

Lagi Zoundi

**Analyse des écarts entre filles et
garçons dans l'accès et dans la réussite
à l'école au Burkina Faso**

Cahier 92

Lagi Zoundi est étudiant au doctorat en administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis l'automne 2003. Son projet de thèse porte sur une analyse comparée des politiques de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'UNICEF, principalement en ce qui a trait à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement. Il a obtenu en 2005 un diplôme d'études supérieures spécialisées en études féministes et, en 2003, une maîtrise en administration et évaluation en éducation, option gestion et planification, décernés par l'Université Laval. Dans le cadre de sa maîtrise, Lagi Zoundi a présenté un essai portant sur une analyse des écarts entre filles et garçons dans l'accès et la réussite à l'école au Burkina Faso.

Il faut en outre noter ses expériences professionnelles dans son pays d'origine, le Burkina Faso, où il a assumé successivement, de 1989 à 2000, les fonctions d'enseignant, de directeur d'école et de conseiller pédagogique dans l'enseignement primaire.

Les Cahiers de recherche du GREMF
Groupe de recherche multidisciplinaire féministe
Université Laval
Québec

Comité d'édition :

Micheline Beauregard
Louise Langevin
Lucie Gélinau
Hélène Dumais

Mise en page :

Jacinthe Brisson

Les textes publiés par les cahiers du GREMF ont fait l'objet
d'une évaluation par un comité de lecture

Les opinions exprimées dans les Cahiers du GREMF n'engagent
que leurs signataires

© GREMF – Tous droits réservés
Dépôt légal 2^e trimestre 2006
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-89364-114-8

Résumé

Le Burkina Faso est un pays francophone situé en Afrique subsaharienne. Ce pays de 274 200 km² de superficie compte environ 12 millions d'habitants. C'est l'un des pays où la promotion de *l'Éducation pour tous* demeure un grand enjeu de la société. Le taux de scolarisation de la population est l'un des plus bas au monde (40 %). Malgré les efforts tous azimuts consentis pour accroître l'accessibilité à l'éducation de base, on remarque toujours une disparité entre les différentes régions géographiques, de même qu'entre les milieux urbain et rural. Cette disparité en croise une autre d'importance entre les élèves des deux sexes. L'analyse des données statistiques révèle des écarts entre les garçons et les filles en termes d'accès et de réussite à l'école, avec un avantage marqué des premiers. Cet état de fait serait lié à une combinaison de facteurs socioculturels, économiques, politiques et institutionnels.

Remerciements

La réalisation de cette recherche, ma première du genre, est tributaire des soutiens multiples et multiformes qui m'ont été apportés tout au long de son déroulement.

Je remercie tout particulièrement ma conseillère, madame Pierrette Bouchard, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation et titulaire de la Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes de l'Université Laval, qui a accepté de guider mes pas dans la production de cet essai. Elle m'a assisté sans relâche en me prodiguant des conseils enrichissants et en me faisant des remarques pertinentes qui m'ont ainsi permis d'avancer rapidement. Généreuse, ouverte et disponible, elle a été très attentive à toutes mes préoccupations, me permettant de ce fait de puiser à son expérience de chercheuse reconnue dans le champ des rapports sociaux de sexe ou de ce que d'autres nomment le « genre ».

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à toutes mes professeures et à tous mes professeurs dont les différents enseignements ont concouru à développer chez moi le sens de l'équilibre, un esprit ouvert et une perspective critique.

Je rends hommage à ma chère épouse, Marie-Jeanne, qui m'a servi d'élément de motivation et de catalyseur dans mon succès, en acceptant de rester au pays auprès de nos deux enfants, Nadège et Bienvenu. Elle a bravé seule toutes les difficultés de la gestion d'un foyer monoparental liées à mon absence du pays.

Pour terminer, je remercie Michael Kevane et Leslie Gray, respectivement professeurs en économie et en sciences environnementales à l'Université Santa Clara de Californie aux États-Unis, et la représentation de l'UNICEF au Burkina Faso. Leurs soutiens matériel, moral et financier m'ont permis de réaliser mes ambitions professionnelles.

Table des matières

Introduction	1
Les objectifs de la recherche	3
Objectif général	3
Objectifs spécifiques	3
Méthode de cueillette des données	3
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Généralités	5
1.2. Situation actuelle de l'éducation au Burkina Faso	6
1.2.1. L'éducation formelle	6
1.2.1.1. L'éducation de base	7
1.2.1.2. L'enseignement secondaire	11
1.2.1.3. L'enseignement supérieur	14
1.2.2. L'éducation non formelle	16
2. OBSERVATIONS ET ANALYSE DES DONNÉES	17
2.1. Analyse des données relatives à l'accès à l'éducation	17
2.2. Analyse des données relatives à la réussite à l'école	22
2.3. Les observations générales	26
3. REVUE DE LA DOCUMENTATION	28
3.1. Les facteurs explicatifs de la sous-scolarisation des fille.....	28
3.1.1. Les facteurs socioculturels	29
3.1.2. Les facteurs socio-économiques	37
3.1.3. Les facteurs politiques	41
3.1.4. Les facteurs institutionnels	46
3.1.5. Autres facteurs	48
3.2. Les déterminants de la non réussite scolaire des filles à l'école.	50
3.2.1. L'environnement scolaire	52
3.2.2. L'environnement social	59
CONCLUSION	65
Synthèse générale	65
Recommandations	66
Références bibliographiques	67

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Situation du personnel enseignant primaire (privé et public).....	9
Tableau 1.2 : Situation des infrastructures scolaires au niveau secondaire (établissements).....	12
Tableau 1.3 : Personnel au secondaire en 1999-2000	13
Tableau 2.1 : Taux bruts de scolarisation selon le sexe au primaire de 1996 à 2001	18
Tableau 2.2 : Taux nets de scolarisation par région selon le sexe au primaire 2000-2001)	19
Tableau 2.3 : Taux de scolarisation par région et selon le sexe dans l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 1993-1994 ...	20
Tableau 2.4 : Répartition des étudiantes et étudiants de l'Université de Ouagadougou par domaine d'étude et par sexe pour l'année universitaire 1993-1994	21
Tableau 2.5 : Taux de réussite au certificat d'étude primaire (CEP) des années scolaires 1995-1996 à 2000-2001	23
Tableau 2.6 : Taux de réussite au concours d'entrée en sixième de l'année scolaire 1995-1996 à 2000-2001	24
Tableau 2.7 : Tableau des résultats des élèves réguliers à l'examen du brevet d'étude du premier cycle pour l'année scolaire 1999-2000	24
Tableau 2.8 : Résultats au baccalauréat, toutes séries pour les élèves des établissements publics, session 1999-2000	25
Tableau 2.9 : Résultats au baccalauréat des élèves des établissements privés pour la session 1999-2000	26

Introduction

L'article 3 de la Déclaration mondiale sur l'*Éducation pour tous* stipule que : « La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation » (UNESCO 2001).

Or, partout dans le monde, dans toutes les sociétés, des inégalités basées sur le sexe ont pu être observées (UNESCO 2000; UNICEF 1995). Elles se traduisent presque toujours en termes de disparités au détriment des femmes. Cet état de fait, lié à des pratiques ancrées dans la structure même des sociétés, semble avoir des répercussions sur les systèmes d'éducation où les filles sont défavorisées par rapport aux garçons. Ce constat se fait à travers tous les pays (OCDE 1986; Stromquist 1987), avec cependant des variations suivant les systèmes scolaires et les cultures. Dans les pays industrialisés, malgré le grand progrès réalisé sur le plan de la démocratisation scolaire, la meilleure réussite scolaire des filles demeure un phénomène ambivalent dans la mesure où ces dernières n'ont pas les mêmes chances que leurs camarades masculins de s'insérer sur le marché du travail ni dans les mêmes secteurs : les emplois les plus prestigieux étant toujours l'apanage des hommes (Mosconi 1998).

En Afrique, la situation n'est guère plus réjouissante. Selon Hoffmann-Barthes *et autres* (2001), le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire au niveau mondial est passé dans la dernière décennie, de 99,1 % à 99,6 % entre 1985 et 1995 et la scolarisation des filles est passée de 91,8 % à 94,2 %. Cependant, notent les auteurs, les chiffres pour l'Afrique subsaharienne montrent une baisse de la scolarisation des filles durant la même période, passant de 76,1 % à 73,9 % et leur inscription de 68,2 % à 67,1 %. En 1995, le taux net de scolarisation en Afrique subsaharienne se situe à 52,3 % pour les filles et à 60,7 % pour les garçons en âge de fréquenter l'école primaire. Dans cette région du continent africain, on estime à plus de 24 millions les filles en âge d'aller à l'école primaire qui ne sont pas inscrites sur les listes scolaires.

Outre le fait qu'elles accèdent très peu à l'école, celles qui y sont inscrites ont moins de chance de réussir que leurs camarades masculins. Le Burkina Faso, pays subsaharien, semble reproduire la même logique systémique faisant en sorte que les filles et les garçons ne sont pas logés à la même enseigne. La sous-représentation générale des filles dans le système éducatif est surtout manifeste aux niveaux secondaire et supérieur. Selon Sanou et Ouédraogo (1999), les inégalités de scolarisation se maintiennent de décennies en décennies tout en s'accroissant à travers les cycles : au primaire il y avait 38 % de filles en 1970, 39 % en 1995; au secondaire 32 % en 1970 et en 1995; finalement au cycle supérieur 24 % de filles en 1970 et en 1995.

Ces données montrent que des efforts restent encore à faire pour qu'une véritable démocratisation de l'éducation s'installe dans ce pays. Ceci devient un impératif lorsqu'on reconnaît avec l'UNESCO (2000) que l'éducation transforme les vies non seulement des filles mais de leurs enfants. Il existe, en effet, une corrélation entre leur niveau d'éducation et les choix qu'elles feront plus tard dans la vie, qu'il s'agisse de natalité, de support parental ou des aspirations scolaires et professionnelles de leurs enfants. Autrement dit, il s'agit des facteurs qui influent directement sur la croissance économique nationale. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec Pigozzi pour dire que l'éducation des filles peut opérer des changements en termes de développement économique et aussi de développement humain (Pigozzi, dans UNESCO 2000). D'où l'intérêt de mener des recherches susceptibles d'accroître le taux d'accessibilité des filles à l'éducation.

Pour agir efficacement, les dirigeants scolaires et politiques doivent être convaincus que les changements qu'ils souhaitent opérer répondront aux besoins des populations à qui ils se destinent. Pour accomplir cela, il est nécessaire d'avoir une information juste, complète, à jour et provenant d'une base de recherche permanente et fiable. Celle-ci permettra également d'affiner les données existantes dans le domaine de l'éducation (UNESCO 2000).

Avant de présenter la problématique à l'étude, il sera d'abord question des objectifs poursuivis ainsi que de la démarche méthodologique. Suivra un état détaillé de la situation

de l'éducation au Burkina Faso, puis une analyse des données statistiques relatives aux taux d'inscription et aux résultats scolaires des filles et des garçons au Burkina Faso.

Les objectifs de la recherche

Objectif général

Le but de cet essai est de tracer un portrait de la situation de l'éducation au Burkina Faso telle qu'elle était lors des cinq dernières années. Nous voulons montrer que, nonobstant la volonté et la détermination des autorités et de leurs partenaires au développement à promouvoir l'*éducation pour tous*, l'inégalité de scolarisation entre les filles et les garçons persiste toujours. Des explications seront fournies pour mieux cerner ce phénomène. Ensuite, notre second objectif est d'amener les intervenantes et les intervenants du monde de l'éducation du Burkina Faso à prendre conscience du problème afin de favoriser la mise en place d'actions efficaces pour tenter de réduire, de façon significative, les disparités entre les filles et les garçons dans le domaine de l'éducation.

Objectifs spécifiques

De façon spécifique notre recherche vise à :

- compiler des données statistiques sur l'accès et la réussite des élèves dans l'enseignement formel au Burkina Faso;
- analyser les données obtenues pour faire le point sur la scolarisation et la persistance scolaire des filles;
- comparer les taux de scolarisation et de réussite entre les sexes pour dégager les écarts entre filles et garçons dans l'accès et dans la réussite aux différents ordres d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur, au cours des cinq dernières années;
- identifier, grâce à une revue de la documentation, les facteurs de blocage à l'inscription et à la réussite scolaire des filles.

Méthode de cueillette des données

Cette recherche est de type descriptif. Elle a été menée en ayant recours au catalogue ARIANE de la bibliothèque de l'Université Laval et repose sur les données

statistiques recueillies auprès des ministères de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation et celui des Enseignements Secondaire, Supérieur, et de la Recherche Scientifique au Burkina Faso.

Pour construire cette problématique, nous avons utilisé la documentation africaine et internationale, en autant que cette dernière nous permettait de cerner la question à l'étude. Toutefois, il nous a paru nécessaire de contextualiser ces recherches dans leurs pays d'origine.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Généralités

Pays enclavé, sans débouché sur la mer et jouissant d'un climat tropical, le Burkina Faso est situé à l'intérieur de la boucle du fleuve Niger, en Afrique occidentale. Il est entouré au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger, et au sud par le Bénin, le Togo, le Ghana et la Côte d'Ivoire. Son territoire, qui s'étend sur une superficie de 274 200 km², est divisé en treize régions et en 45 provinces. Ce pays de 12 millions d'habitants connaît une augmentation démographique de l'ordre de 3 % annuellement. On remarque une concentration de la population dans les trois plus grands centres urbains du pays. À Ouagadougou, la capitale nationale, on estime la population à environ un million d'habitants, tandis qu'à Bobo-Dioulasso, la capitale économique, celle-ci s'élève à 400 000 habitants et qu'elle atteint 85 000 habitants à Koudougou, la troisième ville du pays.

Le Burkina Faso regroupe une soixantaine d'ethnies dont les principaux groupes sont : les Mossi¹ (48 %); les Peul (10,4 %), les Lobi (7 %), les Bobo (6,8 %), les Mandé (6,7 %), les Sénoufo (5,3 %), les Gurunsi (5,1 %), les Gourmantché (4,8%), et les Touareg (3,3 %). Les ethnies non listées représentent 2,6 % de la population.

La population du Burkina Faso est majoritairement jeune. 50 % de celle-ci a moins de quinze ans, 24 % a entre quinze et vingt ans, 21 % est âgée entre trente et soixante ans, tandis que 5 % a plus de soixante ans. Environ 84 % de la population burkinabè vit en campagne contre 16% en ville. L'animisme (idolâtrie ou croyance aux ancêtres) est la doctrine à laquelle adhère 50 % de la population, tandis que la religion musulmane est pratiquée par 40 % de la population et le christianisme, par 10 % de celle-ci. Nous présumons que cette forte représentation des animistes et des musulmans, dont le point commun est le support à une société de type patriarcal, pourrait constituer une véritable pierre d'achoppement à la scolarisation des filles.

L'économie du Burkina Faso est essentiellement basée sur l'agriculture et l'élevage. Le secteur agricole, qui occupe environ 90 % des actifs du pays, demeure toutefois le

¹ Les Mossi, de langue Moore, constituent le groupe ethnique majoritaire dans le pays.

moteur du développement économique et social. Parmi la population active, les femmes contribuent de 60 % à 80 % à la production vivrière. Là encore, il est probable que cette division sexuelle des tâches puisse même nuire à la scolarisation des filles, qui sont souvent contraintes de demeurer à la maison pour assumer ces responsabilités nécessaires à la survie des familles.

Le Burkina Faso connaît aujourd'hui encore de grandes difficultés pour garantir l'éducation à toutes et à tous. On note surtout une grande disparité entre le milieu rural et le milieu urbain. Par rapport aux autres pays à travers le monde, le Burkina Faso peut être considéré comme le plus pauvre dans le domaine de l'éducation. Le taux net de scolarisation primaire se situe à 33,7 % et le taux brut, à 40,12 %. Le taux moyen pour l'ensemble de l'Afrique est pour sa part de 75 %. À l'intérieur même du pays, la zone rurale, qui regroupe la majorité de la population la moins bien nantie financièrement, a un taux net de scolarisation de 27,5 %, alors que pour la zone urbaine, ce taux est de 68,5 %. Ce qui est encore plus frappant, c'est que les habitants les plus défavorisés vivant en milieu rural présentent un taux net de scolarisation primaire de 18 %, contre 45 % pour les plus défavorisés de milieu urbain. Ces derniers ont le même taux que les moins pauvres du milieu rural (Sanou 1999).

1.2. Situation actuelle de l'éducation au Burkina Faso

Le système éducatif du Burkina Faso repose sur deux structures : l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

1.2.1. L'éducation formelle

L'éducation formelle regroupe l'éducation de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire regroupe quant à lui l'enseignement général, de même que l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement supérieur marque la fin du cursus de l'éducation formelle. Il comprend les facultés, les grandes écoles et les instituts.

1.2.1.1. L'éducation de base

Le rapport de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 1999), faisant référence à la Déclaration de Jomtien (1990), souligne que :

L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu, dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci.

L'éducation de base est constituée de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire.

Le *préscolaire* regroupe les jeunes enfants âgés de 3 à 6 ans. Dans ce secteur, en milieu urbain surtout, le taux de scolarisation net² était de 1,44 % en 1997. Les données indiquent que sur un nombre d'enfants estimé à 1 253 125, seulement 18 045 ont bénéficié d'un encadrement préscolaire. Ce taux serait tributaire du Programme national d'éducation préscolaire adopté et mis en œuvre en 1994.

Cette année-là, le ministère de l'Action Sociale a élaboré un programme à partir d'une structure d'accueil comportant trois sections définies en fonction de l'âge de l'enfant : la *petite section*, pour ceux âgés entre trois et quatre ans, la *moyenne section*, pour ceux de quatre et cinq ans et la *grande section*, pour les cinq et six ans. L'approche pédagogique mise de l'avant est fondée sur les méthodes actives reposant elles-mêmes sur la participation et l'implication des enfants aux différentes activités. L'on privilégie les besoins de l'enfant et ses intérêts en favorisant l'apprentissage par l'observation, la réflexion, l'expérimentation et l'activité personnelle. Ce qu'il importe de souligner, c'est que ce programme, en même temps qu'il se donne pour objectif l'éveil intellectuel et la

² Le taux brut de scolarisation est le rapport entre l'effectif total des élèves inscrits sans égard à leur âge et la population du groupe d'âge officiellement scolarisable au niveau primaire, secondaire ou supérieur. Le taux net ne tient compte que du groupe d'âge correspondant à l'âge officiel de la scolarité à l'ordre d'enseignement.

préparation à une meilleure scolarisation par un développement physique et sensoriel harmonieux, vise aussi et surtout la libération des mères et la scolarisation des petites filles (Banque Mondiale 2003).

Le *primaire* accueille les enfants âgés entre six et quinze ans. Ce niveau d'enseignement comprend trois cours de deux divisions chacun. Les *cours préparatoires* de première et deuxième année (CP1 et CP2), les *cours élémentaires* de première et deuxième année (CE1 et CE2) et enfin, les *cours moyens* de première et deuxième année (CM1 et CM2). La législation scolaire au Burkina Faso exige que chaque enfant poursuive son cursus scolaire jusqu'à seize ans révolus, tant que les possibilités d'accueil le permettent. Mais la réalité montre les limites de ces dispositions législatives par rapport à l'école. Les déperditions scolaires sont encore très importantes à ce niveau d'enseignement. Dans l'annuaire statistique 2000-2001 du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, il apparaît que 6,9 % des élèves abandonnent l'école au CP1, 6 % au CP2, 9,6 % au CE1, 9,7 % au CE2, et 11,5 % au CM1. Ces données indiquent une relative croissance du taux d'abandons scolaires sur les cinq premières divisions. Ceci révèle un certain dysfonctionnement du système éducatif.

Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues³ sont utilisées comme disciplines d'enseignement au niveau secondaire. La fin des études primaires est sanctionnée par l'examen du certificat d'étude primaire (CEP) et du concours d'entrée en classe de sixième dans le secondaire.

Dans ce secteur, les investissements dans les infrastructures scolaires ont connu une augmentation continue depuis la dernière décennie. En effet, la construction des salles de classe a progressé en moyenne de 8,42 % pour la période de 1991-1992 à 1996-1997. Selon les données contenues dans l'annuaire statistique du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation au titre de l'année scolaire 2000-2001, on dénombre au total 5131 écoles, soient 4 517 dans le secteur public et 614 dans le secteur privé.

³ L'anglais, l'allemand et l'arabe sont enseignés dans les établissements secondaires.

En ce qui concerne le personnel enseignant tenant une classe, la même source indique que 17 294 personnes forment le personnel enseignant, dont 13 407 hommes et 3 887 femmes. De ce total, 15 091 sont issues du secteur public et 2 203 proviennent du secteur privé. Avant de procéder à l'analyse de ce tableau, il est nécessaire d'expliquer les catégories d'enseignants qui y figurent. Le corps des *instituteurs principaux* comprend les enseignants et enseignantes titulaires du certificat supérieur d'aptitude pédagogique (CSAP). Formés en un an à l'École des cadres d'animation et de contrôle pédagogique, ces enseignantes et enseignants sont surtout destinés à la direction des écoles d'application, c'est-à-dire les écoles pouvant recevoir des stagiaires. Le corps des *instituteurs certifiés* est composé des enseignantes et enseignants titulaires du certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Le corps des *instituteurs adjoints certifiés* est composé du personnel enseignant titulaire du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Enfin, le corps des *instituteurs adjoints* regroupe la catégorie d'enseignantes et d'enseignants qui ont été recrutés directement sans formation professionnelle. La situation du personnel enseignant (public et privé) se présente comme suit :

Tableau 1.1 : Situation du personnel enseignant au primaire (privé et public)

	Instituteurs principaux	Instituteurs certifiés	Instituteurs Adjoints certifiés	Instituteurs adjoints	Autres	Total	enseignants tenant une classe	suppléants
Hommes	392	4208	7138	1767	1142	14 647	13 407	337
Femmes	88	1378	2081	569	244	4360	3887	570
TOTAL	408	5586	9219	2336	1386	19 007	17 294	907

Source : Annuaire statistique 2000/2001 de la Direction des études et de la planification du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

Il ressort de ce tableau que les femmes sont sous-représentées dans le corps enseignant. En effet, sur 17 294 titulaires de classes, on dénombre 3 887 femmes soit 22,48 % de l'effectif. En revanche, elles sont plus nombreuses parmi le personnel suppléant. Sur un total de 907 suppléants, on distingue 570 femmes, soit 62,84 % de cet effectif. Ces chiffres confirment les données statistiques de Kaboré *et autres* (2000). Selon

ces derniers, la faible proportion d'enseignantes parmi le corps professoral semble constituer un facteur aggravant de la sous-scolarisation des filles. Leur analyse montre que 50 % des classes tenues par des femmes ont un indice de parité⁴ compris entre 0,66 et 0,82, alors que 50 % des classes tenues par des hommes ont un indice de parité compris entre 0,50 et 0,62. Ces auteurs établissent donc clairement une corrélation entre les taux de féminisation du corps enseignant et la proportion des filles à l'école.

Le Burkina Faso a mis récemment en œuvre un plan décennal pour promouvoir l'éducation de base. Le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) couvre la période 2001-2009. Il a été élaboré dans l'optique de développer l'éducation de base avec un accent particulier sur la scolarisation des filles et l'alphabétisation. En 1998, le taux de scolarisation au primaire était de 40,4 %. Mais ce taux cache des inégalités significatives entre les sexes et entre les milieux géographiques. En effet, en 1999, le taux brut de scolarisation des garçons en milieu urbain était de 76 % et celui des filles de 66 %, alors qu'en milieu rural, ces taux n'étaient respectivement que de 33 % et de 21 % (PDDEB 1999 : 9). Avec la mise en œuvre du PDDEB, le pays envisage de porter ce taux à 70 % d'ici 2009. Au terme de cette période, le taux brut de scolarisation des filles devra donc atteindre le seuil de 65 %. En ce qui concerne la scolarisation des filles, il faut souligner une progression annuelle de 9 % depuis 1990. Durant cette même période, la représentation des filles dans l'enseignement de base est en effet passée de 31 % à 38 % dans le seul secteur public. Elle était de 39,2 % en 2000, secteur public et privé confondus.

Ainsi, le pays a officiellement montré son engagement à donner une impulsion à la scolarisation des filles. C'est dans la perspective de l'amélioration de leur taux d'inscription dans les programmes d'éducation de base, qu'a été créée, en 1996, la Direction de la promotion de l'éducation des filles au sein du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Cette structure a une représentation dans chaque province du pays. Les associations des mères d'élèves (AME), appuyées par les associations des parents d'élèves (APE), donnent aussi une dynamique particulière au processus engagé pour

⁴ Nombre indiquant la proportion (généralement un nombre décimal entre 0 et 1) des élèves ayant réussi un item par rapport à l'ensemble des élèves qui ont répondu à cet item. Une question dont l'indice P est élevé, 0,80 par exemple, signifie que 80 % des élèves l'ont réussie. (Legendre 1993 : 708).

favoriser l'accès des filles à l'école primaire. En clair, toute une synergie d'actions est mise en œuvre pour permettre à de nombreuses filles d'accéder à l'éducation de base et d'obtenir une clé pour leur épanouissement harmonieux dans la vie sociale.

Une autre mesure mise de l'avant est la création d'écoles satellites, qui voient le jour en 1985. Aujourd'hui, le Burkina Faso en compte environ 190. Elles sont prioritairement construites dans les villages où il n'existe pas d'écoles primaires classiques. Elles reçoivent les enfants âgés de sept à neuf ans non scolarisés. L'école satellite offre les trois premières années du primaire : le *cours préparatoire* de première année (CP1), le *cours préparatoire* de deuxième année (CP2) et le *cours élémentaire* de première année (CE1). L'effectif d'une classe dans l'école satellite ne doit pas dépasser quarante élèves.

L'objectif poursuivi à travers les écoles satellites est de rapprocher l'école de l'élève et surtout, de favoriser l'accès et la fréquentation des filles. C'est pour cette raison que le recrutement se fait selon un quota de 50 % de filles et 50 % de garçons. En 1997-1998, on dénombrait dans l'ensemble des écoles satellites du pays 2384 élèves, dont 1086 filles, soit 45,5 % de l'effectif. À première vue, ces écoles semblent donc atteindre les objectifs visés.

La relative parité constatée au niveau des élèves n'existe toutefois pas au niveau du personnel enseignant. En effet, l'annuaire statistique 2000/2001 du MEBA indique que sur un effectif total de 570 enseignants et enseignantes, on dénombre 433 hommes, représentant 75,96 % de l'effectif.

1.2.1.2. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire au Burkina Faso comprend deux cycles : le premier cycle et le second cycle. On y distingue deux options : l'enseignement général et l'enseignement technique.

Le premier cycle commence par la classe de sixième et finit par la classe de troisième. La durée des études y est de quatre années. Il est sanctionné par l'examen du

brevet d'étude du premier cycle (BEPC). L'admission au second cycle est subordonnée à l'obtention de ce diplôme.

Le second cycle dure trois années. La fin du cursus scolaire à cette étape est sanctionnée par l'examen d'obtention du diplôme du baccalauréat. C'est le diplôme sanctionnant la fin des études du second cycle secondaire et procurant aux lauréats le droit d'accès à l'enseignement supérieur.

Tout comme au primaire, les infrastructures scolaires au niveau secondaire ont connu une amélioration assez remarquable au cours des dix dernières années. Entre 1990-1991, le nombre de salles de classe a bénéficié d'une hausse de 2 % pour l'enseignement général et de 9,53 % pour l'enseignement technique. Cette progression est révélatrice de l'importance accordée à la promotion de l'enseignement privé. Le tableau ci-dessous montre clairement la situation des infrastructures scolaires au niveau secondaire au Burkina Faso :

**Tableau 1.2 : Situation des infrastructures scolaires au niveau secondaire
(établissements)**

	Cycle court	Cycle long	Total
Enseignement général public	123	80	203
Enseignement général privé	92	56	148
Total	215	136	351
Enseignement technique public	2	7	9
Enseignement technique privé	16	32	48
Total	18	39	57
Total enseignement général et enseignement technique	233	175	408

Source : Récapitulatif des données statistiques de l'enseignement secondaire général et technique. Année 1999-2000. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique du Burkina Faso.

Cette évolution des infrastructures a permis d'améliorer sensiblement le taux brut de scolarisation au secondaire, qui est passé de 7, 84 % en 1990-1991 à 10, 67 % en 1996-

1997. En 1999-2000, le taux brut de scolarisation était de 11,84 %. Toutefois, ce taux cache des disparités régionales, des écarts entre filles et garçons ainsi que suivant l'origine socio-économique des élèves. Les données révèlent une sous-représentation des filles en 1996-1997 alors qu'elles constituent 36,31 % de l'ensemble. Notons que les filles forment 46,27 % des élèves issus des familles de cultivateurs et d'éleveurs. Cela peut s'expliquer par la composition sociale du pays, où les familles d'agriculteurs et d'éleveurs sont les plus nombreuses. Ces familles seraient donc les plus enclines à scolariser les filles.

Le nombre de professeurs se consacrant à l'enseignement secondaire a connu une augmentation sensible. En effet, le nombre d'enseignantes et d'enseignants est passé de 4 893 en 1995-1996 à 5 657 en 1997-1998, soit une augmentation de 7,52 % par an. Pendant cette même période, le nombre de femmes enseignantes est passé de 855 à 1032, soit un taux d'accroissement moyen de 9,86 %. Malgré cette croissance, l'écart entre le nombre de femmes et d'hommes reste important :

Tableau 1.3 : Personnel au secondaire en 1999-2000

	Hommes	Femmes	Total
Enseignement général public	2242	461	2703
Enseignement général privé	2249	405	2654
Total	4491	866	5357
Enseignement technique public	230	82	312
Enseignement technique privé	714	158	872
TOTAL	944	240	1184
Total enseignement général/technique	5435	1106	6541

Source : Récapitulatif des données statistiques de l'enseignement secondaire général et technique du Burkina Faso, année 1999/2000.

Comme on peut le constater, en 1999-2000 le corps professoral au secondaire comptait 6541 personnes. On dénombrait 1106 femmes, représentant 16,9 % de l'effectif

total. Ces chiffres sont révélateurs de la sous-représentation des femmes dans le corps enseignant du secondaire au Burkina Faso.

Ce qu'il est aussi important de souligner, c'est que l'enseignement privé à l'ordre d'enseignement secondaire connaît une expansion dans ce pays. Cependant, ce secteur est surtout l'apanage des groupes religieux. Il existe des écoles catholiques, des écoles protestantes et des écoles franco-arabes.

1.2.1.3. L'enseignement supérieur

Au Burkina Faso, l'enseignement supérieur est dispensé dans deux universités (l'Université de Ouagadougou, créée en 1974 et l'Université polytechnique de Bobo-dioulasso, qui a été ouverte en 1998) et dans une école nationale supérieure (École nationale supérieure de Koudougou). L'université polytechnique de Bobo-dioulasso étant de création trop récente pour qu'on dispose de données, nous avons fait reposer notre travail sur les données de l'Université de Ouagadougou. À la faveur des réformes qui se sont opérées en 2000, cette université, précédemment subdivisée en facultés d'enseignement, comprend maintenant sept unités de formation (UFR) qui se répartissent comme suit :

- l'UFR/SJE comprend deux sections : la section de droit et de sciences politiques, ainsi que la section d'économie et de gestion;
- l'UFR/LAC comprend la section des arts et des communications, ainsi que la section de lettres, langues et linguistique;
- l'UFR/SH se compose de deux sections : la section des sciences humaines et la section de l'histoire, de la géographie et de l'archéologie;
- l'UFR/SEA (sciences exactes et appliquées) comprenant également deux sections : la section des sciences physiques et la section des mathématiques et de l'informatique;
- l'UFR/SVET comprend la section des sciences de la vie et de l'environnement et celle des sciences de la terre;

- l'UFR/SS (sciences de la santé) comprenant quatre sections : celle de médecine, pharmacie et chirurgie dentaire (odonto-stomatologie) et celle de la formation en sciences médicales;
- l'IAM comprenant cinq sections (à créer) : celle des ponts et chaussée (génie civil), celle de l'architecture, de télécommunication, du commerce et banques, ainsi que celles des statistiques et démographie.

Les études universitaires sont sanctionnées par un diplôme d'études universitaires générales (DEUG, deux années d'études), la licence (trois années d'études), la maîtrise (quatre années d'études), le diplôme d'études approfondies (DEA, troisième cycle, cinq années d'études), le doctorat (troisième cycle, sept années d'études).

Concernant la nomenclature du corps professoral au niveau universitaire, il ne nous a pas été possible d'obtenir des données récentes et précises par rapport à la représentation des femmes. Mais la tendance suivante qui se dégage au niveau des secteurs scientifiques et techniques pourrait refléter la situation d'ensemble. Dans le rapport du Forum régional de l'Afrique sur « Femmes, sciences et technologie » tenu à Ouagadougou en 1999, il ressort qu'une seule femme était titulaire parmi les 18 professeurs titulaires du pays. Il y avait seulement 8,8 % de femmes chercheuses non contractuelles au Centre national de la recherche scientifique et technologique et aucune femme n'occupait un poste de responsabilités dans cette institution.

1.2.2. L'éducation non formelle

L'éducation non formelle consiste « en prestations destinées à des groupes sociaux déjà marginalisés, organisées sur la base de programmes relativement temporaires et souvent confiées à un personnel non titularisé, pouvant dépendre de concours bénévoles et, de ce fait, considérées comme des activités de second ordre » (Lewin 1987 dans De Ketele 1992 : 53).

Dans ce secteur, on retrouve essentiellement les centres d'éducation de base non formelle (CBNF). L'annuaire statistique du MEBA 2000/2001 rapporte l'existence de quarante centres dans tout le pays. Ces structures éducatives ont été créées dans le but d'accroître l'offre éducative et de permettre une meilleure prise en charge de l'école par les communautés. Ces centres ont été créés en 1995, en même temps que les écoles satellites. Ils accueillent des adolescents déscolarisés ou non scolarisés de neuf à quinze ans. L'objectif poursuivi par de tels centres est de faire acquérir à ces jeunes des connaissances théoriques et de leur donner une formation pré-professionnelle, c'est-à-dire les préparant à l'exercice d'un métier. Cette formation a une durée de quatre ans. Elle se déroule de novembre à mai de chaque année. En 1997-1998, le nombre d'apprenants était de 1280, parmi lesquels on dénombrait 528 filles, soit 41,25 % de l'effectif. Les métiers enseignés dans les CEBNF sont ceux qui existent dans les milieux immédiats des apprenantes et apprenants. Les filles et les garçons apprennent les mêmes métiers.

En ce qui concerne le personnel enseignant, on constate un grand écart entre le nombre d'hommes et de femmes. En effet, sur un effectif total de 109 personnes, on en dénombre 81 de sexe masculin, soit 74,31 % de l'effectif.

De ce vaste tour d'horizon sur la situation actuelle de l'éducation au Burkina Faso, émerge d'une part, une inégalité des conditions de scolarisation entre les filles et les garçons face à l'éducation et, d'autre part, une sous-représentation de modèles féminins dans le corps enseignant. Pour mieux cerner les écarts entre les deux sexes par rapport à l'accès et à la réussite à l'école, nous allons, dans le chapitre suivant, observer les tendances qui se dégagent des données statistiques des trois ordres d'enseignement présentés antérieurement.

2. OBSERVATIONS ET ANALYSE DES DONNÉES

Les données relatives à l'enseignement primaire sont issues de l'annuaire statistique 2000-2001 du MEBA. Compte tenu de la non-disponibilité de données récentes, notamment en ce qui concerne les résultats des étudiantes et étudiants au niveau supérieur, nous nous sommes référé au bulletin des statistiques scolaires et universitaires de 1993-1994 du ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. Malgré tout, nous estimons que l'analyse comparative réalisée à partir de ces données permettra de cerner les disparités entre les filles et les garçons.

2.1. Analyse des données relatives à l'accès à l'éducation

Nous examinerons d'abord les taux d'inscription des filles et des garçons aux trois niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Tableau 2.1 : Taux bruts de scolarisation selon le sexe au primaire de 1996 à 2001

Années scolaires	Garçons	Filles	Total
1995-1996	44,55	30,07	37,5
1996-1997	45,4	31,1	38,4
1997-1998	48	33,4	40,9
1998-1999	47,1	33,6	40,5
1999-2000	47,7	34,6	41,3
2000-2001	48,9	39,2	42,5

Source : Annuaire statistique 2000-2001 de la direction des études et de la planification du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

Il apparaît qu'en 1995-96, l'écart entre le taux brut de scolarisation des filles (30 %) et celui des garçons (44,55 %) est plus important (-14,48 %) qu'en 2000-2001, où il est de -9,7 %. Le fossé qui sépare les deux sexes en termes d'accès à l'école a donc connu une baisse de 4,78 %, avec toujours un avantage pour les garçons. Cette relative amélioration pourrait être attribuable à la politique de promotion de l'éducation des filles entreprise par le gouvernement du Burkina Faso depuis 1997.

La tendance générale qui se dégage est que plus de la moitié des enfants au Burkina Faso n'a toujours pas accès à l'éducation de base. Mais la situation est encore plus frappante pour les filles, malgré une croissance continue de leur taux de scolarisation de 9 % au cours des cinq années. À l'opposé, la situation scolaire des garçons a évolué en dents de scie au cours de la même période. Cela voudrait-il sous-entendre que la politique d'expansion de l'éducation des filles ne prend pas en compte les garçons ou que les stratégies mises en œuvre ne seraient pas appropriées?

Examinons un peu plus en détails les taux nets de scolarisation des filles et des garçons enregistrés dans les différentes régions du pays au cours de l'année scolaire 2000-2001 :

**Tableau 2.2 : Taux nets de scolarisation par région selon le sexe au primaire
(2000-2001)**

Régions	Garçons	Filles	Total
Boucle du Mouhoun	37, 6	27, 6	32, 8
Centre	64	58, 3	61, 3
Centre-Est	34	24, 7	29, 5
Centre-Nord	31, 2	17, 7	24, 6
Centre-Ouest	39, 7	29, 3	34, 7
Centre Sud	37	28, 1	32, 7
Région de l'Est	22, 3	14, 6	18, 5
Hauts Bassins	50, 91	41, 1	46, 1
Nord	40, 6	22, 4	31, 5
Sahel	18, 8	13, 8	16, 4
Sud	35, 2	23, 8	29, 8
Sud Ouest	43, 6	29, 1	36, 6
Taux national	39, 4	28, 9	34, 3

Source : Annuaire statistique 2000-2001 de la direction des études et de la planification du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

De prime abord, on remarque que les régions du Centre, des Hauts Bassins et du Centre-Ouest, enregistrant respectivement 58,3 %, 41,1 % et 29,3 %, sont celles où les filles sont les plus scolarisées, contribuant ainsi à la hausse de scolarisation générale. Ces régions occupent aussi les premier, deuxième et troisième rangs dans le classement général. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la région du centre abrite la capitale nationale, Ouagadougou, première ville du Burkina Faso, et que celle des hauts bassins a son siège à Bobo-Dioulasso, qui est la capitale économique et deuxième grande ville du pays. La région du Centre-Ouest abrite la troisième grande ville du pays, Koudougou. Il s'agit donc de régions urbanisées.

Lorsqu'on compare le taux de scolarisation des deux sexes dans la région du centre, on constate que les filles (58 %) sont aussi scolarisées que les garçons (64 %) malgré un avantage des garçons. Cette quasi égalité de scolarisation entre les filles et les garçons

pourrait s'expliquer par le fait que dans les centres urbains, les parents, qui sont majoritairement très instruits, ne font pas de différence entre les enfants en ce qui concerne leur inscription à l'école.

Par contre, dans les régions de l'Est (14,6 %) et du Sahel (13,8 %), où la paupérisation est accrue, la scolarisation des filles est nettement inférieure. Ces deux régions sont les plus défavorisées du pays en matière d'éducation. Le niveau de scolarisation est beaucoup plus faible que la moyenne nationale, qui est de 28,9 %. La situation de la scolarisation dans la région du Sahel est encore plus frappante.

Tableau 2.3 : Taux de scolarisation par région et selon le sexe dans l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 1993-1994

Régions	Garçons	Filles	Total
Boucle du Mouhoun	7, 67	3, 46	5, 60
Centre	24, 60	21, 92	23, 09
Centre- Est	8, 14	3, 55	5, 85
Centre-Nord	7, 39	2, 89	5, 12
Centre-Ouest	13, 33	5, 61	9, 34
Région de l'Est	5, 54	2, 39	3, 97
Hauts Bassins	18, 35	11, 34	14, 84
Région du Nord	8, 33	3, 29	5, 79
Région du Sahel	2, 79	0, 93	1, 86
Sud-Ouest	10, 64	4, 62	7, 63
TOTAL	11, 64	6, 51	9, 12

Source : Bulletin des statistiques scolaires et universitaires 1993-1994. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. Direction des études et de la planification.

Bien que ces données ne soient pas récentes, on constate que les tendances du niveau primaire se répètent au niveau secondaire, avec une perte manifeste des effectifs entre les deux niveaux d'enseignement. En effet, ce sont toujours les mêmes régions, les plus urbanisées, du Centre (21,92 %), des Hauts Bassins (11,34 %) et du Centre-Ouest

(5,61 %), qui présentent les meilleurs taux de scolarisation des filles. Mais seuls le centre et les Hauts Bassins sont au-dessus de la moyenne nationale, qui est de 6,51 %.

Les régions de l'Est et du Sahel traînent encore au creux de la vague avec des taux de scolarisation respectivement de 2,39 % et 0,93 %. La situation au Sahel est plus problématique, aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Dans cette région peuplée majoritairement d'élèves nomades, le problème de la sous-scolarisation en général, et celle des filles en particulier, est très récurrent. Même en tenant compte d'une répercussion sur le secondaire de l'amélioration de 5 % constatée au primaire en 2000-2001, il y a peu de changements.

Tableau 2.4 : Répartition des étudiantes et étudiants de l'Université de Ouagadougou par domaine d'étude et par sexe pour l'année universitaire 1993-1994

Domaines d'étude	Hommes	Femmes	TOTAL
Langues, lettres, sciences humaines et sociales	2059	897	2956
Sciences de la santé	631	172	803
Science et technique	1260	132	1392
Économie et gestion	1153	377	1530
Droit et sciences politiques	602	236	838
Technologie	292	202	494
Développement rural	72	11	83
Sciences de l'éducation	526	97	623
Informatique	89	7	96
TOTAL	6684	2131	8815

Source : Bulletin des statistiques scolaires et universitaires 1993-1994. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

À la lecture de ce tableau, il appert que les filles, comparativement à leurs camarades masculins, sont nettement sous-représentées dans les différents domaines d'études universitaires. Elles représentent 40,90 % de l'effectif des étudiants inscrits en technologie, 30,34 % de ceux inscrits en langues, lettres, arts, sciences humaines et

sociales, 28,16 % de ceux en droit et sciences politiques, 24,64 % de ceux en économie et gestion, 21,42 % de ceux en sciences de la santé, 15,57 % de ceux en sciences de l'éducation 15,28 % de ceux en développement rural, 9,48 % de ceux en sciences et technique et 7,29 % de ceux en informatique. On constate surtout que leur nombre est peu élevé dans les domaines des sciences et techniques et de l'informatique. Par contre, elles sont relativement plus nombreuses en technologie, en langues, lettres, arts, sciences humaines et sociales, ainsi qu'en droit et sciences politiques.

D'une manière générale, en ce qui a trait à l'accessibilité aux études universitaires, les filles sont de loin moins nombreuses que les garçons à y accéder. Sur un total de 8815 étudiants, elles ne constituent en effet que 24,17 % de l'effectif.

À la lumière de l'observation des taux de scolarisation, il ressort de l'analyse des données concernant les trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) que les filles ne bénéficient pas des mêmes conditions que les garçons quand il s'agit d'accéder à l'éducation. Quelle est leur situation par rapport à la réussite scolaire? On en trouvera un aperçu dans les pages qui suivent.

2.2. Analyse des données relatives à la réussite à l'école

N'ayant pu obtenir des données sur les résultats universitaires des étudiants et étudiantes de l'université, nous focaliserons plutôt sur les données relatives aux niveaux primaire et secondaire. Ainsi, au niveau de l'enseignement de base, nous analyserons les résultats des élèves aux examens du certificat d'étude primaire et au concours d'entrée en sixième. En ce qui concerne le secondaire, l'analyse portera essentiellement sur les résultats obtenus par les élèves aux examens du brevet d'étude du premier cycle (BEPC) et du baccalauréat.

Tableau 2.5 : Taux de réussite au certificat d'étude primaire (CEP) des années scolaires 1995-1996 à 2000-2001

Années scolaires	Garçons	Filles	Total
1995-1996	52, 52	48, 14	48, 17
1996-1997	53, 88	45, 99	49, 99
1997-1998	49, 48	45, 84	48, 6
1998-1999	66, 43	67, 05	65, 1
1999-2000	51, 79	43, 4	48, 24
2000-2001	65, 69	57, 61	62, 25

Source : Annuaire statistique 2000-2001. Direction des études et la planification. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

On remarque une évolution en dents de scie des taux de réussite durant les six années scolaires tant du côté des filles que des garçons. Mais une nette ascendance des seconds sur les premières apparaît dans l'ensemble des six années scolaires. La seule exception à signaler concerne l'année scolaire 1998-1999, où les filles (67,05 %) ont réussi autant, sinon un peu mieux, que les garçons (66,43 %). Par ailleurs, on constate qu'autant les filles que les garçons ont réalisé leurs meilleures performances au certificat d'étude primaire au cours des années 1998-1999 et 2000-2001. Les années 1997-1998 et 1999-2000 semblent problématiques. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par la crise économique et surtout politique qui a secoué le pays après le 13 décembre 1998, à la suite de l'assassinat d'un journaliste émérite.

Tableau 2.6 : Taux de réussite au concours d'entrée en sixième de l'année scolaire 1995-1996 à 2000-2001

Années scolaires	Garçons	Filles	total
1995-1996	15, 94	9, 9	13, 53
1996-1997	17, 27	10, 38	14, 32
1997-1998	18, 98	12, 22	16, 23
1998-1999	15, 87	13, 52	15, 24
1999-2000	17, 55	13, 57	15, 89
2000-2001	15,47	11, 53	13, 82

Source : Annuaire statistique 2000-2001. Direction des études et de la planification. ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

À première vue, les performances des élèves au concours d'entrée en classe de sixième sont très faibles au Burkina Faso. Dans un autre ordre d'idées, sur l'ensemble des six années scolaires, on note une plus grande réussite des garçons comparativement aux filles. L'écart entre les deux sexes en termes de succès à ce concours est particulièrement visible au cours des années scolaires 1995-1996 (6,04 %) et 1996-1997 (6,89 %). Il est vrai que ces périodes marquent le début de la mise en œuvre de la politique officielle pour favoriser l'accessibilité à l'éducation de base en ce qui concerne les filles. Seulement, on remarque une progression discontinue des résultats des garçons, contrairement à ceux des filles qui ont évolué progressivement de 1995-1996 à 1999-2000 pour ensuite baisser en 2000-2001.

Tableau 2.7 : Tableau des résultats des élèves réguliers à l'examen du brevet d'étude du premier cycle pour l'année scolaire 1999-2000

Statuts	Garçons	filles	total
Inscrits	17 406	11 314	27 720
Présents	17 188	11 157	28 345
Admis	9 014	4 455	13 469
Taux de réussite	52, 44	39, 93	42, 52

Source : Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 1999-2000. Service des examens et concours. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

En comparant le nombre de candidats inscrits à celui des candidats présents à l'examen, on remarque que 257 filles, soit 2,27 %, ont abandonné, contre 218 garçons, soit

1,25 % des inscrits. Le taux d'abandon des filles constitue presque le double de celui des garçons.

En ce qui a trait aux taux de réussite des deux sexes, il apparaît que les garçons réussissent mieux que les filles. Plus de la moitié des garçons obtiennent leur brevet d'étude du premier cycle, alors que la situation est à l'inverse chez les filles. L'écart entre les deux sexes est très important (12,51 %).

En définitive, on peut noter que les filles sont doublement handicapées. Non seulement elles abandonnent plus, mais aussi elles réussissent moins que les garçons. Une exploration plus pointue de la situation pourrait nous éclairer davantage.

Tableau 2.8 : Résultats au baccalauréat, toutes séries pour les élèves des établissements publics, session 1999-2000

Statuts	Garçons	Filles	Total
Inscrits	3722	1332	5054
Présents	3687	1316	5003
Admis	1363	424	1787
Taux de réussite	36, 97 %	32, 22 %	35, 54 %

Source : Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 1999-2000. Service des examens et concours. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la grande majorité des élèves inscrits dans les établissements publics sont issus de familles défavorisées. Cela pourrait s'expliquer par le fait que seul l'enseignement public est à leur portée, les frais de scolarité y étant plus bas que dans le secteur privé.

Les filles représentent 26,36 % de l'effectif inscrit au baccalauréat dans les établissements publics. En ce qui a trait à la présence à l'examen, il ressort que 16 filles, soit 1,20 % des inscrites, ont abandonné, contre 35 garçons, soit 0,94 % des candidats masculins.

Comparativement au BEPC, on enregistre une baisse des taux d'abandons tant du côté des garçons que des filles. Un coup d'œil sur les taux de réussite révèle que les possibilités de réussites des garçons sont meilleures que celles des filles (écart de 4,75 %). De façon générale, les filles ont pourtant pratiquement les mêmes chances de succès que les garçons au baccalauréat dans l'enseignement public.

Tableau 2.9 : Résultats au baccalauréat des élèves des établissements privés pour la session 1999-2000

Statuts	Garçons	Filles	Total
Inscrits	2360	1187	3547
Présents	2319	1169	3488
Admis	730	405	1135
Taux de réussite	31,48 %	34,64 %	32,54 %

Source : Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 1999-2000. Service des examens et concours. Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

La lecture de ce tableau indique que 41 candidats soit 1,73 % des garçons, ont abandonné, contre 17 candidates, soit 1,43% des jeunes filles. L'analyse des taux de réussite des candidats des deux sexes permet de constater une meilleure performance des filles (34,64 %) par rapport aux garçons (31,48 %). Le constat général qui se dégage est que dans les établissements privés, les filles réussissent mieux que les garçons à l'examen du baccalauréat. Cela pourrait constituer une piste de réflexion et de recherche pour mieux cerner les facteurs explicatifs d'un tel état de fait. Mais on pourrait également émettre l'hypothèse selon laquelle la plus grande majorité des filles inscrites dans le secteur privé sont issues de familles favorisées, où nous pouvons supposer que les mêmes chances sont accordées aux enfants des deux sexes.

2.3. Les observations générales

Tant chez les garçons que chez les filles, on note que le Burkina Faso connaît toujours un problème sérieux de scolarisation. Mais l'évidence de la sous-scolarisation et du manque de persistance scolaire des filles y est encore plus manifeste. La situation est plus préoccupante dans les régions de l'Est, et surtout du Sahel. Seule une recherche plus

poussée pourrait permettre de mettre en relief et d'expliquer les facteurs qui sont à l'origine de cette situation somme toute préjudiciable au développement du pays.

De cette analyse des données statistiques relatives à l'éducation au Burkina Faso, apparaissent clairement la sous-représentation et la moindre réussite scolaire des filles à l'école. Cette moindre persistance scolaire des filles serait liée à l'existence d'obstacles que nous essayerons de mettre en exergue grâce à une revue documentaire qui sera effectuée dans le chapitre suivant.

3. REVUE DE LA DOCUMENTATION

3.1. Les facteurs explicatifs de la sous-scolarisation des filles

Malgré les progrès considérables accomplis dans les pays en développement depuis dix ans, près de 770 millions d'adultes – dont le tiers sont des femmes – sont toujours des analphabètes fonctionnels et plus d'une centaine de millions d'enfants ne sont jamais allés à l'école (ACDI 2006). L'Afrique traîne derrière les autres continents en termes d'offre d'éducation pour tous les enfants, et particulièrement pour les filles (FAWE 2001 : 7). Les écarts constatés entre garçons et filles sont très importants, surtout en Afrique subsaharienne, où les taux nets de scolarisation des filles sont les plus faibles du monde (Lange 1998 : 13).

Les chercheurs et décideurs de l'éducation soulignent la faible scolarisation des filles et la déplorent : « 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 » (Lange 1998 : 199). En effet, les filles continuent d'être les victimes de discrimination liée au sexe, que ce soit à l'école, en famille ou dans la société, ce qui entraîne leur sous-scolarisation (Okojie *et autres* 1996 : 1). Même si elles dépassent les garçons en nombre dans les pays développés, cela n'a pas supprimé pour autant l'avantage des garçons qui occupent les filières techniques les plus prometteuses du pouvoir et des revenus (Coulombe 1993 : 8). Partout dans le monde, les filles sont moins nombreuses à atteindre les niveaux les plus élevés et on note surtout une sous-représentation de ces dernières dans les cycles d'études les plus cotés pour l'accès aux grandes écoles et dans la section mathématiques et sciences physiques (OCDE 1986 : 25).

En Afrique, la tendance est accentuée. En effet, en plus de leur nombre trois fois moins élevé que celui de leurs camarades masculins dans l'enseignement supérieur, les filles sont sous-représentées dans toutes les professions ainsi que dans les hautes sphères où se prennent les décisions. Le fossé entre les deux sexes dans l'enseignement secondaire demeure grand; les filles ne représentent qu'un peu plus du tiers du nombre d'étudiants qui y sont inscrits (Kasente 1996 : 8). Cette inégalité entre les filles et les garçons serait

déterminée par plusieurs facteurs socioculturels, socio-économiques, politiques et institutionnels⁵.

3.1.1. Les facteurs socioculturels

Les obstacles de type socioculturel pèsent sur la scolarisation des enfants en Afrique. En effet, malgré les différentes campagnes de sensibilisation, il reste toujours des parents qui, au nom de préjugés séculaires, refusent d'envoyer leurs enfants à l'école, notamment les filles (ADEA 2000 : 6). Cela joue sur le taux d'accès des femmes à l'éducation, taux très bas au niveau de l'université et des autres institutions supérieures. À l'école primaire, une grande proportion de filles abandonne prématurément l'école en raison des mariages forcés. Dans plusieurs sociétés, y compris le Burkina Faso, on pense toujours que les jeunes filles sont essentiellement destinées au mariage, d'où l'inutilité de consacrer plusieurs années à leur éducation formelle.

Les communautés situées surtout dans les régions semi-arides et arides considèrent les filles comme une source de richesse pour leurs familles. Dans la grande majorité de ces régions, on croit qu'éduquer une fille, c'est « arroser le jardin d'un autre homme » (FAWE 2001 : 7), puisqu'elle doit quitter le domicile paternel pour fonder son foyer ailleurs. Dans plusieurs pays, l'indépendance économique est perçue par les parents comme une nécessité vitale pour les garçons, futurs chefs de famille, et une possibilité d'épanouissement pour les filles destinées à jouer le rôle de mères et à s'occuper des soins domestiques (Coulombe 1993 : 13). Dans certaines parties de l'Afrique, l'inscription des filles à l'école est perçue comme dangereuse en ce sens qu'elle peut déstabiliser les fondements culturels de la société. C'est ce qu'expriment ces parents maliens, dans la région de Kayes :

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

⁵ Nous nous inspirons du cadre de présentation de la thèse de doctorat de Koura Diallo (2001), *Influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*, parce qu'il offre une structure conceptuelle intéressante. En plus, le Mali et le Burkina Faso partagent des réalités socioculturelles, politiques et économiques similaires.

travaux ménagers, c'est une perte (femme Peule) (Gueye *et autres*, dans Lange 1998 : 79).

Ainsi, les inégalités dans les tâches ou les rôles accomplis par les femmes et les hommes dans la société sont liées à des facteurs culturels et sociaux. Elles ont été construites et entretenues par les peuples au cours de leur histoire à travers ce que l'on appelle le patriarcat. Le patriarcat est défini, selon Bélanger-Descarries et Roy (1988), comme un système de relations sociales marquées par une hiérarchisation des sexes. Selon elles, ces relations hiérarchisées sont entretenues par les hommes grâce à une solidarité qui leur permet d'exercer une autorité sur les femmes. En optant pour un investissement prioritaire dans l'éducation des garçons plutôt que dans celle des filles, les familles espèrent tirer profit des deux types de société existant : le moderne à promouvoir à travers les garçons et le traditionnel à préserver par le biais des filles (Sanou, 1996).

C'est pourquoi les prises de position en faveur de la liberté et de l'égalité se clivent toujours lorsqu'il s'agit du statut de la femme dans la société. Ce fut, par exemple, le cas de la France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Comme l'affirme Snyders :

Si nous envisageons, non pas directement les conduites, mais le plan idéologique, les affirmations et les espoirs des philosophes et des écrivains, nous sommes frappés par l'insistance avec laquelle ils veulent placer les deux époux sur un pied d'égalité, l'affirmation véhémement que la femme n'est nullement inférieure à l'homme, qu'il n'existe aucune loi naturelle qui soumette la femme à l'homme alors que la pensée traditionnelle du XVII^e siècle n'était pas parvenue à dégager la femme d'un rôle subordonné et humble (Snyders 1965, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 27).

C'est dire que ces rôles ont été traditionnellement considérés comme fixes, inchangeables et reposant sur la pérennité des valeurs et des normes (Kabira & Benaars 1994 : 2).

La procréation pour la postérité du clan est considérée comme une attente culturelle normale de la société à l'endroit des garçons. En revanche, on s'attend à ce que les filles se marient pour rapporter la dot et qu'elles demeurent dans leurs foyers conjugaux en

succédant à leurs mères (Kyomuhendo 1997 : 7). Et lorsque les filles se marient, quittent leur famille et changent de nom, les parents ont l'impression d'avoir investi pour rien (Okojie *et autres* 1996 : 16). Les attentes personnelles à l'égard des enfants, ainsi que les préjugés socioculturels, opèrent de façon complémentaire pour induire des effets généraux discriminatoires à l'égard des filles (Kyomuhendo 1997 : vi). Par exemple, les considérations culturelles liées à la succession conduisent beaucoup de parents à privilégier l'investissement dans l'éducation des garçons au détriment des filles (Kasente 1996 : 4). Les garçons, remplaçants futurs des pères, sont susceptibles de perpétuer le nom et l'identité de la famille :

Les garçons [...] restent dans la famille, tandis que les filles se marient et partent. Les garçons contribuent à élargir la famille, car ils épousent des femmes et engendrent des enfants portant le nom familial. Les fils héritent du nom et des biens de leurs pères, assurant ainsi la pérennité de la lignée (Okojie *et autres* 1996 : 8).

Le refus des parents d'inscrire leurs filles à l'école est lié à leur crainte de voir leur monde et son ordre social troublés. En clair, pour eux, l'instruction des filles remettrait en question la structure familiale actuelle, voire même celle de la société, en bouleversant la répartition sexiste des rôles ainsi que des savoirs et des pouvoirs (Lange 1998 : 200). Les propos suivants de chefs de familles illustrent bien cet état d'esprit :

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 (marabout Dioula dans Lange 1998 : 198).

Quand on scolarise la fille, on ne peut plus la garder. Parce que la fille, quand elle maîtrise bien le papier [sait écrire correctement], personne ne peut la garder, excepté les gens du pouvoir. Et ce genre de filles ne peuvent pas se contenter d'un seul homme [être fidèle à son mari] (paysan Dioula dans Lange 1998 : 198).

Il faut plutôt envoyer les garçons que les filles à l'école puisqu'ils seront chefs de familles (femme ouvrière de niveau sixième dans Lange 1998 : 198).

À l'origine du refus massif des parents de scolariser leurs filles, se trouve la hantise de les voir s'émanciper et choisir elles-mêmes leur futur époux. Au nom de la tradition, on leur impose souvent des maris, et dans certains cas, ceux-ci sont beaucoup plus âgés qu'elles. Plusieurs filles quittent prématurément l'école à cause d'un mariage forcé et précoce. Comme le montrent Hoffmann-Barthes *et autres* : « [i]l y a une diminution marquée du pourcentage des jeunes filles qui suivent et terminent l'école secondaire quand on le compare au pourcentage de celles qui suivent l'école primaire. La plupart des filles abandonnent l'école au niveau secondaire et au-dessus à cause des mariages précoces » (Hoffmann-Barthe *et autres* 2001 : 13). Leur sommaire de 21 rapports nationaux fait ressortir qu'au Sénégal, les jeunes filles représentent seulement 3,8 % des effectifs dans le premier cycle de l'école secondaire, 1,1 % du second cycle et 0,3 % du cycle supérieur. Parmi les filles terminant réellement l'école primaire en Zambie, seulement 16,4 % ont continué et terminé l'école secondaire et à peine 0,1 % ont reçu une éducation supérieure. Pour beaucoup de parents, surtout en Afrique, la fille peut être scolarisée, mais quand elle atteint l'âge du mariage, elle doit renoncer à étudier. Les parents pensent que « [l]a fille doit tout simplement savoir écrire et connaître quelques notions d'hygiène, c'est tout » (Ketoglo 1999 : 55).

Comme le souligne Stromquist, la notion de maternité dans les pays en voie de développement est souvent accompagnée de la notion de « pureté », laquelle traduit l'assurance de la virginité des filles. Dans cette optique, les filles sont mariées prématurément. Plus l'autorité sexuelle de la société sur les femmes est forte, plus les filles seront mariées à un jeune âge. Malheureusement, les mariages précoces destinent les jeunes filles à des hommes plus vieux. Dans ce cas, la différence d'âge oblige la femme à entrer dans une relation de subordination. Dès lors, conclut cette auteure, ses possibilités pour une plus grande éducation et pour un emploi de haute qualification sont sérieusement limitées. Non seulement le manque d'autorité joue-t-il, mais elle aura probablement plusieurs enfants, ce qui limitera davantage ses possibilités (Stromquits 1997 : 23).

L'extrait suivant du journal quotidien *Le Pays* du 1^{er} juillet 2002, du Burkina Faso, illustre parfaitement ces cas d'abandons scolaires forcés des jeunes filles :

Mariage forcé : un phénomène à la mode au Sahel

Mademoiselle Tamboura R. vient de souffler ses 15 bougies. Elle est élève en classe de 6^e au Lycée provincial de Djibo. Au premier trimestre, elle a obtenu 10, 81 de moyenne, au 2^e, 10, 55. Son cursus scolaire s'arrête là. Elle ne remettra plus jamais les pieds en classe durant le troisième trimestre et cela pour toujours. Motif : elle vient d'être mariée, à la fleur de l'âge, à un homme qui a le double, voire le triple de son âge. La case de son mari est désormais sa nouvelle «classe». Là, elle apprendra autre chose que les mathématiques, l'anglais, l'instruction, l'éveil.

Les mariages forcés des adolescentes sont légion au Sahel. Pour bien des gens de cette contrée du Faso, où l'esprit religieux mélangé à celui d'une tradition en déphasage avec les réalités du temps est tenace, il est bien, et même juste, de donner sa fille en mariage le plus tôt possible. Et la jeune fille, fût-elle élève, ne doit pas s'opposer à cette pratique. On larguera les amarres pour l'obliger à accepter l'offre : pression familiale avec la complicité de dignitaires religieux et chefs coutumiers...

La liste sera longue si l'on décidait de recenser les filles-élèves dont les parents, plutôt que de jouer leur rôle pour la réussite de l'éducation de leurs progénitures, décident de les retirer de l'école pour les marier à des hommes qu'elles n'ont jamais vus. Ainsi, chaque année, des élèves sont forcées à abandonner leurs études pour des motifs de mariage. Décidément, l'éducation des jeunes filles ne sera pas pour demain au Sahel. Surtout au Soum.

Welma Guingané (2002)

En conséquence, la sous-scolarisation des filles est essentiellement tributaire du statut inférieur que leur confère la société. Les parents ont tendance à refuser d'investir dans l'éducation de leur fille parce qu'elle est considérée comme une « étrangère ». Devant quitter la famille après le mariage, les parents estiment que l'investissement réalisé en envoyant la fille à l'école va profiter à son mari et à sa belle-famille, non pas à sa famille d'origine (Lange 1998 : 190).

De plus, selon Lange (1998), excepté dans les classes sociales supérieures, la décision d'envoyer ou non les filles à l'école se fait toujours en lien avec la prise en considération des besoins éducatifs ou professionnels des garçons. Autrement dit, c'est dans la mesure où la scolarisation d'une fille ne porte pas préjudice au devenir et au statut de ses frères que les choix scolaires s'effectueront : « [L]e 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 » (Lange 1998 : 23-24).

De même, le niveau élevé de stéréotypes constitue un facteur de blocage à la scolarisation des filles en Afrique. Selon Kasente (1996 : 5), la persistance de la croyance sociale à l'effet que la place de la femme est au foyer aurait contribué à réduire l'investissement dans la scolarisation, notamment dans les études supérieures des filles. Ainsi, même certaines d'entre elles n'éprouvent aucunement l'envie de poursuivre des études supérieures, puisque leur rôle est perçu comme se limitant à l'entretien de la force de travail. Cette situation où les filles elles-mêmes en viennent à renoncer à certains avantages a été perçue et commentée en France par d'Alembert, en 1747 (Lelièvre & Lelièvre 1998 : 28).

En Occident, les stéréotypes sexistes ont aussi prévalu. En 1805 déjà, Napoléon laissait entendre au sujet de l'éducation des filles : « [J]e ne crois pas qu'il faille s'occuper d'un régime d'instruction pour les jeunes filles : elles ne peuvent être mieux élevées que par leurs mères; l'éducation publique ne leur convient point puisqu'elles ne sont point appelées à vivre en public; les mœurs sont tout pour elles; le mariage est toute leur destination » (Lelièvre & Lelièvre 1998 : 50-51). Et avant lui, un philosophe comme Jean-Jacques Rousseau, qui bénéficiait d'une écoute attentive au XVIII^e siècle, ne tarissait pas d'arguments contre l'égalité d'instruction pour les filles et les garçons. Il avançait, dans *Julie ou la nouvelle Héloïse* que « la femme ne peut prétendre à l'égalité avec l'homme, ni en fait, ni en droit singulièrement en ce qui concerne l'instruction ». Dans *Émile ou de l'éducation*, il affirmait que la complémentarité entre l'homme et la femme, fondée en nature, destine la seconde à une fonction domestique et nécessite une éducation différente

de celle du premier « même s'il importe de la conduire à ce rôle par une sorte de pédagogie de la vocation » (Rousseau, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 29).

Bouchard & St-Amant, à la suite d'une étude menée au Québec, insistent sur la nécessité de focaliser les efforts sur la socialisation en vue de faire disparaître les représentations stéréotypées dans les rapports de sexe (Bouchard & St-Amant 1996 : 246-247). Selon ces auteurs, les représentations sociales et les pratiques sexuées constituent une dynamique de construction des identités préjudiciable à la fréquentation et la réussite scolaire des filles. Or, « l'avenir de la planète », disait le Secrétaire général de l'ONU (2000), repose sur les femmes. Comme le disait Giroud, c'est sur les femmes que repose toute l'économie domestique et cette chose dont dépend le sort des États, l'éducation des enfants (Giroud 1886, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 108). Les mœurs sociales et politiques ne peuvent donc se modifier au profit des idées larges et libérales qu'avec la femme et par la femme. Mal préparées, elles manqueront de compétences et de qualifications pour jouer efficacement leur rôle crucial dans le progrès de l'humanité.

D'autres clichés, d'après l'étude menée par Kasente consistent à considérer les femmes comme étant plus faibles et moins douées que les hommes. Ainsi, les emplois ne nécessitant pas de longues études conviennent aux femmes et ceux exigeant une formation supérieure sont plus appropriés pour les hommes, jugés plus intelligents (Kasente 1996 : 5). Ces stéréotypes sexistes sont renforcés même par certains responsables d'établissement. Les propos suivants, tenus par un directeur d'école, illustrent cette perception : « [...] Les filles ne sont pas censées jouer un grand rôle au sein de la société; au lieu d'envoyer à l'école une fille qui deviendra une serveuse, il vaut mieux se concentrer sur les garçons qui peuvent devenir avocat, comptable [...] » (Kasente 1996 : 19).

Ces considérations sexistes ont prévalu également en France au 19^e siècle, où l'on pensait que l'instruction secondaire des filles les détournerait de leurs devoirs conjugaux. Selon des propos ironiques rapportés par Lelièvre & Lelièvre, la jeune fille du lycée français de l'époque « ne sera ni savante, ni bas-bleu, ni ergoteuse. Ce sera toujours l'ange du foyer paternel, mais un ange qui planera sur les hauteurs et ne descendra pas aux

vulgaires détails de la vie de peur de salir le bout de son aile » (Lelièvre & Lelièvre 1998 : 19).

Certes, le développement n'est pas toujours linéaire. Cependant, on pourrait dire qu'en matière d'éducation, les femmes d'Afrique affrontent des obstacles déjà vécus par les femmes des pays développés. Le manque de considération des femmes et leur subordination aux hommes constituent un frein à la scolarisation des filles. Dans les pays développés, la situation des femmes, et celle de l'éducation des filles en l'occurrence, a connu un progrès impressionnant, quoique très récent. Une telle situation nous amène donc à penser que l'éducation des filles est tributaire de l'évolution de la société à l'égard de l'égalité entre les hommes et les femmes.

Par ailleurs, les facteurs ethniques et raciaux jouent aussi un rôle non négligeable dans la sous-scolarisation des filles. En effet, l'écart entre les filles et les garçons devient très marqué au niveau universitaire lorsque les étudiantes et étudiants appartiennent à la « race » ou à l'ethnie minoritaire (Stromquist 1997 : 25). La situation est encore plus accentuée en milieu rural qu'en milieu urbain. Toutes ces influences se combinent pour créer une dynamique qui conduit plusieurs spécialistes à soutenir qu'il existe d'autres formes d'inégalité aussi marquantes que la question du genre mais sans la considérer moins importante.

Le fait que plusieurs femmes supportent des charges supplémentaires dépendamment de leur classe sociale et ethnique ne devrait pas conduire à polémiquer sur quelle forme de discrimination est la plus grave. Cela doit plutôt rappeler la nécessité de concevoir des programmes éducatifs qui prennent en compte la double ou la triple charge de ces femmes. En Amérique latine, précisément au Honduras, au Brésil et au Uruguay, les femmes noires accèdent moins et réussissent moins à l'école que les autres femmes. Dans les pays ayant des populations indigènes importantes comme le Pérou, la Bolivie, l'Équateur, le Guatemala et le Mexique, la proportion des femmes indiennes scolarisées ou alphabétisées est très faible par rapport au reste de la population féminine. Au Canada et au Québec, la situation des femmes autochtones est aussi très préoccupante.

Les disparités ethniques ou raciales constituent donc un autre goulot d'étranglement pour la promotion de l'égalité sociale et de l'équité, particulièrement en ce qui a trait à l'éducation des filles. Mais doit-on reléguer au second plan les disparités sexuelles? Devrait-on attendre la résolution de ces problèmes pour amorcer celui relatif au sexe? Ce serait une erreur, selon Stromquist, de croire que « gender disparities should "wait" until other disparities are resolved » (Stromquist 1997 : 26).

En somme, il ressort que « le niveau d'instruction des parents, la religion, la situation socioprofessionnelle des parents ainsi que le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique) » (Lange 1998 : 16), s'ajoutent aux phénomènes des mariages précoces et des stéréotypes sexistes, constituant alors des facteurs déterminants dans la scolarisation des filles. À de tels facteurs socioculturels, se combinent d'autres d'ordre socio-économique.

3.1.2. Les facteurs socio-économiques

Le poids des facteurs économiques est déterminant dans la sous-représentation des filles à l'école. La crise économique vécue dans les pays en voie de développement, rappelle Bergson, a, directement ou non, mis un frein aux actions des gouvernements (Bergson, dans UNESCO 1995 : 168). L'auteure cite en exemple le Sénégal. Dans ce pays, la Commission nationale pour l'éducation a élaboré un plan scolaire dans les années 1970. Toutefois, la crise a entraîné des restrictions budgétaires, un manque de professeurs et la diminution de la fourniture en équipement des écoles, entravant ainsi la mise en œuvre du programme planifié. Selon ce même auteur, c'est encore la crise qui a incité beaucoup de familles à revenus modestes à donner la priorité à la scolarisation des garçons.

La pauvreté a donc des répercussions plus néfastes sur la scolarisation des filles que sur celle des garçons. Beaucoup de filles arrêtent l'école ou n'y vont jamais parce que leurs parents sont trop pauvres (Peninah Mlama, dans Guttman 2001). Au Burkina Faso, l'étude menée par Sanou (1999) révèle que sur le plan scolaire, les filles sont plus frappées que les garçons par la pauvreté scolaire, quelle que soit la localité où elles se trouvent, mais encore

plus en zones rurales qu'en zones urbaines, et dans les ménages les plus pauvres que dans les ménages les mieux nantis. En effet, dans les ménages les moins pauvres de la ville comme de la campagne, et plus encore en campagne, on scolarise les filles et les garçons dans des proportions semblables : respectivement 67,6 % pour 81,8 % en ville; 47,6 % pour 46,2 % en campagne. Cependant, dans les ménages les plus pauvres, on scolarise presque deux fois moins les filles que les garçons, en ville comme en campagne : respectivement 27,9 % pour 60,2 % en ville; 13,2 % pour 22,8 % en campagne (Sanou 1999). La paupérisation accrue des familles pousse les parents à occulter la nécessité d'éduquer les enfants, en particulier ceux de sexe féminin, pour privilégier la satisfaction des besoins vitaux (Grace 1997 : vi).

Par conséquent, lors de périodes de difficultés économiques, et lorsque des choix difficiles doivent être opérés par rapport aux ressources limitées, l'éducation n'est pas nécessairement une priorité. Et si, malgré les difficultés financières, des choix d'inscription scolaire s'imposent, l'environnement familial est peu susceptible de favoriser les filles. Les parents préfèrent scolariser les garçons (Kyomuhendo 1997 : 6-7). Les attitudes traditionnelles sont très prégnantes, surtout dans les zones rurales (Mlama, dans Guttman 2001). Le peu d'argent que les parents réussissent à économiser pour envoyer leurs enfants à l'école leur paraît être un investissement trop important pour le consacrer à leurs filles. C'est ce que souligne Lange pour le cas du Burkina Faso : « 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 » (Lange 1998 : 198).

Des ressources financières restreintes diminuent aussi les chances des filles déjà scolarisées d'achever leurs études secondaires, ou encore de fréquenter l'université et d'obtenir leur diplôme. Comme le souligne l'Organisation de Coopération et de Développement Économique pour l'ensemble des pays développés (OCDE) :

Quand les parents ont des ressources financières limitées, ils ont tendance à les réserver aux études des garçons, tandis que les filles sont censées entrer dans la vie active. Pour les petits

budgets, l'enseignement supérieur pour les filles est considéré comme un luxe que les parents ne sont pas prêts à assumer (OCDE 1986 : 40).

Nous pensons que ce même phénomène est à l'œuvre en Afrique. On comprend alors que, selon le statut socio-économique de la famille, l'inscription scolaire des enfants s'opère suivant des stratégies qui n'accordent pas les mêmes priorités à tous les membres de la cellule familiale. En effet :

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 certains 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 (Lange 1998 : 28).

Cela montre que l'origine sociale est très importante quant à l'accès aux différents niveaux de scolarisation, particulièrement lorsqu'il s'agit des filles. Selon Sanou (1999), au Burkina Faso, les filles ayant des parents fonctionnaires, militaires ou de professions libérales ont beaucoup plus de chance que leurs camarades d'autres origines plus modestes d'aller à l'école, au collège ou lycée et surtout, à l'université. Même lorsqu'elles évoluent dans des milieux sociaux similaires, les filles ont moins de chances que les garçons d'accéder à l'institution scolaire (Lange 1998 : 16).

La dépendance économique des femmes affecte également la scolarisation des filles. En effet, les recherches menées par Kasente (1996) révèlent que les femmes sont plus intéressées à l'inscription des filles que des garçons. Pourtant, elles sont privées d'accès ou de contrôle sur les modes de financement du foyer. Elles n'ont aucun pouvoir de décision sur la gestion des revenus de la famille, pouvoir qui appartient exclusivement aux hommes. Les propos suivants, rapportés par Ketoglo au sujet du Mali, mettent en relief cette réalité :

L'homme, c'est le chef dans notre société, c'est le maître. Il doit nourrir toute la famille, c'est le commandant de bord. Il domine, la femme lui doit soumission, obéissance et fidélité, la femme est le complément de l'homme, elle ne doit jamais se mesurer à l'homme. [...] L'homme c'est le « tout ». La femme

[...] elle n'est rien par rapport à l'homme, elle est là pour exécuter tout simplement (Ketoglo 1999 : 57).

Ainsi, l'homme se présente comme le détenteur de tous les pouvoirs – notamment économique – dans beaucoup de ménages en Afrique. Sa décision fait force de loi, si bien que le choix d'envoyer ou non un enfant à l'école relève de sa volonté. « C'est l'homme qui décide, c'est lui seul qui a les prérogatives ». (Hommes instruits interrogés par Ketoglo 1999 : 63). Cet assujettissement économique des femmes est d'autant un handicap que le maintien des filles à l'école dépend souvent de la capacité des mères à assurer les frais de scolarité et à acheter les fournitures scolaires, surtout dans les familles désunies; certaines filles accèdent en effet à l'université uniquement grâce au soutien financier de leurs mères.

[...] Dans les foyers perturbés, la réussite des filles en particulier dépendait considérablement de la présence d'une mère capable de participer au financement de leur scolarité. Toutes les filles [...] à l'université avaient vécu dans un environnement familial instable pendant leurs premières années d'éducation, mais la plupart avaient dû leur réussite à leurs mères. Les garçons évoquaient plus le rôle de leur père (Kasente 1996 : 15-16).

Le travail domestique des enfants est aussi un facteur provoquant la rétention des filles à la maison, en particulier dans les familles d'agriculteurs. Plus que les garçons, elles contribuent à la production et aux revenus familiaux. Outre les activités agricoles où elles sont plus performantes que les garçons, elles accomplissent les travaux ménagers. Et devant le choix à faire pour l'inscription à l'école et par rapport aux exigences financières qui en découlent, les filles sont défavorisées parce qu'elles sont plus productives à la maison.

In most countries, girls perform significantly more household and agricultural work than boys, cleaning the house and preparing the food, caring for younger siblings, the elderly and the sick, performing key agricultural tasks and processing the crops. When the girl attends school, the household must find other means of getting this work done, and this impose cost on the family (Girls Education & Economic & Social Development 2000).

Ainsi, le travail des enfants, ou l'emploi prématuré, est aussi une raison majeure de la faible scolarisation des filles. Selon Stromquist (1997 : 22) également, la pauvreté n'est pas la seule cause de l'inégalité mais, elle tend à augmenter cette inégalité surtout dans les ménages à faibles revenus où les filles et les jeunes femmes sont fortement sollicitées dans l'agriculture. En effet, l'aide de l'enfant, singulièrement celle des filles, est très appréciée. On les garde à la maison pour qu'elles continuent à apporter leur contribution. Les inscrire à l'école implique une perte significative par rapport aux activités de subsistance du ménage (Lange 1998 : 188). De ce fait, comme le souligne cette auteure pour le milieu rural togolais, « [l]oin 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 1998 : 92). Et les jeunes filles, plus que les garçons, sont soumises à cette obligation de contribuer à la subsistance des familles : elles sont autant sollicitées dans les tâches ménagères que dans les autres activités.

De ce qui précède, il apparaît que la faible inscription des filles à l'école est intimement liée aux ressources financières très limitées de beaucoup de parents, et aussi à la division sexuelle du travail et aux rapports sociaux de sexe qui en découlent dans plusieurs pays africains. Mais il existe d'autres facteurs inhérents à la politique même des pays en matière d'éducation.

3.1.3. Les facteurs politiques

Les systèmes éducatifs en Afrique se caractérisent par leur propension à produire des diplômés sans formation pratique et à exiger des conditions excessivement rigoureuses pour l'admission à l'université. Il y a en fait un écart entre la politique et la pratique dans l'enseignement. Par exemple, un responsable d'école en Ouganda disait que « tout en préconisant l'instruction pour tous à l'horizon 2003, le gouvernement brandit la menace de les faire participer aux frais à chaque niveau du système » (cité par Kasente 1996 : 19), alors que les difficultés économiques constituent un facteur déterminant du moindre accès des filles à l'école. En Tanzanie, l'accentuation des coupures budgétaires dans l'éducation a mené au développement de la politique des coûts partagés, entraînant la réduction de la fourniture d'équipements de formation, notamment dans les domaines techniques et

scientifiques, et une diminution des objectifs des professeurs. Cette situation a nécessairement causé un déclin grave de l'environnement scolaire et des résultats aux examens, affectant les filles plus particulièrement (Hoffmann *et autres* 2001 : 12).

En outre, la faiblesse de l'école en Afrique se singularise par l'absence d'une véritable décentralisation de la gestion des systèmes qui sont fortement marqués par les visions politiques variées et instables des hommes au pouvoir. Selon McGinn et Welsh (1999 : 17) « la décentralisation vise à délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus qui sont dans un lieu [niveau central] ou à un niveau donné par rapport aux instances éducatives vers ceux qui opèrent à un autre niveau [régional ou local] ». Elle aurait l'avantage d'impliquer les communautés dans les prises de décisions relatives à l'éducation, notamment celle des filles.

La plupart des documents officiels évoquent la nécessité de scolariser les filles (Mlama, dans Guttman 2001). Il s'agirait en fait pratiquement d'une mention « politiquement correcte ». Malgré tout, on constate une inertie ou un manque de volonté d'agir de la part des gouvernements. Quant à Christopher Colclough (dans Guttman 2001), il estime que les gouvernements admettent que l'éducation des filles est très importante. Cependant, il remarque que les politiques mises en place sont rarement en adéquation avec leurs propositions. C'est dire que les États ne font que formaliser des textes en faveur de l'éducation des filles. Dans les faits, de tels textes réglementent, sans toutefois impulser véritablement la scolarisation des jeunes filles.

Or, seule une volonté politique d'agir peut faire changer les choses. Les gouvernements doivent préférer « la promptitude de l'œuvre à l'ambition du langage » (Falloux, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 66). Par exemple, grâce à la loi Falloux de 1850, puis à celle de Duruy de 1863, l'une des inégalités de la scolarisation française est presque entièrement disparue. Il y eût presque autant de filles que de garçons dans les écoles primaires : 2 316 000 filles et 2 401 000 garçons. Les effectifs des filles par rapport aux garçons sont passés de 85 % à 97 % (1998 : 85).

On note également les conceptions ou les manières de penser propres aux familles, elles-mêmes déterminées par des contraintes sociologiques défavorables.

C'est donc dire que :

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 1998 : 13).

À cela s'ajoute le fait que peu de politiques éducatives en Afrique sont créées sur la base d'études préalablement menées. Souvent autoritaires, la plupart de ces politiques sont élaborées et mises en œuvre sans une implication effective et active de tous les acteurs sociaux du système scolaire. Par le fait même, une véritable politique de décentralisation basée sur la sensibilisation, la participation et l'autonomisation des acteurs sociaux dans la gestion du système éducatif s'impose (Lange 1998 : 247).

Par ailleurs, les États africains, du fait de grandes difficultés financières, sont souvent obligés de recourir aux organismes internationaux pour le financement de l'éducation, sans toutefois avoir de politiques clairement définies à ce propos. Comme le souligne Lange : « les gouvernements africains sont 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 » (1998 : 248).

Ainsi, il est devenu normal et logique que les plans de réforme correspondent aux orientations et aux préférences des organismes internationaux (ADEA 1997 : 198). Certes, ces organismes peuvent avoir en priorité la scolarisation des filles, mais leurs orientations ne correspondent pas toujours aux réalités spécifiques de chaque pays.

Cette perversion de l'aide se fait sentir sur la promotion de la scolarisation des filles. En effet, outre l'absence de politique générale des États en la matière, les bailleurs de fonds

imposent une programmation par étapes dont la réussite conditionne les financements futurs. Dès lors, apparaissent avec évidence les effets pervers de ce type de fonctionnement :

Contraints de réussir pour se 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 des zones scolairement jugées difficiles (Lange, 1998 : 248).

Cette politique est préjudiciable aux jeunes filles qui veulent accéder à l'école quand on sait qu'elles sont très nombreuses dans les zones rurales et dans celles qui sont défavorisées. Comme le souligne l'UNESCO (2000), lorsque les taux de scolarisation et d'alphabétisation sont élevés, l'égalité entre garçons et filles est la règle. Dans le cas où, par contre, ces deux taux sont faibles, les filles ont plus souvent un taux d'espérance scolaire inférieur à celui des garçons. Par exemple, en 2000-2001, dans la province de la Gnagnan située à l'est du Burkina Faso, on ne dénombrait que 3872 filles sur un effectif de 10 488 élèves inscrits au primaire (UNESCO 2000).

Par ailleurs, une grande part de l'échec des gouvernements africains pour parvenir à un développement durable est due à l'absence de capacité stratégique des bailleurs de fonds (Marope 1997, dans ADEA 1997). Le fait qu'on ait négligé les capacités des experts africains à orienter stratégiquement les partenaires est rattaché à ce préjugé sur l'échec de l'Afrique. On considérait en Afrique l'idée d'un flux à sens unique des ressources et de l'expertise du Nord vers le Sud, sans envisager un flux contraire. En sous-estimant la qualité du transfert d'expertise de l'Afrique vers les experts internationaux, les cadres existants ont implicitement hiérarchisé le savoir sur le fait que les connaissances venues d'Afrique ont moins de valeur que les autres.

Cela a constitué un obstacle à l'intégration et à la complémentarité potentielle des compétences africaines et étrangères. Dans le cas où l'expertise étrangère submerge l'expertise africaine, des interventions déplacées par rapport au contexte peuvent surgir. Cependant, là où l'expertise africaine résiste, des apports intellectuels potentiellement

fructueux peuvent encore être ignorés, ce qui conduit à des interventions peu rentables et stratégiquement faibles (ADEA 1997 : 165-166).

Enfin, la sous-représentation des femmes dans les postes de prise de décisions, tant aux niveaux national, régional qu'international, constitue aussi un facteur de blocage à la scolarisation des filles. Pourtant, l'appui et la reconnaissance accordés aux femmes à ces différents niveaux peuvent être des leviers pour la promotion véritable de l'éducation des filles. Il est effectivement plausible que la présence de telles femmes puissent servir de modèles aux filles afin de les aider à définir leurs aspirations et à exploiter les possibilités qui leurs sont offertes ou à en créer de nouvelles. Malheureusement, beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques qui, de manière générale, sont défavorables aux femmes, confortant du même coup les aspects négatifs des traditions culturelles (UNICEF/UNESCO 1993).

Selon Stromquist, plusieurs pays en développement, notamment ceux d'Asie, ont enregistré un impressionnant progrès économique et social au cours de la dernière décennie (Stromquist 1997 : 24). L'analphabétisme des hommes en Asie a baissé de 14 millions de 1970 à 1985 (UNESCO, dans Asian Development Bank 1994). Pendant ce temps, le nombre de femmes analphabètes a augmenté de 28 millions. Ces statistiques révèlent que bien que les opportunités d'éducation aient été rendues disponibles, ce sont les garçons qui en ont tiré davantage profit. Ceci montre que des mesures politiques efficaces pour permettre aux filles de surmonter les barrières familiales et culturelles étaient absentes.

Le discours qui suit, prétextant la pudeur des filles pour les écarter de l'espace public français, n'a fait qu'aggraver les préjudices causés à celles-ci :

La République, et c'est son grand honneur, a pris à tâche de répandre la lumière le plus possible. Il ne s'agit pas de faire de vous des savantes. On ne veut pas davantage former des avocates ou des politiciennes. Votre place n'est ni à la barre d'un tribunal, ni dans une assemblée publique; elle est au foyer domestique. Jouer un rôle sur une scène plus éclatante répugne aux mœurs traditionnelles de la femme française, à je ne sais

quel sentiment respectable et profond de pudeur (Hall 1898, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 110)

Certes, ce discours est de nos jours caduc et désuet en France, puisque ce pays a connu une évolution remarquable du statut de la femme. Mais il a toujours un sens dans le contexte africain, où le poids des traditions fait ombrage aux discours politiques qui, même s'ils soulignent le rôle crucial des femmes dans le développement de la société, sont rarement mis en œuvre de manière à leur permettre de jouer pleinement ce rôle. Les difficultés liées à l'accès à l'éducation en sont des preuves tangibles.

En somme, il apparaît que l'absence d'implication des communautés dans l'élaboration des politiques et l'absence de traduction de ces politiques en actions concrètes contribuent, en s'associant aux pesanteurs culturelles et économiques, à accroître l'inégalité et l'iniquité dans la scolarisation, ce dont les filles sont victimes. Ces facteurs sont renforcés par d'autres qui sont d'ordre institutionnel.

3.1.4. Les facteurs institutionnels

Dans les pays en développement de l'Asie du Sud et de l'Afrique subsaharienne, il existe un écart assez important entre les taux d'alphabétisation des hommes et des femmes (respectivement 26 % et 20 %). Ce n'est point le cas pour l'Amérique latine où l'écart entre les deux sexes est de 2 %. Les moyennes régionales ont permis des comparaisons fondamentales entre les régions en développement. Cependant, elles dissimulent encore des disparités entre les pays dans la même région et surtout entre milieu rural et milieu urbain à l'intérieur des pays. Dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du sud, les filles représentent une petite fraction des élèves inscrits au primaire et au secondaire, et cette proportion est encore plus petite dans les campagnes (Stromquist 1997 : 22).

D'une manière générale, les infrastructures scolaires se répartissent très inégalement sur les territoires des pays de l'Afrique subsaharienne, singulièrement entre milieu urbain et milieu rural. Et ces disparités ont un impact sur la fréquentation scolaire des filles (Lange 1998 : 87-88), particulièrement dans la mesure où « les chances des filles d'être inscrites à

l'école, de poursuivre leurs études et parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement » dépendent largement de leur milieu de résidence (Lange 1998 : 16). Cela veut dire que lorsqu'à la disparité sexuelle s'ajoute l'écart ville et campagne, les filles y perdent un peu plus. D'après l'UNESCO (2000), une fille des zones rurales a trois fois plus de chances d'abandonner l'école ou de ne pas y aller qu'un garçon de la ville. Les parents, qui se préoccupent beaucoup de la sécurité de leurs filles se garderont de les inscrire à l'école si elles doivent parcourir de longues distances pour s'y rendre (Girls Education & Economic & Social Development 2000).

À cette insuffisance d'infrastructures s'ajoute la baisse de la qualité de l'éducation. Cet état de fait est attribuable, entre autres, au « [...] relâchement moral et à l'indiscipline des enseignants et des élèves/étudiants, à la modicité [...] de la rémunération des enseignants, et à l'insuffisance du financement public accordé au secteur de l'éducation. » (Okojie *et autres* 1996 : 5). À cela s'ajoute encore la gestion inefficace du personnel enseignant. En effet, les pratiques délictueuses caractérisent le fonctionnement de la fonction publique de la plupart des pays africains : « clientélisme, passe-droits sont monnaie courante et s'opposent à une gestion efficace des personnels » (Lange 1998 : 234).

Cette baisse de la qualité de l'enseignement, une des causes des échecs et des décrochages scolaires, décourage les parents à envoyer leurs filles à l'école. L'expérience de nombreuses filles qui ont été obligées d'abandonner l'école sans avoir acquis le minimum de compétences requises pour s'insérer dans le monde du travail renforce l'opposition de beaucoup de parents à y inscrire leurs filles, qu'ils préfèrent garder à la maison pour les travaux domestiques.

De ce fait, 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 » au profit des garçons (Lange 1998 : 246). Kasente (1996) abonde dans le même sens en déplorant que les structures des systèmes éducatifs sont conçues de manière à maintenir la domination des hommes. En d'autres termes, tous ces facteurs défavorables se retrouvent

renforcés par le fait que plusieurs pays manquent de stratégies véritables pour promouvoir l'éducation des filles (Girls Education & Economic & Social Development 2000).

Certes, d'après Stromquist, la comparaison des inscriptions scolaires à travers les périodes, dans n'importe quel pays, révélera progressivement un plus grand nombre de filles et de garçons dans les études. Mais cette augmentation est imputable à la propension naturelle des systèmes éducatifs à s'améliorer. Selon cette auteure, plus le nombre de diplômés au niveau primaire est grand, plus forte sera la demande pour l'enseignement secondaire, lequel en retour crée une forte demande pour l'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, plus nombreuses seront les infrastructures scolaires, plus les filles auront la chance d'y accéder, même si leur nombre n'égalera pas celui des garçons. Aussi, conclut Stromquist, les administrateurs scolaires ne pourront réclamer des crédits pour promouvoir l'éducation des filles, à moins qu'ils ne puissent démontrer que cette amélioration sera accompagnée d'une diminution de l'écart entre les sexes et que, surtout, elle sera le résultat des politiques spécifiques des gouvernements plutôt que la conséquence directe de l'expansion de l'éducation (Stromquist 1997 : 26).

De ce qui précède, il apparaît que les pays en développement, en l'occurrence ceux d'Afrique, manquent d'infrastructures scolaires adéquates et de personnel qualifié. Une telle situation ne leur permet pas d'offrir des services éducatifs de qualité, susceptibles d'améliorer l'image de l'école et de motiver davantage les parents à y envoyer leurs enfants, notamment les filles. En un mot, la difficulté d'accès des filles à l'éducation est aussi tributaire de la faible capacité institutionnelle des pays. À ces difficultés d'ordre institutionnel préjudiciables à la scolarisation des enfants et surtout des filles, se greffent d'autres facteurs que nous essayerons de mettre en évidence dans les prochaines pages.

3.1.5. Autres facteurs

En plus des facteurs susmentionnés, les grossesses portent aussi préjudice aux filles, dont les cas d'abandons scolaires sont fréquents (Okojie *et autres* 1996 : 4). Et pour cause : dans plusieurs sociétés, les filles reçoivent des messages contradictoires sur le plan sexuel. Tandis que les garçons sont encouragés à avoir des relations sexuelles avec les filles, ces

dernières sont incitées à se restreindre sur ce plan. Ces problèmes émergent dans beaucoup de pays où les grossesses constituent l'une des plus fréquentes raisons qui obligent les filles à cesser de fréquenter l'école. En Afrique, environ 18 % de la population féminine âgée de 15 à 19 ans accouche chaque année contre 8 % en Amérique latine et 3 % en Asie. Mais le problème de grossesses des adolescentes ne se limite pas aux nations en développement. Aux États Unis, par exemple, la seconde raison majeure qui force les filles à abandonner l'université, est la grossesse (Stromquist, 1997).

Un grand nombre de jeunes filles en Afrique subsaharienne continuent de mettre fin à leur scolarité en raison des grossesses précoces (Bayona *et autres* 1996 : IV). Par exemple, au Botswana, les statistiques montrent que trois filles sur cent abandonnent l'école pour cette raison (UNESCO 2000 : 18). Une autre étude menée par Youri (1993) parvenait à des résultats similaires. Celle-ci portait sur 10 314 filles du secondaire dans 17 districts du Kenya : 57 % des répondants indiquaient avoir une sœur ayant eu un enfant au cours de sa scolarité (Youri 1993, dans Odaga *et autres* 1995 : 39). À cela s'ajoute le harcèlement par les enseignants et les autres élèves garçons sur lequel nous insisterons plus loin.

La religion contribue aussi à renforcer les barrières socioculturelles. En effet, les réseaux religieux (le réseau musulman notamment), par le statut inférieur qu'ils attribuent aux femmes, prônent l'assujettissement de celles-ci et leur soumission totale à l'homme. Beaucoup de parents préfèrent l'école coranique pour leurs filles. Ils craignent que l'école occidentale ne leur inculque des valeurs et des comportements contraires aux normes religieuses (Odaga & Heneveld 1995 : 24). Ces pratiques religieuses constituent une des causes de la sous-représentation des femmes à tous les niveaux de l'éducation et des taux d'abandons scolaires relativement élevés chez les filles (Mbari 1996 : VIII). En Afghanistan, des politiques religieuses ultra-fondamentalistes ont chassé les filles des écoles (UNESCO 2000 : 21).

En résumé, il ressort que l'inégalité entre les filles et les garçons dans l'accès à l'école en Afrique est tributaire de plusieurs facteurs. Ceux-ci englobent les difficultés

financières liées aux frais de scolarité et la priorité accordée par les parents à l'inscription des garçons au détriment des filles. Cette dernière situation révèle en outre le caractère patriarcal des structures de la société. La participation aux travaux ménagers, le mariage précoce, les grossesses, le harcèlement, et l'absence de traduction en actions concrètes des engagements politiques, renforcée par la faible capacité institutionnelle des États, diminuent les chances des filles d'accéder aux institutions scolaires. Même les filles issues de milieux plus fortunés qui y accèdent ont moins de chances que les garçons de réussir, principalement en raison de certaines influences négatives.

3.2. Les déterminants de la non-réussite scolaire des filles à l'école

D'abord qu'est-ce que la réussite scolaire? Selon Mosconi, « [...] l'élève qui réussit est celui ou celle qui a acquis dans les délais prévus les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire convenus par l'établissement d'enseignement, conformément aux programmes d'études en vigueur » (Mosconi 1998 : 7-8). Pour cette chercheuse française, les notions de réussite et d'échec sont inhérentes à l'établissement scolaire, à ses programmes et à ses normes d'évaluation. Cela suppose la comparaison entre élèves au sein d'un même groupe ou par rapport à un groupe de référence. Dans cette optique, on compare les filles et les garçons dans une même classe ou l'on compare les filles aux garçons pris comme groupe de référence.

Dans une recherche menée au Québec, Bouchard *et autres* différencient les concepts de réussite scolaire et de réussite éducative. Selon eux :

La notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire; ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation ou d'une certification qui permet soit le passage à un niveau supérieur, soit une intégration au marché du travail, du moins en théorie (Bouchard *et autres* 1994 : 64).

Le concept de réussite éducative, d'après ces mêmes auteurs, « renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents et agentes à l'école » (Bouchard *et* autres 1994 : 64). Elle suppose donc, selon ces auteurs, l'existence d'une intervention active nourrie d'échanges dynamiques et constructifs de toutes les actrices et acteurs sociaux dans une situation éducative donnée. À leur avis, la réussite scolaire est le corollaire de la réussite éducative.

Bien que ces définitions aient été abordées dans le contexte de systèmes éducatifs occidentaux, nous estimons qu'elles nous éclairent assez largement dans notre analyse des facteurs explicatifs de la moindre réussite scolaire des filles dans le contexte africain et burkinabé en l'occurrence.

Plusieurs raisons seraient à la source de la *déscolarisation* des filles en Afrique. Selon Bali, l'interaction entre l'enfant, les parents et l'école, ainsi que les inégalités sexuelles, sont à l'origine de la bonne performance des garçons et de la contre-performance des filles dans les écoles (Bali 1997 : V). L'étude menée par Stromquist révèle pour sa part que les taux de scolarisation (brut ou net) pour le cycle primaire montrent une image plus optimiste de l'éducation qu'elle ne l'est en réalité (Stromquist 1997 : 27). Plusieurs élèves sont inscrits au début de chaque année scolaire, mais très peu d'entre eux terminent le cycle primaire. La grande disparité entre les taux d'inscription et les taux de réussite est caractéristique de beaucoup de systèmes éducatifs. En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud, en Amérique latine et dans les Caraïbes, moins de la moitié des filles qui entrent à l'école primaire terminent la cinquième année. De façon globale, à l'âge de 18 ans les filles ont reçu 4,4 années d'éducation de moins que les garçons (Stromquist, 1997).

Les facteurs principaux entraînant des écarts entre les filles et les garçons peuvent donc être regroupés en deux catégories : l'environnement scolaire et l'environnement social.

3.2.1. *L'environnement scolaire*

Selon Legendre, l'environnement scolaire désigne « les données spatiales, l'équipement, la façon dont l'école est organisée, les examens, l'intérêt et la pression des parents » qui ont une « incidence sur l'activité quotidienne du maître (ou de la maîtresse) en classe, et sur son attitude vis-à-vis de l'innovation » (Legendre 1993 : 548). Un environnement trop rigide peut limiter les possibilités de choix de programmes d'études. Cette relation entre l'enseignante ou l'enseignant et son environnement peut avoir des répercussions négatives ou positives sur les apprentissages des élèves. Cela veut dire, selon ce même auteur, que l'environnement scolaire peut être éducatif ou éducationnel. Ainsi, « pour les personnes dont l'environnement scolaire est un lieu de réussite des apprentissages prévus, cet environnement est éducatif; pour les autres, tout au plus peut-on dire que cet environnement est éducationnel. » En un mot, l'environnement scolaire dont le « but principal est de susciter et de faciliter des apprentissages spécifiques » (Legendre, 1993 : 548) peut favoriser les uns ou les unes et défavoriser les autres. C'est donc une combinaison de facteurs qui conditionne la réussite scolaire.

L'élément à considérer en premier lieu est le curriculum d'enseignement différencié selon le sexe. Pendant longtemps dans les écoles, certaines compétences relatives à la cuisine, à la garde des enfants et à la gestion des maisons n'étaient pas développées chez les garçons. De même, d'autres activités comme la mécanique, l'électricité, la menuiserie et la ferronnerie étaient considérées inappropriées pour les filles. En Éthiopie, alors que les écoles techniques étaient destinées prioritairement aux garçons, les filles étaient encouragées à suivre des cours de secrétariat ou d'autres formations dites féminines. Des écoles secondaires proposaient spécifiquement aux filles des options de cours de secrétariat et d'économie domestique, tandis que des cours techniques tels que la technologie, le dessin industriel, l'électricité étaient réservés aux garçons (Hoffmann-Barthes *et autres* 2001 : 18). En ce sens, sauf au niveau primaire, le programme d'enseignement séparait les garçons et les filles (Stromquist 1997).

Une autre manifestation de la séparation de curriculum était le type de sports destiné aux filles et aux garçons. En effet, bien des changements se sont opérés dans ce domaine mais « many education systems still foster differential knowledge for girls and boys and thus play a part in the reproduction of traditional gender roles (Stromquist 1997 : 29).

Un autre aspect crucial dans la persistance scolaire de filles est la relation qui existe entre les enseignants et les élèves. Cela se justifie quand on sait que :

Les enseignants jouent un rôle capital dans la transmission des idées reçues sur la place des hommes et des femmes, non seulement par le contenu de leur enseignement, mais aussi par leur comportement en classe, les relations qu'ils établissent avec les élèves, et l'idée qu'ils se font des compétences et des aptitudes des garçons et des filles (OCDE 1986 : 85).

En effet, le climat de la classe conditionne beaucoup la réussite ou l'échec des élèves en général et de certains groupes en particulier. L'attitude des enseignantes et enseignants à l'égard des apprenantes et des apprenants est un élément déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec Kasente (1996 : 18) pour dire que les réactions des enseignants vis-à-vis des réponses des filles limitent la participation de ces dernières et les confinent à la passivité. Selon Diallo (2001 : 69), les attitudes et les pratiques des enseignants, reflet du rôle et de la capacité assignés aux filles dans la société, ont une implication assez significative sur la fréquentation et la réussite scolaire de ces dernières. Les propos suivants d'une étudiante illustrent cet état d'esprit : « [I]n the class, the teacher discourages the girls so much. If you do not answer correctly, the teacher tells you: if you are not ready to learn, go get married. This is never said to the boys » (Mumbi Risah, dans FAWE 2001 : 7).

Dans le contexte québécois, Bouchard *et autres* montrent que l'institution scolaire, par la relation pédagogique très déficiente qu'elle tolère, contribue à aggraver la distance scolaire des filles issues de milieux socio-économiques défavorisés. Les interrelations humiliantes entretenues par les filles avec les enseignants sont souvent à l'origine d'un manque de motivation face à l'idée d'aller à l'école et d'y fournir des efforts pour réussir

comme les autres (Bouchard *et autres* 1997 : 97-100). De même, les interactions pédagogiques s'avèrent moins stimulantes pour les filles, qui, du fait d'une dynamique relationnelle dominée par les garçons, apprennent que leurs contributions sont de peu de valeur et que la meilleure solution consiste à s'effacer (Mosconi 1989, dans Duru-Bellat 1998). Cela confirme l'hypothèse avancée par Zietsman selon laquelle les stratégies d'émulation et d'encouragement utilisées par les enseignants ont une influence positive sur la participation (Zietsman 1997 : viii). Les enseignants ont tendance à communiquer plus avec les garçons que les filles. Cette attention portée aux garçons s'expliquerait par le fait qu'ils sont moins disciplinés et aussi parce qu'ils affichent plus de compétitivité, d'esprit scientifique et d'indépendance (Cloutier 2001 : 30).

Bali (1997) souligne pour sa part que les diverses performances notées en mathématiques étaient davantage liées aux facteurs scolaires et aux opportunités et habitudes académiques plutôt qu'aux différences innées chez les garçons et les filles. Les différences importantes au niveau des échanges sont dues au fait que les enseignants posent des questions plus difficiles aux garçons (Zietsman 1997 : ix), ce qui leur permet d'exercer leur réflexion et d'affermir leur confiance en soi. Comme le mentionne Bali, dans les écoles où des efforts sont mis pour interroger et motiver les deux sexes, il y a très peu de différences sexuelles (Bali 1997 : viii).

Comme on peut le constater, les interactions qui ont cours dans les classes ne favorisent pas toujours la réussite des filles. Ceci nous amène à considérer que la nature de ces interactions est aussi déterminante dans la persistance scolaire des filles que les contraintes extérieures. En effet, selon Zietsman (1997 : vi), les filles dans les classes non mixtes feraient preuve d'une plus grande confiance en elles-mêmes et en leur capacité à résoudre les problèmes en mathématiques. Comme le montre Duru-Bellat (1998), il existe, en général, une moindre estime de soi chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes. Zietsman (1997) ajoute que la performance des filles dans les écoles non mixtes est inhérente à la qualité et à la quantité du temps que l'enseignant est en mesure de leur consacrer. Des études menées par l'OCDE (1986), bien qu'axées sur les pays industrialisés, ont abouti au même résultat. Il est ressorti de ces recherches que les

méthodes d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans les sciences exactes favorisent les garçons qui sont meilleurs dans les classes mixtes alors que les filles réussissent mieux dans ces mêmes matières dans les écoles de filles. Ces études révèlent aussi que les enseignants sont plus susceptibles de tenir compte des besoins et des intérêts des filles quand il n'y a pas de garçons dans la classe. Il ressort que l'importance du sexisme dans les établissements mixtes est liée à la tendance des enseignants et des élèves à *créer une différence* avec l'autre sexe (OCDE 1986 : 82-83).

Selon Duru-Bellat (1998), la notion même de comportement féminin ou masculin ne prend de sens que dans un contexte mixte. Citant Lorenzi-Cioldi, l'auteure soutient que c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi 1988, dans Duru-Bellat 1998). Il apparaît donc, d'après cette auteure, qu'une certaine image de la féminité amène les filles à renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons, à être obsédées par leur apparence et à faire tout pour leur plaire, à les laisser occuper l'espace et l'attention du maître.

Le volume du temps consacré par les enseignants aux élèves joue un rôle important dans la réussite scolaire. Les études faites par FAWE (2001) indiquent que « most questions were directed to the boys and not girls ». Les recherches de Duru-Bellat (1998) ont révélé que les contenus des enseignements effectivement dispensés dans les classes mixtes sont souvent de fait plus proches des intérêts des garçons, auxquels on tente de s'adapter davantage, vu leur caractère potentiellement perturbateur. On comprend donc que la mixité dans les écoles ne favorise pas toujours l'éclosion intellectuelle des filles.

Lee & Lockheed ont montré qu'au Cameroun, les filles fréquentant des écoles non mixtes étaient plus performantes lors des examens nationaux que celles des écoles mixtes, et ce, plus particulièrement en sciences et en mathématiques (Lee & Lockheed 1990, dans Odaga & Heneveld 1995 : 29). Selon Duru-Bellat, dans les pays anglo-saxons, un certain nombre de rapports officiels ou d'ouvrages ont alerté l'opinion en montrant que les filles réussissaient plutôt moins bien dans les écoles mixtes par rapport aux écoles non mixtes,

spécifiquement dans des disciplines comme les mathématiques ou la physique, connotées comme masculines (Duru-Bellat 1998). Une autre expérience a consisté à suivre les progressions en mathématiques de filles de même niveau initial, scolarisées soit en classe non mixte, soit en classe mixte. Après deux ans, les performances des filles étaient nettement meilleures dans les classes non mixtes, tout en restant légèrement inférieures à celles des garçons.

Mais faut-il pour cela combattre la mixité dans les écoles? La séparation des filles et des garçons ne renforcerait-elle pas les structures du pouvoir traditionnel, qui, en Afrique, maintiennent toujours les femmes en retrait et dans l'assujettissement? Bien plus, la non-mixité n'exacerberait-elle pas les pesanteurs socioculturelles déjà défavorables aux femmes, surtout en Afrique? Ne serait-il pas mieux pour les filles, à travers la mixité, de se battre parmi les garçons pour se frayer leurs places au soleil? La non-mixité est-elle vraiment porteuse d'espoir quant à l'éducation des filles et des garçons? N'existe-t-il pas d'autres alternatives pour résoudre les multiples difficultés qui handicapent les performances des filles sans les isoler? Selon Duru-Bellat :

On peut défendre l'idée que les filles en tireront plus d'assurance, voire que les garçons, scolarisés entre eux, apprendront à se définir eux-mêmes autrement que par l'opposition méprisante aux filles. Mais si c'est la non pertinence du sexe dans l'éducation que l'on vise à terme (à savoir que les stéréotypes de sexe ne viennent plus barrer l'horizon des élèves) alors une ségrégation même temporaire peut-elle être une solution? (Duru-Bellat 1998 : 3).

Tout compte fait, quand on sait l'importance à la fois du soutien des enseignants et de l'existence de modèles dans les choix des filles pour les secteurs traditionnellement masculins, il est clair que la mixité n'est pas de nature à favoriser l'extension de ces choix non conformes.

Par ailleurs, le harcèlement sexuel de la part des enseignants de sexe masculin, de même que de la part des élèves du même sexe, constitue un facteur entravant la réussite scolaire des filles. Selon Kasente (1996 : 3), au cours du déroulement des cours en classe,

certains professeurs de sexe masculin pratiquent le harcèlement sexuel sur leurs étudiantes; cela se manifeste par des représailles, des exemples provocants, des insinuations et des gestes lascifs. Ceci affecte indubitablement la participation des filles en classe et peut pousser certaines à abandonner l'école. Cette situation problématique dans beaucoup de pays africains est aussi récurrente au Burkina Faso. L'article suivant du Journal *Le Pays* du 21 mars 2003 en est une illustration parfaite :

Un monstre du sexe à Dédougou.

Les agressions sexuelles des mineures en milieu scolaire sont devenues monnaie courante au pays des Hommes intègres. Face à un tel phénomène, il est urgent que les autorités sévissent. Au cours de cette rentrée scolaire 2002-2003, un éducateur (dans tout le sens du mot!) se trouve installé parmi les élèves dans une classe de CM1 d'une école de Dédougou I. Durant ce premier trimestre, le prédateur observe bien les filles et fait une sélection de quatre d'entre elles qui sont d'éventuelles proies. Ainsi, ce monstre du sexe ne tarde pas à confier à l'une d'elles la responsabilité de chef de classe afin de l'attirer vite dans son piège.

Selon le témoignage de celle-ci, à chaque sortie des classes le soir à 17 heures, monsieur lui demandait de remettre la liste des bavards. Étant donné que c'est le maître, l'innocente obéissait sans rechigner jusqu'au jour où le vice engloutit monsieur, qui n'a pas hésité à bondir sur elle arrachant le pagne de la jeune fille qui n'a que 10 ans. Celle-ci eut le salut lorsqu'un passant s'immobilisa en face de la classe pour nettoyer la bougie de son cyclomoteur. La victime malheureusement n'en parla à personne même pas à ses parents. Deux semaines après, notre prédateur essaya à nouveau en exhibant cette fois-ci un billet craquant de 5000 FCFA⁶ en lui posant certaines questions du genre : « connais-tu un billet de 5000F CFA? », « as-tu déjà eu un billet de 5000 F CFA? », « Manges-tu à ta faim à la maison? », « As-tu déjà couché avec un homme? », « Acceptes-tu de te coucher avec moi? », « Sais-tu qu'avec un billet de 5000 F CFA tu peux t'acheter beaucoup de choses? ».

⁶ 13 § CA

Si tu acceptes ma proposition, je te donne ce billet sans hésiter. À toutes ces questions, l'innocente n'a répondu que par une réponse : « j'irai informer mes parents ». Pris de peur, monsieur dira que ces questions étaient un test des sujets de la composition. Un mois passa sans que les parents ne se plaignent. Malheureusement que ce temps n'était qu'une trêve de monsieur. C'est ainsi qu'une autre stratégie est trouvée. Celle de faire venir les trois autres restantes préalablement choisies pour, dit-il, recopier les leçons au tableau. Cette nouvelle donne préoccupe la tante d'une d'entre elles qui cherche à connaître l'absence régulière de sa protégée. Elle décide d'approcher les responsables de l'école. L'un d'entre eux était au parfum de la situation. Il propose à la plaignante d'enlever sa fille et de la mettre dans un autre CM1 car, dit-il, une plainte portera préjudice à monsieur et brisera sa carrière. La plaignante que nous avons rencontrée s'est dite désolée mais a refusé de répondre à nos questions. Elle a simplement déploré que ces innocentes aient probablement perdu ce trésor que toute fille doit posséder jusqu'à la nuit de noces. Cela fait honneur aux parents. Aux dernières nouvelles, monsieur aurait été ramené dans une classe de CP2. Est-ce la solution? Rien n'est moins sûr. »

Serge Coulibaly 2003

Une telle agonie morale ne peut que ternir l'image du corps enseignant. Cela peut décourager les parents et renforcer leur réticence quant à l'inscription scolaire de leurs filles, qui augmentent les risques de tomber prématurément enceinte suite à un abus sexuel. Les parents sont ainsi susceptibles de se décourager parce que les politiques mises en œuvre à ce propos ne mettent pas de l'avant des stratégies visant à rendre responsables les professeurs auteurs de grossesses d'élèves. Ils en déduisent pour leurs filles que l'« école, c'est pour les donner aux maîtres, la proie des maîtres » (Odaga *et autres* 1995 : 38). Ainsi, la loi sur les grossesses des élèves et étudiantes adoptée en 1993 par le ministère de l'Éducation du Malawi, bien qu'acceptant la réadmission des filles après l'accouchement, ne prévoit aucune sanction pour les professeurs dont les abus sexuels ont mené à des grossesses non désirées. Cette loi stipule toutefois que le garçon auteur de grossesse est aussi exclu de l'établissement jusqu'au retour de la fille-mère (World Bank 1996 : 27). Encore là ce sont les plus vulnérables, les élèves notamment, qui subissent la rigueur de cette loi.

Il ressort de ce qui précède que l'absence de modèles, le harcèlement sexuel de la part des enseignants et des garçons, sont des éléments susceptibles de compromettre la réussite scolaire des filles. Il en va de même pour les interactions pédagogiques que les filles entretiennent avec les enseignants, particulièrement dans la mesure où nombre d'entre eux adoptent à leur égard des attitudes négatives. Tout cela, ajouté à la persistance des stéréotypes sexistes très manifestes à travers le « curriculum caché » des élèves, est la preuve que l'environnement scolaire est également responsable de la persistance scolaire ou de l'abandon des jeunes filles.

Mais tous les obstacles émanant de l'environnement scolaire ne sont pas les seules causes de la moindre réussite scolaire des filles. On en distingue d'autres qui sont attribuables à l'environnement social.

3.2.2. L'environnement social

L'environnement social est défini, selon Legendre (1993 : 548), comme étant « l'ensemble de tous les êtres humains qui entourent une personne et qui exercent sur elle des influences significatives, ainsi que la nature des relations établies ».

Une telle citation nous amène à dire que l'influence de l'environnement social sur la moindre réussite scolaire des filles est présente dans toutes les sociétés. L'histoire ne manque pas d'exemples à ce sujet. En effet, en France, en 1884, la loi Camille Sée préconisait une distinction entre les filles et les garçons quant à l'enseignement des mathématiques. L'instruction mathématique des filles se limitait simplement à des cours d'introduction, tandis que les garçons recevaient un enseignement plus poussé. À l'époque on estimait qu'« il serait inutile et même fâcheux de développer chez les jeunes filles l'esprit d'abstraction ». Selon les défenseurs de cette loi, les filles « n'auraient que faire des mathématiques appliquées puisqu'elles ne deviendront pas ingénieurs ». En conclusion, les mathématiques, dans la vision des gens qui votèrent la loi Camille Sée, « doivent être, avant tout, pour les filles, un instrument, une introduction obligée à l'étude des sciences

physiques et naturelles qu'un esprit cultivé ne peut ignorer » (Lelièvre & Lelièvre, 1998 : 120).

Cet état d'esprit semble prévaloir toujours dans beaucoup de pays en développement, où des tests nationaux ont montré la moindre performance des filles par rapport aux garçons à tous les niveaux d'enseignement, particulièrement en mathématiques et en sciences (Stromquist 1997 : 28). L'analyse des données récentes de plusieurs pays d'Afrique de l'Est indique qu'entre 80 % et 90 % des filles qui ont pris part aux examens de fin de scolarité du secondaire de 1990 à 1995 ont échoué en mathématiques, en biologie, en chimie et en physique (FEMED 1996, dans Stromquist 1997). Or, depuis cette période, il y a une réelle tendance vers l'égalité de performance entre sexes dans les pays industrialisés; et les filles tendent à réussir aussi bien que les garçons en mathématiques et en sciences, montrant ainsi que le succès scolaire n'est pas le fait d'une limitation biologique. En conséquence, conclut-elle, la faible performance des filles dans les pays en développement n'est pas associée à l'intelligence de ces dernières, mais plutôt à des opportunités réduites pour apprendre, à l'insuffisance de formation des enseignants, à l'absence de soutien pour l'apprentissage et à l'absence de modèles de référence (Stromquist 1997).

Lors du Congrès Africain sur l'Éducation scientifique des filles tenu à Lusaka en Zambie, en juin 2001, il est ressorti que bien des systèmes éducatifs ont maintenu des préjugés envers les filles et que ces attitudes négatives se reflètent souvent dans les résultats et les niveaux des filles généralement plus faibles que ceux des garçons (UNESCO 2001). Un des intervenants à cette conférence déclarait que :

Globalement dans les pays d'Afrique, les garçons obtiennent des meilleurs résultats que ceux des filles en sciences, mathématiques et technologie. Les filles sont moins scolarisées que les garçons, elles abandonnent l'école plus souvent que ces derniers, elles obtiennent de moins bons résultats qu'eux et la formation professionnelle et les débouchés qui leur sont offerts sont très restreints.

Ainsi, si des raisons « naturelles » sont quelquefois invoquées (modes d'apprentissage, vision spatiale, etc.), les raisons essentielles de telles différences sont

avant tout d'ordre socioculturel. Les filles seraient rarement encouragées à s'inscrire dans des programmes techniques et scientifiques où se trouvent principalement les garçons (Hoffmann-Barthes *et autres* 2001 : 33). Les possibilités d'emplois offertes grâce à de telles formations sont peu présentées aux filles. Elles semblent intérioriser les idées qui prévalent et beaucoup abandonnent, notamment lorsqu'on aborde l'étude des sciences et des mathématiques. Elles acceptent ainsi l'idée selon laquelle les garçons sont davantage performants qu'elles en mathématiques et en sciences. Ainsi, mentionnent les mêmes auteurs, « certaines adolescentes ont tendance consciemment et faussement à considérer qu'il n'est pas féminin de briller en technique, physique et mathématiques » (Hoffmann-Barthe *et autres* 2001). La performance des filles en sciences, mathématiques et technologie est inférieure à celle des garçons parce que les contenus et les méthodologies habituellement adoptés répondent aux intérêts, aspirations et perspectives des garçons plutôt qu'à ceux des filles, et parce que ces matières sont enseignées de façon à intéresser les garçons et pas vraiment les filles.

En conséquence, « l'accès et la participation des filles à l'éducation sont différents de ceux des garçons parce que la société le veut ainsi » (Kelly dans UNESCO 2001). Sonnet a donc raison en affirmant à propos de l'éducation des filles en France : « De tout temps, la société leur a inculqué le minimum de savoir-faire et de savoirs indispensables à sa survie et à sa reproduction, biologique d'abord, puis sociale, morale et religieuse » (Sonnet 1987 :13). Hoffmann-Barthes *et autres* (2001) confirment que dans beaucoup de pays, les programmes éducatifs contribuent encore à renforcer la perception de la société du rôle de la femme dans la vie de famille, les idées reçues sur l'appartenance sexuelle dans les livres, les méthodes d'enseignement et le manque de professeures (femmes) modèles. Se référant au cas de la France, Michel Rouche, dans sa préface du livre de Sonnet (1987) évoque :

Vouée aux tâches de reproduction, d'entretien et de transmission des us et coutumes familiaux, des vérités et des savoirs élémentaires et fondamentaux, la femme reste avant tout mère éducatrice, épouse et génitrice, et doit être formée pour cela. L'école parisienne s'y emploie avec des méthodes d'apprentissage qu'imprègne en profondeur une vision

théologique, augustinienne, dévalorisante du beau sexe. C'est sans doute ce qui contribue à accentuer l'aspect quelque peu désordonné du cursus féminin si on le compare à celui des garçons [...] Bref, l'école des filles : une autre éducation. Les valeurs essentielles y sont celles de la société religieuse et holiste, celle de l'inégalité de tous et de la plus grande inégalité des femmes. (Michel Rouche, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 27).

Il est paradoxal que l'Église, qui est pourtant à l'origine de l'accès des filles à l'école en France, constitue encore un facteur de blocage à la véritable promotion scolaire de ces dernières. Serait-on tenter de dire que la scolarisation des filles s'opère à la mesure des attentes de la société? Le niveau et la qualité de l'éducation des filles seraient à la mesure des attentes sociales. L'accès à l'école n'est pas considéré comme une source réelle d'épanouissement pour elles. L'instruction réduite qu'elles reçoivent ne leur permet pas de se réaliser au maximum. Comme l'évoque Sonnet : « Une chose est sûre : à la différence des collèges de garçons, l'école de leurs sœurs ne produit pas de cadres pour l'État ou pour l'Église; il n'en sort jamais que des femmes aux lumières modestes » (Sonnet, dans Lelièvre & Lelièvre 1998 : 31).

L'éducation des filles est donc tributaire des valeurs sociales. Elle tire son fondement des pratiques et des préjugés en vogue dans la société. Sur ce plan, l'enseignement dans les classes n'est autre que le reflet de la société qui subordonne la femme à l'homme. Mais il existe une exception selon Stromquist (1997 : 27). En effet, dans les pays où il y a une forte demande pour le travail des garçons, comme dans les régions pastorales du Botswana et du Lesotho, ainsi que dans les secteurs informels de certaines grandes villes comme Sao Paulo, au Brésil, les filles abandonnent très peu les études. Là encore nous constatons que l'avantage des filles par rapport à l'éducation est relié aux structures des sociétés en question qui prédestinent les garçons à la succession des parents c'est-à-dire, à la sauvegarde du patrimoine familial. Les familles, jugeant l'école peu importante, préfèrent y envoyer les filles dont la représentativité aux niveaux familial et social est secondaire.

De même, les tâches ménagères qui accaparent l'essentiel du temps dont beaucoup de filles disposeraient pour étudier constituent un véritable handicap pour la réussite scolaire de ces dernières. Heureusement, la situation change. En effet, selon Hoffmann *et autres* (2001), au Ghana, certains parents ayant compris les avantages de l'éducation des filles et bénéficiant des programmes gouvernementaux d'égalités des sexes, envoient non seulement leurs filles à l'école, mais réduisent leurs tâches à la maison afin qu'elles puissent se consacrer davantage à leurs études.

Nous pensons que les actions doivent être multipliées pour assurer le plein succès de la scolarisation des filles, car les abandons massifs des filles avant la fin du primaire pourraient entraîner une sorte d'« analphabétisme de retour ». Cela veut dire que la persistance scolaire au niveau primaire implique des acquisitions fragiles qui feront que des filles (et même des garçons) perdront indubitablement leurs habiletés en lecture, en écriture et en calcul. Ce phénomène équivaut à une perte d'investissement dans leur éducation. Dans plusieurs pays, particulièrement en Amérique latine, une proportion importante des femmes (et des hommes) analphabètes sont des adultes ayant quelques années de scolarité. Étant donné la qualité relative de leur éducation et leur exclusion prématurée de l'école, ces hommes et ces femmes n'étaient pas en mesure d'exercer et de développer durablement leurs aptitudes à lire, à écrire et à calculer (Stromquist 1997 : 27).

Nous avançons même que les femmes sont plus victimes du phénomène « d'analphabétisme de retour » dans la mesure où elles sont accaparées par les travaux de ménage et n'ont pas le temps et surtout l'opportunité d'exercer et de préserver leurs maigres acquis scolaires.

Nous retenons de ce qui précède que la moindre réussite scolaire des filles n'est pas imputable à leurs limites intellectuelles, mais fait partie intégrante d'une dynamique où des facteurs socioculturels, économiques, scolaires et institutionnels se chevauchent et se renforcent mutuellement, particulièrement dans les systèmes éducatifs des pays en développement. En d'autres termes, les pays en développement sont confrontés à deux difficultés dans le champ de l'éducation des filles (notamment pour les réussites dans les

carrières scientifiques et techniques) : d'une part, leurs systèmes d'éducation souvent hérités de la période coloniale souffrent de mesures implicites discriminatoires envers l'éducation et l'emploi des femmes. Le poids des traditions propres à chaque pays, ajouté aux moyens limités des gouvernements, constitue, d'autre part, un autre facteur faisant lui aussi entrave à la scolarisation des filles (Huguette Bergson, dans UNESCO 1995 : 172).

CONCLUSION

Synthèse générale

L'observation et l'analyse des données relatives au Burkina Faso montrent la persistance des écarts entre les filles et les garçons en termes d'accès et de réussite à l'école, malgré l'évolution progressive des taux de scolarisation. À ces écarts entre les deux sexes, où les filles sont défavorisées, s'ajoutent les disparités entre les régions géographiques, et entre milieu urbain et milieu rural.

La revue de la documentation a permis de comprendre et de mettre en évidence les facteurs associés à ces inégalités de conditions entre les deux sexes devant l'éducation. En effet, la combinaison des pesanteurs socioculturelles et socio-économiques accentuée par des difficultés organisationnelles d'ordre politique et institutionnel constitue le goulot d'étranglement dans la scolarisation des filles. D'autres facteurs tels que la religion (musulmane notamment), le harcèlement sexuel et les grossesses sont aussi très déterminants dans la persistance ou la non-persistance scolaire des filles. Tous ces facteurs explicatifs de la sous-scolarisation et de la moindre réussite scolaire des filles, bien que communs à l'ensemble des pays africains, seraient caractéristiques du système éducatif burkinabè.

Il serait donc nécessaire que les autorités prennent la mesure de la question afin de mettre en œuvre des politiques adaptées en vue d'une démocratisation de l'éducation, qui doit devenir accessible à tout le monde et notamment aux filles. Autrement dit, des actions concrètes visant la promotion véritable de l'éducation des filles doivent être entreprises à défaut de quoi nous tomberons dans la fatalité que Sonnet a si bien mise en exergue : « Des femmes et des hommes éclairés discourent et écrivent sur les vices de l'instruction féminine, mais aucune école conforme à leurs désirs ne voit le jour et celles qui existent continuent à fonctionner comme si de rien était (Sonnet 1987 : 287).

De ce fait, tous les acteurs et toutes les actrices du domaine de l'éducation se doivent de réunir leurs forces à travers des actions collectives en vue d'assurer l'accessibilité des femmes et filles à l'éducation. En effet, si les femmes sont bien

instruites, elles contribuent considérablement à la promotion économique et sociale des sociétés. Bien formées, elles peuvent aussi comprendre les politiques et les mesures socio-économiques pertinentes adoptées à l'échelon national dans des domaines tels que la régulation des naissances, l'acquisition et la répartition des ressources, le développement scientifique et technologique ou la productivité. Elles seront à même de les expliquer à leurs enfants et de prendre une part active à leur mise en œuvre (UNESCO/UNICEF 1993).

L'engagement véritable et le soutien du gouvernement sont cruciaux, non seulement pour l'intégration des préoccupations des femmes et des filles dans les plans nationaux, mais aussi pour résoudre les problèmes par des stratégies efficaces, de façon à assurer une grande participation et une meilleure réussite des filles à l'éducation. Dans cette optique, et fort des résultats de cette recherche, nous examinons dans les lignes qui suivent quelques recommandations dont la mise en œuvre pourrait améliorer l'efficacité du système éducatif par rapport à sa capacité à prendre en considération la problématique de l'éducation des filles.

Recommandations

Soulignons d'abord que la question de l'éducation est un problème sociétal. La promotion de la scolarisation et de l'éducation ne doit donc pas seulement être l'affaire des ministères de tutelle. Elle nécessite une synergie d'action où tous les autres ministères, notamment ceux de l'Action Sociale, de l'Emploi et de la Promotion de la Femme, doivent jouer un rôle prépondérant. Dans cette action collective, le gouvernement devrait adopter des mesures pour garantir la mise en œuvre de politiques d'élimination du sexisme dans tous les processus et les organes du système scolaire. De vastes campagnes de sensibilisation et d'éducation pourraient être organisées pour obtenir l'adhésion des principaux acteurs et actrices, notamment les parents. En effet, pour amorcer un véritable changement, il est important que les parents soient informés, plus ouverts et qu'ils prennent conscience de l'importance de l'éducation des filles au même titre que les garçons (Bouchard *et autres* 1996). Cela est encore une urgence dans les régions du pays où la scolarisation des filles est très problématique.

En outre, il serait nécessaire que les autorités commanditent régulièrement des recherches axées sur les manières d'améliorer la participation durable et la réussite scolaire des filles. Cela sous-entend qu'il faudrait former des chercheuses et chercheurs spécialisés dans la question des rapports sociaux de sexe et dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, l'expérience des écoles volantes au primaire pourrait être mise à profit dans le cas du Sahel, où les populations, vivant en majorité de l'élevage, se déplacent périodiquement pour les besoins de pâturage. On pourrait en effet agir autrement en ce qui concerne les enfants se livrant à une telle activité avec leurs parents, notamment en adaptant les horaires des classes aux disponibilités des enfants. Il faudrait que les populations soient convaincues que l'école sert leurs intérêts et non le contraire.

C'est pourquoi il devient impératif que chaque école ait son projet éducatif. En effet, l'élaboration d'un tel projet peut être une stratégie afin de mobiliser les acteurs sociaux soucieux d'accroître la scolarisation des filles. Il faut partir des besoins des populations pour faire émerger l'intérêt envers l'éducation. Le projet éducatif est fondé sur les enjeux de l'éducation que se fixent les parents et les aspirations qu'ils ont pour leurs enfants. Il revêt une importance capitale en ce sens que les acteurs de l'école savent ce qu'ils sont, prennent conscience de ce qu'ils veulent devenir, et savent où ils vont dans le cadre d'une éducation des enfants non-exclusive, et comment ils envisagent y parvenir.

La motivation des enseignants s'avère capitale pour une telle stratégie. Une indemnité spéciale pourrait être octroyée aux enseignants et enseignantes servant dans ces milieux dits défavorisés. Mais surtout, il faudrait que les encadreurs pédagogiques et les autorités du ministère soutiennent constamment les enseignantes et les enseignants afin que ceux-ci s'aperçoivent de la reconnaissance manifestée pour les efforts qu'ils déploient dans leurs tâches quotidiennes.

En outre, il faudrait augmenter la proportion des femmes dans le corps enseignant. L'existence de modèles de références pourrait impulser la scolarisation des filles. Pour ce faire, il serait utile de revoir à la hausse le pourcentage des femmes lors du recrutement du

personnel enseignant. La nomination de femmes à des postes où se prennent les décisions liées à l'administration et à la gestion de l'éducation pourrait créer une dynamique favorable à l'inscription et la réussite scolaires des filles. Ainsi, les femmes ayant accédé aux postes de décision pourraient constituer un levier pour la promotion de l'éducation des filles. Agissant en tant que pivots et catalyseurs, elles pourront influencer l'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives répondant à leurs aspirations, à leurs besoins et à leurs intérêts.

Aussi, il importe d'amener le personnel enseignant à prendre conscience du phénomène de sous-scolarisation et de la non-persistance scolaire des filles, de façon à en tenir compte pour offrir des possibilités de rattrapage à celles dont la fréquentation scolaire est irrégulière. Cela n'est possible que par le biais d'une formation continue et permanente qui confère aux enseignants et aux enseignantes des aptitudes à identifier et à définir les types de comportements pouvant valoriser l'image que la petite fille a d'elle-même. De ce fait, on peut intégrer la notion de pédagogie différenciée selon le sexe des élèves dans le programme de formation initiale du personnel enseignant et d'encadrement. Ceci est d'autant nécessaire que la société a inculqué aux filles l'idée qu'elles sont moins intelligentes que les garçons. Et cette conception est souvent renforcée par les attitudes des enseignants (UNESCO/UNICEF 1993). C'est pourquoi nous sommes d'accord avec Wyn & Wilson quant à l'importance de l'environnement scolaire sur l'éducation des enfants. Selon elles, l'école a d'importantes valeurs à cultiver, telles que la dignité personnelle, l'estime de soi et la confiance sans oublier les façons de s'exprimer en public. Toujours selon ces auteures, ces valeurs peuvent être développées pour promouvoir un environnement propice aux rapports harmonieux entre les sexes (Wyn & Wilson 1993, dans Stromquist 1997 : 29).

Une autre ressource favorisant la promotion de la réussite éducative des filles serait la mise en œuvre d'une sorte de pédagogie en leur faveur. C'est dans cette optique que Lempen-Rici (1985) affirme que si l'éducation est précisément ce qui ouvre les portes de tous les possibles, la notion de pédagogie anti-sexisme s'impose. Elle consiste, selon l'auteure, à :

[R]efuser d'établir un lien nécessaire entre différence naturelle et inégalité de traitement, et se fonde au contraire sur l'exigence d'égalité de traitement. Il ne s'agit pas de nier l'existence de différences naturelles, bien qu'on sache aujourd'hui combien il est vain de chercher à démêler nature et culture, mais de maintenir l'objectif d'égalité en instaurant si besoin une **discrimination positive** (Lempen-Rici 1985, dans Duru-Bellat 1998).

Tout comme le fait Stromquist, nous affirmons que cette discrimination positive est d'autant plus nécessaire et impérative dans la mesure où le curriculum scolaire ne permet pas aux filles de résister aux stéréotypes sexistes et de réaliser une identité sexuelle équilibrée. Il faut leur faciliter l'acquisition d'un bagage leur permettant de changer le contexte sociétal. En d'autres termes, accéder à l'école ne diminue ou ne freine pas en soi la reproduction des rapports sociaux de sexe (Stromquist 1997 : 30).

Enfin, face à l'ampleur du harcèlement sexuel dont sont victimes les jeunes filles, notamment de la part de certains enseignants, il importe de prendre toutes les mesures nécessaires pour lutter contre le phénomène. Cela est impératif pour, d'une part, rassurer les parents craintifs quant à la sécurité de leurs filles et d'autre part, favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire de celles-ci.

Références bibliographiques

- ACDI, *Éducation*, Ottawa, ACDI, 2006. Consulté en ligne le 16 mai 2006 : [<http://www.acdi-cida.gc.ca/CIDAWEB/acdicida.nsf/prnFr/JUD-1118132346-PKX>].
- ADEA. *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation*. Communications présentées à la Biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal). Paris, ADEA, 1997.
- ADEA *Étude prospective/ Bilan de l'éducation en Afrique : le cas du Burkina Faso*, Paris, ADEA, 1999.
- BALI, S.K. *Étude comparative des antécédents des taux de gaspillage scolaire spécifique aux deux sexes au Kenya*. Résumé de rapport de recherche n° 39, Nairobi, Academy Science Publishers, 1997.
- BAYONA, E.L.M et Kandji MURANGI I. *Les politiques d'éducation liées à la grossesse et leurs implications sur l'éducation et la productivité des filles mères*, Nairobi, Académie africaine des sciences, 1996.
- BÉLANGER-DESCARRIES, Francine et Sherley ROY. « Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie », dans *Les documents de l'ICREF*, Ottawa, Institut canadien de recherche sur les femmes, vol. 19, 1988 : 1-7.
- BONNET, Francis, Pol DUPONT, André GODIN, André, Georges HUGUET, Colette PAILLOLE et Nana Aicha SANDI. *L'école et le management : pour une gestion stratégique des établissements de formation 3^e édition*, Bruxelles, DeBoeck Université, 1995.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU, « Réussite, attitudes et expériences scolaires : effet de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaire », dans *Femmes, éducation et transformation sociale*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1997 : 89-104.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre : expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol. 1, n° 2, 1994.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Québec, Les Éditions du remue-ménage, 1996.
- CLOUTIER, Richard. « Faut-il abolir la mixité à l'école? Il faudrait donner plus de place à un style d'apprentissage propre aux garçons », dans *Relations : société, politique et religion*, n° 672, novembre 2001.

- COULOMBE Laurette. *Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire*. Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval, 1993.
- COULIBALY Serge. « Un monstre du sexe à Dédougou », dans *Le pays*, n° 2711, 21 mars 2003. Consulté en ligne : [<http://www.lepays.bf/quotidiens/echos2.asp?Numero=2711>].
- DE KETELE, Jean-Marie. « Texte introductif », dans Agence de Coopération Culturelle et Technique. *Contraintes de l'Ajustement Structurel et avenir de l'Éducation et de la Formation dans les pays francophones en développement*. Actes du Colloque International organisé à l'occasion du XXème anniversaire de l'École Internationale de Bordeaux. Bordeaux, 29 septembre - 2 octobre 1992. Organisation intergouvernementale de la Francophonie : 41-75.
- DIALLO, Koura. *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 2001.
- DURU-BELLAT, Marie. « La mixité, un aspect du *curriculum caché* des élèves » dans *La revue Enfance et Psy*, vol. 3, 1998 : 73-78.
- FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCACIONALIST. *Girls' Education and Poverty Eradication : Fawe's reponse. Presented at the third United Nations Conference on the Least Developed Countries*. Nairobi, 2001. Consulté en ligne: [<http://www.fawe.org>].
- FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCACIONALIST, *Girls' Education : an Agenda for Change*, 2001, Nairobi. Consulté en ligne: [<http://www.fawe.org>].
- FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCACIONALIST (2001). « Creating an enabling environment for Girls in School », dans *The news magazine about the education of girls and women in Africa*, 2001, vol. 9, n°1. Consulté en ligne: [<http://www.fawe.org/Contents/newslet91.pdf>].
- FORUM RÉGIONAL DE L'AFRIQUE. *Femmes, sciences et technologie*. Ouagadougou, 1999. Consulté en ligne : [http://www.unesco.org/science/wcs/meetings/afr_ouagadougou_99_rapport.htm].
- GIRLS EDUCATION & ECONOMIS & SOCIAL DEVELOPMENT. « What Factors Contrain Girls' Enrollment, Persistence and Achievement? », dans *Barriers to Girls' Education*. Consulté en ligne: [<http://www.girlseducation.org>].
- GUTMANN, Cynthia. « Quand les filles manquent à l'appel », dans *Courrier de l'UNESCO*, 2001. Consulté en ligne : [http://www.unesco.org/courrier/2001_5/fr/education.htm].

- GUINGANÉ Welma. « Mariage forcé : un phénomène à la mode au Sahel » dans *Le Pays*, n° 2661, 1^{er} juillet 2002. Consulté en ligne : [<http://www.lepays.bf/frame1.htm>].
- HOFFMANN-BARTHE, Anna Maria, Shamila NAIR et Diana MALPEDE. *Formation scientifique, technique et professionnelle des jeunes filles en Afrique*. Sommaire de 21 rapports nationaux. Consulté en ligne : [http://www.unesco.org/education/ste/pdf_files/girls/reports-fr.pdf].
- KABIRA, W.M. et G. A BENAARS. *L'éducation des filles : un programme pour le changement*. Nairobi, FEA, 1994.
- KABORÉ, Idrissa, Thiery LAIREZ et Marc PILON. *Genre et scolarisation au Burkina Faso : une approche statistique exploratoire*. Consulté en ligne : [<http://www.burkinaonline.bf/recherches/cherche.asp>].
- KASENTE, Deborah Hope. *Facteurs entraînant des écarts entre filles et garçons dans l'accès aux institutions d'enseignement et de formation post-secondaires en Ouganda*. Rapport abrégé de recherche, n° 1, Nairobi, Académie africaine des sciences, 1996.
- KETOGLO, Charity-Gilberte et Kosiwa Toewu DOMENYO. *Les filles et la scolarisation au Mali : les inégalités de fréquentation à Bamako*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, 1999.
- KYOMUHENDO, Grace Bantebaya. *Économie ménagère : impact sur la scolarisation des filles en Ouganda*. Résumé de rapport de recherche, n° 27, Nairobi, Académie africaine des sciences, 1997.
- LANGÉ, Marie-France. *L'école des filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, Paris, Éditions Karthala, 1998.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation 2^e édition*, Montréal, Guérin/Paris, Éditions ESKA, 1993.
- LELIÈVRE, Claude et Françoise LELIÈVRE. *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Éditions Nathan, 1998.
- MBARI HINGA, Teresia. *Le rôle des réseaux religieux dans l'éducation des femmes en Afrique : le cas du Kenya*. Rapport abrégé de recherche. Nairobi, Académie africaine des sciences, 1996.
- MCGINN, Noel F. et Thomas WELSH. *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment?* Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 1999.
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base*, Ouagadougou, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 1999.

- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Annuaire statistique 2000-2001 de la direction des études et de la planification*, Ouagadougou, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2001.
- Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Bulletin des statistiques scolaires et universitaires 1993-1994*, Ouagadougou Direction des études et de la planification, 1994.
- Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 1999-2000*, Ouagadougou, Service des examens et concours, 2000.
- Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Récapitulatif des données statistiques de l'enseignement secondaire technique (1999-2000)*, Ouagadougou, Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2000.
- MOSCONI, Nicole. « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes », dans *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998 : 7-17.
- ODAGA, A. et W. HENEVELD. *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa: From Analysis to Action. World Bank Technical Paper Number 298 (Africa Tehnical Departement Series)*. Washington, D.C. The World Bank, 1995.
- OKOJIE, Christiana E.E, Onwuka CHIEGWE et Edoja OKPOKUNU. *Écart entre filles et garçons dans l'accès au système éducatif au Nigéria*. Rapport abrégé de recherche, n°13, Nairobi, Académie africaine des sciences, 1996.
- ONU. *Communiqué de Presse SG/SM/7430. WOM/1203. Déclaration du Secrétaire général à l'ouverture de la session extraordinaire de l'Assemblée générale sur les femmes*, 5 juin 2000. Consulté en ligne : [<http://www.un.org/News/fr-press/docs/2000/20000605.sgs7430.doc.html>].
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *L'enseignement au féminin : étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, 1986.
- SANOU Fernand et Élisabeth OUEDRAOGO. *Les performances des filles dans les disciplines scientifiques au secondaire et au supérieur au Burkina Faso*, 1999. Consulté en ligne : [<http://ouaga.ird.bf/prog/areb/communic/sanouogo.html>].
- SANOU, Fernand. *La sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*. Annales de l'Université de Ouagadougou, vol. 11, 1996 : 103-145. Consulté en ligne : [<http://ouaga.ird.bf/prog/areb/annuaire/sanou.html>].

- SANOU Fernand (1999). *Pauvreté et éducation au Burkina Faso. Une approche quantitative*. Annales de l'Université de Ouagadougou, série A, vol. 11, 1999 : 199-268. Consulté en ligne : [<http://ouaga.ird.bf/prog/areb/annuaire/sanou.html>].
- SONNET Martine. *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Les Éditions du CERF, 1987.
- STROMQUIST N. *School-Related Determinants of Female Primary School Participation and Achievement in Developing Countries. An Annotated Bibliography*. Document de synthèse EDT, n° 83, Washington : Banque Mondiale, 1987.
- STROMQUIST, N. *Increasing girls' and women's participation in basic education*. Paris, UNESCO : International Institute for Educational Planning, 1997.
- UNESCO/UNICEF. *L'Éducation des filles et des femmes en Afrique*, Conférence panafricaine sur l'éducation des filles (Ouagadougou, 28 mars - 1^{er} avril 1993), UNESCO, Paris, 1993.
- UNESCO. *Unité pour la promotion de la condition et de l'égalité des sexes*, Forum mondial sur l'éducation (Sénégal, Dakar), UNESCO, New York, 2000.
- UNESCO. *Études thématiques: l'éducation des filles*, Forum mondial sur l'éducation, (Dakar, 26-27 avril 2000), UNESCO, Paris, 2001.
- UNESCO. *The scientific education of girls: education beyond reproach?* London, Jessica Kingsley Publishers/ UNESCO Publishing, 1995.
- WORLD BANK. *Leveling the Playing Field: Giving Girls an Equal Chance for Basic Education - Three Countries' Efforts*, Washington, D.C., EDI Learning Resources Series, 1996.
- ZIETSMAN, A. *Les cours de mathématiques et des sciences pour les filles : une étude menée au Malawi et en Afrique du sud*. Rapport abrégé de recherche n° 28, Nairobi, Academy Science Publishers, 1997.