calamité se déchaîne. On affronte alors toutes sortes de harcèlements [...]. Il n'y a rien de mal à danser avec une fille, c'est après tout dans l'esprit du jeu ; mais la manie du "*touching one baby*" dépasse l'entendement. L'année dernière un résident de Independence Hall a même giflé une fille qui avait eu l'audace de lui demander de quels droits il la malmenait. Quelle honte ! » (Ajoke, 1992 : 5).

La partition informelle du campus entre territoires masculins et territoires féminins ou encore les réactions que suscitent la « mise en scène » des filles à l'occasion des festivités sont révélatrices d'une tension dont on voit bien ici qu'elle est alimentée au quotidien par une quasi-absence de communication entre garçons et filles. Comme le soulignait déjà Van den Berghe (1973) dans une recherche monographique menée à l'UI en 1973, étudiants et étudiantes se croisent, plus qu'ils ne se fréquentent, entretenant ce « fort degré d'ambivalence et de conflit » auquel il attribuait plusieurs facteurs : « Premièrement les étudiantes ne constituent qu'un septième du total, ainsi la majorité des garçons doivent chercher leurs compagnes, et en fin de compte leurs épouses, parmi des femmes beaucoup moins éduquées qu'eux. Deuxièmement, les étudiantes comme nous l'avons vu viennent dans l'ensemble

---

18 Du nom de leur cité universitaire Queen Elizabeth Hall.

19 Zik est le diminutif de Azikiwe Hall, et Indy, celui de Independence Hall.

de familles plus privilégiées que les garçons, et cette différence de classe en faveur des filles est à la base des critiques formulées par les garçons sur les étudiantes "qui pensent qu'elles sont "trop bien" pour les garçons de l'UI". Troisièmement, une série de changements complexes est venue altérer les rôles sexuels traditionnels sans leur substituer d'alternative claire... ».

Doit-on voir dans ce conflit entre les stéréotypes qui s'attachent, selon le sexe, aux rôles masculins et féminins, les prémisses de ces contradictions repérées ailleurs en Afrique de l'Ouest entre l'imagerie conjugale des hommes et celle des femmes de la « petite bourgeoisie » urbaine<sup>20</sup> ?

Il apparaît clairement en tous cas que plus une étudiante réussit dans son cursus, plus elle se démarque du rôle et du comportement attendus de la femme. En accédant au statut de « femme libre »<sup>21</sup>, elle attire les convoitises des hommes fortunés et plus âgés hors du campus et suscitent, dans le même mouvement, jalousie et critiques acerbes chez les étudiants. La presse étudiante, très active sur le campus d'Ibadan et essentiellement masculine, peut être considérée comme un précieux indicateur de ces procès d'intention réciproques qui empoisonnent les relations entre garçons et filles à l'université.

---

20 Voir le chapitre 6, « Guerre des sexes à Abidjan », de Claudine Vidal (1991).

21 Selon Claudine Vidal (1991 : 152), le terme « n'indique pas la reconnaissance d'une émancipation féminine mais signifie qu'elles ne sont plus contrôlées par leur groupe de parenté. Il est possible d'avoir une relation avec elles sans avoir aucune obligation à l'égard de qui que ce soit ». Catherine Coquery-Vidrovitch (1994) souligne également que, dans la plupart des grandes villes africaines, les jeunes filles instruites font l'objet d'une convoitise particulière de la part des hommes à la recherche d'un « deuxième bureau ».

## La presse interne, miroir des frustrations masculines<sup>22</sup>.

Dans un pays où la presse étudiante est soumise à une forte censure et où l'expression écrite des idées politiques s'exprime « plutôt sur les murs des toilettes et d'autres lieux semi publics des campus » (Nwoye, 1993 : 421), on ne s'étonnera pas que commérages et rumeurs constituent l'essentiel du sommaire des *campus mags* de l'université d'Ibadan. *Echoes, Flash, Tentacles, Curious, Lynx* n'ont d'ailleurs jamais eu vocation à s'inscrire dans quelque autre dessein, académique par exemple, sous peine de perdre l'audience que seule leur insolence convenue leur assure depuis plusieurs décennies (Edozien, 1981). En revanche dans les livraisons des années 90, les relations entre étudiants et étudiantes ont largement surpassé les indiscretions sur la vie privée des enseignants, leurs salaires... Le phénomène s'inscrit logiquement dans l'effacement de la fonction symbolique de représentation que l'université a longtemps voulu faire jouer au *senior staff*.

Les « journalistes » de l'UI, toujours prompts à nommer leurs « victimes », sont aujourd'hui avec humour qualifiés d'« espions » par les étudiants. Il est même vivement recommandé de mener ses aventures amoureuses sur le campus le plus discrètement possible, sous peine de faire la une du *Flash* : « D'après les informations recueillies, Ronke Akandey PLC est aujourd'hui l'heureuse propriétaire d'un service de consultation dont le quartier général se situe dans la chambre D36, et qui compte Bola (chambre E1) et Toyeen Salamy de Queen Elizabeth Hall au sein de son comité de direction. Ce service de consultation est principalement engagé dans la fourniture de filles "bon marché" à de nombreux clients alhaji<sup>23</sup> moyennant une coquette commission. Leur dernière

---

22 Cette étude de contenu de la presse étudiante porte sur une vingtaine de publications rapportées de l'université d'Ibadan.

23 Qui a fait le pèlerinage de La Mecque (de l'arabe *hadj*). Très utilisé pour qualifier les riches personnalités.

victime serait Seun Daramola de Kurunmi Road, retrouvée en larmes et toute tremblante après une promenade avec un alhaji »<sup>24</sup>. Les filles sont les plus systématiquement visées par de telles publicités, et le plus souvent sur le mode de la réprobation ou de la dénonciation, dans une masse d'articles qui doivent cependant être distingués selon le registre des représentations auxquels ils se réfèrent.

Un premier ensemble regroupe les recommandations faites aux garçons pour approcher les filles du campus<sup>25</sup>. L'entreprise apparaît toujours « délicate et de longue haleine »<sup>26</sup>, tant les étudiantes sont réputées « matérialistes »<sup>27</sup>. Les récits se succèdent où alternent les rares succès et les échecs les plus cinglants toujours traités sur le mode de l'humour : « Je pris mon courage à deux mains, m'arrêtai devant elle et lui dit "Hello", ce à quoi elle répondit nonchalamment "Hi". Croyant entendre "I", je lui répliquai : "Oui toi bien sûr, à qui d'autre veux-tu que je parle ?" C'est après avoir dit cela que je réalisai mon erreur ; j'avais oublié que les filles de ce campus préfèrent le côté sophistiqué de l'américain "Hi" au traditionnel "Hello". Du coup je me repris et dis "Hi" pour m'élever ou plutôt m'abaisser à son niveau »<sup>28</sup>.

Un autre ensemble d'articles, invariablement déclinés sur le mode de la dénonciation de pratiques provocatrices, traite du mode de vie des filles dans les halls et de leur comportement sur le campus. Les reproches peuvent porter sur l'attitude des étudiantes en général, leur préférence pour les *alhaji* plutôt que pour les étudiants, leur tenue vestimentaire, ou encore sur

24 « Ronke Sells girls », *The Flash*, *op. cit.*

25 Un article intitulé « How to Happen ? » indiquait en juin 1991 à ses lecteurs le type de vêtements à porter, les restaurants les plus en vue du campus et les manières à adopter en présence des étudiantes (« ne jamais finir son assiette sous peine de passer pour un *bushman* »...). *Echoes, The king of Junk*, A Publication of Echoes Organisation, vol. 5, n° 10, UI, juin 1991.

26 « Nice Girls : What Signs ? », *Tentacles*, A Publication of Gold Organisation, University of Ibadan, vol. 2, n° 1, 1991, p. 10.

27 « U.I. Girls, Na Wa O ! », *The Flash*, *op. cit.*, p.11.

28 A. Adebayo, « Campus Na Wa », *Tentacles*, *op. cit.*, pp. 12-14

leur comportement sur scène lors des concours de beauté, jugés responsables des débordements occasionnés : « Le principe général des élections de Miss dans le bon vieux temps était de tester leur intelligence, leur équilibre et leur allure. Le fait que ces compétitions dégénèrent à une vitesse alarmante nous donne aujourd'hui matière à réflexion. Prenez par exemple le spectacle absolument honteux de Moji Osanyin<sup>29</sup> : pensait-elle vraiment qu'elle obtiendrait la couronne en se dénudant ainsi devant les juges ? Ce maillot de bain lui couvrait à peine le derrière. Quelle vue dégoûtante et vulgaire, vraiment »<sup>30</sup>.

Nombre d'articles visent directement une étudiante ou les locataires d'une chambre en particulier, supposées par exemple enceintes ou atteintes du sida. Il va de soi que ce journalisme-là ne procède à aucune investigation puisque son objectif penche plus du côté de l'entretien d'images stéréotypées et de préjugés que du côté de la restitution de faits, et ce en dépit des devises affichées en pages de couvertures. Les récits d'avortements pratiqués dans les toilettes, d'expériences homosexuelles, de strip-tease sur les balcons en direction des halls masculins entretiennent chez les garçons, et en particulier les plus jeunes d'entre eux, une image négative et purement instrumentale de la femme, qui se colporte de halls en halls.

Ce type de propos sur les femmes débordent d'ailleurs largement les rubriques « rumeurs ». Tous les sujets sont prétextes à de telles attaques comme en témoigne le rapport du *Lynx* sur les jeux inter-universitaires de 1990 : sur huit rubriques, six concernent l'attitude des athlètes féminines en dehors des stades<sup>31</sup>. Le viol et le kidnapping de certaines

---

29 A l'occasion de la soirée-variétés de Queen Elizabeth Hall en 1991 (ndlr).

30 « Beauty Contest or Strip Tease ? - Moji Osanyin : Was it ? », *Curious Magazine*, vol. 3, juillet, UI, 1991, p. 16.

31 « Beauty Queen indicted », « Raping and Kidnapping of Athletes », « Official with long list of Female Friends », « Contingent Member slept in different Men's Room for 10 days », « Excited Medalist celebrates her

d'entre elles y trouvent une justification liée dans un cas à « une manière provocante de s'habiller » et dans l'autre (le viol) « par la sortie nocturne de la victime ». Le journal se pose la question de « ce que pouvait bien faire une étudiante dehors après minuit »<sup>32</sup>.

### *De l'imagerie conjugale romantique à l'anticipation des rôles domestiques*

Au total, ce sont les relations des filles avec les hommes de l'extérieur qui suscitent le plus d'attaques. Les étudiants nigériens supportent mal l'attrait de leurs consœurs pour les restaurants et les boîtes de nuits, ou encore pour les petits cadeaux que leur offrent leurs visiteurs du week-end, qui envahissent les parkings de cités universitaires de leurs belles automobiles. Les étudiants interviewés à Ibadan disent tous avoir une petite amie au « village » et souhaitent qu'elle devienne leur femme, mais c'est aux « Queens » élégantes et instruites du campus qu'ils rêvent et dédient leurs graffitis sur les tables de la bibliothèque.

Dans des conditions économiques difficiles pour tous, la plupart des étudiantes se doivent, comme les garçons, de rechercher par tous les moyens des ressources complémentaires aux bourses rares et insignifiantes, et aux billets reçus çà et là lors des visites à la famille. L'appel au « *sugar daddy* »<sup>33</sup> étant certainement le plus efficace de tous, il n'est guère étonnant que la jalousie des garçons se concentre sur cette opportunité qu'ils n'ont pas, et qui les prive de surcroît de possibilités d'idylles sur le campus.

---

Medal sleeping with a Male Friend », « Calabar NUGA '90 an easy Toasting Ground », *Lynx*, a Publication of the Lynx Organisation, avril, University of Ibadan, 1990.

32 « Raping and Kidnapping of Athletes », *ibid.*

33 Terme par lequel les étudiantes désignent les hommes fortunés qu'elles fréquentent en dehors du campus.

Quelques articles viennent cependant relativiser l'image et les jugements caricaturaux exposés plus haut. Il s'agit d'une part des rares papiers relatant la vie des campus établis dans le nord du Nigeria où, comme à Kano, les visites sont interdites aux garçons dans les halls féminins et où ne sont tolérés ni les soirées-variétés ni les concours de beauté. Les « journalistes » de UI sont unanimes dans leur condamnation de tels règlements qu'ils attribuent à l'arriération des populations haoussa et aux interdits de l'islam. Leur compassion pour les « sisters » du nord contraste alors avec leurs assauts répétés contre les « sex queens » de leurs propres établissements.

Enfin les étudiantes ont elles-mêmes de rares occasions d'exprimer leur point de vue. Leurs articles fustigent en particulier le « harcèlement permanent » dont elles estiment faire l'objet « de la part des enseignants et de certains leaders étudiants »<sup>34</sup>, et la brutalité dont les garçons font généralement preuve à leur égard<sup>35</sup>. Les conceptions de la vie de couple et de l'« homme idéal » qu'elles développent quand elles en ont la possibilité offrent également un contraste saisissant avec les préjugés dont les affublent sur ce point les garçons<sup>36</sup>.

Il ressort de ces représentations idéalisées que se font les unes et les autres de l'amour et du couple une constante

34 Adesokan, « In defense of UI Women », *The Lynx*, septembre 1990, *op. cit.*, p.11.

35 « Assez de monsieur-muscles. Vous n'avez pas besoin de nous prouver quoi que ce soit. Au cas où votre père vous aurait enseigné autre chose (on ne peut pas lui en vouloir, il n'a lui-même rien appris de mieux), sachez que nous, les filles, vous préférons avec un brin de délicatesse et de décence », Akaeke, « Feminine Jabs », *Voguescope*, University of Benin, mai/juin 1989, vol. 1, n° 1, pp. 12 et 18.

36 Le *Zikmag*, dans son édition de 1991, ouvrait ses colonnes aux lectrices sur le thème du mari idéal. On retrouve dans les douze lettres reçues, outre le refus de la polygamie, une importance particulière accordée à l'origine sociale et surtout au niveau scolaire du futur conjoint : dans tous les cas, celui-ci doit être titulaire d'une licence au moins (de préférence dans une autre discipline que la leur). « What Type of Husband do University of Ibadan Girls look forward to ? », *The Zikmag*, Zik Hall Annual Magazine, University of Ibadan, 1991, p. 24.

commune aux deux sexes : chacun aspire à une vie conjugale aux côtés d'un conjoint issu de l'université, alors que garçons et filles se croisent sur les campus en menant, pour la plupart d'entre eux leurs aventures amoureuses à l'extérieur. Ce paradoxe nous invite à considérer les relations observées entre les sexes comme caractéristiques d'une situation transitoire dont les étudiants saisissent mal les aboutissants.

### **Mutations du marché matrimonial et des stratégies de distinction**

On pourrait qualifier la tension qui existe sur les campus nigériens entre le comportement des étudiantes et le rôle que souhaiteraient leur faire jouer leurs homologues masculins, de « guerre des sexes » dans un climat de « prédation mutuelle ». De fait, les illustrations proposées ci-dessus contredisent le climat décontracté qui, au premier abord, semble caractériser les relations entre étudiants et étudiantes sur ces campus. Cependant une contradiction essentielle apparaît entre ce que semblent attendre les étudiants de leurs consœurs (perceptible dans les reproches à propos de leurs fréquentations, de leurs tenues vestimentaires...), et le climat dont ils entourent chaque occasion de mise en scène de la féminité.

L'explication culturaliste visant à présenter une fracture entre les sexes à propos de la conception du couple et des rôles féminins doit être maniée avec beaucoup de précaution. On a souvent en particulier rapporté l'ambivalence de l'attitude des hommes à l'égard des femmes dans l'Afrique urbaine et contemporaine à une certaine persistance de l'attachement des premiers à la polygamie, refusée en bloc par les secondes : « Parmi les étudiants de sexe masculin, existe une acceptation largement partagée à la fois de la polygamie traditionnelle et des histoires d'amour "modernes", combinée avec une attente de fidélité de la part des femmes. Les garçons ne

pratiqueraient pas eux-mêmes la polygamie, sous peine de passer pour des "*bushmen*", mais d'un autre côté la plupart d'entre eux trouvent qu'il n'y a rien de mal à cela. Dans sa forme la plus élaborée, la défense par les hommes de la polygamie, comme institution sociale, cherche une légitimation dans une sorte de relativisme culturel » (Van den Berghe, 1973 : 182).

On retrouve une même « auto-justification culturaliste » à la base des critiques formulées par les citoyens ivoiriens à l'encontre des jeunes femmes et dans leur légitimation du recours au « deuxième bureau » (Vidal, 1991 : 152). Dans les deux cas, les propos des hommes témoignent de leur prise de conscience de l'enjeu nouveau que représente le statut social de l'épouse dans leurs propres stratégies d'ascension sociale.

Le recours aux traditions culturelles dans la dénonciation du comportement des étudiantes tiendrait alors plus du « discours de circonstance » vis-à-vis d'un marché matrimonial de type contractuel dont une grande partie des étudiants se sentent exclus, en raison notamment de la précarité de leur capital économique et statutaire. La situation économique des universités et l'infléchissement de la valeur du diplôme sur le marché du travail nigérian semblent conforter cette tendance. D'un côté, les étudiants refusent l'alliance négociée au village d'origine et adhèrent sans équivoque à l'image idéalisée d'un contrat conjugal libéré des contraintes coutumières. De l'autre, ils découvrent ce vers quoi les conduit leur situation transitoire : une intégration de plus en plus individualisée à un espace socio-économique marqué par des luttes de classement, dont les femmes lettrées ne sont plus écartées. En menaçant la stabilité des ménages reposant sur une source unique de revenus, la crise économique est en effet venue, un peu partout en Afrique noire, renforcer la légitimité de l'exercice par la femme d'une activité rémunératrice à l'extérieur du ménage (Yana, 1997 : 35-47).

Nombre de garçons découvrent cette réalité à l'occasion de leur passage sur le campus. Elle s'impose plus brutalement encore dans un contexte où s'effrite la capacité de l'université

à maintenir les conditions d'une solidarité organique entre étudiants<sup>37</sup>, et où la codification des rapports sociaux n'obéit plus aux seuls statuts que l'institution confère aux uns et aux autres.

La complexité de la situation des étudiantes d'Ibadan, l'amertume et la jalousie que leur témoignent leurs confrères tiennent donc essentiellement à cette double implication de la progression du taux d'insertion féminine dans l'enseignement supérieur : les filles deviennent des concurrentes sérieuses dans l'accès très sélectif aux universités, et donc au marché du travail, et l'allongement de leurs trajectoires scolaires leur confère par ailleurs une dot des plus valorisées et des plus convoitées sur un marché matrimonial en pleine mutation. Les étudiants les plus fragilisés par l'« éclatement des cohésions » et la « superposition des modes de distinction » qu'a révélés avec acuité la crise des années 80 (Copans, 1992 : 522), se révèlent dans ce contexte les plus prompts à stigmatiser le comportement des étudiantes. Ils sont également les fers de lance de la perpétuation des rituels universitaires symbolisant la progression dans une hiérarchie bâtie sur la seule excellence scolaire, et de la diffusion au-delà des murs de l'université et en direction des nouveaux inscrits, de l'image d'une identité communautaire idéalisée, hermétique aux recompositions sociales qui la déstabilisent actuellement.

L'analyse des « stéréotypes de sexe » et des comportements étudiants stimulés par la mixité des campus révèle combien l'université nigériane, en tant que rapport traditionnel d'autorité, est restée le « monde d'hommes » qu'avaient façonné ses initiateurs britanniques. En ce sens, elle ne fait guère figure de cas isolé comme le montrent les travaux menés en Europe sur cette question. La mixité n'apparaît pas en soi productrice de valeurs discriminantes. C'est bien la sous-

---

37 La communauté universitaire comme « modèle d'harmonie d'unité et de résolution pacifique des conflits » (Bloom et Woodhouse, 1988 : 12) nous renvoie à un passé lointain où la population étudiante et le corps enseignant étaient essentiellement masculins, et où l'hétérogénéité sociale était masquée par la stricte observance des distinctions statutaires.

représentation numérique des étudiantes, et l'inclination élitaires de leur recrutement social qui crée décalages et malentendus, et il est probable qu'à l'instar des mesures adoptées en Ouganda, une politique volontariste d'encouragement de la scolarisation féminine aux niveaux primaire et secondaire aurait plus d'impact sur la « promotion des femmes » que l'établissement d'universités non mixtes (Assié-Lumumba, 1994 : 27). Or, comme le soulignent Baudelot et Establet, « la promotion du "capital humain féminin" requiert le concours et les anticipations de tous les agents économiques : entreprises, ménages, État » (1992 : 242). Le désengagement de l'État nigérian du secteur éducatif, recommandé par ses bailleurs de fonds, n'augure pas à court terme d'une telle dynamique innovatrice.

### Bibliographie

- AJOKE A., 1992. « Carnivalmania », *The Flash. A publication of the journalists' club*, University of Ibadan, mai.
- ASSIÉ-LUMUMBA N. T., 1994. « Demand, Access and Equity Issues in African Higher Education. Past Policies, Current Practices, and Readiness for the 21st Century », contribution au colloque sur l'Université en Afrique dans les années 90 et au-delà, Association of African Universities, 41 p.
- AVERY G., 1991. *The Best Type of Girl. A History of Girls' Independent Schools*, Andre Deutsch, Londres, 410 p.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R., 1992. *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 244 p.
- BERGHE VAN DEN P. 1973. *Power and privilege at an African university*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 278 p.
- BIRAIMAH K. L., 1987. « Class, Gender, and Life Chances : A Nigerian University Case Study », *Comparative Education Review*, vol. 31, n° 4, pp. 573-574.
- BLOOM L. et WOODHOUSE H., 1988. « Nigerian Higher Education : Policy and Practice », *Canadian and International Education*, vol. 17, n° 2, pp. 5-21.

- BOP C., 1997. « Après Pékin, quelle coopération internationale en Afrique ? », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp.48-61.
- COPANS J., 1992. « Économies et sociétés contemporaines », in E. M'BOKOLO (éd.), *Afrique noire. Histoire et civilisations*, tome II, Hatier-AUPELF, Paris, pp. 497-549.
- COQUERY-VIDROVITCH C., 1994. *Les Africaines. Histoire des femmes d'Afrique noire du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Desjonqueres, Paris, 395 p.
- CSAPO M., 1981. « Religious, Social and Economic Factors Hindering the Education of Girls in Northern Nigeria », *Comparative Education*, vol. 17, n° 3, pp. 311-319.
- EDOZIEN L., 1981. « Reminiscences of an Ibadan Student Leader », in TAMUNO T. N. (éd.), *Ibadan Voices, Ibadan University in Transition*, Ibadan University Press, pp. 233-253.
- FAFUNWA A. B., 1971. *A History of Nigerian Higher Education*, Macmillan & co, Lagos, 363 p.
- HALL E. T., 1971. *La dimension cachée*, Point Seuil, Paris, 254 p.
- LEBEAU Y., 1997. *Étudiants et campus du Nigeria. Recomposition du champ universitaire et sociabilités étudiantes*, Karthala, Paris, 359 p.
- LEBEAU Y., 1997. « The Daughters of Evil », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp. 21-34.
- NWOYE O. G., 1993. « Social issues on walls : graffiti in university lavatories », *Discourse and Society*, vol. 4 (4), pp. 419-442.
- OMOLUABI E., 1994. *Données de base sur la population : Nigeria*, CEPED, Paris.
- PNUD (Programme des Nations unies pour le développement), *Rapport mondial sur le développement humain 1993*.
- VIDAL C., 1991. *Sociologie des passions (Côte d'Ivoire, Rwanda)*, Karthala, Paris, 190 p.
- YANA S. D., 1997. « Statuts et rôles féminins au Cameroun. Réalités d'hier, images d'aujourd'hui », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp. 35-47.

#### *Journaux étudiants cités*

- Curious Magazine*, vol. 3, juillet, University of Ibadan, 1991.
- Echoes, The king of Junk*, A Publication of Echoes Organisation, vol. 5, n° 10, University of Ibadan, juin 1991.

*Tentacles*, A Publication of Gold Organisation, University of Ibadan, vol. 2, n° 1, 1991.

*The Flash*. A publication of the journalists' club, University of Ibadan, mai 1992.

*The Lynx*, a Publication of the Lynx Organisation, avril, University of Ibadan, 1990.

*The Zikmag*, Zik Hall Annual Magazine, University of Ibadan, 1991.

*Voguescope*, University of Benin, mai-juin 1989, vol. 1, n° 1.

## La trajectoire scolaire des filles à Bamako

### Un parcours semé d'embûches

Cécile Marie Zougrana  
Joël Tokindang  
Richard Marcoux  
Mamadou Konaté

Le Mali, pays sur lequel porte cette étude, se singularise en présentant le plus faible taux de scolarisation primaire au monde, selon les données de 1992, soit 19 % (Banque mondiale, 1995). Les écarts entre filles et garçons sont par ailleurs très importants, les taux de scolarisation primaire des garçons dépassant de plus de 12 points de pourcentage celui des filles depuis au moins une quinzaine d'années (Marcoux, *supra*). Le rapport de masculinité à l'école fondamentale malienne s'établissait en 1994 à près de 180, ce qui signifie que l'on y retrouve 180 garçons pour une centaine de filles. Cette situation n'a pas connu de réelles transformations puisque, depuis vingt ans, le rapport de masculinité reste largement favorable aux garçons. Par ailleurs, le taux d'abandon chez les filles est plus élevé et très peu d'entre elles (moins des deux tiers) terminent le cycle primaire (Mali, 1991).

Si les avantages de la scolarisation des filles peuvent paraître évidents à une échelle macro (Banque mondiale, 1986 ; Behrman, 1990 ; King et Hill, 1993 ; Hertz *et al.*, 1993 ; Dixon-Muller, 1988 ; Psacharopoulos et Wooldhall, 1985), cela ne semble pas être perçu de même à une échelle micro puisque les taux d'inscription scolaire des filles demeurent très faibles et ce, même dans certaines villes. Pour comprendre cet état de fait, nous avons privilégié une approche qui permet de replacer les enfants au centre des dynamiques qui incitent les parents à les envoyer et à les maintenir ou non à l'école. Pour cela, on doit examiner plus précisément leur rôle et leur place à l'intérieur de l'organisation de la production qui permet d'assurer la subsistance du ménage. Il y a donc une nécessité à rechercher les caractéristiques des ménages et à étudier les transformations qui s'opèrent au sein des sociétés africaines, afin de mieux cerner les obstacles qui freinent la scolarisation de nombreux enfants, et plus particulièrement des filles. Le statut socio-économique, les composantes qui déterminent la taille et la structure du ménage, les activités des différents membres (King et Hill, 1993 ; Herz *et al.*, 1993 ; Marcoux, 1993), les coûts d'opportunité (Davidson et Kanyuka, 1990 ; Banque mondiale, 1991), les mécanismes de confiage des enfants (Antoine et Guillaume, 1986), la perception de l'école, les motivations de l'enfant, le rôle et le statut de la femme dans la société (Hyde, 1989 ; Banque mondiale, 1991 ; Herz *et al.*, 1993) sont autant de facteurs qui peuvent avoir des effets sur la scolarisation des enfants.

L'objectif de cet article est d'étudier le rôle des facteurs familiaux dans l'accès, la rétention et la réussite des filles à l'école dans la ville de Bamako, avec une attention particulière sur le rôle économique et social des enfants dans le ménage. Nous décrivons dans un premier temps la méthode de collecte et d'analyse des données. Ensuite, les déterminants de l'accès, la rétention et la réussite des filles à l'école sont discutés à partir d'une analyse multivariée.

## Données et méthode

### *L'enquête « Dynamique familiale et éducation des enfants à Bamako »*

Les données utilisées dans cet article proviennent d'une enquête réalisée à Bamako entre mai et juillet 1996. Cette enquête avait pour objectif d'étudier le rôle des déterminants familiaux dans la scolarisation des enfants à Bamako<sup>1</sup>. Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous nous sommes intéressés à la période de l'enfance qui correspond au cycle d'enseignement primaire (6-14 ans), étant donné qu'un minimum de quatre à six années de scolarisation primaire sont nécessaires pour que les enfants apprennent à lire, à écrire et à compter et qu'ils conservent ces aptitudes tout au long de leur vie (UNICEF, 1993). Nous avons donc interrogé des jeunes âgés de 12 à 16 ans qui sont susceptibles d'avoir terminé le premier cycle de l'enseignement fondamental et leur ménage respectif. Cette opération de collecte de données comportait un volet quantitatif et un volet qualitatif. La base de sondage a été tirée d'un sous-échantillon des ménages interrogés en 1992 dans le cadre de l'enquête réalisée par le CERPOD sur l'insertion urbaine à Bamako (Ouédraogo et Piché, 1995).

Le *volet quantitatif* a permis de recueillir des informations individuelles particulièrement originales en retraçant les biographies d'une cohorte de près de 1 000 adolescents âgés de 12 à 16 ans et plus particulièrement de retracer leurs trajectoires scolaires et leur contribution aux activités du ménage depuis l'âge de six ans. Cette enquête a également permis de reconstituer l'espace familial à travers lequel chacun de ces enfants a grandi depuis l'âge d'entrée à l'école. Cette dernière dimension a pu être analysée en adressant un questionnaire détaillé aux parents ou tuteurs de l'enfant. En effet, l'un des

---

1 L'étude a bénéficié d'une subvention de l'Académie africaine des sciences dans le cadre de son programme « Priorités dans la recherche sur l'éducation des femmes et des filles en Afrique ».

postulats de notre recherche est que la scolarisation des enfants découle d'une décision collective ou familiale. Cette dimension collective doit être prise en compte au niveau des unités d'analyse. Ainsi, partant de l'unité familiale, nous avons saisi la place occupée par les filles et les garçons dans le processus de production du groupe familial en milieu urbain.

Contrairement à la plupart des méthodologies de recherches qui s'appuient sur des données transversales (Loyd et Blanc, 1996 ; Marcoux, 1994 ; Levison 1993), notre démarche privilégie la dimension temporelle et longitudinale des phénomènes étudiés, c'est-à-dire de l'activité des enfants et de la dynamique familiale. L'approche méthodologique est celle de l'analyse quantitative des biographies (Courgeau et Lelièvre, 1989 ; Blossfeld *et al.*, 1989 ; Trussell *et al.*, 1992 ; Bocquier, 1996). Cette démarche permet d'identifier des tronçons de vie et des itinéraires, c'est-à-dire référés et définis par des situations concrètes dans le temps et dans l'espace. Trois types de supports ont été utilisés :

- un questionnaire ménage (QM) qui a été administré auprès de 989 ménages et qui a permis de recueillir, à partir d'une quarantaine de questions, des informations démographiques, sociales et économiques sur chacun des membres de ces ménages (soit près de 9 700 personnes) et sur les conditions d'habitat de ces ménages ;

- un questionnaire biographique de l'enfant (QBE), qui s'adressait aux enfants de 12 à 16 ans (soit 982) et qui a permis de circonscrire les aspects suivants : 1) l'origine familiale de l'enfant et sa vie migratoire depuis l'âge de six ans ; 2) la vie active de l'enfant depuis l'âge de six ans ; 3) l'itinéraire scolaire de l'enfant ; 4) et enfin les dépenses scolaires de l'enfant ;

- un questionnaire parent/tuteur (QPT) qui s'adressait à la mère ou au père biologique de l'enfant ou encore à son tuteur (612 pour les femmes et 557 pour les hommes), et qui permettait de cerner : 5) le lien familial avec chacun des enfants interrogés et les caractéristiques de cet adulte ; 6) l'itinéraire

de travail de cet adulte depuis la naissance de l'enfant ou depuis que l'enfant est sous sa responsabilité et la présence d'aide pour les activités domestiques ; 7) et enfin l'histoire génésique de la mère ou tutrice de l'enfant et le devenir de sa progéniture.

Ces informations nous permettent de confronter les biographies des adolescents avec les transformations de l'environnement familial (changements économiques, résidentiels et familiaux) afin de vérifier si celles-ci viennent perturber ou favoriser le cheminement scolaire de ces derniers (exemple : le décès ou la migration d'un parent, la perte d'emploi du père, la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents, l'arrivée d'une belle-mère, le mariage d'une sœur, la rupture avec la famille d'origine...). Pour permettre l'analyse des interactions entre les différents événements, les dates d'occurrence et la localisation de ces événements ont été saisies.

L'enquête comportait également un *volet qualitatif* avec des entretiens de groupes (*focus group*). Nous nous sommes inspirés de la méthodologie proposée notamment par Geoffrion (1995) et de celle utilisée lors d'une autre enquête qualitative réalisée, cette fois, en 1989 en milieu rural malien (Gueye *et al.* 1993). Ceci devrait nous permettre de procéder à des comparaisons des résultats entre Bamako et un milieu rural du Mali. Les entretiens se sont déroulés en août et septembre 1996 avec 74 participants qui ont été répartis en huit groupes en fonction du sexe, d'une part, et en fonction du niveau d'instruction (ayant déjà fréquenté l'école ou non) et du statut familial (enfants de 12 à 16 ans ou parents d'enfants), d'autre part.

Le guide d'entretien que nous avons élaboré contenait des questions sur la perception et les attentes vis-à-vis de l'école, le statut de la femme dans la société malienne, le rôle des parents, des autres membres de la famille et de l'enfant lui-même dans la prise de décision d'aller à l'école (commencer et/ou poursuivre), et enfin, la perception du travail des enfants. Les données de cette enquête permettront ainsi

d'obtenir une meilleure compréhension des phénomènes étudiés. Les données qualitatives ne sont pas prises en compte dans cette analyse.

### *Méthode*

La démarche utilisée pour analyser les données est des plus classiques. Nous entreprenons tout d'abord une analyse univariée des taux d'accès, de rétention et de réussite selon le sexe de l'enfant pour ensuite considérer une approche multivariée. Les variables dépendantes mesurent l'accès à l'école (proportion des enfants ayant été inscrits ou qui fréquentent actuellement l'école fondamentale), l'abandon de l'école (proportion d'enfants qui ont quitté l'école et sont, par conséquent, actuellement en dehors du système scolaire), la réussite scolaire (proportion d'enfants qui passent de la classe  $x$  à la classe  $x+1$  du cycle d'enseignement).

Les variables mesurant l'abandon du système et la réussite scolaire sont calculées pour chaque niveau d'enseignement, en ce qui concerne les analyses descriptives. Au niveau de l'analyse multivariée toutefois, nous avons créé une variable dynamique qui indique la probabilité de quitter le système d'enseignement afin d'utiliser au maximum l'information disponible et de prendre en compte toutes les caractéristiques de l'enfant ou de son environnement familial qui varient dans le temps. En ce qui concerne la réussite scolaire, nous nous intéressons uniquement au passage de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental, soit le passage du premier au second cycle. Aussi, la variable utilisée mesure la proportion des enfants qui sont passés avec succès de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année.

Au niveau de l'analyse multivariée, nous présentons trois équations de base pour chaque variable dépendante. Ces équations incluent toutes les variables indépendantes retenues pour l'analyse. Le modèle général est testé sur toute la population des enfants. Des régressions séparées pour chaque sexe sont estimées pour évaluer l'ampleur des différences dans

l'influence des différents facteurs selon le sexe de l'enfant. Plusieurs autres équations (dont les résultats ne sont pas présentés ici) prenant en compte séparément les différentes catégories de variables indépendantes y compris le sexe sont estimées pour évaluer l'impact d'une catégorie donnée de variables sur la variable dépendante.

### Le cursus scolaire : un portrait d'ensemble

#### *L'accès à l'école*

Le niveau de la fréquentation scolaire est relativement élevé à Bamako. Dans l'ensemble, 81,2 % des enfants ont déjà fréquenté ou fréquentent encore l'école moderne. Les différences selon le sexe sont en faveur des garçons : 86,1 % de ces derniers sont scolarisés contre 76,7 % des filles. L'école coranique attire une proportion non négligeable d'enfants puisque près de 30 % des enfants y ont été ou y sont inscrits. Le désavantage des filles est également visible dans ce système d'enseignement. Environ 28 % des filles y ont été inscrites contre 32 % des garçons.

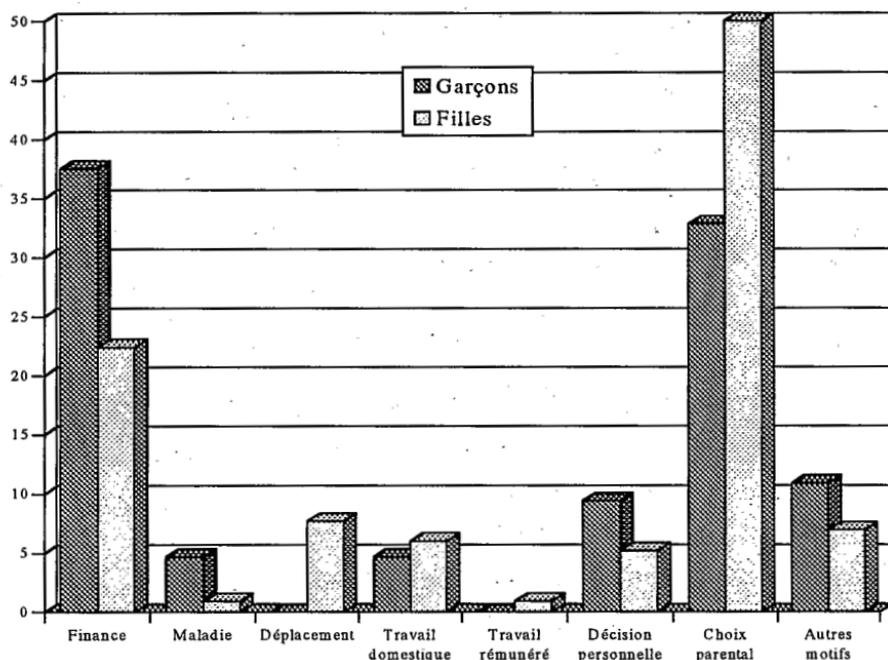
Tableau 1  
Proportion des enfants ayant fréquenté  
l'école moderne ou coranique

	Garçons	Filles	Total
École moderne	86,1	76,7	81,2
École coranique	31,5	27,8	29,5
Effectif	461	497	958

### *Les motifs de la non-fréquentation de l'école*

Les motifs de la non-fréquentation scolaire sont variés. Toutefois, les problèmes économiques, la maladie, le choix parental et la décision personnelle (c'est-à-dire de l'enfant) sont les plus discriminants (graphique 1).

Graphique 1  
Répartition des enfants selon les motifs de la non-fréquentation de l'école moderne (française/médersa)



Le choix parental est la principale raison de la non-scolarisation des enfants (43,9 %). Cette décision parentale affecte davantage les filles que les garçons, soit respectivement dans 50 % contre 32,8 % des cas. Les raisons économiques expliquent dans 38,9 % des cas la non-fréquentation de l'école moderne. Parmi celles-ci, les contraintes financières proprement dites, les problèmes de déplacement et le travail domestique

interviennent dans respectivement 27,8 %, 5 % et 5,5 % des cas. Un résultat inattendu : les problèmes économiques dans leur ensemble entravent davantage la scolarisation des garçons que des filles. Toutefois, quand les problèmes de déplacement se posent ou que la nécessité d'accomplir des travaux domestiques se fait sentir, c'est la fille qui est la plus pénalisée.

La décision personnelle de l'enfant est en cause dans 6,7 % des cas. Toutefois, les garçons (9,4 %) décident plus souvent que les filles (5,2 %) de ne pas fréquenter l'école. Cette attitude dénote d'une certaine autonomie à l'égard des schémas traditionnels de séniorité. Cependant, un enfant peut-il réellement décider de lui-même de ne pas fréquenter l'école ?

### *L'abandon et la réussite à l'école*

Le tableau 2 présente les taux de réussite, d'échec et d'abandon pour chaque niveau d'enseignement selon le sexe de l'enfant. Les filles sont non seulement moins représentées à l'école mais elles sont aussi désavantagées à tous les niveaux d'enseignement.

Tableau 2  
Taux de réussite, d'échec et d'abandon  
par sexe et selon le niveau scolaire

Niveau scolaire	Garçons			Filles		
	Réussite	Échec	Abandon	Réussite	Échec	Abandon
1 <sup>er</sup>	88.9	10.9	0.2	86.5	11.4	2.1
2 <sup>e</sup>	87.3	11.6	1.1	85.6	12.7	1.7
3 <sup>e</sup>	77.8	19.7	2.5	77.2	18.7	4.1
4 <sup>e</sup>	82.3	15.9	1.8	78.9	17.7	3.4
5 <sup>e</sup>	85.6	12.0	2.4	79.0	18.6	2.4
6 <sup>e</sup>	71.0	27.5	1.5	70.6	26.3	3.1
7 <sup>e</sup>	92.4	7.6	2.3	79.0	19.7	1.3

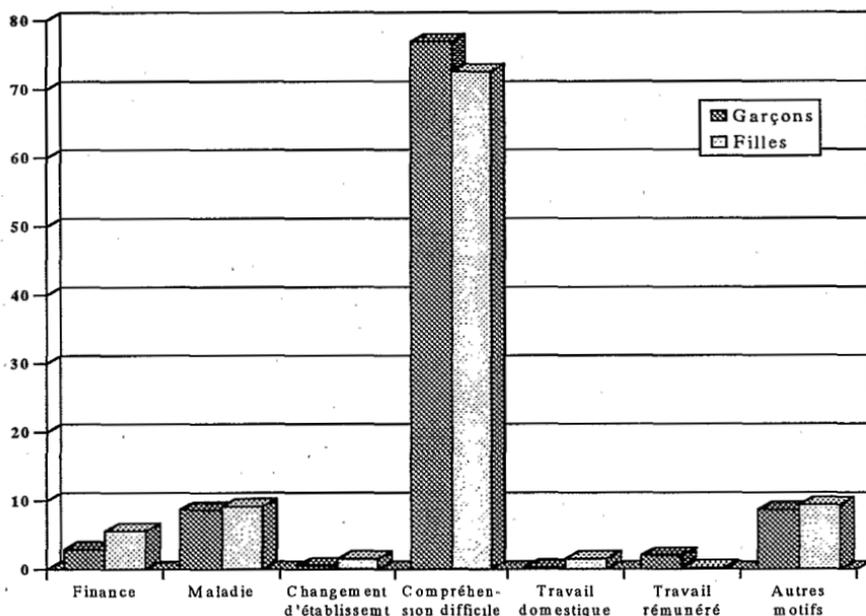
N. B. : sont exclus du calcul des différents taux, les adolescents dont les résultats pour l'année en cours (1995-96) ne sont pas connus au moment de l'enquête (mai-juillet 1996).

Dans l'ensemble, les filles enregistrent les plus faibles taux de réussite et, par conséquent, les taux les plus élevés d'échec ou d'abandon. Les échecs sont plus nombreux en 6<sup>e</sup> année, classe d'examen correspondant à la fin du fondamental 1 (1<sup>er</sup> cycle du cycle primaire). En 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années, il n'y a pas de différence significative entre garçons et filles pour ce qui concerne les taux de réussite.

### *Les motifs d'échec ou d'abandon*

Le motif d'échec ou d'abandon le plus courant est la difficulté de compréhension. Elle touche plus de 70 % des cas et affecte davantage les garçons que les filles.

Graphique 2  
Répartition des adolescents selon les motifs d'échec et d'abandon



La maladie occupe la seconde place avec plus de 8 % des cas. Contrairement à l'inscription à l'école, les problèmes financiers affectent davantage la scolarité des filles que celle des garçons.

La difficulté de compréhension qu'éprouvent la majorité des élèves soulève un problème important, celui de la qualité de l'enseignement et doit retenir l'attention. Elle pourrait avoir ses fondements, du moins en partie, dans les politiques éducatives de l'État. Parmi les politiques mises en œuvre depuis l'indépendance du pays, le choix en faveur d'une politique scolaire très élitiste, héritée du système éducatif français, explique pour une part les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs études<sup>2</sup>.

### Les déterminants de l'accès à l'école

Pour évaluer l'influence de chaque facteur nette des effets d'autres facteurs sur l'inscription à l'école, nous avons estimé une régression logistique ordinaire<sup>3</sup>. Les rapports de chance indiquent l'effet net de chaque variable dans le modèle. Les valeurs inférieures à 1 indiquent que les variables ont pour effet de diminuer les chances de fréquenter l'école. Des rapports de chances supérieurs à 1 indiquent l'inverse. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

---

2 La Nouvelle école fondamentale mise en place depuis quatre ans tente sur ce point de résoudre ce problème grâce à l'allégement des programmes.

3 La régression logistique est utilisée quand il s'agit d'analyser les liens entre une variable dépendante dichotomique, comme la probabilité qu'un enfant soit inscrit à l'école. L'événement est supposé survenir dans la population selon une loi logistique.

Tableau 3  
**Rapports de chances (odds ratio) d'entrer dans le système scolaire moderne (français/arabe) à partir de modèles de régression logistique (enfants âgés de 12-16 ans)**

Variable	Modèle 1 G+F	Modèle 2 Garç	Modèle 3 Fil
<b>Nbre d'observations</b>	954	406	494
<b>Sexe (masculin)</b>			
féminin	0,50***		
<b>Rang de naissance (aîné)</b>			
Benjamin	2,97***	1,59	3,10*
Autre rang	1,17	1,21	1,12
<b>Lieu de nais. (Bamako)</b>			
Hors Bamako	0,54***	0,57*	0,51
<b>Ethnie (Bamabara)</b>			
Malinké	2,77***	8,54**	2,26*
Peul	0,62	0,40**	0,87
Soninké	0,86	0,48	1,18
Songhai	1,20	0,42	2,24
Minianka	1,27	0,83	1,39
Autre ethnie	1,07	0,68	1,32
<b>Religion (musulman)</b>			
Non-musulman	0,82	0,66	1,19
<b>École coranique (Non)</b>			
Oui	0,70*	0,30***	1,43
<b>Instruction père (sans)</b>			
Primaire	2,97***	2,55**	3,08***
Secondaire et plus	8,45***	18,88***	7,14***
<b>Instruction mère (sans)</b>			
Primaire	2,41***	1,97	2,66***
Secondaire et plus	8,26**	-	6,33*
<b>Survie père (oui)</b>			
Non	0,25***	0,22**	0,26**
<b>Survie mère (oui)</b>			
Oui	0,35	0,65	0,33
<b>Travaux avant entrée école (non)</b>			
Oui	0,33**	0,80	0,21**
<b>Logement électrifié (oui)</b>			
Non	0,43***	0,71	0,28***
<b>Alimentation en eau (courante)</b>			
Borne fontaine	1,00	0,99	1,23
Puits à domicile	0,93	1,29	0,92
Autre	0,72	1,13	0,73
<b>Statut de l'hébergeur</b>			
Hébergé	0,98	1,02	0,89
Locataire	1,55	1,68	1,64
<b>Confiance avant 7 ans (non)</b>			
Oui	0,78	1,14	0,63

Le modèle 1 montre que les filles ont nettement moins de chances que les garçons d'être inscrites à l'école. Ainsi, les présomptions selon lesquelles il existe une inégalité dès l'entrée à l'école selon le sexe sont confirmées.

Certaines caractéristiques familiales facilitent l'accès à l'école. Par exemple, les benjamins de la famille sont plus favorisés comparativement aux aînés. Mais il n'y a pas de différences significatives entre ces derniers et les enfants des autres rangs.

Les Malinké scolarisent davantage leurs enfants comparativement aux Bambara. Le niveau d'instruction du père et celui de la mère sont sans conteste les facteurs les plus déterminants dans la scolarisation des enfants. Les enfants sont d'autant plus favorisés que les parents sont instruits : si le père ou la mère a le niveau « secondaire et plus », l'enfant a huit fois plus de chance d'entrer à l'école que celui dont le père ou la mère est sans instruction. Les enfants de parents instruits de niveau primaire ont deux à trois fois plus de chance d'accéder à l'école comparativement à ceux de parents non instruits. Outre le fait d'être de sexe féminin, être né hors de Bamako, avoir fréquenté l'école coranique, avoir exercé une activité économique avant l'entrée à l'école, avoir perdu son père, avant l'âge d'entrée à l'école réduit les chances d'être scolarisé. Le décès de la mère a une influence similaire à celle du décès du père mais les différences avec les enfants dont la mère n'est pas décédée ne sont pas significatives. Parmi les caractéristiques du logement, seul le fait d'habiter dans un logement ne disposant pas d'électricité a une influence significative sur la scolarisation des enfants en réduisant les chances d'accès à l'école. Comme nous nous y attendions, les enfants confiés sont désavantagés, mais les différences avec ceux qui vivent avec leurs parents biologiques ne sont pas significatives.

Les modèles « garçons » et « filles » montrent que ces caractéristiques interviennent de la même façon (direction de l'impact) pour les garçons et pour les filles mais pas avec la même ampleur. Par exemple, on note que l'influence du rang

de naissance, du fait d'avoir exercé une activité économique avant l'âge d'entrée à l'école, d'habiter dans un logement ne disposant pas d'électricité et celle du niveau d'instruction de la mère n'est pas significative chez les garçons alors qu'elle l'est chez les filles. De plus, avoir fréquenté l'école coranique est très désavantageux pour les garçons alors que cette caractéristique n'a pas d'impact significatif chez les filles.

### Les facteurs liés à l'abandon de l'école

Le tableau 4 présente les résultats d'une régression cox<sup>4</sup> donnant les rapports de chance d'abandonner le système scolaire à chaque niveau d'enseignement.

Tout comme dans l'accès à l'école, les filles, une fois entrées dans le système scolaire, sont nettement désavantagées comparativement aux garçons. Elles ont deux fois plus de chances que ces derniers d'abandonner l'école (modèle 1). Parmi les caractéristiques propres à l'enfant autres que le sexe, le fait d'être né à Bamako ou d'être Songhaï ont une influence significative sur la probabilité d'abandonner l'école. Parmi les caractéristiques des parents, seul le niveau d'instruction joue de façon significative en diminuant les risques de quitter l'école.

Au niveau des caractéristiques liées à l'école, la fréquentation de l'école « privé chrétien/laïc » et des médersas et le fait d'habiter à 5 kilomètres et plus de l'école est désavantageux pour les enfants des deux sexes. Les garçons inscrits dans un établissement « privé chrétien/laïc » ont significativement plus de chance d'abandonner l'école comparativement à ceux inscrits dans une école publique. Les filles habitant à 5 kilo-

---

4 Cette méthode, conçue selon le principe de la table de mortalité, mesure le risque qu'un événement se produise en fonction du temps. Les rapports de chance s'interprètent de la même manière que dans la régression logistique.

mètres et plus de l'école courent cinq fois plus de risque de quitter l'école comparativement à celles habitant à moins d'un kilomètre de l'école.

Les parents inscrivent leurs enfants à la médersa parce qu'elle dispense un enseignement et une éducation en adéquation avec la culture des communautés et avec leurs attentes. L'enfant apprend le coran mais aussi les préceptes moraux et les règles de conduite en société. Les écoles privées, chrétiennes en particulier, sont réputées plus sérieuses et dispensent un enseignement de qualité supérieure à celle des écoles publiques. Le taux d'abandon élevé dans ces différentes écoles pourraient se justifier par le fait que l'école privée coûte chère. Les parents n'arrivent vraisemblablement pas à supporter les charges et finissent par retirer les enfants de l'école. En ce qui concerne les médersas, du fait que ce n'est pas nécessairement la fonction « utilité économique » de l'école qui est visée, l'enfant est retiré de l'école à partir du moment où les parents jugent qu'il a appris les règles éducatives indispensables à une bonne intégration dans la communauté. Des motifs économiques expliqueraient également l'influence négative de la distance entre la maison et l'école sur le maintien à l'école. Une fois la scolarité payée, il reste entre autres à faire face aux frais de déplacement lorsque l'enfant doit parcourir une distance relativement élevée pour rejoindre l'école. Les données du volet qualitatif de l'enquête révèlent que ces frais sont généralement à la charge des mères. Vraisemblablement ces dernières n'arrivent pas toujours à honorer ces dépenses, ce qui n'est pas surprenant vu la faiblesse du pouvoir économique de la plupart des femmes.

Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, la contribution des enfants aux activités domestiques et économiques n'a pas d'influence significative sur leur maintien à l'école. Il faut souligner que les activités n'ont certainement pas la même influence sur la scolarisation des enfants. Leur regroupement en activités domestiques et économiques serait responsable de ces résultats.

Tableau 4  
**Rapport de chances (odds ratios) d'abandonner  
le système scolaire moderne (français/arabe)  
à partir de modèles de cox (enfants âgés de 12-16 ans)**

Variable	Ensemble	Modèle garçons	Modèle filles
<b>Nbre d'observations</b>	4624	2449	2175
<b>Sexe (masculin)</b>			
Féminin	2.36***		
<b>Rang de naissance (aîné)</b>			
Benjamin	0.79	2.35	0.24*
Autre rang	0.86	2.58*	0.66
<b>Lieu de nais. (Bamako)</b>			
Hors Bamako	1.44	0.79	1.89*
<b>Ethnie (Bambara)</b>			
Malinké	0.9	0.40	1.04
Peul	1.72	2.27	1.37
Soninké	0.72	0.42	0.62
Songhaï	0.14*	-inf	0.13*
Minianka	-inf	-inf	-inf
Autre ethnie	0.92	0.93	0.83
<b>Religion (musulman)</b>			
Non-musulman	0.59	-inf	1.04
<b>Instruction père (sans)</b>			
Primaire	0.97	1.37	0.68
Secondaire et plus	0.43**	0.40	0.44*
<b>Instruction mère (sans)</b>			
Primaire	0.56*	0.48	0.48*
Secondaire et plus	0.14*	-inf	0.14*
<b>Survie père (oui)</b>			
Non	1.14	0.60	2.27
<b>Survie mère (oui)</b>			
Oui	0.61	-inf	0.72
<b>Parents divorcés (non)</b>			
Oui	0.83	1.89	0.91
<b>Établissement (public)</b>			
Privé chrétien/laïc	1.84	5.57**	0.70

Variable	Ensemble	Modèle garçons	Modèle filles
Médorsa	6.98*	16.80	5.04
<b>Enseignement (public)</b>			
Privé	1.32	0.73	1.74
Médorsa	0.54	-inf	0.59
<b>Distance (moins d'1 km)</b>			
1-5 km	0.95	0.36*	1.56
5 km et plus	3.63**	-inf	5.35**
<b>Classe double vacation (non)</b>			
Oui	1.26	0.55	1.51
<b>Activités domestiques (non)</b>			
Oui	0.94	0.89	0.88
<b>Activités économiques (non)</b>			
Oui	1.38	2.14	1.18
<b>Logement électrifié (oui)</b>			
Non	2.71***	9.38 **	1.88*
<b>Alim. en eau (courante)</b>			
Borne fontaine	1.48	0.33	2.20
Puits à domicile	1.28	0.11**	3.17*
Autre	1.16	0.43	1.31
<b>Statut log. (propriétaire)</b>			
Hébergé	0.84	0.29	0.82
Locataire	0.47**	0.46	0.50*
<b>Confiance (non)</b>			
Oui	1.66*	1.75	1.57

Parmi les caractéristiques du logement retenues seul le fait de ne pas disposer de l'électricité ou d'être locataire joue de façon significative dans le modèle général. Les enfants ne disposant pas d'électricité à domicile abandonnent plus souvent l'école comparativement à ceux qui en disposent. Au contraire, être locataire augmente les chances de se maintenir dans le système comparativement aux enfants des propriétaires.

Les enfants confiés courent deux fois plus le risque de quitter l'école comparativement à ceux qui vivent avec leurs parents. Les modèles « garçons » et « filles » indiquent des

différences variables dans l'influence des différents facteurs selon le sexe de l'enfant. L'impact de l'éducation des parents, du fait d'être Songhaï, non natif de Bamako ou locataires est significatif seulement chez les filles. Les variables qui caractérisent l'alimentation en eau ont une influence positive dans le maintien des garçons à l'école. On observe l'inverse chez les filles. En particulier, la disponibilité d'un puits à domicile augmente de plus de trois fois les chances pour une fille de quitter l'école comparativement à celles qui disposent de l'eau courante à domicile. Vraisemblablement, l'eau du puits ne satisfait pas à tous les besoins du ménage et les filles doivent peut-être aller chercher l'eau de boisson ou de la cuisine en dehors de la concession.

### Les déterminants de la réussite scolaire

La réussite scolaire considérée ici est le passage de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental. L'échantillon a donc été limité aux enfants de la 6<sup>e</sup> et de la 7<sup>e</sup> année de ce cycle d'enseignement. Afin d'éviter les tronçatures résultant du fait qu'un certain nombre d'enfants (3,9 % des enfants) n'avait pas encore le résultat de l'année scolaire qui venait juste de se terminer au moment de l'enquête, nous avons considéré les résultats de l'année précédente, c'est-à-dire ceux de l'année scolaire 1994-1995. Le tableau 5 présente les résultats d'une régression logistique ordinaire donnant les rapports de chances de passer de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental<sup>5</sup>.

---

5 Nous avons estimé une régression logistique ordinaire pour identifier les déterminants de la réussite scolaire à chaque niveau de l'enseignement. Les résultats montrent que les déterminants sont sensiblement les mêmes à tous les niveaux. Aussi, nous avons choisi de ne présenter que ceux du passage de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année.

Tableau 5

Rapports de chances (odds ratios) de passer de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental moderne (français/arabe) à partir de modèles de régression logistique (enfants âgés de 12-16 ans)

Variable	Ensemble	Modèle	Modèle
<b>Nbre d'observations</b>	303	154	122
<b>Sexe (masculin)</b>			
Féminin	3,101**		
<b>Rang de naissance (autre)</b>			
Ainé	1,379	1,218	3,862
<b>Lieu de nais. (Bamako)</b>			
Hors Bamako	0,616	1,003	0,563
<b>Instruction père (instruit)</b>			
Sans instruction	0,879	2,169	0,314*
<b>Instruction mère (instruite)</b>			
Sans instruction	0,985	0,877	1,151
<b>Parents divorcés (non)</b>			
Oui	2,612	2,878	-
<b>Distance (1 km et +)</b>			
Moins d'1 km	0,622	0,870	0,282
<b>Nbre de redoublements</b>	0,128***	0,097***	0,135***
<b>Préparation repas (non)</b>			
Oui	0,477	-	0,639
<b>Entretien des lieux (non)</b>			
Oui	0,728	0,957	0,722
<b>Collecte de l'eau (non)</b>			
Oui	0,292**	0,271	0,248**
<b>Garde des enfants (non)</b>			
Oui	1,234	-	0,636
<b>Commerce (non)</b>			
Oui	1,307	-	0,937
<b>Artisanat (non)</b>			
Oui	0,304	0,139	0,481
<b>Autres activités (non)</b>			
Oui	7,571	9,084	-
<b>Logement électrifié (oui)</b>			
Non	0,655	0,363*	0,847
<b>Alim. en eau (autre)</b>			
Eau courante	0,874	0,821	0,863
<b>Statut log. (propriétaire)</b>			
Hébergé	2,492*	1,517	3,246
Locataire	1,162	0,640	1,830
<b>Confiance (non)</b>			
oui	2,107*	1,207	1,618

Le nombre des variables explicatives a été réduit du fait de la faiblesse de la taille de l'échantillon. Très peu de variables ont une influence significative sur la réussite en 6<sup>e</sup> année. Le modèle général indique que les filles ont trois fois plus de chances que les garçons de passer de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Plusieurs modèles ont été construits : les modèles contenant la variable sexe uniquement d'une part et la variable sexe et d'autres caractéristiques autre que la contribution à des activités extra-scolaires d'autre part n'indiquent aucune différence significative entre garçons et filles dans la réussite scolaire. C'est seulement lorsque les variables renseignant sur la contribution des enfants aux activités du ménage entre dans le modèle que nous observons ce résultat. Ainsi, si les filles ne participaient pas aux travaux ménagers, elles auraient trois fois plus de chance de réussir à l'école que les garçons.

On observe également que les enfants confiés ont deux fois plus de chances que ceux qui vivent avec leurs parents de passer de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Le divorce des parents a le même effet mais la différence avec les enfants dont les parents ne sont pas divorcés ne sont pas significatives. Par ailleurs, les enfants de parents hébergés ont deux fois plus de chances que ceux des propriétaires de réussir en 6<sup>e</sup> année. Ceux des locataires sont également favorisés mais les différences ne sont pas significatives comparativement aux enfants des propriétaires.

Les redoublements et la collecte de l'eau constituent des entraves à la réussite en 6<sup>e</sup> année. Ainsi, plus le nombre de redoublements est grand, plus grandes sont les chances de l'enfant de connaître un échec à ce niveau d'enseignement. La collecte de l'eau est une activité généralement confiée aux filles à Bamako. Cette activité occupe vraisemblablement la majeure partie du temps des enfants ; ceci n'est pas étonnant quand on sait que la ville de Bamako n'arrive pas à satisfaire les besoins en eau de sa population : environ 20 % des ménages ne disposent pas d'eau courante à domicile.

Les différences observées dans le modèle général vont dans l'ensemble dans le même sens pour les garçons et les filles,

sauf pour « lieu de naissance », « instruction du père », « instruction de la mère » et « locataire ». L'impact de ces variables n'est toutefois pas significatif. L'influence négative de la contribution à la collecte de l'eau est significative seulement chez les filles. De même la non-disponibilité de l'électricité affecte davantage la scolarité des garçons que celle des filles. L'impact du manque d'instruction du père a le même effet sur la réussite scolaire des filles.

## Discussion

Les résultats montrent que les filles ont moins de chances que les garçons d'accéder l'école et d'y rester. Les parents sont ainsi moins enclins à instruire leurs filles, car celles-ci sont plus utiles à la maison que les garçons. Elles sont en effet plus sollicitées pour les activités domestiques, surtout la collecte de l'eau, et ceci dès le plus jeune âge (vers l'âge de 8 ans). Cette sollicitation exerce par la suite une influence négative sur la réussite scolaire.

Un résultat auquel nous ne nous attendions pas est relatif au fait que les filles réussissent mieux que les garçons à la fin du premier cycle de l'école fondamentale. Ainsi, si on arrive à les maintenir à l'école (tout le problème est là), leurs résultats scolaires sont de loin meilleurs que ceux des garçons à la fin du premier cycle du fondamental. La solution consisterait à les soustraire aux travaux ménagers, particulièrement à la collecte de l'eau.

Les aînés de la famille sont également défavorisés à l'entrée du système scolaire. Au Mali, comme dans la plupart des pays d'Afrique, l'aîné de la famille (surtout le garçon) occupe un rôle central : c'est lui qui prendra la relève du père dans la gestion de la famille. Aussi, dans les familles (en particulier les plus démunies) qui comptent davantage sur chacun des membres pour assurer leur survie, il arrive bien souvent que

l'aîné n'ait pas la chance d'être inscrit à l'école. Il est ainsi gardé à la maison pour apporter son aide dans les activités de subsistance du ménage. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'enfant est une fille.

L'influence négative du fait d'être non-natif de Bamako peut avoir été due à ce que cette caractéristique augmente les chances d'être confié à une tierce personne (34% des enfants non natifs de Bamako sont confiés). Or, cette variable est négativement liée à l'accès, même si son impact n'est pas significatif, et au maintien à l'école.

Le décès du père joue négativement et significativement sur les chances d'accéder à l'école aussi bien chez les filles que chez les garçons. Au contraire, le décès de la mère n'a pas d'effet significatif. Le père étant le principal pourvoyeur de la famille, son décès signifie qu'il y aura moins de moyens financiers pour répondre aux besoins de la famille donc moins de ressources à consacrer aux dépenses scolaires et à l'éducation des enfants. Le décès des parents joue cependant un rôle non significatif dans le maintien à l'école.

Travailler avant l'entrée à l'école est défavorable à la scolarisation des enfants, particulièrement chez les filles : l'aide de l'enfant est très appréciée et on le garde à la maison pour qu'il continue à apporter son aide. L'envoyer à l'école implique la perte d'une partie importante de sa contribution aux activités de subsistance du ménage.

A l'inverse des enfants peul, les enfants malinké et songhaï sont favorisés dans l'accès à l'école comparativement aux Bambara. L'ethnie donne une indication de l'impact des facteurs culturels. Elle peut être aussi bien l'indicateur d'un mode d'organisation sociale (caste) que celui d'une référence culturelle et sociale (perceptions et pratiques) et à ce titre traduire un comportement spécifique vis-à-vis de la scolarisation des enfants. Toutefois, l'impact de l'ethnie est difficile à déterminer surtout dans un environnement urbain du fait du brassage culturel. Ici l'ethnie est surtout utilisée comme variable de contrôle, car, telle que saisie par l'enquête, le concept est un peu trop globalisant pour prendre

en compte toutes les particularités sociales, politiques et historiques qu'il englobe.

La variable ayant l'impact le plus significatif sur la scolarisation des enfants est l'instruction des parents : plus les parents sont instruits et plus leurs filles et leurs garçons auront la chance d'entrer à l'école, plus longtemps ils y resteront et plus ils auront la chance de réussir. L'instruction des parents a toutefois plus d'influence chez les filles que chez les garçons, étant donné que les conditions leur sont déjà favorables ; en particulier, le manque d'instruction du père pénalise davantage la réussite scolaire de la fille que celle du garçon. Par ailleurs, l'influence de l'instruction des parents est plus importante à l'entrée du système où la sélection est plus forte. De plus, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre du fait d'un meilleur suivi de l'enfant de la part de parents instruits, il n'existe pas de différences significatives dans la réussite scolaire des enfants de parents instruits comparativement à ceux de parents non instruits (sauf pour les filles). Cette situation traduit-elle une certaine démission des parents ? L'instruction de l'enfant semble laissée à la charge de l'État et des enseignants.

L'instruction des parents reflète également le statut socio-économique du ménage. Ainsi, les filles de statut socio-économique bas sont doublement désavantagées, en premier, parce qu'elles sont filles, en second, parce que le statut socio-économique de leur ménage est bas. Leurs besoins devraient recevoir une attention spéciale mais pas au détriment de ceux des garçons de même statut socio-économique.

Étant donné le sous-équipement de la ville de Bamako, la disponibilité de l'électricité est un indicateur du statut socio-économique du ménage. Plus le ménage est pauvre, moins il scolarisera ses enfants, en particulier ses filles. Ainsi, le manque d'électricité joue de façon négative et significative sur l'entrée des filles à l'école. Cette caractéristique joue ensuite sur le cursus scolaire (maintien et réussite), une fois l'enfant dans le système, au niveau de la préparation et la révision des

cours. Ainsi, elle influence négativement le maintien à l'école des enfants des deux sexes et la réussite scolaire des garçons.

Comme nous nous y attendions, la contribution des enfants aux activités extra-scolaires influence négativement leur trajectoire scolaire. Ceci est particulièrement vrai pour les filles dans la contribution aux travaux domestiques, notamment la collecte de l'eau qui est l'une des activités les plus lourdes des travaux domestiques à Bamako. Tout comme l'électricité, les quartiers de Bamako sont inégalement desservis par le réseau d'adduction d'eau. Étant donné que cette denrée est essentielle dans la subsistance du ménage, les corvées d'eau deviennent la principale tâche domestique, laquelle est généralement confiée aux filles. Le rôle de mère et d'épouse dévolu à ces dernières serait la raison de leur plus grande implication dans les travaux domestiques. Aussi doivent-elles apprendre très tôt à concilier l'école et le travail, ce qui semble plus difficile au début de la scolarité. Cette situation expliquerait que les premières années soient particulièrement critiques pour les filles alors que le niveau scolaire n'a pas d'influence significative chez les garçons.

La situation des filles par rapport à la scolarisation et au travail s'expliquerait en grande partie par le statut inférieur que leur confère la société. On n'investit pas en la fille parce qu'elle est considérée comme une « étrangère ». Elle est appelée à quitter la famille pour se marier, ce qui veut dire que l'investissement réalisé en l'envoyant à l'école va profiter à son mari et à sa belle-famille et non pas à sa famille d'origine.

Les enfants confiés, pénalisés dans l'entrée et dans le maintien à l'école, réussissent pourtant mieux en 6<sup>e</sup> année que ceux qui vivent avec leurs parents. Ceci pourrait s'expliquer par une plus grande motivation à réussir dans la vie, une plus grande conscience de leur désavantage. En effet, ils sont le plus souvent orphelins, issus de milieux défavorisés ou viennent d'une zone rurale. Aussi sont-ils plus décidés à s'en sortir. Le confiage des enfants vise généralement d'autres motifs que la scolarisation. Les petites filles sont généralement

placées dans les ménages urbains pour aider aux travaux domestiques, notamment pour la garde des enfants, tandis que les garçons sont plutôt orientés vers l'apprentissage d'un métier. Quelle que soit l'occupation de ces enfants, leurs parents espèrent ainsi qu'ils auront un meilleur avenir que s'ils restaient au village.

Les enfants de parents hébergés ont moins de chance que ceux de parents propriétaires de se maintenir dans le système scolaire. Toutefois, ces derniers connaissent de meilleures chances de réussite en 6<sup>e</sup> année. Les hébergés sont relativement plus jeunes (et plus instruits) que les propriétaires. Ce qui traduirait un effet d'âge, de génération et également de statut socio-économique. Il faut toutefois reconnaître la difficulté d'appréhender l'influence de la variable « statut d'occupation du logement » sur la scolarisation des enfants. Cette difficulté serait en grande partie due à l'ambiguïté même du concept à Bamako. Rondeau *et al.* (1996) ont montré que le statut résidentiel, surtout celui de propriétaire, pouvait revêtir des formes complexes, allant du culturel au religieux, en passant par le juridique et le foncier.

## Conclusion

Dans l'ensemble les résultats sont conformes à ce que d'autres études ont pu montrer dans le domaine de la scolarisation des enfants. Bamako, la capitale du Mali, bénéficie d'une situation privilégiée dans le domaine de la scolarisation des enfants, et principalement dans celle des filles, du fait entre autres d'une plus grande disponibilité des infrastructures scolaires. Pourtant, contrairement à ce qu'on pouvait attendre, on observe des différences significatives selon le sexe dans la scolarisation des enfants.

Ces différences trouveraient une large partie de leur explication dans les difficultés auxquelles sont confrontées de nombreux ménages. En effet, dans un contexte de crise économique persistante, qui toucherait de façon encore plus marquée les villes, la subsistance de nombreux ménages repose souvent sur une participation aux activités productives et rémunératrices de l'ensemble des membres. Les filles sont plus sollicitées que les garçons. En outre, en plus de travailler dans le secteur informel, elles ne sont pas soustraites aux tâches ménagères, qui bien qu'indispensables à la survie du ménage, sont non comptabilisées. Certaines effectuent même une triple activité, si on ajoute aux deux premières la fréquentation de l'école. On pourrait affirmer à juste titre, comme Ferchiou, que « parallèlement à la journée de travail commune aux deux sexes, il existe une journée spécifique aux femmes (on pourrait ajouter aux filles) qui comportent des travaux domestiques gratuits » (Ferchiou, 1985 : 35).

Le travail des enfants peut se présenter sous deux grandes formes : d'une part comme un élément de l'éducation traditionnelle (rôle de formation) et d'autre part comme une nécessité économique ; la marge entre les deux étant très mince. Dans cette optique, les sociétés imposent le respect de la division sexuelle des tâches. Il y a une distinction entre les activités des filles, futures mères de famille ou femmes au foyer et celles des garçons, futurs pourvoyeurs de famille. Les filles sont ainsi cantonnées dans les activités dévolues aux femmes. Comme les femmes, elles exercent des activités peu rémunératrices. Au contraire, les garçons exercent des activités nécessitant une plus grande formation (mécanicien, maçon, menuisier, tailleur, etc.) que celle requise pour les métiers effectués par les filles.

La nature et la spécificité des activités des enfants comme le montrent ces données, renforcent les résultats d'autres études sur les causes de l'inégalité et de la discrimination en matière d'éducation. Ces causes seraient davantage ancrées dans la tradition, la culture et les règles du jeu imposées à chaque sexe par la société que dans l'organisation strictement

scolaire. Le rôle assigné à la fille tend à la confiner dans un apprentissage de sa future tâche de mère ou de femme au foyer. Aussi devient-il très difficile pour la fille scolarisée de concilier cet apprentissage de son rôle de femme traditionnelle avec celui de femme qui cherche à acquérir une connaissance scolaire.

Si les tendances actuelles se poursuivent, la scolarisation risque de devenir un instrument qui va contribuer à perpétuer les différences selon le sexe plutôt que le contraire. Pour contrecarrer ce processus discriminatoire, un travail important de sensibilisation reste à faire. Parallèlement, de nouvelles stratégies devraient être trouvées et adaptées aux spécificités du contexte socio-économique malien pour augmenter la participation des filles à la scolarisation et tendre vers l'autonomisation des femmes. Les politiques futures devraient combattre les obstacles à l'école qui résultent de la demande de l'aide des enfants dans les champs ou au ménage, par l'élaboration de programmes qui offrent des substituts au travail des enfants. Certes, il faut compter avec le faible revenu de la plupart des ménages, mais dans le cas d'espèce, c'est surtout le sous-équipement de la ville qui est en cause. En améliorant par exemple l'infrastructure urbaine, on pourrait alléger le poids des travaux domestiques et, par conséquent, diminuer la contribution des enfants et particulièrement celles des filles. Dans cette recherche de nouvelles stratégies, il faut surtout garder à l'esprit que la faible scolarisation des filles est directement liée à nombre de problèmes ou phénomènes propres à l'Afrique, ce qui signifie que les solutions passent, au moins partiellement, par de profondes refontes dans le domaine politique, économique et social.

## Bibliographie

- ANTOINE P. et GUILLAUME A., 1986. « Une expression de la scolarité familiale à Abidjan : Enfants du couple et enfants confiés », dans *Les familles d'aujourd'hui*, AIDELF, Paris, INED-PUF.
- BANQUE MONDIALE, 1991. *Gender and poverty in India*, Washington.
- BANQUE MONDIALE, 1986. *Croissance démographique et politiques de population en Afrique subsaharienne*, Washington.
- BANQUE MONDIALE, 1995. *Le monde du travail dans une économie sans frontières. Rapport sur le développement dans le monde*, 1995, Washington.
- BEHRMAN J., 1990. « Women's schooling and nonmarket productivity : a survey and a reappraisal », Document de travail PHRWD, Washington, Banque mondiale.
- BLOSSFELD H.-P., HAMERLE A., ULRICH MAYER K., 1989. *Event History Analysis*, New Jersey, LEA, 297 p.
- BOCQUIER Ph., 1996. *L'analyse des enquêtes biographiques à l'aide du logiciel STATA*, Paris, Documents et manuels du CEPED, n°4, 208 p.
- COURGEAU D. et LELIÈVRE E., 1989. *Analyse démographique des biographies*, Paris, INED, 268 p.
- DAVIDSON J. et KANYAKA M., 1990. « An ethnographic study of factors that affect the education of girls in southern Malawi », dans GRANT-LEWIS S. et al. 1990. *Constraints to girl's persistence in primary school and women's employment opportunities in the education service*, Lilongwe.
- DEBLÉ, I. 1980. *La scolarisation des filles*, Paris, UNESCO, 180 p.
- DE TRAY D., 1983. « Children's Work Activities in Malaysia », *Population and Development Review*, vol. 9, n° 3, pp. 437-455.
- DIXON-MUELLER R. et ANKER R., 1988. « Evaluation de la contribution des femmes au développement économique », Document de base pour la formation en matière de population, ressources humaines et planification du développement, n° 6, Genève, OIT.
- FERCHIOU S., 1985. « Les femmes dans l'agriculture tunisienne », *La Galade*, Edisud/CERES Production, 94 p.
- FOSTER P., 1980. « Education and social inequality in sub-saharan Africa », *Journal of Modern African Studies*, vol. 18, n° 2, pp. 206-236.

GUEYE M., PACQUÉ-MARGOLIS S., KANTIEBO M. et KONATÉ M. K., 1992. « Family Structure, Education, Child Forstering and Children's Work in the Kayes and Yelimane Circles of Mali: Results of "Focus Group" », document présenté dans le cadre du séminaire « Fertility, Family Size and Structure : Consequences for Families and Children », New York, Population Council., 38 p.

HERZ B., SUBBARRAO K., HABIB M. et RANEY L., 1993. *Laisser les filles s'instruire. Des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire*, Documents de synthèse de la Banque mondiale, Washington, 105 p.

HYDE K., 1989. « Improving women's education in sub-saharan Africa : a review of literature », Document d'information PHREE, n° 15, Washington, Banque mondiale.

KING E. et HILL A., 1993. *Women's education in developing countries. Barriers, benefits and policies*, publié par la Banque mondiale, The Johns Hopkins University Press, Baltimore et Londres.

LESLIE J. et GUPTA R. G., 1989. « Utilization of formal services for maternal nutrition and health care in the third world », International Center for Research on Women, Washington, D-C.

LEVISON D., 1993. *Children's Labor Force Activity and Schooling in Brazil*, thèse de doctorat en économie, University of Michigan, 276 p.

LOYD C. et BLANC A., 1996. « Children's Schooling in sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others », *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, pp. 265-298.

MARCOUX R., 1993. *L'école ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, thèse de démographie, Université de Montréal, 303 p.

MARCOUX R., 1994. « Des inactifs qui ne chôment pas : une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali », *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2, pp. 226-319.

MYERS W., 1992. « Introduction », *Protéger les enfants au travail*, New York, UNICEF, pp. 15-23.

OPPONG C., 1988. « Les femmes africaines : des épouses, des mères et des travailleuses », *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara*, Paris, L'Harmattan, pp. 421-440.

OUÉDRAOGO D. et PICHE V., 1995. *L'insertion urbaine à Bamako*, Karthala, Paris, 206 p.

- PSACHAROPOULOS G. et WOOLDHALL M. 1985. *Education for development: an analysis of investment choices*, Oxford, Banque mondiale, 337 p.
- RONDEAU C., KONATÉ M. et MARCOUX R., 1996. « Propriétaires ou hébergés ? à propos des difficultés à saisir le statut résidentiel à Bamako », Bamako, document de travail du CERPOD, n° 24, 39p.
- SCHILDKROUT E., 1979. « Women's Work and Children's Work: Variation among Moslems in Kano », *Social Anthropology of Work*, Wallman S. (éd.), A.S.A, monograph 19, Academic Press, Londres, pp. 69-85.
- SCOTT J. W. et TILLY L. A., 1975. « Women's Work and the Family in Nineteenth-Century Europe », *Comparative Studies in Society and History*, vol. 17, n° 1, pp. 36-64.
- TRUSSELL J., HANKINSON R. et TILTON J., 1992. *Demographic applications of event history analysis*, International Studies in Demography, Clarendon Press, Oxford, 276 p.
- UNICEF, 1993. *Le progrès des nations*, New York, 210 p.
- ZOUNGRANA C., 1993. *Déterminants socio-économiques de l'utilisation des services de santé maternelle et infantile à Bamako (Mali)*, doctorat en démographie, Université de Montréal, 214 p.

## **Femmes, instruction et développement au Burkina Faso**

### **Incertitudes africaines**

Étienne Gérard

Fillettes porteuses d'eau, fillettes occupées par le dernier-né — mères bien avant d'être parturientes —, fillettes astreintes en tous milieux aux travaux domestiques, ou encore chargées de vendre la production maraîchère offerte aux clients sur de petits étals ; fillettes impubères parfois déjà mariées : ces figures bien connues en Afrique subsaharienne (Bisilliat (dir.), 1992 ; Schlemmer (dir.), 1996) ne cessent de rappeler des données essentielles de la place et du rôle des femmes dans cette partie du continent : force de travail et biens matrimoniaux, elles participent à la production et sont gages de la reproduction, biologique et sociale, de la parenté, au point que leur libération en dehors du cadre lignager et des réseaux d'alliance en menacerait l'équilibre social et économique. Et elles sont, pour cette raison même, largement tenues à l'écart des domaines masculins, en premier lieu ceux des savoirs et des pouvoirs, propices à une telle libération.

Le champ scolaire est l'un de ces domaines, peut-être même le plus important. « N'envoyez pas une fille à l'école », nous

disent, ouvertement ou à mots couverts, nombre d'hommes et de femmes ivoiriens, maliens, burkinabés. Les motifs abondent, et au premier chef la « délinquance »<sup>1</sup>, autrement dit des comportements hors normes adoptés par ceux qui « fréquentent » l'école. Ainsi, par exemple, un marabout dioula dit : « Si une fille étudie, elle aura les yeux ouverts, 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 ». Traoré, paysan dioula de 60 ans, précise : « Quand on scolarise la fille, on ne peut plus la garder. Parce que la fille, quand elle maîtrise bien le papier (sait correctement écrire), personne ne peut la garder, excepté les gens de pouvoir. Et ce genre de filles ne peuvent pas se contenter d'un seul homme ». D'autres jugent que cette scolarisation de la fille « n'est pas rentable, puisqu'elle est destinée à se marier et que seule sa belle-famille bénéficierait de ses acquis » ; ou, comme Mariétou, ouvrière de 36 ans ayant étudié jusqu'en classe de 6<sup>e</sup> qu'« il faut plutôt envoyer les garçons que les filles à l'école puisqu'ils seront chefs de famille ». En somme, les propos tenus sur la scolarisation des filles laissent largement entendre qu'elle est inutile, ou erronée, ou même, d'une certaine manière, néfaste.

Les données de la scolarisation corroborent en partie de tels discours : les filles sont toujours moins scolarisées que les garçons ; lorsque les moyens leur font défaut, les parents choisissent de scolariser les seconds en priorité et prolongent leur scolarité davantage que celle des premières. Tel est le cas

---

1 Un risque largement souligné par tous ceux qui s'intéressent au statut de la jeune fille et de la femme. Par exemple, lors de journées de concertation sur les problèmes de la jeune fille scolarisée, tenues du 27 au 29 décembre 1995 à Ouagadougou, des sketches mettaient en scène « les brimades de tous genres que subissent les jeunes filles en milieu scolaire » (Moustapha Tchidah, 1996). Ces sketches, rapporte le journaliste, « ont surtout souligné les dangers qui guettent la jeune fille quand celle-ci se laisse aller à la vie facile et trépidante de la ville ». En outre, le directeur général de l'Enseignement secondaire reconnaissait lui-même que nombre d'enseignants demandent aux jeunes filles de se livrer à eux sexuellement pour leur garantir le passage en classe supérieure.

au Burkina Faso<sup>2</sup>, pays qui nous concerne ici principalement<sup>3</sup>. En 1991, le rapport de masculinité scolaire était, dans l'enseignement de tous niveaux, de 160 % (Yaro, 1994) ; en 1992, les filles représentaient 38,14 % des effectifs scolarisés (Sanou, 1995) et, en 1996, 35,11 % des effectifs du primaire et 22,55 % de ceux du secondaire. Les exemples pourraient être multipliés au bénéfice des chercheurs et décideurs de l'éducation qui, tous, soulignent la sous-scolarisation des filles et la déplorent<sup>4</sup>.

Cependant, la scolarisation des filles varie. En milieu urbain<sup>5</sup> — en l'occurrence à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso — l'écart se réduit, au point que les proportions des filles et des garçons sont presque identiques (en 1992, les filles représentaient 50 % des effectifs scolarisés de la première ville, et 47 % de ceux de la seconde). Le déséquilibre évoqué généralement est donc relatif. Au-delà du

---

2 En 1996, les taux bruts de scolarisation du Burkina Faso étaient de 33,80 % pour le primaire, de 9,12 % pour le secondaire et de 1 % pour l'enseignement supérieur. Les taux nets pour la tranche d'âge des 7-12 ans étaient, en 1995, de 34,62 % pour les garçons et de 23,08 % pour les filles.

3 La situation du Burkina Faso, en particulier le milieu urbain, comporte de nombreuses caractéristiques soulignées dans les études relatives à la place des femmes dans les autres pays de l'Afrique subsaharienne. A ce titre, l'analyse des résultats présentés ici, tirés d'enquêtes menées à Bobo-Dioulasso, vaut tout autant pour cette partie du continent que pour le pays lui-même.

4 Depuis plus de trente ans, cette sous-scolarisation est soulignée par les responsables africains et occidentaux de l'éducation et constitue toujours l'un des thèmes des réformes tour à tour adoptées. L'OUA a choisi de faire de 1996 l'année de l'éducation en Afrique. A cette occasion, les différents pays africains étaient invités à renforcer la qualité de l'éducation et, entre autres objectifs, à favoriser « une vraie relance de l'éducation des filles et des femmes, en allant au-delà du simple accès [à l'enseignement de base], pour assurer la rétention et l'initiation complète des filles et des femmes aux curriculums techniques, professionnels, scientifiques et humanistes » (Traoré, 1996). Le Burkina Faso, pour sa part, a mis sur pied, en 1989, un service spécialisé pour améliorer la scolarisation des filles.

5 La population du Burkina, estimée à 10 millions d'habitants, vit majoritairement en milieu rural (85 %, 75 % si l'on considère comme villes tous les centres de plus de 5 000 habitants).

problème, envisagé dans une perspective démographique, de la sous-scolarisation féminine comme frein au développement<sup>6</sup>, se pose donc cette autre question : que signifie la scolarisation supérieure des fillettes citadines ? Quelles en sont les logiques sociales ?

Les représentations qui fondent les discours sur la scolarisation féminine invitent à cette démarche. Lorsqu'ils réprouvent celle-ci, les chefs de famille livrent indirectement — comme à défaut — l'une des dimensions du problème : l'instruction des filles remettrait en cause les structures familiales, voire même celles de la société, à travers un bouleversement de la répartition sexiste des rôles — non plus contenus mais libérés —, ainsi que des savoirs et des pouvoirs. N'est-ce pas précisément ce qui, en milieu urbain, est en jeu ? La modification du rôle des femmes par la scolarisation, actuellement croissante, ne signifie-t-elle pas une évolution profonde, en cours et à venir, de la société, évolution dont les femmes, précisément, seraient un moteur essentiel ? Le milieu urbain, qui offre de l'éducation féminine, en miroir, une image différente de celle qui prévaut à l'échelle du pays, donne matière à cette hypothèse. Deux enquêtes<sup>7</sup>

---

6 La thèse est que l'éducation des filles conditionne la maîtrise de la fécondité et, par conséquent, l'équilibre entre populations et ressources économiques. Par ailleurs, la sous-scolarisation des filles a un effet « sur la marginalisation et la précarité des femmes sur le marché du travail » (Clévenot et Pilon, 1996). Pour les tenants de cette thèse, le développement est donc assujéti à l'éducation des filles.

7 Une première enquête, conduite en 1995-1996, a eu pour objectifs d'identifier les stratégies de scolarisation et les trajectoires scolaires (inscriptions des enfants entre les différents secteurs scolaires, selon le sexe et un certain nombre de variables familiales comme la composition de la famille, le degré d'instruction du chef de famille, etc.). Elle a été réalisée dans 8 quartiers de Bobo-Dioulasso (Colma, St-Étienne, Koko, Tounouma, Kombougou, Kuinima, Bolomakoté et Ouezzinville). Un questionnaire a touché 2 100 individus âgés de quatre ans et plus. Des interviews sur la demande sociale d'éducation ont parallèlement porté sur une trentaine d'hommes et de femmes de l'échantillon. Une seconde enquête a été réalisée (en 1995) dans les écoles de la ville. Nous avons recensé de manière exhaustive toutes les structures d'enseignement, publiques et privées, laïques et confessionnelles,

conduites à Bobo Dioulasso nous fourniront des indicateurs pour l'analyser.

### Une scolarisation féminine importante

Partons de quelques constats simples. A Bobo-Dioulasso, les élèves inscrits dans l'enseignement de base, tous secteurs confondus, sont à peu près tout autant des filles que des garçons. Les premières représentent en effet 44,22 % de l'ensemble des élèves recensés lors de l'enquête sur les écoles (E2), les garçons 55,78 %<sup>8</sup>. Au moment de l'enquête auprès des chefs de famille (E1), 69,6 % des filles et femmes âgées de 4 ans et plus<sup>9</sup> avaient fréquenté ou fréquentaient une structure d'enseignement (école publique, école privée laïque, école privée chrétienne<sup>10</sup>, médersa ou encore école cora-

---

ainsi que les élèves qui y étaient inscrits. Pour les distinguer, nous désignerons l'enquête sur les stratégies de scolarisation par E1, l'enquête sur les écoles par E2.

8 En 1990, les populations masculine et féminine de Bobo-Dioulasso, âgées de 0 à 15 ans, étaient respectivement estimées à 51 505 et 52 598. Les garçons représentaient donc 49,47 % de l'ensemble des enfants de cette tranche d'âge, les filles 50,53 % (source : SDAU, Bobo-Dioulasso, 1990).

9 L'âge de 4 ans a été choisi en raison de l'inscription, dès cet âge, des enfants à l'école coranique. L'enquête fournit donc un tableau de la scolarisation actuelle et passée, à la différence de l'enquête sur les écoles (E1) réalisée une année donnée auprès d'une seule tranche d'âge. Lorsque ce n'est pas précisé, les taux renvoient donc aux proportions d'individus ayant été scolarisés (et ayant arrêté leurs études) et fréquentant un établissement au moment de l'enquête. Cependant, la population de l'échantillon a été divisée par tranches d'âges (4-15 ans, 16-25, 26-35, 36 ans et plus). La population a ainsi été décomposée faute d'indicateurs fiables pour constituer des tranches d'âge et par souci de repérer des tendances évolutives à travers les dernières décennies.

10 Les écoles chrétiennes ont été étatisées en 1969. Une partie de la population interrogée a donc fréquenté ces établissements. En outre, de nombreuses écoles, anciennement de ce statut, continuent à être considérées comme telles (et non comme écoles publiques) par les parents d'élèves.

nique) ; 84 % des garçons et hommes étaient dans ce cas (l'ensemble des individus ayant été ou étant scolarisés à 77,6 %) ; 67,7 % des filles âgées de 4 à 15 ans étaient scolarisées, et 76,8 % des garçons de la même tranche d'âge (l'ensemble l'étant à 72,6 %) (tableau 1).

Tableau 1  
Fréquentation scolaire des individus interrogés  
par tranche d'âge et par sexe

	4-15 ans	16-25 ans	26-35 ans	36 ans et plus
<b>Garçons</b>	76,8 %	94,9 %	97,4 %	100 %*
<b>Filles</b>	67,7 %	79,2 %	78,2 %	76,5 %
<b>Ensemble</b>	72,6 %	87,8 %	89,5 %	89,7 %

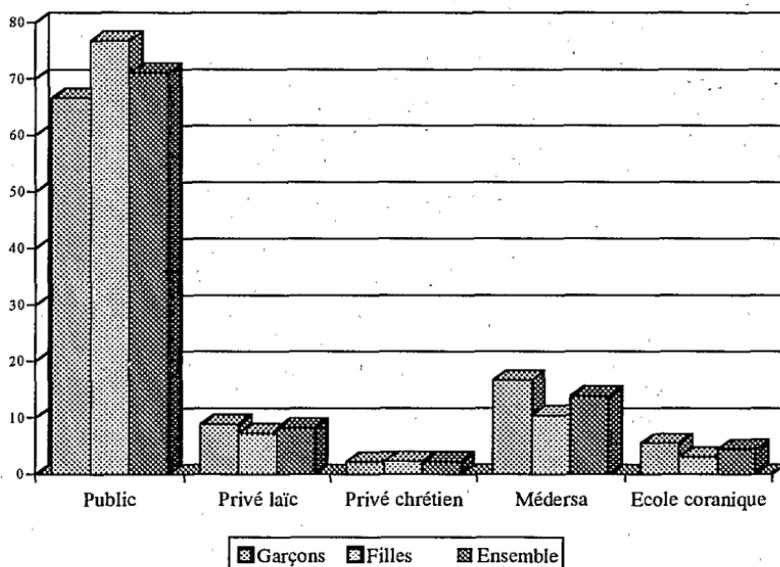
\* un tel taux s'explique par la faiblesse de l'échantillon concerné (22 individus de sexe masculin)

La proportion de garçons inscrits à l'école étant supérieure à celle des filles, chaque cohorte d'élèves, dans les différentes structures d'enseignement, est proportionnellement davantage masculine que féminine. Ainsi, 52,27 % des élèves inscrits dans le public sont des garçons (47,73 % des filles) ; 60,55 % des élèves qui fréquentent les établissements privés d'enseignement laïc sont également masculins (39,45 % de filles). Les médersas et les écoles coraniques comptent, elles, respectivement 66,92 % et 68,99 % de garçons et 33,08 % et 31,01 % de filles (graphique 1).

Les filles demeurent donc moins scolarisées que leurs pairs de l'autre sexe. Cependant, elles sont actuellement scolarisées en majorité. Et l'écart entre leur fréquentation scolaire et celle des garçons se réduit de plus en plus. De 23,5 pour la tranche d'âge des 36 ans et plus, il n'est plus que de 9,1 pour celle des 4 ans et plus. Cette tendance s'observe également au niveau national : le taux d'accroissement annuel moyen est en

effet de 6,7 % pour les garçons, et de 7,9 % pour les filles<sup>11</sup>. Comme c'est le cas de manière générale en Afrique subsaharienne, « le mouvement de rattrapage des filles se poursuit » et « les inégalités continuent à s'atténuer » (Hesseling et Locoh, 1997)<sup>12</sup>. Hier davantage tenues à l'écart du champ scolaire que leurs pairs masculins, les filles citadines ont aujourd'hui presque autant de chances qu'eux d'être instruites.

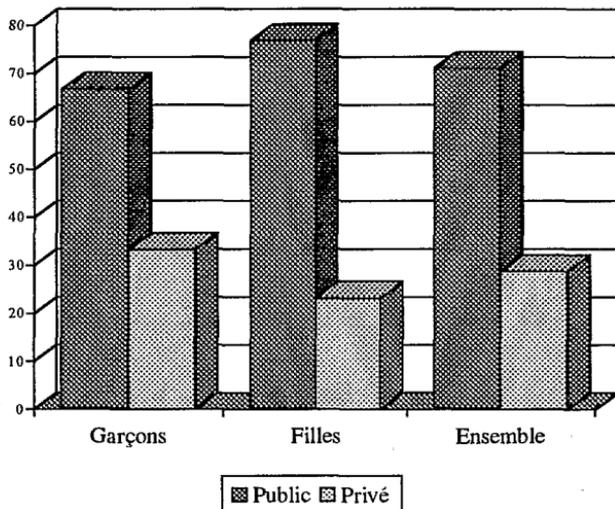
Graphique 1  
Répartition des élèves entre les différentes structures  
d'enseignement de base en %



11 La Direction des études et de la planification du ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation note une tendance inverse pour les taux bruts de scolarisation, mais l'infère au redoublement supérieur des filles et au moindre taux d'admission de celles-ci en première année (22 % contre 33 % pour les garçons).

12 Ces auteurs notent, que « dans l'ensemble des pays pour lesquels on dispose de statistiques, le rapport de féminité (effectif des filles rapporté à l'effectif des garçons) dans le secondaire est passé de 44 % en 1970 à 55 % en 1985 et 67 % en 1991 ».

Graphique 2  
Inscriptions dans les divers secteurs  
d'enseignement selon le sexe en %



Les données de base apportent un autre enseignement, plus fondamental : les filles fréquentent proportionnellement davantage l'enseignement laïc que les garçons, puisque 76,79 % de celles qui ont été recensées dans toutes les structures d'enseignement de base sont inscrites dans les établissements publics, contre 66,68 % pour ces derniers (graphique 2). Très important dans les structures d'enseignement privé, *a fortiori* musulman, l'écart de scolarisation masculine et féminine est bien plus faible dans l'enseignement public. Dans le premier cas en effet, les établissements comptent *grosso modo* deux tiers de garçons et un tiers de filles ; dans le second moins de 5 % différencient la proportion des premiers et celle des secondes. Les observations faites au sein du secteur privé corroborent cette inscription proportionnellement supérieure des filles dans l'enseignement laïc, et des garçons dans l'enseignement confessionnel. En effet, 16,73 % d'entre eux fréquentent les médersas et 5,5 % les écoles coraniques, tandis que 10,43 %

de leurs camarades féminines sont dans le premier cas et 3,12 % dans le second (graphique 1).

### **La scolarisation, entre religion et laïcité, domaine privé et sphère publique**

Appelés à suivre les enseignements du marabout à l'école coranique ou à la médersa, les garçons sont davantage inscrits que les filles dans l'ordre du religieux et du sacré. Et, dans ces sociétés largement islamisées<sup>13</sup>, ce sont eux les premiers dépositaires de l'enseignement du Livre saint, le Coran, les premiers aussi à devoir hériter et transmettre un savoir particulier, un capital culturel, qui échappe largement aux filles. A travers leur scolarité, elles sont en revanche plus largement livrées au domaine de la laïcité. Traditionnellement confinées à la sphère de la tradition et de l'oralité (Sanou, 1995), elles sont promises ici à la sphère publique, lieu d'expression d'une certaine modernité. Les stratégies de scolarisation révèlent ainsi un certain partage du savoir. Celui-ci n'est toutefois pas simplement duel : le savoir religieux n'est pas uniquement destiné aux hommes, ni le savoir laïc aux filles. Les trajectoires scolaires des uns et des autres montrent bien une logique plus complexe. Celles des garçons sont, en premier lieu, moins « linéaires » que celles des filles ; 21,7 % des garçons scolarisés fréquentent en effet plusieurs types d'établissement du début à la fin de leurs études, alors que 16,9 % des filles sont dans ce cas (tableau 2 et graphique 3). Par exemple, 56,52 % des garçons scolarisés ne fréquentent que l'école publique, alors que 62,95 % des filles sont dans ce cas. En revanche, 6,15 % des premiers, contre

---

13 On estime que 26,67 % de la population burkinabé est animiste, que 51,99 % est musulmane et que 21,13 % est chrétienne (source : INSD, Ouagadougou, 1991). Les chiffres pour la population du Houet (province de Bobo-Dioulasso) sont respectivement de 15,3 %, 70,78 % et 13,62 %.

2,78 % seulement des secondes, étudient à l'école coranique et à l'école publique. Etc.

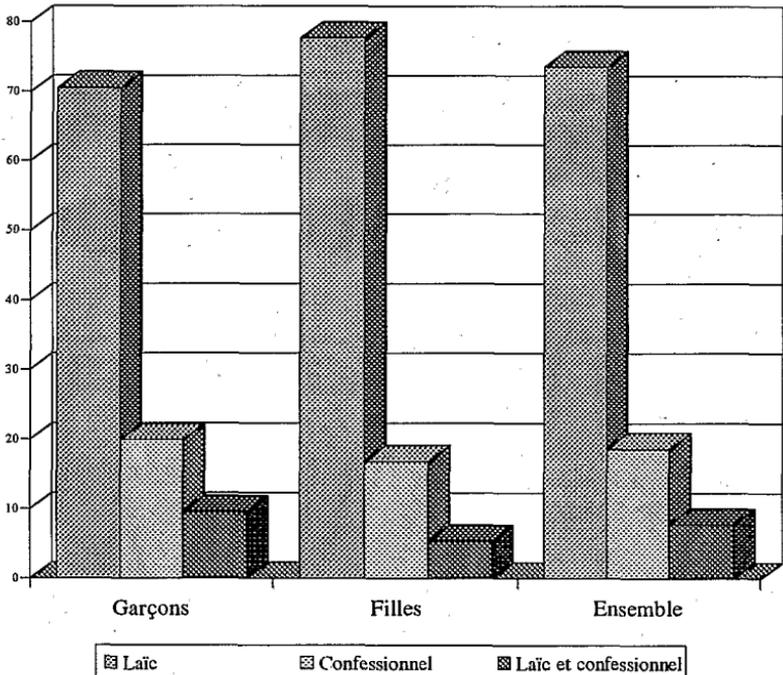
Tableau 2  
Types de fréquentation scolaire selon le sexe

	Garçons	Filles
<b>Scolarité simple*</b>	78,3 %	83,1 %
<b>Scolarité mixte**</b>	21,7 %	16,9 %
<b>Ensemble</b>	100,0 %	100,0 %

\* élèves ne fréquentant qu'un type d'établissement durant leur scolarité

\*\* élèves fréquentant plusieurs types d'établissement durant leur scolarité

Graphique 3  
Trajectoires scolaires selon le sexe



Les stratégies de scolarisation, sexuellement différenciées, révèlent ainsi une transmission du savoir différente, et plus

complexe, que celle qui consiste à en réserver les pans « modernes » aux hommes et les pans « traditionnels aux femmes » (Sanou, 1995 : 69). Elles mettent au jour la volonté de livrer aux garçons et aux filles différents savoirs, mais dans des sens et selon des modalités différentes. Savoirs oraux et écrits, profanes et sacrés, sont acquis par les garçons à travers l'enseignement. Les filles, elles, reçoivent principalement des savoirs oraux, religieux, en dehors des canaux d'enseignement, et ce dans une moindre mesure que les garçons. Elles sont davantage destinées aussi à acquérir, en classe, un enseignement laïc, profane.

D'une certaine manière, les stratégies de scolarisation entérinent un certain partage du savoir : à l'école comme en dehors, les filles sont largement tenues en dehors du sacré (Balandier, 1985). Qui plus est, leur réussite scolaire, donc leurs chances d'accéder par le travail au domaine public, extérieur, est moins assurée que celle des garçons. Plus encouragés que leurs sœurs à réussir, ces derniers bénéficient en effet d'un soutien de leurs parents plus important ; échouant dans l'enseignement public, ils seront par exemple davantage inscrits dans l'enseignement privé laïc que les filles. Et ils sont davantage diplômés (32,6 % obtiennent au moins un diplôme contre 27,5 % des filles), quels que soient l'activité (exceptée celle d'ouvrier), l'appartenance ethnique, le lieu de résidence, enfin le régime matrimonial (monogame ou polygame) du chef de famille<sup>14</sup>.

Mais les filles n'en sont pas moins davantage inscrites que les garçons dans l'enseignement laïc. Globalement moins scolarisées que leurs pairs masculins, une proportion supérieure d'entre elles a ainsi au départ, virtuellement au

---

14 Selon d'autres sources (GRETA, 1997), 28,5 % seulement des garçons atteignent la quatrième année d'étude du primaire (moins de 20 % des filles), et 21,8 % la 6<sup>e</sup>, première année du second degré (contre moins de 15 %). Par ailleurs, le taux d'admission à l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup> est de 13,2 % des élèves présentés. Et il est presque deux fois plus faible pour les filles (8,8 %) que pour les garçons (16 %).

moins<sup>15</sup>, davantage de chances qu'eux d'acquérir le capital scolaire.

Les stratégies de scolarisation et les trajectoires scolaires ouvrent ainsi la voie à un nouveau partage ; cela en raison même de la nature de l'instruction laïque, publique, qui constitue parfois aux mains des femmes un instrument pour effectuer le passage à l'action « révélée », à la gestion des biens comme à celle du temps, qui leur permet, ainsi, de transcender les frontières entre domaines masculins et féminins. Les actions féminines, la modification des rapports entre les sexes, ou encore la redéfinition des rôles féminins dans la sphère domestique mettent au jour cette évolution qui engage la femme dans des actions nouvelles. Portons-y rapidement attention avant de revenir sur la scolarisation elle-même, et sur l'instruction comme facteur de cette évolution.

### **Instruction, modernité et autonomie féminine**

En milieu urbain surtout, les associations de femmes se multiplient, alors que leurs membres tentent de contrôler, de plus en plus, leur vie présente et à venir, comme celle de leurs enfants. Début de maîtrise de la fécondité et élargissement du planning familial, exigence plus fréquente du choix du conjoint, retard au mariage, mais aussi multiplication des familles matri-centrées (Hesseling et Locoh, 1997) et augmentation du nombre de femmes chefs de ménage : tout cela dit combien la place des femmes change, combien aussi leurs revendications, ouvertes ou secrètes, les conduisent vers une certaine émancipation. Les activités comme le commerce, qui leur confèrent pouvoir et autonomie (Poitou *et al.*, 1992), contrastent par exemple « avec le statut de dépendance auquel elles sont censées se conformer » (Locoh, 1993 : 154). Leurs

---

15 Nous verrons plus loin le sens de cette apparente contradiction.

capacités d'organisation (on pense en particulier aux tontines mises en place pour dégager des ressources nécessaires à l'investissement) et de regroupement sont enracinées dans l'histoire ; les associations féminines secrètes, en milieu mandé notamment, en sont une illustration. Mais « dans tous les domaines on constate la volonté des femmes d'utiliser de nouvelles armes pour négocier avec les détenteurs de pouvoir des moyens d'être plus autonomes. C'est vrai dans le domaine économique en dépit de la crise multiforme qui atteint tous les pays, c'est vrai dans le domaine du mariage et de la reproduction où les pratiques sont en pleine mutation. C'est vrai aussi, dans une moindre mesure, de la participation des femmes à la sphère politique » (Hesseling et Locoh, 1997 : 12). C'est le cas, aussi, dans la sphère domestique, où les décisions répondent souvent à la volonté de la femme, malgré le poids de l'autorité paternelle. « Il y a des enfants que tu peux conseiller si tu as un pouvoir sur leur mère, dit Traoré, paysan dioula. Si tu ne parviens pas à forcer un enfant à aller à l'école et que la mère refuse, tu le laisses. L'enfant n'appartient pas au père seul mais à lui et à la mère. Si tu mets l'enfant sur un chemin que tu juges bon mais que la mère est fâchée contre toi, elle te dit que le chemin est bon mais son fils ne va pas l'emprunter. Qu'est-ce que tu vas faire ? »

Même tue, la voix des femmes se fait entendre. Cela n'est pas nouveau et il suffit de regarder l'histoire de cette partie d'Afrique, en particulier celle des différents empires, pour mesurer le poids des femmes dans les événements. Madina Ly (1979 : 107-108) rappelle par exemple combien le Mandé a compté de femmes favorites de leur mari (*baramuso*) devenues célèbres : « Kandakala Niagale, la *baramuso* du Niani Mansa Kara (le premier roi de Niani, capitale historique du Mandé), Saran Kegny, qui faisait faire à Samory tout ce qu'elle voulait, etc. ». Et ces discours des hommes sur leur sujétion à la volonté féminine ne peuvent cacher un pouvoir masculin de décision bien souvent déterminant. Mais la voix des femmes porte davantage aujourd'hui, à la faveur de l'évolution en

cours et de nouveaux rapports au monde (Coquery-Vidrovitch, 1994).

Une compétition sociale accrue, des conditions économiques précaires, une modification des statuts intra et inter-familiaux, ou encore une extension de l'écriture et de la langue française — passeports de modernité — aux sphères de la communication, de la gestion des biens et des hommes et du droit, génèrent de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques. Conduite de la vie ici-bas et préparation de l'au-delà prennent l'une et l'autre de nouvelles formes, s'articulent selon un schéma inédit. Elles imposent aussi l'appropriation de nouveaux savoirs et l'inscription dans les lieux de leur enseignement. L'école laïque, publique ou privée, est le premier d'entre eux. « Si une personne n'a rien appris du savoir traditionnel, dit Fatoumata, âgée de 70 ans, elle ne fait plus partie du monde des siens. Enfin, si elle réussit à l'école, elle n'a pas totalement échoué. Si elle réussit dans un autre monde sa vie peut avoir un sens. » Safoura, âgée de 35 ans, de religion musulmane, précise : « Le savoir coranique a un grand intérêt, dans la vie ici-bas et dans l'au-delà. L'école coranique est bien. Mais, en ce qui concerne l'école moderne (publique), l'avenir des enfants en dépend. Pour nous, Dioula, l'école coranique est primordiale. Mais nous mettons nos enfants à l'école à cause de l'évolution du monde ». Les marabouts qui, dans cette région du Burkina Faso, scolarisent leurs enfants à l'école publique, enseignent eux-mêmes qu'il est désormais aussi important, en milieu urbain au moins, de savoir lire, écrire et compter dans la langue des Blancs, que de connaître les versets du Coran ; que l'acquisition d'un emploi pour s'en sortir est préférable à la participation aux travaux collectifs nécessaires à la reproduction du groupe.

A Bobo-Dioulasso, la scolarisation montre bien cette double tendance : les enfants fréquentent en majorité les écoles d'enseignement laïc. Car c'est lui qui, aujourd'hui, délivre les clefs pour suivre la marche du monde. L'instruction ou le diplôme ne confèrent pas seulement du prestige, ils dotent aussi et surtout leur détenteur de capacités devenues

indispensables pour « s'en sortir » : « J'ai mis mes filles à l'école pour que ça leur ouvre les yeux, dit Diallo, retraité de la police ayant fait des études coraniques. Si elles devaient connaître quelque chose, ça les sauverait et ça me sauverait moi-même. Je les ai mises aussi à l'école pour qu'elles aient une situation et qu'elles puissent se prendre en charge ». Gardien de profession, âgé de 52 ans, Milogo dit lui aussi avoir scolarisé ses enfants « pour qu'ils puissent subvenir à leurs besoins personnels, pour leur vie future, pour qu'ils puissent se défendre dans la vie. On peut apprendre dans la rue, ajoute-t-il, mais on est mieux adapté en allant à l'école ».

L'école publique a ses détracteurs, nombreux. A leurs yeux, elle demeure incapable de dispenser un enseignement de qualité et d'éduquer les enfants de manière à ce qu'ils respectent la parole des aînés et qu'ils puissent se réinsérer dans leur milieu après leurs études. Elle induit alors un phénomène de rejet, ou des stratégies de scolarisation de substitution qui consistent à inscrire les enfants dans d'autres structures d'enseignement. Mais l'acquisition d'un travail, la défense de ses droits, l'accès à la santé, la compréhension des messages véhiculés par les médias ou, plus simplement, le gain d'autonomie et l'émancipation, passent aujourd'hui, aux yeux de la majorité, par l'instruction. Et, lorsqu'elles cherchent des armes pour obtenir cette autonomie, les femmes choisissent « l'accès à l'école » comme première d'entre elles (Hesseling et Locoh, 1997).

L'espoir d'une aide future (la fillette faisant du commerce accroîtra les ressources de la mère) les guide dans ce choix. A la faveur des transformations sociales en cours en milieu urbain, d'autres facteurs, notamment structurels, interviennent également. La place de la femme dans le ménage et le régime matrimonial en sont un exemple. Clévenot et Pilon (1996) notent que la scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans est

plus élevée, et l'écart de scolarisation entre garçons et filles plus faible, dans le cas où la femme est chef de ménage<sup>16</sup>.

A Bobo-Dioulasso, les enfants de père monogame sont, selon notre échantillon, davantage scolarisés que ceux de père polygame (78,41 % contre 76,61 %), et les filles beaucoup plus (71,29 % contre 67 %) (voir tableau 3).

Tableau 3  
Scolarisation des enfants selon le régime matrimonial

	Garçons	Filles	Ensemble
<b>Monogame</b>	84,53 %	71,29 %	78,41 %
<b>Polygame</b>	82,83 %	66,99 %	76,61 %
<b>Ensemble</b>	83,82 %	70,49 %	77,65 %

La polygamie semble, elle, favoriser la compétition et le plus grand succès des enfants (33,66 % des enfants de père polygame étaient diplômés, contre 28,02 % de ceux de père monogame)<sup>17</sup>. La rivalité entre coépouses (*sinaya*) conduit en effet nombre de femmes à déployer des stratégies pour obtenir les faveurs de leur mari. La scolarité des enfants en est une, car le prestige associé au succès, scolaire en l'occurrence, ne manquera pas de rejaillir sur celle qui l'a encouragé. Réciproquement, parvenir à être l'épouse préférée de son mari (*baramuso*) accroît les chances de ses propres enfants d'être scolarisés, être moins aimée de lui les prive bien souvent de l'instruction. Et, en milieu dioula par exemple, il n'est pas rare que, grâce à la séparation des cases en un domaine féminin, où logent les enfants, et un domaine masculin, une

16 Même si les femmes préfèrent généralement scolariser les garçons plutôt que les filles, dans la mesure où ceux-ci représentent pour elles la meilleure garantie d'une aide future lorsqu'elles seront âgées.

17 Les proportions de garçons diplômés, de père polygame et monogame, sont respectivement les suivantes : 36,84 % et 29,66 %. Les données pour les filles sont de 28,99 % et 28,02 %.

mère décide de scolariser ses enfants à l'insu de leur père, tenu dans l'ignorance durant des années.

Qu'elles s'inscrivent dans le schéma, occidental, de la famille nucléaire, ou qu'elles demeurent assujetties au régime polygamique, les femmes influent ainsi largement sur la scolarisation des enfants. Cela doublement : en souscrivant à l'éducation scolaire, elles participent en effet à une valorisation de l'instruction laïque, et à celle de tous les messages (éducatifs, sanitaires, etc.) énoncés avec les supports (langue et écriture) propres à cette instruction. Pourquoi cette adhésion ?

Les études représentent aujourd'hui un capital social et symbolique tout autant, si ce n'est plus, qu'un capital économique. L'emploi n'étant plus garanti par le diplôme, celles-ci ne sont plus en effet « rentables » comme elles l'étaient, avant l'imposition des plans d'ajustement structurel (années 80) à l'origine d'une baisse des recrutements dans la fonction publique. Cependant, leur valeur change davantage qu'elle ne se perd. L'instruction s'impose aujourd'hui dans le traitement du désordre et des conflits, dans la conduite du présent et la conception de l'avenir, dans les négociations du pouvoir aussi. Sur la base d'un réalisme plus fort, elle est aussi investie de nouvelles représentations : davantage que le gage d'un emploi hypothétique dans la fonction publique, et le passeport d'accès à l'appareil d'État, elle apparaît comme le moyen de participer à l'évolution, et l'une des clefs d'intégration au fort courant de modernité dont elle est l'un des paradigmes. Elle s'est imposée, aussi et surtout, comme un instrument d'autonomisation, par l'appropriation possible, individuelle, de techniques et d'outils nouveaux, par la capacité de gérer ses biens, par la formulation de désirs et de revendications, ou encore par une certaine maîtrise de son propre devenir. La crainte des hommes à l'égard des femmes plus instruites qu'eux en témoigne, *a contrario*. Tout comme la moindre scolarisation des filles ou les revendications féminines pour un meilleur accès à l'éducation.

Ces expressions émanent naturellement de l'objet qui les fait naître : les savoirs laïcs sont en effet neutres — à la différence des savoirs traditionnels, plus sexués —, atemporels aussi : non pas conférés avec parcimonie en fonction de l'âge mais ouverts à tous (Gérard, 1997). L'écriture autorise par ailleurs chaque lettré, quels que soient son âge et son sexe, l'appropriation individuelle de savoirs véhiculés dans le domaine public. En cela, l'instruction profane échappe aux normes à la base des rapports entre hommes et femmes, comme à celles d'une inscription sexuellement différenciée dans les domaines économiques ou politiques<sup>18</sup>. Et elle les déjoue. Elle ne s'inscrit pas seulement dans la modernité : elle l'installe. Les changements de représentations, ceux aussi de la demande sociale d'éducation, illustrent cette logique. La volonté plus large de scolariser ses enfants, tous ses enfants, y répond. L'initiative des femmes en matière de scolarisation et l'inscription plus importante des filles dans les structures d'enseignement laïc, qui favorisent l'autonomie des unes et des autres, leur expression dans la sphère publique et la remise en cause visible de leur statut, la confortent. L'une et l'autre ne répondent pas seulement à l'élan d'un « nouvel imaginaire social des rôles féminins et masculins » (Locoh, 1993 : 154) : elles participent à sa construction.

D'autres mobiles et fins, en particulier sociaux et politiques, légitiment ainsi la scolarisation, fondent de nouvelles représentations de l'instruction et, surtout, confèrent à celle-ci des pouvoirs nouveaux. Les logiques sociales de

---

18 Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'un individu instruit échappe ou peut échapper à ces normes en fonction de cette qualité. Bien souvent, en effet, les cadets instruits restent subordonnés à leurs aînés, que ces derniers soient ou non eux-mêmes instruits. Dans le même sens, l'acte d'écriture respecte largement les frontières entre domaines masculins et féminins. Il est par exemple très rare, d'après une autre enquête menée à Bobo-Dioulasso, qu'une femme instruite écrive pour un homme, et réciproquement. Excepté, précisément, en ce qui concerne la chose publique : papiers d'identité, recours juridiques, demandes d'emploi, etc.

scolarisation se sont transformées ces dernières décennies, entre-milieux (ruraux et urbains) et au sein de chacun d'eux. Dans certains cas, l'offre scolaire, insuffisante, oblige les parents à faire la queue, plusieurs jours avant la rentrée des classes, pour inscrire leur enfant. Là, l'accès à l'école et aux diplômes est devenu un véritable enjeu et motive des stratégies « d'acharnement ». Les femmes, elles-mêmes bien souvent auteurs de ces stratégies, avec ou sans l'accord paternel, participent à cette transformation des logiques sociales de scolarisation. Tout autant que les hommes, peut-être même davantage, elles sont également actrices d'un changement de la demande sociale d'éducation, lui-même à la base de la scolarisation croissante. Et, même si elles sont davantage que les garçons destinées à travailler jeunes (activités commerciales et domestiques) et que leur jeunesse reste largement assujettie à leur mariage futur (à travers la dot), les jeunes filles sont elles aussi touchées par cette évolution ; leur scolarisation croissante en est l'un des signes.

### **Négociations de la modernité et limites de l'engagement scolaire**

En milieu urbain au moins, la scolarisation se génère elle-même, d'une certaine manière : parce qu'elle s'inscrit dans le domaine de la laïcité et qu'elle relève de la sphère publique, elle contribue en effet à la modification des équilibres sociaux et à la production d'un ordre dont elle bénéficie pour se généraliser. En témoigne par exemple la scolarisation supérieure des filles dans le cas des ménages dirigés par une femme, ou dans celui des ménages monogames. Mais des résistances demeurent, qui interdisent de penser que la scolarisation, comme l'instruction, gouvernent l'évolution des sociétés. Dans cette partie de l'Afrique, l'une et l'autre ne sont toujours pas ancrées durablement. Pour preuve, les taux

de scolarisation demeurent très faibles et les scolarités brèves ; si les parents instruits scolarisent filles et garçons dans des proportions plus proches que ceux qui ne le sont pas, cela tient davantage à leurs capacités financières supérieures qu'à leur instruction (Sanou, 1995). Et, selon notre enquête, les enfants de père instruit ne sont pas davantage scolarisés que ceux dont le père ne l'est pas<sup>19</sup>. L'évolution elle-même porte en elle ses propres contradictions ; elle est le théâtre aussi de nouveaux affrontements, en raison même de l'incursion de nouveaux modèles.

Là encore, la scolarisation peut servir de référence : les multiples stratégies d'éducation et trajectoires scolaires indiquent que son évolution n'est pas linéaire. Elles révèlent aussi que le « fait scolaire » n'est pas simple mais complexe, qu'il est davantage l'expression de négociations permanentes sous l'influence des différents changements de société, que celle du choix intangible de valeurs et modèles précis. Les stratégies éducatives à l'égard des garçons en est un exemple. Plus encouragés par leurs parents que les filles et plus diplômés, ils sont néanmoins davantage livrés et réservés au domaine du religieux. Destinés à être chefs de famille, ils devraient en priorité acquérir un capital scolaire propice à l'obtention d'un emploi. Les écoles coraniques ne délivrant pas de diplôme, la qualité de l'enseignement donné en médersa étant moins reconnue que celle de l'enseignement laïc, en particulier sur le marché du travail, leur inscription importante dans le secteur confessionnel musulman témoigne apparemment du contraire.

---

19 Pour être tout à fait exact, les garçons de père instruit le sont davantage, les filles moins. Mais on ne peut pas toujours raisonner, au sein de la famille, de manière distincte. En effet, les choix de scolarisation sont souvent faits globalement par les pères, dans la mesure où il s'agit pour eux de mesurer la rentabilité possible de l'investissement total qu'ils consacrent à l'éducation. Rappelons que, bien souvent, les parents choisissent en priorité de scolariser les garçons. Dans le cas présent, la moindre scolarisation des filles peut simplement résulter de cette même priorité, sur la base d'un rapport défavorable entre les ressources de ces chefs de famille instruits et leurs espoirs de rentabilité.

Mais la logique des stratégies n'est pas uniquement celle d'un accès à l'emploi et d'un partage du pouvoir public. Les « stratégies mixtes », qui consistent à scolariser ses enfants dans des établissements de différents types (laïc ou confessionnel), ou les « scolarités mixtes » suivies par les enfants entre les divers secteurs d'enseignement, montrent bien la volonté d'appropriation simultanée de savoirs différents : profanes et religieux, laïcs et privés, relevant de la sphère publique et demeurant l'œuvre et la propriété de communautés. Elles suggèrent aussi une certaine résistance à une modernité inscrite sous le sceau de l'écriture latine et de la langue française et correspondant à la seule vie terrestre. Bon nombre de femmes, on l'a vu, prennent l'initiative d'inscrire leurs enfants à l'école, souscrivant ainsi à un type d'évolution donnée. Mais leur choix de scolariser en priorité les garçons signale, lui, l'attachement à une distribution sexuellement différenciée des savoirs et le souci, paradoxal, de maintenir les filles dans leur rôle de future épouse et mère.

A partir d'une étude sur les fillettes sœurs et diola du Sénégal, Lecarme (1992) a bien mis en évidence ces « tensions intra-personnelles chez les femmes sous l'effet du *double-mind* » : grâce au placement des fillettes, sous forme de don, de prêt ou de mise sous tutelle provisoire, les femmes aînées peuvent confier à celles-ci leurs propres enfants et s'adonner à leurs activités commerciales. Tout en recherchant leur propre autonomie, elles condamnent leurs cadettes au rôle, sexuellement attribué, qu'elles réprouvent : la « connexion étroite entre l'organisation des activités domestiques et l'activité économique pousse les aînées à la conservation de l'ordre social, au détriment du désir de changement des cadettes et, même, de leur propre désir » (Lecarme, 1992 : 313). Mais elles s'efforcent par ailleurs de scolariser leurs propres filles « ce qui, elles le savent, est porteur de changement ». Ainsi, elles se conforment au modèle socialement valorisé mais adoptent en même temps des comportements dictés par la contrainte de la modernité. La moindre scolarisation des filles et la brièveté de leur scolarité

ont ce même sens : instruites, les filles livrent à leurs parents un capital social qui leur permettra, au moment du mariage, d'exiger un capital économique plus important que si elles étaient restées illettrées. Mais leurs diplômes trop élevés, qui confèrent un pouvoir de reconnaissance auprès des autorités administratives et judiciaires, interdisent souvent aux femmes le mariage.

De nombreux exemples peuvent être apportés pour signaler ces apparentes contradictions inhérentes à l'instruction, plus largement au partage et à la détention de savoirs « modernes ». La plupart des commerçantes que nous avons rencontrées à Bobo-Dioulasso n'autorisent pas leurs filles instruites à compter les recettes avec elles ou, *a fortiori*, à tenir leurs comptes, de peur d'être dépossédées par elles. Car l'association, ici, respecte les normes et règles intra-familiales du don et du contrat : un parent ne pouvant pas réprimander l'enfant qui tente de s'accaparer une partie de ses biens, il cherche à s'en préserver. Dans ce cadre, il est plus avisé pour un commerçant de faire appel, soit à un membre particulier de la famille auquel il sait pouvoir faire confiance (en l'occurrence le neveu utérin), soit à quelqu'un qui est incapable de contrôler ses affaires.

Si elle confère droits et pouvoirs, l'instruction comporte ainsi des limites, et en institue elle-même. En fait, ces limites sont simplement celles d'une certaine gestion de l'instruction, comme celle de la « modernité », toujours redéfinie sur la base d'*habitus* et des changements sociaux en cours. Au cœur de cette négociation, la scolarisation emprunte des trajets originaux, étrangers à la logique de la neutralité, de l'extériorité — disons de la chose publique —, *a priori* consubstantielle à l'instruction de type occidental.

La scolarisation des filles et la demande d'éducation des femmes s'inscrivent dans cette perspective. Elles témoignent d'une revendication d'accès à la modernité et signalent la volonté féminine de s'approprier la parole, par la maîtrise de l'écriture et de la langue officielle ; autrement dit la volonté d'accéder aux savoirs — en l'occurrence « modernes »,

contemporains — et la recherche d'un partage du pouvoir public. Mais cette quête et ce choix de s'armer pour ne pas être exclues de ces partages en cours ne sauraient devoir sacrifier un certain équilibre des rôles : car cela reviendrait peut-être pour les femmes à perdre le pouvoir d'influence que, de tout temps, elles se sont transmises, non pas au-dehors mais dans l'ombre. La scolarisation des filles prend ici pour traits ceux d'une négociation de la parole et de l'écriture, du visible et de l'invisible, de l'extériorité et de l'intériorité. Mais sur un mode nouveau : non plus tant au cœur de la sphère domestique et grâce à leurs sociétés secrètes qu'avec les instruments contemporains de communication et dans la sphère publique. Les hommes l'ont assurément bien compris et œuvrent pour une scolarité limitée de leurs filles : c'est avec prudence qu'ils ménagent le passage à cette société plus égalitaire en gestation.

## Bibliographie

- BISILLIAT J. (dir.), 1992. *Relations de genre et développement. Femmes et sociétés*, ORSTOM, coll. Colloques et séminaires.
- CAMILLERI J. L., 1997. « L'impact de la dévaluation sur la petite entreprise au Burkina Faso », in *Politique africaine*, n° 65, pp. 113-121.
- CLÉVENOT D. et PILON M., 1996. « Femmes et scolarisation des enfants », séminaire international « Femmes et gestion des ressources », IFORD, 5-7 février, Yaoundé, 24 p.
- GÉRARD É., 1997. *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, 283 p.
- GRETAFF, 1997. « Contribution au diagnostic de l'éducation de base au Burkina Faso. Situation actuelle et tendances récentes », 11 p.
- HESSSELING G. et LOCOH T., 1997. « Femmes, pouvoir, sociétés », in *Politique africaine*, n° 65, pp. 3-20.

LANGÉ M.-F. et MARTIN J.-Y., 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique sub-saharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, ORSTOM.

LECARME M., 1992. « Territoires du féminin, territoires du masculin : des frontières bien gardées ? », in *Relations de genre et développement. Femmes et sociétés*, Bisilliat (dir.), ORSTOM, coll. Colloques et séminaires, pp. 295-326.

LOCOH T., 1993. « Rapports entre les sexes dans les villes africaines », in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?* Actes du colloque, ministère de la Coopération et du Développement, Paris, pp. 153-155.

LY M., 1979. « La femme dans la société traditionnelle mandingue », *Présence africaine*, n° 10, pp. 101-121.

OUÉDRAOGO J., 1987. « La femme sahélienne vit la misère », *Pop Sahel*, n° 4, octobre.

POITOU D., LAMBERT de FRONDEVILLE A., TOULABOR C. M., 1992. « Femmes, commerce, État : analyse en termes de relations de genre à partir de trois cas ouest-africains », in *Relations de genre et développement. Femmes et sociétés*, Bisilliat (dir.), ORSTOM, coll. Colloques et séminaires, pp. 277-293.

SANOU F., 1995. « Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso », Université de Ouagadougou, 119 p.

TCHIDAH M., 1996. « Concertation sur les problèmes de la jeune fille scolarisée », *Le Pays*, Ouagadougou, 2 janvier.

SCHLEMMER B. (dir.), 1996. *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail et prolétarianisation*, Karthala-ORSTOM.

TRAORÉ, 1996. « 1996 année de l'éducation en Afrique. Quelles stratégies pour une éducation pour tous ? », *Sidwaya*, Ouagadougou, 23 février.

YARO Y., 1994. *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, doctorat, Université de Paris I, 391 p.

## La gestion sociale de l'alphabétisation des femmes touarègues de la région de Gossi (Mali) <sup>1</sup>

Cristina Figueiredo

La création de centres d'alphabétisation en langue tamasheq dans la région de Gossi (et du Gourma en général) est l'aboutissement d'une coopération entre la Direction nationale d'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée (DNAFLA) de Bamako et de l'Aide à l'Église norvégienne (AEN). Au cours des deux dernières années, l'accent a été mis sur l'alphabétisation des femmes. A travers les témoignages des animateurs de ces centres, cet article rend compte, dans

---

<sup>1</sup> Cet article rend compte de la période d'accalmie antérieure au mois de juin 1994. Monsieur Terje Eltervåg, directeur de l'AEN de 1990 à 1994, disparu accidentellement en février 1994 en Ouganda, avait, avec son épouse, contribué au développement socio-économique de la région du Gourma. Il a été remplacé à cette même date, correspondant aussi au retour de l'insécurité qui a entraîné la fuite et la mort de nombreux Touaregs et Maures de la région de Gossi. Cette contribution est dédiée à la mémoire de tous ces gens. Depuis les accords de Bourem, la situation est redevenue calme sur l'ensemble du Mali, mais de nombreux réfugiés de la région de Gossi demeurent encore dans les camps au Burkina Faso.

un premier temps, de l'objectif de cette entreprise et décrit le fonctionnement de ce processus en s'appuyant sur deux exemples : l'alphabétisation de femmes touarègues à Gossi et l'alphabétisation des hommes et des femmes dans une localité située en brousse à Ebanhemelen, à environ 40 kilomètres de Gossi. Dans un deuxième temps, c'est le discours que tiennent les autochtones sur l'alphabétisation des femmes qui sera analysé. Ces discours relatifs à l'alphabétisation varient non seulement en fonction du sexe de l'interlocuteur, mais aussi de son âge, de sa tribu et surtout de son parcours social.

### Présentation des centres

L'alphabétisation était assurée en langue maternelle, transcrite en caractères latins. L'alphabet officiel de la langue touarègue a été déterminé lors de la « réunion internationale sur l'harmonisation des notations et transcriptions des écritures des Kel Tamasheq<sup>2</sup> » qui s'est tenue à Bamako du 4 au 9 juin 1984<sup>3</sup>.

L'important militantisme des femmes norvégiennes est à l'origine de la recherche d'un équilibre entre les centres destinés aux femmes et ceux destinés aux hommes. Cette volonté féministe de valoriser l'activité des femmes s'est fait ressentir dans d'autres domaines. Ainsi, par exemple, des bourses ont-elles été allouées à des filles dans le but d'assurer leur scolarisation à Gossi (neuf en 1991-1992)<sup>4</sup>. Sur le conseil des agents de développement, des associations féminines se sont créées et

---

2 « Ceux qui parlent le tamasheq », variante de la langue touarègue qui est parlée dans le Gourma. D'après la DNAFLA, (1987), les autres variantes sont la « Tawellemet » à l'Est et la « Tadaght » au Nord. L'alphabet tamasheq en caractères latins comprend 37 lettres.

3 Pour plus de renseignements se reporter aux documents publiés par la DNAFLA (1986 ; 1987).

4 D'après le rapport annuel de l'AEN de 1992.

ont bénéficié de prêts octroyés par l'AEN afin de leur permettre de développer des activités économiques (agriculture, commerce et artisanat). Dans le domaine de la santé, des programmes d'« information et de formation de masse » (IFM) se déroulaient fréquemment, ce qui rendait nécessaire le déplacement des animatrices et des animateurs en brousse.

Les animateurs de l'alphabétisation devaient avoir reçu un minimum d'instruction scolaire. Leur formation était ensuite assurée par du personnel compétent de la DNAFLA et ils étaient encadrés par des formateurs et animateurs de développement de l'AEN. Cette procédure a été mise en pratique dans le centre d'alphabétisation des femmes touarègues de Gossi. Le cours avait lieu tous les jours de 8 heures à 12 heures, du lundi au samedi. Régulièrement, des agents de l'AEN, et même parfois la responsable norvégienne, venaient assister au déroulement du cours. Ces agents s'adressaient ensuite aux auditrices pour établir un bilan de leur travail, suivi d'avertissements ou d'encouragements.

Le centre était fréquenté par une dizaine de femmes âgées de 12 à 30 ans environ, célibataires ou mariées, et certaines d'entre elles venaient avec leur enfant non sevré. Au début de la formation, une sorte de bourse était attribuée à chaque femme, afin qu'elle soit « dédommée » du temps qu'elle prenait pour assister au cours. Cette somme pouvait servir à payer le repas du midi pour celles qui n'habitaient pas dans le village même, ou à rémunérer une personne qui préparait le repas familial à leur place. Toutes les fournitures scolaires (cahiers, gommes, crayons, nattes) étaient fournies par l'AEN.

Le cours était organisé de la sorte : chaque jour, une nouvelle lettre était apprise, on apprenait à la nommer, à la prononcer et à l'écrire. Ensuite, des exercices de pratique orale et écrite étaient effectués, une lecture était suivie d'une dictée, puis chacune des élèves devait se rendre au tableau pour lire chaque lettre isolée, puis toute syllabe possible, enfin un mot l'illustrant. Les autres devaient répéter après elle et ces interventions se répétaient ainsi de suite pour toutes les participantes qui devaient passer à tour de rôle. Le samedi

était une journée réservée à la discussion ; on faisait du thé et tout le monde participait à la discussion. Les sujets n'étaient pas choisis au hasard et l'animateur suivait le programme établi dans son fascicule. Les thèmes concernaient des domaines familiers aux femmes et le but était de les approfondir et d'élargir les connaissances des participantes. Les trois principaux thèmes concernaient l'élevage, l'agriculture et la santé. L'animateur commençait par demander aux auditrices leur savoir en la matière (par exemple, sur les maladies des animaux et de leurs soins), ensuite, la liste se complétait au fur et à mesure des énumérations, permettant ainsi à d'autres types de pratiques d'être appris. La formation s'effectuait sur cinq mois et s'achevait avec un contrôle des connaissances qui permettait d'évaluer le niveau de chacune des élèves, les unes passant au niveau supérieur, les autres étant recalées. Celles qui réussissaient leur examen final étaient récompensées par une petite somme d'argent et des biens matériels comme des pagnes.

Cette présentation du centre de Gossi permet d'introduire deux problèmes majeurs qui seront analysés ci-dessous à travers le discours des intéressés. Tout d'abord, nous analyserons les motivations des étudiantes et la réalisation des objectifs tels qu'elles les appréhendaient. Ensuite, ce sont les attentes des responsables du programme d'alphabétisation qui seront étudiés. Ces deux approches nous permettront de confronter les perceptions des formées à celles de leurs formateurs.

L'alphabétisation en langue tamasheq à Ebanghemelen, à 40 kilomètres de Gossi, présentait une organisation différente, même si le programme de base était le même. Ce « village » était constitué de seulement quatre ou cinq constructions en dur — dont l'école, une maison servant provisoirement de dispensaire lors des campagnes de vaccination —, les maisons des particuliers, quelques boutiques et le centre de l'AEN qui hébergeait les animateurs en mission. Le reste de la population était installé aux alentours dans des tentes qu'on ne déplaçait qu'à la saison des pluies, pour ensuite les réinstaller

au même endroit à la fin de cette saison. Au mois de mai de l'année 1994, les femmes qui avaient été alphabétisées étaient à la tête d'une association féminine de commerce, regroupant une bonne partie des femmes touarègues vivant à Ebanghemelen. Il était important que des femmes sachant lire et écrire le tamasheq soient membres de cette association, car elles devaient être en mesure de tenir le cahier de comptes, de le soumettre à l'appréciation des animateurs qui les encadraient et de mieux comprendre le processus de remboursement du prêt de l'AEN qui avait financé leur coopérative. Le local où elles pratiquaient leur commerce était celui-là même où elles avaient été alphabétisées, et il y restait encore quelques phrases écrites au tableau quelques semaines auparavant. A cette même époque, tous les hommes n'avaient pas terminé leur formation qui se déroulait sur la « place » des commerçants. Les cours ne duraient que deux heures par jour. Les deux animateurs successifs n'avaient pas été scolarisés mais avaient été formés par du personnel de l'AEN.

Les femmes norvégiennes, dont l'épouse du directeur de l'AEN, s'investissaient beaucoup dans le développement de l'alphabétisation des femmes. L'épouse du directeur se rendait régulièrement dans les centres aux alentours de Gossi pour vérifier la progression des élèves. L'alphabétisation représentait, aux yeux de ces femmes de culture occidentale, une manière de permettre une autonomie future aux femmes touarègues. Elles considéraient les rapports homme/femme dans ce milieu en termes d'inégalité statutaire et selon un schéma féministe qui est celui de la femme au foyer soumise en opposition à l'homme « libre ». Le contact avec les femmes non scolarisées ne se faisant pas, elles attribuaient cela à leur analphabétisme. L'alphabétisation devait permettre aux femmes de « s'extérioriser », d'élargir leur vision du monde, d'apprendre à se prendre en charge. Les associations créées étaient censées apporter la preuve de la réussite du projet.

Le paradoxe était que les documents de ces associations étaient écrits en français et que leur traduction était faite oralement par les animateurs qui les encadraient ou par la ou

les femmes scolarisées qui en étaient membres. Le cas de l'association Issudar<sup>5</sup> de Gossi illustre cette affirmation. La présidente était une femme ayant fréquenté l'école jusqu'en quatrième année. Elle suivait aussi les cours d'alphabétisation et encourageait les femmes à travailler. Leurs opinions seront développées ci-après ainsi que celles de l'association des femmes de Ebanghemelen. Le cas de ces dernières était quelque peu différent. L'association a été créée sur la proposition des agents de l'AEN. La gestion de la boutique devait se faire à tour de rôle. Néanmoins, la surveillance d'un homme était indispensable lorsque les calculs dépassaient les petits achats de 100 francs CFA.

Cependant, l'anéantissement de tout le travail effectué, provoqué par la reprise des conflits dans le Gourma en juin 1994, n'a pas permis de vérifier à long terme l'évolution de cette entreprise. Les contradictions qui seront ici présentées auraient pu peut-être être dépassées, si les projets s'étaient poursuivis. Pour les mêmes raisons, la question du passage à un niveau supérieur d'apprentissage, c'est-à-dire du suivi de l'alphabétisation, n'a pas pu trouver de solution du fait de l'arrêt des formations. Enfin, l'évaluation des effets escomptés de l'alphabétisation n'a pu être réalisée. Dans quelle mesure l'enseignement dispensé allait-il permettre aux femmes d'établir des canaux de communication avec l'extérieur ? Allaient-elles pouvoir accéder à l'enseignement en langue française ? La scolarisation des femmes n'était jusqu'alors pas en projet. Par contre, des ateliers de production de documents sur différents thèmes (santé, foresterie, agriculture entre autres) étaient à l'étude et l'objectif était d'en produire un par an. Mais au moment de l'observation, l'utilisation des savoirs acquis pendant les cours d'alphabétisation demeurait confinée dans le strict cadre de l'enseignement.

---

5 Signifiant « les vivres » en langue touarègue.

## La démarche des animateurs

L'attitude des animateurs vis-à-vis de l'apprentissage de la langue écrite relevait de la doctrine propre aux scolarisés en général, soit la même que l'AEN leur chargeait de véhiculer : l'analphabétisme étant une tare pour le développement, l'alphabétisation devait pallier progressivement cette lacune. Cette vision « occidentale » du savoir, les animatrices chargées de suivre l'alphabétisation des femmes ne cessaient de leur répéter : le terme proprement utilisé était celui d'être « civilisée ». Les changements qui se produisaient dans la société, les uns dus aux aléas climatiques qui ont provoqué une sédentarisation massive et l'obligation de s'intéresser à d'autres activités économiques comme l'agriculture et le commerce, les autres dus à l'insécurité et à l'instabilité politique, ont créé de nouveaux besoins et ne permettaient plus aux femmes de rester inactives. Dans cette situation de paupérisation, de nombreuses femmes se trouvaient démunies et même seules. Leur mari, frère ou père étant mort pendant les conflits, en fuite ou à la recherche d'un revenu dans un endroit inconnu, elles devaient se prendre en charge. Dans la conception des animatrices, l'alphabétisation contribuait à les aider à affronter de nouvelles situations. Elles pouvaient ainsi mieux accéder à la vie moderne grâce à la maîtrise de l'écriture. Les programmes étaient aussi une source d'informations sur d'autres manières de faire. Mais la participation assidue au cours était aussi un moyen de les occuper, de les sortir de leur oisiveté, de leur donner un modèle de sérieux.

Avant le début du cycle de formation, les animatrices furent chargées de se rendre chez d'éventuelles élèves afin de leur faire comprendre l'intérêt de l'alphabétisation. Elles leur tenaient un discours type énumérant tout ce qui a été cité plus haut : l'ouverture vers l'extérieur, l'autonomie, « l'évolution », la « civilisation », le « savoir ». Elles donnaient l'exemple de telle femme qui, grâce à l'alphabétisation, avait pu créer et gérer seule son petit commerce à Inégatafen, à

environ 60 kilomètres de Gossi, et qui en était fort satisfaite. Ce cas exemplaire de réussite dans l'apprentissage de l'écriture devait donner un aperçu aux futures élèves de ce qui pourrait leur arriver par la suite.

Le discours des animateurs ne se distinguait guère de celui de leurs collègues de sexe féminin. Travaillant pour un organisme de développement, leur rôle était de tenir les mêmes propos sur la « modernisation ». Selon eux, l'inactivité des femmes, leur cloisonnement dans la tradition, empêchaient l'ouverture de la société. L'article « des » montre la distance entre ce qu'ils pouvaient dire, voire penser, et dans quelle mesure ils pouvaient l'appliquer à *leurs* femmes, sœurs, épouses, mères. Envoyer sa femme ou sa sœur à l'alphabétisation était une façon de donner l'exemple sans pour cela y voir l'application du concept véhiculé. L'équilibre traditionnel du couple devait demeurer intact. Leur femme, ou future femme, portait la charge de l'organisation du foyer, elle devait faire preuve de compréhension par rapport au travail de leur mari, dans l'accueil de l'étranger, dans l'éducation des enfants. Leurs épouses, selon eux, n'avaient nullement besoin de se prendre en charge puisqu'ils pouvaient assurer leurs besoins.

### **Les conceptions des populations concernées**

#### *Le centre de Gossi*

Dans le centre de Gossi, la plupart des élèves étaient des jeunes filles non scolarisées. Quelques-unes n'habitaient pas au centre du village et s'arrangeaient donc pour déjeuner chez des proches. Cela pouvait poser quelques problèmes car les parents ne voyaient pas d'un très bon œil que leurs filles partent ainsi une bonne partie de la journée et ne puissent participer à l'activité domestique. Malgré l'aide financière, au

moins deux d'entre elles ont abandonné pour ces raisons. Au fur et à mesure, les abandons se sont répétés, la première vague s'étant produite au moment du ramadan. La fréquentation est devenue moins assidue et les raisons évoquées n'étaient pas toujours de l'ordre de la contrainte familiale, mais plutôt de la lassitude. Ce sentiment était surtout celui des plus jeunes filles. L'un des facteurs principaux qui a provoqué cette attitude était sans doute lié à leur âge et à leur statut de célibataire. Entre 13 et 16 ans, les filles sont plus confrontées au mariage qu'à une quelconque scolarisation. Celles qui n'étaient pas mariées, ou qui ne l'étaient plus — il est courant de marier une fille dès l'âge de 13 ans et elle peut être divorcée très jeune —, cherchaient à se distraire chez une amie mariée ou indépendante, écoutant de la musique *ishumar*<sup>6</sup> et faisant du thé aux jeunes visiteurs. Les railleries et les conversations sur les unes et les autres, sur le mariage et tout ce qui est lié à la relation homme/femme, fusaient de toute part et jusqu'au coucher du soleil. Les veillées pouvaient reprendre plus tard et durer une bonne partie de la nuit. Il n'était donc pas étonnant d'entendre certaines refuser d'aller à l'alphabétisation prétextant qu'elles ne pourraient plus se reposer le matin...

La question est maintenant de savoir ce qui, tout du moins au départ, les a motivées à être alphabétisées. Il est vrai qu'il y a d'abord eu les paroles convaincantes des animatrices qui sont venues leur faire l'éloge de l'alphabétisation. La motivation financière y serait-elle aussi pour quelque chose ? C'est effectivement ce que pensaient certains hommes et il en sera question par la suite. Il semblerait que l'illusion d'accéder à un niveau équivalent à celui des scolarisées ait fortement contribué à motiver les jeunes femmes. Ce n'était pas le niveau scolaire en tant que tel mais plutôt la connaissance du français et l'ouverture avec l'extérieur qu'elle entraînait. Effectivement, le français étant, avec le bambara, l'une des

---

6 Ce terme est dérivé du français « chômeur » et désigne les jeunes partis à la recherche de meilleures conditions qui errent ainsi entre plusieurs pays.

principales langues véhiculaires du Mali, le maîtriser présentait un atout de communication avec les autres surtout si elles souhaitaient se rendre dans les villes comme Gao, Sévaré, Mopti et même Bamako. Si, pour une raison quelconque, ces filles voyaient l'occasion de voyager se présenter, des bases en français ne pouvaient que les aider à mieux se débrouiller. Aussi, le terme « civilisé », déjà employé, revenait souvent dans leurs conversations. Il est important de savoir qu'une petite communauté de Norvégiens vivait à Gossi et l'image que certaines jeunes Nordiques avaient pu véhiculer avait sans doute donné une certaine envie aux jeunes Touarègues. Le mode de vie de certaines animatrices vivant de façon autonome provoquait le même sentiment. Aussi, la fréquentation des soirées vidéo, et d'autres genres nouveaux de distraction, a sans doute participé à donner une vue sur l'extérieur, tout comme le récit de ceux et celles qui connaissaient les villes. Mais pour ces jeunes femmes, la connaissance de l'écriture et de la lecture, et éventuellement du français, ne se présentait pas comme un moyen de travailler.

Cette dernière vision était plutôt celles des femmes plus « mûres », dont quelques-unes suivaient le cours d'alphabétisation. Elles avaient bien souvent des notions de français qui leur permettaient de communiquer avec les étrangers. L'une était même la fondatrice d'une association de femmes qui faisaient du jardinage et de l'artisanat, une autre en était la vice-présidente. Toutes adhéraient à l'association et respectaient rigoureusement les règles de travail du jardin et les versements mensuels de membre, ce qui n'était pas le cas des quelques jeunes filles qui avaient leur nom sur la liste. Ces femmes avaient une vue très optimiste de l'avenir des femmes. Elles voyaient dans l'alphabétisation un moyen d'obtenir un niveau de connaissance qui leur permettrait de mieux vivre grâce à leur travail. Compte tenu de leur vie personnelle (femmes pour la plupart seules, avec des difficultés économiques, ou simplement une ouverture d'esprit acquise lors de quelques années de scolarisation ou de vie citadine), elles avaient conscience de la nécessité pour les femmes de devenir

actives. Ce n'était plus une question de « civilisation », mais de survie. Leurs efforts étaient encouragés par le personnel de l'AEN, avec qui elles étaient souvent en contact, du fait de la concordance de leurs points de vue. Elles recherchaient aussi dans ces relations un appui moral et financier. Dans ce groupe de femmes, certaines étaient mariées et leur façon acharnée de se battre contre l'oisiveté était aussi pour elles une façon de se libérer de la surveillance maritale, ou tout du moins du poids de la vie domestique en trouvant d'autres centres d'intérêt. Le code de l'honneur de leur mari ne permettait pas de les entraver trop rigoureusement, face au regard de la communauté et surtout des Norvégiens, et cela aurait été pour les époux comme une « honte » que d'être perçus comme trop directifs. Les femmes savaient très bien se servir de cet atout et, pendant le cours d'alphabétisation, elles se garantissaient une matinée loin du regard de leur époux.

Certaines femmes ne participaient pas à l'alphabétisation du fait de leur âge avancé qui, en respect de la hiérarchie des âges, ne leur permettait pas de suivre un tel enseignement mêlé à des « fillettes ». Cela échappait à la compréhension des agents de développement qui y voyait une marque des traditions rétrogrades.

Les conceptions en vigueur au centre de Gossi témoignent aussi de la crise sociale qui sévissait alors dans les régions touchées par la rébellion touarègue. Lorsque celle-ci s'est formée et que les conflits avec les forces étatiques ont commencé, de nombreux jeunes hommes avaient déjà pris le chemin de l'exil ou des bases pour devenir combattants. Une fois le pacte national signé, accord entre les chefs des différents mouvements et le gouvernement, un Comité de cessez-le-feu (CCF) a pris siège à Gossi. Ceci a entraîné l'arrivée d'un nombre important de ces *ishumar*, venus surtout du Hausa et de l'Adagh. Les jeunes filles de la région les ont accueillis comme des héros. On peut dire qu'une certaine « libéralisation » de ces filles s'est produite, à la limite de ce qu'on peut appeler du « libertinage ». Il y a eu beaucoup de promesses, mais quand le CCF est parti, très peu de ces

hommes ont épousé des autochtones de Gossi et nombreuses sont celles qui se sont retrouvées célibataires, parfois mères et déshonorées, en espérant que d'autres viendraient les sortir de l'ennui de ce village « non civilisé » où seules restaient les cassettes de musique de « guitare » à écouter. Pourquoi ces filles n'ont-elles pas été épousées ? Ces hommes, après avoir connu l'exil, souhaitent retrouver une vie stable que seule l'union avec une femme « sérieuse » pouvait assurer. Une femme sérieuse, selon eux, est en fait celle qui n'est pas pervertie par la connaissance d'autres hommes, de l'extérieur. Ce type de femmes, ils allaient les trouver dans d'autres régions restées, toujours selon eux, plus à l'abri de la « civilisation » et ils les choisissaient parmi les plus jeunes, celles dont l'esprit n'avait pas encore mûri ; quoi de plus facile, donc, que de les forger à leur façon ? Il n'est pas étonnant alors d'apprendre qu'ils ont été les premiers à s'opposer féroce­ment à l'alphabétisation qui ne pouvait que trop ouvrir l'esprit et où le contact avec les autres jeunes femmes ne se faisait plus sous leur contrôle.

Affronter cette attitude a été un dur travail parfois décourageant pour les animateurs de l'AEN et surtout pour les animatrices, dont une en particulier était originaire de l'Adagh et connaissait bien la position de ses pairs masculins. Tout en désapprouvant cette façon de réagir des hommes, les femmes scolarisées travaillant pour l'AEN ont essayé d'expliquer aux jeunes filles que les efforts devaient aussi venir de leur part, qu'il ne fallait pas qu'elles s'imaginent que c'était en connaissant ces *ishumar* qu'elles allaient accéder à l'extérieur, mais plutôt grâce à leur développement personnel qui pouvait commencer avec l'alphabétisation. Mais ces filles ont trouvé la première solution bien plus facile et agréable.

### *Le centre de Ebanghemelen*

La situation des femmes de Ebanghemelen était différente de celle du centre de Gossi sous de nombreux aspects. Même

si la population de Ebanghemelen fut atteinte par la paupérisation qui sévissait depuis la sécheresse de 1984, l'éclatement social, dans ce milieu encore semi-nomade, se faisait moins ressentir. Les jeunes filles n'affrontaient pas les mêmes situations que celles de Gossi et ne se posaient pas réellement le problème de devenir « civilisées ». De plus, un facteur essentiel est à prendre en compte : les Touaregs de Ebanghemelen étaient la plupart des Imededaghen, tribu matrilineaire où la valeur sociale des femmes est tout à fait considérable. Les Imededaghen possèdent par exemple un système de transmission nommé *ebategh* qui fait des femmes les détentrices de la plupart des biens matériels. Ce n'est pas le cas dans la majorité des autres tribus, comme chez les Kel Antessar dont étaient issues un grand nombre d'étudiantes de Gossi. Les femmes imededaghen voyaient donc moins d'intérêt à être alphabétisées : les valeurs traditionnelles de la femme maîtresse du foyer et, à plus grande échelle, de la tribu, restant à l'ordre du jour, le discours des animateurs les laissait perplexes. Il faut aussi savoir que, dans cette société, une femme veuve ou divorcée sera toujours entretenue par son frère, car c'est elle qui transmet les richesses socio-économiques de la lignée. Qu'elle soit « seule », c'est-à-dire sans mari, ne pose pas les mêmes problèmes que pour les femmes de Gossi.

Néanmoins, quelques femmes ont quand même « subi » l'alphabétisation, plus comme une résignation à un certain nouvel ordre social imposé par l'État et l'ONG. Elles étaient beaucoup moins motivées, et même le fait de parvenir à mieux gérer une coopérative, une association grâce à l'acquisition des connaissances dispensées, posait d'autres problèmes de relation, du fait des liens de parenté présents au sein d'un tel regroupement et qui pouvaient engendrer des conflits sur le plan de la gestion financière. De plus, pour ces éleveurs nomades, les thèmes présentés dans les fascicules de l'alphabétisation concernant l'agriculture, et même la santé, n'avaient pas grand intérêt. Même si, par exemple, on souhaitait déve-

lopper la culture du *burgu*<sup>7</sup> autour de la mare, créer des jardins comme à Gossi, parler de l'époque des semences à des gens qui se déplacent à ce moment afin de trouver des pâturages pour leurs animaux, était quelque peu déplacé même s'il est vrai que ces nomades avaient commencé à utiliser quelques techniques agricoles depuis la sécheresse de 1984. De même, les femmes se trouvaient en situation délicate quand un animateur faisait la description de la toilette des femmes, jusqu'à la plus intime, à des parentes avec lesquelles il entretient une relation de pudeur et sachant très bien qu'elles se rendent chaque jour au puits pour exécuter ces mêmes gestes depuis des siècles. Certes de nombreuses informations sanitaires étaient utiles mais elles étaient mieux intégrées pendant le travail de propagande des animateurs et animatrices de santé que dans le cadre de l'alphabétisation où l'on s'efforçait plus de bien prononcer telle lettre que de comprendre le contenu de la phrase.

Les hommes alphabétisés dans le même site ne percevaient pas cet enseignement de la même manière. S'ils avaient quelques notions de français, les caractères latins leur permettraient éventuellement de fixer ce savoir. Ils étaient aussi les premiers concernés par les nouvelles formes de production économique qui commençaient à se répandre. Dans cette société restée plus proche des valeurs traditionnelles; où la femme jouissait de ce statut particulier, la laisser s'adonner au travail de la terre aurait été l'un des pires déshonneurs et n'était même pas envisageable. Aussi les hommes préféraient-ils choisir comme nouvelle alternative économique le petit commerce et, pour cette activité, savoir compter, lire et écrire pouvait présenter des avantages, sachant toutefois que la plupart des commerçants n'avaient ni papier ni stylo...

Pour compléter l'aperçu général des différentes visions de l'alphabétisation dans cette région, il est nécessaire de parler de ce qu'en pensaient ceux qui n'étaient pas alphabétisés. Les vieilles de Ebanghemelen voyaient là, elles aussi, une façon

---

<sup>7</sup> *Echinocloa stagnina* : plante constituant un pâturage pour les bovins.

de satisfaire les Norvégiens. Tout type de scolarisation, c'est-à-dire d'apprentissage d'autres informations que celles données traditionnellement, était perçu plus comme une obligation que comme une formation : on envoyait les enfants à l'école sans juger que c'était bien ou mal ; on se contentait de les envoyer en estimant que peut-être cela pourrait leur servir. Il est vrai que connaître la langue des « autres », en l'occurrence de ceux qui ont le pouvoir, qui permettrait de les comprendre, présentait une grande utilité pour savoir comment s'en protéger. Il est vrai aussi que les désavantages étaient beaucoup plus présents à l'esprit, comme le manque de soutien au niveau de l'entretien des animaux et des corvées domestiques, mais l'heure semblait venue où il fallait chercher d'autres moyens de subsistance et l'école armait les jeunes pour affronter l'extérieur. L'alphabétisation des femmes faisait l'objet des mêmes réflexions, mais moins appuyées sur la question de la connaissance de l'extérieur : après tout n'était-ce pas là le rôle traditionnel des hommes ?

Beaucoup de femmes d'âge mûr ont connu le désarroi de se retrouver seules, sans ressources et sans moyens d'y faire face, surtout depuis le début des conflits en 1990. Que leurs filles, nièces ou sœurs s'en prémunissent leur paraissait nécessaire, sans que cela aille de pair avec une vision positive : l'idéal ne serait-il pas que la femme reprenne sa place au sein du foyer ? Même si elles avaient conscience de l'impossibilité de retrouver ce mode de vie traditionnel, que les femmes assurent leur vie économique ne constituait pas non plus le schéma correspondant à leur idée de l'équilibre de la société.

C'était justement au nom de cette harmonie que les hommes, pères et surtout maris, ne voulaient pas que les femmes soient alphabétisées. Les premiers leur préparaient un avenir plus honorable à travers le mariage, et, en attendant, elles devaient aider dans les tâches domestiques pour devenir elles-mêmes de bonnes épouses. Traditionnellement, les filles sont mariées très jeunes. Un nombre infime d'entre elles a fréquenté l'école. Même celles qui suivaient l'alphabétisation, malgré leur jeune âge, étaient déjà mariées et d'autres divor-

cées. Les divorces sont assez fréquents dans le milieu touareg, et le statut de femme seule ne pose pas de problème majeur si la concernée sait maintenir sa réputation. Cependant, cette période ne dure généralement pas très longtemps. Après 20 ans, une femme doit normalement être mariée et mère.

## Discussion

Ces descriptions ont permis de poser le problème essentiel de la mise en place de l'alphabétisation des femmes : l'étude, non effectuée, de la position des hommes et des femmes. Plusieurs fois, il a été question de cette conception, qui n'est pas propre aux Touaregs, de la femme comme être de l'intérieur, et de l'homme, être de l'extérieur. En tamasheq, on dit même que la femme est le pilier central de la tente (Claudot-Hawad et Hawad, 1984 ; 1987 ; 1989). Il existe aussi un proverbe qui déclare que « la femme est la ceinture du pantalon de l'homme » (Alhassane et Walentowitz), ou, selon d'autres versions, « la femme est le pantalon de l'homme ». Le pilier, la ceinture sont des éléments « stabilisateurs » à l'image de la femme qui doit être la stabilité du foyer car c'est elle qui a en main les moyens de reproduire la société et de la pérenniser à travers l'éducation qu'elle donne à ses enfants. L'homme, quant à lui, doit protéger la femme et assurer ses besoins et surtout son honneur, ce même honneur autour duquel il peut construire son identité et se forger une place sociale. C'est pour cela que l'on peut dire qu'il « domestique l'extérieur » (Claudot-Hawad et Hawad), l'*essuf*, qui signifie le vide, l'espace sauvage, en opposition à l'*ehan*, l'habitation (nomade ou sédentaire), dont la femme est maîtresse. L'alphabétisation a mis en évidence deux aspects problématiques de ce schéma. Les femmes qui se sont retrouvées seules ont alors endossé deux rôles : celui qui traditionnellement était le leur, soit d'assurer la stabilité de l'intérieur, et en même temps le rôle du père, du frère ou du mari,

d'affronter l'extérieur, d'y trouver une place qui leur donne les moyens de garder leur place première : celle de reproductrices de la société. En étant alphabétisées, certaines ont essayé de trouver des armes pour mieux appréhender cette place qu'elles n'ont pas été habituées à prendre. Mais, par cette autonomie, elles ont renvoyé aux hommes une image qui n'était pas celle qu'ils souhaitaient voir. Cela a provoqué une déstabilisation et une crise d'identité masculine, surtout chez les jeunes, d'où leur forte opposition à l'alphabétisation de leurs femmes. Effectivement, en laissant leurs femmes être alphabétisées, outre les problèmes de jalousie ou de « machisme » (qui ne sont pas habituellement fréquents dans les mœurs touarègues), cela pouvait signifier à l'entourage que son épouse ne trouve pas tout son contentement dans son foyer, et cela constitue le comble du déshonneur pour un homme.

Il n'est pas de l'ordre de cet article de développer cette question, mais il aurait été essentiel de l'approfondir afin de trouver une forme plus souple d'intégration de l'alphabétisation des femmes dans ce milieu touareg. L'absence d'évaluation du programme (pour les raisons évoquées plus haut) n'a pas permis de dépasser ces contradictions. Notons quand même que le rapport de l'AEN de 1992 fait état de la volonté des populations de maintenir les centres ouverts et de poursuivre l'expérience en cours, au moment où la question de la fermeture des centres a été évoquée du fait de l'insécurité.

Dans de telles circonstances, on ne peut rendre compte que d'une situation temporaire et il paraît difficile d'affirmer que l'entreprise d'alphabétiser les femmes dans la région de Gossi a échoué ou, au contraire, a réussi. La vue d'ensemble, qui vient d'être exposée, permet d'identifier les problèmes engendrés par l'alphabétisation, notamment en ce qui concerne la non-prise en considération des positions des genres dans la société, et plus précisément dans chaque tribu. Il est vrai que ce travail de recherche anthropologique pouvait paraître trop long et minutieux aux yeux des agents de développement, alors que leurs objectifs étaient d'être « efficaces » et d'obtenir

assez rapidement des résultats. Mais ce programme de développement pouvait-il réussir à long terme sans tenir compte des positions de genre des sociétés ?

La description des points de vue des intéressées et de leurs attitudes a pu apporter quelques éléments de réponse. Les personnes s'occupant de ce programme de développement y voyaient un moyen pour la femme touarègue, toujours opprimée, selon elles, par un homme, de trouver une autonomie économique pour accéder à une certaine libération, dans le sens occidental de la libération de la femme. Or, dans un premier temps, il aurait été profitable de comprendre les relations homme/femme en termes de complémentarité et non d'égalité. Néanmoins, il est vrai que la nouvelle génération masculine imposait une rigidité dans ces rapports, au nom d'une tradition dont elle ne maîtrisait pas toutes les souplesses et qui ne considérait la relation de genre que par la domination de l'homme, rentrant ainsi dans le schéma que les projets de développement cherchaient à contrecarrer. Cet accès à la libération n'était pas appréhendé de la même façon selon le statut et l'âge de la femme. Mais, pour la plupart des jeunes filles, ce moyen d'accéder à l'extérieur n'était perçu que sous le seul angle de l'accès à une autonomie sociale et économique ou de la possibilité de devenir des citadines. Ainsi, par l'entremise des connaissances acquises, elles sauraient plus facilement charmer l'homme qui pourrait entretenir leurs nouveaux besoins de « civilisées ». Elles retombaient ainsi dans une relation de dépendance, contraire à l'objectif de l'alphabétisation.

Une autre distance entre la volonté première et les effets observés s'est établie au niveau des programmes, et plus précisément a découlé du fait d'avoir voulu à la fois alphabétiser et informer. Les élèves ne montraient pas d'intérêts particuliers vis-à-vis des thèmes exposés, si ce n'est pour celui de l'élevage qui était leur domaine. Les techniques agricoles leur étant étrangères et les notions de santé ne correspondant pas aux leurs, il était difficile pour elles à la fois de maîtriser l'écrit, c'est-à-dire de faire son rapprochement avec l'oral, et

donc de comprendre et d'intégrer les informations des programmes. Ce problème était moins évident chez les hommes, comme nous l'avons vu dans le cas d'Ebanghemelen, du moins en ce qui concerne le sujet « agriculture » car les hommes commençaient à s'y adonner plus activement.

Enfin, le dernier point que nous aborderons concerne la motivation financière, point central des discours des populations. En effet, si au départ l'aide apportée s'est limitée à une aide alimentaire permettant de limiter les conflits familiaux, elle est devenue pour les femmes touarègues qui en bénéficiaient non seulement une condition préalable qui leur permettait de continuer à être alphabétisée, mais aussi un moyen pour échapper quelques heures au contrôle du père ou du mari. De fait, l'attitude des femmes a rejoint l'objectif des promoteurs du projet, pour qui les cours d'alphabétisation devaient se situer au sein d'un projet plus vaste d'émancipation des femmes. Cependant, l'argent distribué a surtout servi à acheter des accessoires vestimentaires et les discours critiques émanant des hommes qui dénonçaient l'argument monétaire destiné à convaincre les filles de suivre les cours d'alphabétisation se sont radicalisés.

Pour conclure, il faut savoir que ces ambiguïtés, même si elles ont freiné la fréquentation des centres, ne se présentent pas comme les preuves d'un échec mais plutôt comme des expériences sur la méthode d'enseignement dans cette zone. Aujourd'hui, les activités reprennent dans le Gourma et l'on peut espérer que les erreurs du passé seront prises en considération pour que l'aide à ces populations soit efficace et non plus simplement ponctuelle.

## Bibliographie

ALHASSANE ag Solimane et WALENTOWITZ Saskia, 1994. *Les gens de la parole disent, Proverbes touareg de l'Azawagh réunis, traduits et commentés*, éditions Les Ateliers du Tayrac.

CLAUDOT-HAWAD Hélène et HAWAD, 1984. « Ebawel/essuf, les notions d'«intérieur» et d'«extérieur» dans la société touarègue », in *ROMM*, n°38, p.171-180.

CLAUDOT-HAWAD Hélène et HAWAD, 1987. « Le lait nourricier de la société ou la prolongation de soi chez les Touaregs », in *Hériter en pays musulman*, éditions du CNRS, p.129-156.

CLAUDOT-HAWAD Hélène et HAWAD, 1989. « Femmes touarègues et pouvoir politique », in *Peuples méditerranéens*, n° 48-49, p.69-79.

DNAFLA, 1987. *Phonologie du tamasheq*, édition de la DNAFLA, Bamako, juillet.

DNAFLA, 1986. *Lexique tamasheq-français* », Bamako.

## Conclusion

Marie-France Lange

### Quelles sont les politiques en faveur de la scolarisation des filles ?

On peut classifier de façon succincte les différentes politiques en cours dans les pays du Tiers-monde. Certains pays optent pour une politique scolaire où l'État, tout en intervenant dans la définition des grands objectifs, laisse une importante liberté d'action et de décisions aux ONG. On observe alors une très grande implication financière et humaine des ONG. La politique scolaire d'autres pays se définit plutôt par une intervention étatique plus forte, mais qui se veut innovatrice et déterminante, comme par la mise en place d'une politique de ségrégation positive en faveur des filles (gratuité de l'enseignement primaire pour les filles, bourses féminines, imposition de quotas) (Lange, 1996).

Notons aussi que les actions tentent, le plus souvent, d'agir simultanément sur l'offre et sur la demande en éducation. Ces actions sur l'offre et sur la demande relèvent de deux types d'interventions : le premier peut être défini comme *général* (c'est-à-dire qu'il vise à développer la scolarisation sans

distinction de sexe, présupposant que les filles bénéficieront des effets escomptés), le second s'affirme comme *spécifique*, c'est-à-dire qu'il ne vise que l'amélioration de la scolarisation féminine. Dans le second cas, il s'agit non seulement d'accroître la scolarisation des filles, mais aussi de réduire les inégalités scolaires existant entre les filles et les garçons, voire de tendre vers une équité. En fait, seul le second type d'interventions permet d'enregistrer des progrès rapides au plan de la réduction des inégalités.

Même des pays à faibles revenus ont réussi à investir dans l'éducation et à faire progresser de façon continue le taux de scolarisation primaire, et tout particulièrement celui des filles (Lange, 1996). Ces exemples indiquent que, si les contraintes économiques et financières liées au développement de la scolarisation ne peuvent être niées, le poids d'une volonté politique clairement définie et appliquée peut permettre d'améliorer considérablement le niveau de formation de la population féminine. A partir d'objectifs que l'on peut qualifier de *généraux*, ces pays ont opté pour des *stratégies ciblées*, par exemple, en identifiant des zones géographiques prioritaires dans lesquelles il est possible de mettre en place une politique générale et de veiller à sa stricte application. D'autres pays ont dirigé certaines de leurs actions exclusivement en direction des filles. Dans les deux cas, l'identification de *cibles* clairement définies a permis de dépasser le niveau du discours et de la bonne intention et de passer à la mise en application. En effet, les mesures axées sur l'offre semblent être déterminantes sur le taux d'inscription dans l'enseignement primaire et avoir une forte influence sur les taux de scolarisation. Cependant, l'évaluation qualitative semble pour l'instant faire souvent défaut, et l'on aimerait connaître l'évolution des performances des élèves.

La situation spécifique des pays africains tient, d'une part, au retard scolaire que connaît globalement le continent africain, d'autre part, à l'apparition d'un phénomène de déscolarisation qui, dans certains cas, a touché tout particulièrement les filles, au cours des années 80. Le phénomène semble être en

partie enrayé depuis le début des années 90, mais des poches de déscolarisation continuent de s'étendre au sein de certains milieux ruraux. Il conviendrait donc de repérer ces zones en voie de déscolarisation et d'y intervenir de façon prioritaire.

### *Les actions au niveau de l'offre en éducation*

La gestion plus efficace du système scolaire apparaît comme une condition souvent imposée par les bailleurs de fonds, mais très lente à mettre en application<sup>1</sup>. Elle concerne tant le grand nombre d'enseignants « déchargés » de cours, qui pourrait être revu à la baisse, que la présence effectif des enseignants à leur poste (tout particulièrement en milieu rural), qu'une meilleure répartition des enseignants sur le territoire<sup>2</sup>. Le redéploiement d'une partie des enseignants qui occupent des postes administratifs en ville vers des tâches spécifiquement d'enseignement est en cours de réalisation dans certains pays africains, ce qui permet d'augmenter le nombre d'enseignants chargés de cours.

Si l'on considère que la réussite scolaire est conditionnée, entre autres, par le temps passé à l'École, les systèmes scolaires africains apparaissent comme particulièrement défavorisés. Avec la succession des crises politiques ou scolaires (*années blanches*, *années tronquées*) qui viennent s'ajouter aux absences du corps enseignant et aux défaillances structurelles de l'administration scolaire, le temps qu'un élève africain a réellement passé à l'École est souvent très réduit, tout

---

1 Elle se heurte aux pratiques délictueuses inhérentes au fonctionnement de la fonction publique d'un grand nombre de pays africains. Clientélisme, passe-droits sont monnaie courante et s'opposent à une gestion efficace des personnels.

2 La révision de la carte scolaire s'avère indispensable à la fois pour lutter contre les poches de déscolarisation, pour tenir compte des évolutions démographiques, mais aussi des changements d'attitude des parents face à l'École. Un rééquilibrage de l'attribution des moyens s'impose entre milieu urbain et milieu rural d'une part, et entre quartiers centraux et quartiers périphériques des villes, d'autre part.

particulièrement dans les écoles publiques<sup>3</sup>. Des études de cas ont montré que les élèves du secteur privé ou communautaire peuvent parfois bénéficier de deux fois plus de jours d'enseignement pendant l'année scolaire que ceux qui fréquentent les écoles publiques (Banque mondiale, 1996). Les *écoles fantômes* sont légion en milieu rural africain et il est parfois difficile de contrôler que les enseignants assurent le mieux possible une présence continue dans leur classe. Or, les nombreuses absences des enseignants nuisent à la fois au processus de transmission des connaissances et aux représentations de l'École que se font les parents.

Définir des objectifs ciblés définis dans le temps et dans l'espace devrait constituer un préalable à toute politique. Si les discours mobilisateurs du style « scolarisation universelle » ou « scolarisation des filles » ne sont pas complètement inutiles, il faut aussi identifier des mesures ciblées et spécifiques. Il faut pouvoir répondre à des questions simples : qui (où, quand et comment) est visé par le programme mis en place ? On rappellera ici que plus un objectif est ambitieux et non défini dans l'espace et dans le temps, moins il y a de chance que des mesures qui tendent à sa mise en pratique soient ébauchées.

L'offre scolaire doit être plus évolutive et différenciée en tenant compte du fait que le groupe « filles » n'est pas homogène : il faut prendre en considération les caractéristiques scolaires liées au lieu de résidence (rural/urbain), des origines socioprofessionnelles des parents des élèves. Au niveau de l'offre, il faudrait donc tendre vers une offre plus différenciée et plus évolutive en fonction des caractéristiques des populations concernées. En effet, si la demande en éducation est diversifiée et évolutive, à l'opposé, l'offre étatique est souvent rigide et uniforme (Lange et Martin, 1995). Ceci est un caractère commun aux systèmes scolaires africains francophones

---

3 On pourrait aussi ajouter la généralisation de la *double vacation* (ou double flux) dans les écoles urbaines africaines qui diminue également le temps passé à l'École publique.

qui, héritiers du système français, sont restés très centralisés, en dépit des efforts de décentralisation en cours. On peut envisager dans ce cadre plus d'autonomie locale dans la gestion des écoles, en particulier dans celles qui relèvent du premier et du second degrés (autonomie financière relative aux petites dépenses, liberté plus grande quant aux horaires de cours, au calendrier scolaire, etc.).

L'amélioration du fonctionnement interne du système scolaire s'avère indispensable (compte tenu qu'un grand nombre de places sont occupées par des redoublants) et peut se réaliser dès lors que l'on accepte une révision des programmes et des horaires de cours. Il faudrait donc pouvoir intervenir sur le fonctionnement interne du système scolaire en limitant le nombre des abandons et des exclusions, et surtout, en diminuant considérablement les taux de redoublements, qui affectent tout particulièrement les filles en termes quantitatif et qualitatif<sup>4</sup>. Des mesures destinées spécifiquement aux filles sont parfois envisagées, comme l'imposition de quotas soit pour le recrutement d'élèves, soit pour le recrutement d'enseignantes. La gratuité des études primaires pour les filles peut aussi être une décision qui entraîne une hausse rapide du nombre d'inscription (Lange, 1994, 1996). Quant au secondaire, la solution la mieux adaptée pourrait être l'attribution de bourses pour les filles (modulables en fonction du choix des filières, des régions, des difficultés financières de la famille ou de la réussite scolaire). Mais l'amélioration des taux de scolarisation et du rendement interne n'a de sens que si le rendement externe connaît lui aussi des améliorations. Pour que les jeunes filles puissent trouver un emploi à leur sortie de l'École, la mise en place d'une politique favorisant le recrutement des femmes dans certains secteurs de l'administration peut s'avérer utile à l'imposition de l'image du travail salarié féminin.

---

4 Nous avons vu qu'au plan quantitatif les taux féminins de redoublement sont plus élevés, tandis que d'un point de vue qualitatif, les valeurs sociales en vigueur font que la perception du redoublement des filles induit plus volontiers des orientations négatives ou des retraits de l'École.

Le développement de l'offre scolaire demeure indispensable au plan des infrastructures, du matériel mobilier et pédagogique, du personnel enseignant, car, faute de places disponibles dans les écoles, ce sont souvent les filles qui sont « sacrifiées » aux profits des garçons. Ainsi, compte tenu du manque d'infrastructures scolaires, la construction d'écoles s'avère indispensable, tout comme le recrutement d'enseignants. Un rééquilibrage des dépenses scolaires en faveur de l'enseignement primaire est souvent prôné pour permettre de dégager les ressources nécessaires à une véritable promotion d'un enseignement de base généralisé<sup>5</sup>.

### *Les actions au niveau de la demande*

Des études sur l'évolution de la demande et des relations qui s'établissent entre l'offre et la demande en éducation sont indispensables pour comprendre sous quelles influences s'opère la mise à l'École des enfants et particulièrement celle des petites filles. On note que peu d'études ont porté sur les stratégies familiales d'éducation et sur le face-à-face qui s'établit entre l'offre étatique et la demande des populations (Länge et Martin, 1995).

Si l'on admet que les politiques autoritaires n'ont pas toujours fait preuve de leur efficacité et que les pays en voie de démocratisation ne peuvent plus guère y recourir, une forte sensibilisation et implication de tous les acteurs sociaux du système scolaire devient indispensable. Une plus grande

---

5 Là-aussi, il s'agit souvent d'une volonté imposée à l'origine par les bailleurs de fonds. Mais ici aussi, l'opposition à ces mesures font souvent reculer les gouvernements africains. Ceux-ci se heurtent en effet au corporatisme des étudiants qui s'opposent à une réduction des avantages acquis. On peut citer pour exemple le rôle joué par l'Association des élèves et étudiants du Mali (AEEM) au Mali, qui est l'un des rares pays au monde où l'inscription en première année d'école primaire à Bamako coûte plus chère que l'inscription à l'Université, et où les bourses attribuées aux étudiants sont nettement supérieures au salaire minimum.

participation des familles et des collectivités territoriales dans la gestion des écoles, en particulier de celles du premier degré, qui pourrait prendre appui sur les politiques de décentralisation en cours, semble s'imposer. La reconnaissance et l'attribution de réels pouvoirs aux associations de parents d'élèves (APE) permettent souvent de créer une dynamique sociale qui force les pouvoirs publics à intervenir de façon plus efficace. Pour favoriser le maintien des filles à l'École, il convient donc d'agir non seulement sur la demande par des campagnes de sensibilisation destinées aux parents, mais aussi par des actions qui incitent les parents à ne plus considérer les dépenses scolaires destinées aux filles comme des « dépenses perdues ». C'est ici qu'il apparaît indispensable de vérifier la concordance des efforts fournis respectivement au plan de l'offre et de la demande en éducation<sup>6</sup>.

### **Les limites des politiques en faveur de la scolarisation des filles**

Les différentes approches développées dans cet ouvrage montrent à la fois les progrès de la scolarisation des filles en Afrique, mais aussi les limites tant au plan de l'institution scolaire que de celui des autres secteurs des sociétés africaines. Rien ne permet d'affirmer aujourd'hui, même si les progrès scolaires des filles sont incontestables, que les écarts entre les filles et les garçons vont continuer de s'amenuiser, ni que les progrès enregistrés pourront apporter une réelle amélioration des rapports sociaux de sexe.

Les progrès relevés dans l'enseignement primaire ont été réalisés en partie sous l'impulsion des institutions interna-

---

<sup>6</sup> Certains pays se lancent ainsi dans des campagnes incitant les parents à mettre leurs enfants à l'École sans s'être auparavant assurés que les structures d'accueil seront suffisantes, si la campagne de sensibilisation était couronnée de succès.

tionales. Le problème posé par la création, le financement et le fonctionnement, par des instances étrangères, de structures telles que les « cellules de scolarisation des filles », au sein des ministères africains de l'Éducation, demeure non résolu. A propos de ce type de structures, Codou Bop (1997 ; 53) constate que « [...] les gouvernements se sont contentés de mettre en œuvre des priorités définies ailleurs et auxquelles ils ne croyaient pas toujours, quand ils n'y étaient pas sourdement hostiles ». Comme l'observe cet auteur, les gouvernements africains ont été parfois plus soucieux de « s'approprier la manne financière versée par les bailleurs » que de définir et de mettre en place une politique élaborée sur le long terme. Le saupoudrage de quelques expériences demeure la pratique la plus courante. Cependant l'influence de ces mesures sur les acteurs sociaux est loin d'être négligeable. Même s'il est difficile d'en évaluer l'impact, il est évident que certains groupes s'approprient les messages véhiculés et savent suppléer, le cas échéant, aux défaillances de l'État.

La perversion de l'aide ne se mesure pas uniquement au plan de l'absence de politique globale. L'imposition d'une programmation par étapes, le choix des zones ou des publics retenus dépendent aussi en grande partie de l'identité du bailleur de fonds. Un autre effet de l'aide est induit par le fait que la réussite doit être au rendez-vous de chacune des étapes, car de cette réussite dépendent les futurs financements. Les effets pervers de ce type de fonctionnement apparaissent alors crûment : contraints de réussir pour justifier de la bonne utilisation des financements accordés, les pays sont tentés d'investir dans les zones déjà favorisées, où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs, ce qui a pour conséquence immédiate l'accroissement des disparités et l'abandon de zones scolairement jugées difficiles.

Enfin, rappelons que les freins à la scolarisation des filles peuvent être d'origines interne ou externe au système scolaire. Intervenir sur le seul secteur scolaire ne permettra pas de franchir les différents obstacles qui s'opposent à la scolarisation des filles ou à la formation des femmes.

L'intervention en faveur de la scolarisation des filles doit donc nécessairement comporter des actions situées en dehors du système scolaire, car si les filles sont victimes de discriminations au sein de l'École, elles le sont aussi à l'extérieur de l'École, en raison de l'organisation sexuelle du travail. Nous avons pu noter, tout au long de cet ouvrage, le poids important de l'apport de la main-d'œuvre enfantine féminine dans l'organisation socio-économique de la famille. Or, de cette quantité de travail féminin nécessaire dépend l'inscription ou non des filles à l'École. S'il est difficile de remettre en cause rapidement cette répartition inégalitaire des tâches réalisées dans la sphère domestique, il paraît plus aisé d'assurer ou d'améliorer les services de distribution — comme la distribution de l'eau — qui affectent en premier lieu les femmes et les fillettes. De même, la création de structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire permet de libérer un grand nombre de fillettes volontiers astreintes à la garde des jeunes enfants. De telles interventions peuvent s'avérer avoir plus d'impact sur le taux de scolarisation féminin que les coûteuses campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles<sup>7</sup>.

### **Développement de la scolarisation féminine et statut des femmes**

La tendance actuelle de *re-scolarisation* en Afrique est impulsée par l'effet conjugué des flux financiers en provenance des bailleurs de fonds et par une demande d'éducation particulièrement dynamique, du moins en milieu urbain. Cette

---

<sup>7</sup> Mais la bonne gestion des services de distribution ne constitue que rarement une priorité du fait que les « décideurs » ou les gestionnaires sont le plus souvent des hommes peu préoccupés de domaines qui concernent particulièrement les femmes et les fillettes et que les femmes elles-mêmes ont recours à la main-d'œuvre enfantine féminine pour pallier les carences des services de distribution.

nouvelle tendance qui semble s'affirmer dans bon nombre de pays africains permet le développement de la scolarisation féminine. Les programmes relatifs à la scolarisation des filles, financés par ces mêmes bailleurs de fonds, ont aussi une influence certaine sur la mise à l'École des filles. Mais la question reste posée de savoir quels seront les effets culturels, sociaux, économiques et politiques du développement de la scolarisation des filles sur le statut des femmes. La scolarisation des filles, impulsée en grande partie par ces instances étrangères, aura-t-elle des incidences sur les rapports de genre ? En effet, parallèlement à cette progression du niveau de scolarisation des filles, le statut des femmes a peu changé dans nombre de pays et les avancées au plan de l'idéologie sont sans cesse remises en cause<sup>8</sup>.

Dans de nombreux pays, les femmes ne disposent pas encore de statut personnel et ne sont pas considérées comme des individus, mais, en quelque sorte, comme des biens — pouvant s'échanger, s'acheter, s'hériter... — et qui appartiennent à des hommes selon des règles définies. En ce sens, la promulgation et l'application de quelques lois anti-sexistes destinées à imposer le respect et la protection des fillettes et des jeunes filles, ainsi que la promulgation d'un code juridique individuel en faveur des femmes apparaissent indispensables.

Mais les lois auront peu d'effets, si l'idéologie dominante se maintient. Agir sur les mentalités, et surtout sur les représentations liées à la hiérarchie des sexes en vigueur chez les

---

<sup>8</sup> Voir à ce sujet les tentatives pour remettre en cause les maigres acquis des Conférences du Caire ou de Beijing, orchestrées par l'alliance des États sexistes que sont l'Iran ou le Vatican, lors de la Conférence d'Istanbul. Nous dénommons « États sexistes » un État qui institue sur le plan juridique une ségrégation en fonction du sexe, impliquant des droits réduits pour les femmes, sur le plan éducatif, sanitaire, professionnel, résidentiel, matrimonial... A propos de ces États, Sophie Bessis (1996) écrit : « Il faut se rendre à l'évidence : jamais ces États [...] ne se résigneront à accepter le principe même d'un progrès de la condition féminine. Ils savent que la moindre atteinte à un ordre patriarcal qu'ils parent d'une légitimité divine sapera l'édifice sur lequel leur pouvoir est assis ».

jeunes paraît d'autant plus indispensable que ce sont souvent les jeunes hommes qui apparaissent les plus opposés aux réussites scolaires et professionnelles des filles. Consciemment ou inconsciemment, ils perçoivent que les avantages liés à la condition masculine tendent à s'effriter au moment où ils devraient commencer à jouir des prérogatives dues traditionnellement à leur sexe. Dès l'École, où ils se trouvent dorénavant en présence d'élèves de sexe féminin, la prédominance masculine peut être battue en brèche par la réussite de quelques filles. Puis, plus tard, ils peuvent de nouveau être confrontés à l'émergence d'une élite féminine économique ou politique qui bouleverse les rapports de domination. Enfin, ils éprouvent de plus en plus de difficultés à s'introduire sur le marché matrimonial en pleine mutation du fait même de la mise à l'École des filles et du corollaire induit, à savoir la remise en cause de la maîtrise des alliances matrimoniales par les chefs de famille. Cette période de transition génère un profond malaise principalement chez les jeunes hommes, car elle affecte les processus identitaires liés au sexe. L'avenir est incertain et les possibilités de fuite vers le refuge que peuvent constituer les intégrismes religieux — qui, comme les politiques xénophobes, offrent la possibilité simpliste de fixer et de légitimer de façon autoritaire des hiérarchies discriminantes — ne sont pas à négliger.

D'autant plus que la cause des femmes ne semble guère être défendue. On notera en effet que, quel que soit le pays, la discrimination raciale suscite l'indignation et est combattue contrairement à la discrimination sexuelle qui, selon les États, peut même être revendiquée comme légitime. On peut observer aussi que les États sexistes n'ont jamais été l'objet de mesures de rétorsion ou d'isolement, ce qui fut le cas d'un pays raciste, comme l'Afrique du Sud. Pourtant, théories racistes et théories sexistes reposent sur les mêmes fondements qui partent du constat d'une différence biologique pour en déduire une hiérarchie prétendue d'ordre naturel ou divin.

Or, en l'absence d'une amélioration du statut des femmes, *la montée des filles* risque fort de se heurter à des pratiques de

plus en plus ségrégationnistes et discriminantes tendant à remettre en cause les effets positifs attendus.

### Bibliographie

BESSIS Sophie, 1996. « La dérive d'une conférence », *Vivre autrement*, n° 13, p. 1.

BOP Codou, 1997. « Après Pékin, quelle coopération internationale en Afrique ? », *Politique africaine*, n° 65, mars, pp. 48-61.

BANQUE MONDIALE, 1996. *Vers l'égalité des chances. Efforts de trois pays pour donner aux filles une égalité d'accès à l'éducation de base*, Washington, 24 p.

LANGE Marie-France, 1994. « Quelles stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles ? », Séminaire sur l'éducation des filles au Sahel, Banque mondiale, Dakar, 10 au 14 janvier, 13 p.

LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves, 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face-à-face État/sociétés », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éd.), *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-574.

LANGE Marie-France, 1996. « Interventions porteuses à travers le monde pour la promotion de l'éducation des filles. (Exemples en Asie et en Afrique anglophone) », Séminaire sur l'éducation des filles en Afrique francophone, Banque mondiale, Abidjan, 23 au 28 juin, 14 p.

## Table des matières

<b>Introduction, par Marie-France Lange</b> .....	7
<b>1. Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire, par Laurence Proteau</b> .....	27
<b>2. Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako, par Richard Marcoux</b> .....	73
<b>3. Les filles maasai et l'école. Une brève rencontre sans grandes conséquences, par Nathalie Bonini</b> ..	97
<b>4. Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé, par Adama Ouédraogo</b> .....	121

<b>5. Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens. Stéréotypes, statuts et rôle féminin, par Yann Lebeau</b> .....	141
<b>6. La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches, par Cécile Marie Zoungrana, Joël Tokindang, Richard Marcoux, Mamadou Konaté</b> .....	167
<b>7. Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines, par Étienne Gérard</b> .....	197
<b>8. La gestion sociale de l'alphabétisation des femmes touarègues de la région de Gossi (Mali), par Cristina Figueiredo</b> .....	221
<b>Conclusion, par Marie-France Lange</b> .....	241
<b>Table des matières</b> .....	253

Achévé d'imprimer en février 1998  
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery  
58500 Clamecy  
Dépôt légal : février 1998  
Numéro d'impression : 801122

*Imprimé en France*

S'il est encore difficile d'appréhender les effets globaux de la mise à l'École des filles en Afrique, *la montée des filles* ne s'opère pas sans remise en cause, défense et réévaluation des statuts.

Les études de cas sur la scolarisation des filles, présentées dans cet ouvrage, nous incitent à nous interroger sur les rapports École/sociétés, sur l'influence de l'éducation scolaire des filles sur le plan de la construction des rapports hommes/femmes. Quelle est l'influence réelle de la mise à l'École des filles sur le statut des femmes et de quelles façons s'opèrent alors les rajustements masculins ? Ces études indiquent les limites au rôle supposé émancipateur de l'École. Les jeunes filles instruites parviennent-elles vraiment à échapper au contrôle des hommes, ou passent-elles simplement d'un type de soumission à un autre ?

Certes, l'École a permis l'émergence d'élites féminines économiques ou politiques, mais le statut des plus défavorisées ne s'est guère amélioré. Cependant, si la mise à l'École des filles est souvent perçue par les populations africaines comme facteur de désordre social, c'est bien ce désordre social qui impose positivement une remise en cause des hiérarchies présentes engendrant l'élaboration de nouvelles normes sociales.

*Spécialiste des systèmes éducatifs africains, Marie-France Lange est chargée de recherches à l'ORSTOM. Depuis 1984, elle a travaillé neuf ans en Afrique dont six ans au Togo et trois au Mali et a effectué des missions dans d'autres pays (Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad). Elle est l'auteur d'articles sur la scolarisation en Afrique et d'un livre publié aux éditions de l'URD/Université du Bénin intitulé Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives.*

