

ENFANTS D'AUJOURD'HUI DIVERSITÉ DES CONTEXTES PLURALITÉ DES PARCOURS

*Colloque international de Dakar
(Sénégal, 10-13 décembre 2002)*



Numéro 11

**ASSOCIATION INTERNATIONALE DES DÉMOGRAPHES DE LANGUE FRANÇAISE
AIDELF**

Éducation, enfants et sociétés de demain

Exemples africains

Marie-France LANGE*, Cécile Marie ZOUNGRANA ** et Yacouba YARO***

* IRD, ** UEMOA, *** UERD, Ouagadougou, Burkina Faso

Introduction

Enfants d'aujourd'hui, citoyens de demain, ce sont eux qui seront les acteurs des sociétés de demain. Pour penser ce devenir, nous étudions comment se construisent filles et garçons au sein des sociétés africaines. Quels sont les processus de socialisation actuellement à l'œuvre ? Qu'est-ce être un enfant aujourd'hui en Afrique ? Quelles influences ont les crises économiques et politiques, les guerres civiles ou le sida sur le devenir des enfants ?

Filles et garçons sont de plus en plus nombreux à aller à l'école, mais seule une minorité d'entre eux y réussit. Les échecs scolaires (redoublements, abandons) apparaissent souvent plus fréquents que les réussites, en particulier dans les écoles d'Afrique francophone. Même si « être élève » en Afrique peut représenter un privilège au regard des apprentis ou des enfants travailleurs, ce statut ne met pas l'enfant à l'abri des violences, ni ne garantit son avenir. Tant les conditions de vie que d'enseignement, les pédagogies que le style cognitif nuisent à l'épanouissement et conditionnent la construction des individus, femmes et hommes de demain. En dépit des progrès de la scolarisation, un grand nombre d'enfants africains ne fréquentent ni les écoles « classiques », ni les écoles non formelles. Aides familiales, apprentis ou enfants travailleurs se trouvent le plus souvent exclus de toute instruction et déjà confrontés à la nécessité d'assurer leur survie, et parfois celle de leur famille. Quelles sont les raisons de ce non droit à l'éducation et quelles en seront les conséquences sur les sociétés de demain ?

Mais quel que soit leur statut (élève ou travailleur), confrontés très jeunes à des responsabilités sociales et économiques, les enfants africains participent très tôt à la vie syndicale ou politique de leurs pays, s'organisent, manifestent, ébranlant parfois les dictatures en place. De cette manière, ils écrivent déjà le futur de leurs sociétés.

Ce sont ces différents éléments que nous nous proposons d'analyser ici, pour comprendre la situation actuelle des enfants, et mieux appréhender le devenir des sociétés africaines.

1. Élèves africains : quels droits à l'école ?

1.1 L'École en Afrique

L'École en Afrique est marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître : l'organisation des cycles, des contenus, des modalités de sélection ou le choix de la langue d'enseignement sont encore très dépendants de l'héritage colonial. L'École s'est progressivement instituée en Afrique, de l'époque précoloniale à nos jours. En fait, si le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque précoloniale (Lange, 1998), c'est la mise en place des administrations coloniales qui permet réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale se construit alors selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnol, français, portugais). Si certains pays commencent à disposer d'un système scolaire développé, la plupart sont encore très peu scolarisés aux moments des indépendances (Banque mondiale, 1988 ; Unesco, 1993, 1998).

C'est à partir des années 60 que les enfants africains sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école. Durant deux décennies (1960-1980), en dépit de la non généralisation de

l'enseignement primaire, la progression de la scolarisation s'est accélérée. En effet, bien que les États africains apparaissent, dans les statistiques internationales, comme parmi les plus faiblement scolarisés de la planète, le développement des systèmes scolaires a été très important. Entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires de l'Afrique subsaharienne ont augmenté de 8,9% par an, ce qui a permis d'améliorer de façon très nette les taux de scolarisation, car la population d'âge scolaire - primaire et secondaire - n'a dû croître que d'environ 3% par an. Les bilans catastrophiques sur les systèmes scolaires africains - tout particulièrement francophones - sont donc à relativiser ; il ne faut pas oublier que, pour certains pays, les taux de scolarisation primaire se situaient en dessous des 10% en 1960 (Banque mondiale, 1988 ; Unesco, 1993, 1998). Au cours de ces deux décennies, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (qui étaient quasi inexistantes en 1960) se sont également développés de façon spectaculaire.

Mais, au début des années 80, cette progression de la scolarisation va soudain être remise en cause par l'apparition du phénomène de *déscolarisation* qui va atteindre un grand nombre de pays africains¹. Les années 80-85 sont marquées par la crise économique et financière qui secoue l'ensemble des pays africains. Cette crise se caractérise du point de vue scolaire par un recul de la scolarisation, attesté dans un grand nombre de pays africains par la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation. Globalement, entre 1980 et 1983, les effectifs scolaires africains n'ont progressé en moyenne que de 2,9% par an², soit une progression inférieure à celle que connaît la population scolarisable dont le taux de croissance est évalué à 3,3% (Banque mondiale, 1988)³. Cette déscolarisation de l'Afrique aura pour conséquence l'intervention accrue des bailleurs de fonds⁴ qui tenteront de contrecarrer cette tendance par une augmentation des aides financières destinées à l'éducation (Lange (ed), 2001). Elle détermine et entérine aussi le retrait des organisations onusiennes au profit des institutions financières (telle que la Banque mondiale), ce qui ne sera pas sans influence sur l'idéologie imposée et sans conséquences sur les choix scolaires opérés⁵.

Les années 90 marquent une nouvelle étape caractérisée par un essor de la scolarisation en Afrique (à l'exception des pays touchés par les guerres civiles). D'une part, les effectifs scolaires enregistrent une hausse importante dans certains pays (Mali, Togo...), d'autre part, le champ scolaire africain connaît des transformations importantes. Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la *diversification du champ scolaire*⁶. Et même si les stratégies

¹ Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo, etc. (Lange, 1998).

² L'ampleur du phénomène de déscolarisation a été très variable selon les pays. Ainsi au Togo, l'un des pays les plus touchés par la déscolarisation, le taux de scolarisation primaire passe de 72,1% en 1980-81 à 52,6% en 1984-85. Pour ces deux dates, les effectifs du primaire sont passés de 506 788 à 454 209 élèves. Tous cycles confondus (primaire, secondaire et supérieur), le système scolaire togolais a « perdu » en 4 ans près de 100 000 élèves ou étudiants, passant pour les mêmes dates, d'un effectif de 645 199 à 549 649, en dépit d'une forte croissance démographique des effectifs scolarisables (Lange, 1998).

³ En effet, pour éviter un recul de la scolarisation, il faut que la croissance des effectifs scolaires soit égale à celle des effectifs scolarisables, dans le cas contraire, on peut alors parler de *déscolarisation* (Lange, 1991).

⁴ Sous cette expression, sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...) (Lange et Diarra, 1999). Depuis quelques années, on parle plus volontiers en Afrique francophone de « PTF », soit « Partenaires techniques et financiers ».

⁵ Rappelons que les organisations onusiennes (UNESCO, UNICEF...) fonctionnent selon des principes de représentation plus équitables permettant l'expression des différences, ce qui n'est guère le cas des institutions financières (Banque mondiale).

⁶ Ce que nous nommons *diversification du champ scolaire* correspond au processus du retrait de l'État, constaté par l'apparition à côté des écoles publiques (souvent très majoritaires, voire exclusives au début des années 80, selon les pays) de nouveaux types d'école (écoles privées laïques ou confessionnelles, écoles communautaires ou associatives...) (Lange, 1998) et la reconnaissance juridique de ces nouvelles écoles.

scolaires des familles étaient déjà très diversifiées (Lange et Martin (eds), 1995), la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'État, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre le face-à-face État/sociétés - autrefois décrit comme déterminant - viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants. La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiative et de décision se multiplient. De nouveaux rapports à l'École naissent, issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (populations, États, bailleurs de fonds). Les années 90 reflètent bien ce rapport ambigu à l'École : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans les financements étrangers), stigmatisant l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques (par la création de *medersas* ou d'*écoles clandestines, spontanées, communautaires...*)⁷. Le développement rapide de ces écoles indique conjointement la reprise d'initiative des populations en matière éducative et les influences des différents bailleurs de fonds. Un consensus semble s'être établi entre les institutions financières (Banque mondiale), onusiennes (UNICEF, UNESCO), les coopérations bilatérales, les grandes ONG internationales, les petites associations locales et les familles, même si les fondements de ce consensus peuvent être antinomiques. En résumé, cette décennie 90 se caractérise par une dépendance financière accrue, par l'arrivée au pouvoir de régimes politiques démocratiques. Du point de vue éducatif, elle se signale par l'accroissement des disparités sociales et régionales, la diversification du champ scolaire et, dans certains pays, par « l'explosion » des effectifs scolaires (Lange et Diarra, 1999).

Mais si la Conférence de Jomtien a suscité beaucoup d'espoir, les « années Jomtien » n'ont guère répondu ni aux promesses des États et des bailleurs de fonds, ni aux attentes des populations. Aujourd'hui, nous sommes encore loin de la généralisation de l'enseignement primaire ou d'un développement réel de l'enseignement secondaire. Pour l'année 1995, les taux bruts de scolarisation primaire varient ainsi de 29% (Niger), 32% (Mali) à plus de 100% (Cap-Vert, Togo, Zimbabwe) et ceux du secondaire de 5% (Tanzanie), 7% (Burundi, Mozambique, Niger) à 44% (Zimbabwe) ((Banque mondiale, 1988 ; Unesco, 1993, 1998). De même, dans le domaine de l'éducation non formelle ou de celui de l'alphabétisation, les progrès réalisés sont insignifiants. Il faut attendre le Forum de Dakar (avril 2000) pour que ces domaines éducatifs commencent à bénéficier d'un intérêt réel. Notons que l'ampleur des disparités à l'intérieur du continent africain s'est maintenue, de même que les inégalités scolaires selon le sexe : les taux bruts de scolarisation primaire ou secondaire féminins sont quasiment toujours inférieurs aux taux masculins (Banque mondiale, 1988 ; Unesco, 1993, 1998).

Si l'on change d'échelle pour analyser les inégalités, on observe à l'intérieur des différents pays africains de très fortes disparités, entre le milieu urbain où les taux dans l'enseignement primaire sont le plus souvent supérieurs à 80% et le milieu rural où ils peuvent être inférieurs à 10%, y compris dans des pays très scolarisés comme le Togo par exemple. En effet, plus l'on change d'échelle (de la plus grande à la plus petite), plus l'on perçoit que le droit à l'éducation n'est souvent que théorique pour de nombreuses populations, du simple fait de l'absence d'infrastructures scolaires. Ces inégalités régionales renvoient et se cumulent à des inégalités sociales et sexuelles : c'est ainsi que les filles ont tendance à cumuler les handicaps. Être une fille d'agriculteur résidant dans un milieu rural économiquement défavorisé réduit les chances d'être scolarisé dans de telles proportions (surtout dans les pays francophones) que l'on peut affirmer que ce groupe de filles n'a de fait aucun droit à l'éducation (à l'opposé du groupe composé de filles et garçons de cadres supérieurs ou de hauts

⁷ Ces écoles « communautaires » portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristiques d'être créées et gérées par des parents d'élèves (Chedié et al, 2000 ; Cissé et al, 2000 ; Diarra et al, 2000 ; Djamé et al, 2000 ; Esquieu et Péano, 1994 ; Gbogbotchi et al, 2000).

fonctionnaires résidant dans la capitale) (Lange (dir), 1998). Les problèmes spécifiques liées à la scolarisation des filles n'ont guère bénéficié de solutions adéquates (Ouedraogo, 1998 ; Lange, 2001a ; Zougrana et al., 1998 et 2001 ; Djangone, 2001) et même si des progrès peuvent être constatés, les disparités entre scolarités féminines et masculines demeurent importantes (Litondo et Ndwiga, 2001).

Les taux de scolarisation très faibles de certains pays indiquent des inégalités dans l'accès à l'école et donc des processus d'exclusion d'un grand nombre d'enfants qui n'ont de fait pas ou peu accès à l'éducation primaire. Or, le temps passé à l'École conditionne l'accès aux différents niveaux d'instruction, aux possibilités de certification et détermine les effets en terme de modification des comportements (économiques, démographiques, culturels, etc.). L'étude du rendement interne (ou efficacité interne du système scolaire) qui prend en compte les différents taux, de redoublement, d'abandon, de réussite aux examens, le temps moyen mis pour atteindre la fin d'un cycle, la vie scolaire ou la survie scolaire des élèves d'une cohorte donnée permet de mettre en lumière les tendances actuelles de l'École africaine. Ainsi la faiblesse des inscriptions à l'entrée de l'école et les abandons scolaires au cours du cycle primaire constituent-ils un problème persistant, particulièrement en Afrique francophone, et plus spécifiquement pour les filles. Dans certains pays africains (Burkina Faso, Guinée, Mali, Niger...), l'espérance de vie scolaire⁸ d'une fille est inférieure à deux ans (Unesco, 1995) et l'espérance de survie scolaire⁹ se situe autour de 8 années (Unesco, 1995). De même, en dépit des progrès observés dans certains pays¹⁰, le pourcentage de redoublants demeure encore supérieur à 30% en 1995 pour trois pays (Côte d'Ivoire, Madagascar et Tchad) et supérieur à 20% pour la majorité des pays (Unesco, 1995, 1998, 2000). D'autres taux, tels que le pourcentage d'une cohorte atteignant la 5^e année, peuvent compléter les informations relatives aux rendements internes des systèmes scolaires africains. Ainsi, pour la cohorte de 1995, 71% de filles atteignent la 5^e année contre 77% de garçons en Côte d'Ivoire, 57% contre 64% au Bénin, 33% contre 49% à Madagascar, 60% contre 79% au Togo, 78% contre 84% en Tanzanie (UNESCO, 1998). Au Burkina Faso, à partir des taux de rendements observés en 1997/98, sur 1 000 enfants inscrits au CP1¹¹, seulement un quart (26,8%) parviennent au CM2¹² sans redoubler. Ces quelques exemples montrent bien que l'École africaine demeure très sélective et élimine parfois plus d'enfants qu'elle n'en promet.

Cependant, la réussite scolaire se mesure aussi dans la performance des formations. Le rendement externe (qui mesure les conditions d'insertion dans le monde du travail des sortants du système scolaire) prend en compte le temps écoulé entre la fin des études et l'obtention d'un premier emploi, le risque d'être au chômage en fonction du niveau d'études, le niveau des postes occupés, la rémunération aux différentes étapes professionnelles. Les études menées montrent que les femmes sont défavorisées dans l'accès à l'emploi, dans la hiérarchie des postes et dans les rémunérations (Kouamé, 1999 ; Kouamé et Gueye, 2000). En fait, le niveau scolaire joue un rôle beaucoup plus décisif pour les femmes que pour les hommes, et on observe généralement que les inégalités sexuelles devant l'emploi diminuent en fonction du

⁸ L'espérance de vie scolaire est définie comme le nombre d'années d'éducation formelle dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant comme hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. Il s'agit donc d'une mesure synthétique ou sommaire de l'ensemble de la participation escomptée au système éducatif tout entier (UNESCO, 1995 : 37-38).

⁹ L'espérance de survie scolaire est définie comme l'espérance de vie scolaire des seules personnes déjà scolarisées (UNESCO, 1995 : 38-39).

¹⁰ Par exemple le Togo, où le pourcentage de redoublants passe de 36 % en 1990 à 24 % en 1995 (Unesco, 1995, 1998, 2000).

¹¹ La classe de CP1 (cours préparatoire 1^{ère} année) correspond au Burkina à la 1^{ère} année de l'enseignement primaire.

¹² La classe de CM2 (cours moyen 2^e année) correspond à la 6^e et dernière année de l'enseignement primaire.

niveau scolaire atteint. Pour réussir leur vie professionnelle, les femmes sont plus dépendantes que les hommes du niveau scolaire qu'elles ont atteint, alors que ce sont justement elles qui ont le moins d'opportunités pour poursuivre de longues études.

1.2 Être élève en Afrique

Si être élève aujourd'hui en Afrique peut représenter un privilège compte tenu du grand nombre d'enfants (et en particulier des filles) qui sont exclus de tout droit à l'instruction, toutefois, tant les conditions de vie que d'enseignement rendent *le métier d'élève* particulièrement difficile.

Les conditions de vie des élèves africains (à l'exception des enfants issus des classes sociales supérieures) constituent souvent des entraves à la fréquentation et à la réussite scolaires. Ainsi les enfants ne disposent que rarement de lieu individualisé pour effectuer leurs devoirs le soir et de matériel nécessaire (éclairage, table, fournitures scolaires...) ¹³. Ils ne disposent pas non plus de beaucoup de temps. En effet, les enfants scolarisés n'échappent ni au travail domestique, ni au travail productif (petit commerce, artisanat, travaux champêtres). Les filles, que ce soit en milieu rural (Diarra et Lange, 2000) ou en milieu urbain (Zoungrana et Marcoux, 1999), sont plus impliquées dans les tâches extra-scolaires que les garçons. De plus, « les proportions de filles qui participent à ces activités augmentent avec le niveau scolaire alors que la tendance inverse s'observe pour les garçons » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 553), ce qui diminue les possibilités des filles de s'investir dans des tâches scolaires et donc amenuise leurs chances de réussite et de poursuite des études. Dégager les filles de ce surcroît de travail permettrait d'améliorer tant la continuation des études que les réussites scolaires féminines ¹⁴. Les rares calculs effectués pour mesurer le temps de travail des filles et des garçons indiquent que les filles effectuent toujours plus d'heures de travail par jour que les garçons, que ces enfants soient scolarisés ou non (Diarra et Lange, 2000).

En l'absence d'un espace-temps « culturel » nécessaire, les enfants et les jeunes ne peuvent assumer leur *métier d'élève* dans toute sa plénitude. L'environnement familial, l'absence de livres, de journaux ou de tout autre document écrit, mais aussi l'absence d'un espace culturel et sociétal nécessaire à la lecture sont des freins à l'intégration d'une *culture scolaire* ¹⁵. Cependant, de plus en plus, les parents, particulièrement en milieu urbain, ont recours à des « répétiteurs » qui assurent des cours payants particuliers ou collectifs. Ces cours peuvent être donnés chez le « répétiteur », dans la salle de classe (lorsque le « répétiteur » est l'enseignant de l'enfant) ou dans la cours de la concession. Ce recours aux cours du soir ou de vacances semble de plus en plus fréquent en Afrique, même si ce phénomène ne possède pas l'intensité observée en Asie par exemple (Bray, 1999).

Les conditions d'enseignement ne sont guère plus favorables. La journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois aussi périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux

¹³ Il n'est pas rare de voir dans toutes les grandes villes africaines les élèves et les étudiants se poster sous un lampadaire pour réviser leurs devoirs et préparer leurs examens. C'est d'ailleurs au moment des examens que les rues tranquilles bénéficiant d'un éclairage public ou, à défaut, les carrefours bruyants, mais mieux éclairés, sont pris d'assaut par les scolaires.

¹⁴ Ainsi « le simple accès à l'eau courante à domicile permettrait d'augmenter de 25 % les probabilités de fréquentation scolaire des enfants en milieu urbain malien » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 558).

¹⁵ La simple lecture d'un journal demeure un exercice difficile au sein d'une concession africaine. L'acte de lire (ou de faire ses devoirs) n'est souvent pas perçu comme un processus positif d'isolement nécessaire à sa réalisation. Cette attitude peut même être perçue comme asociale, comme destinée à rejeter le groupe situé autour du lecteur.

scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants¹⁶. La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées en milieu rural, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style cognitif en application dans les écoles primaires et secondaires est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un processus de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales.

Lorsque l'on interroge les enfants et les jeunes sur les raisons de l'interruption de leurs études, les exclusions et les échecs scolaires sont souvent déterminants. Selon une enquête menée à Bamako, 70% des enfants et des jeunes qui ont interrompu leur scolarité déclarent avoir rencontré des problèmes de compréhension (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 546). De fait, les statistiques scolaires (que nous avons citées précédemment) reflètent bien cette situation d'échec scolaire, tant due aux conditions matérielles d'apprentissage, qu'à la pédagogie et aux méthodes utilisées, qu'aux contenus d'enseignement. Si le droit d'être inscrit à l'École n'est guère effectif, celui d'y réussir est encore plus aléatoire. L'École africaine en produisant plus d'échecs que de réussites scolaires¹⁷ module les représentations de l'École tant des élèves que de leurs parents. Contraints de subir ce milieu aléatoire en permanence, les élèves développent des stratégies diverses¹⁸ ; la construction des personnalités empreinte des chemins tortueux, entre stratégies de résistance face aux processus d'échecs successifs ou d'exclusion et tentatives de re-valorisation de soi. On comprend mieux pourquoi « être élève » constitue *un statut à part*, créant des solidarités très fortes entre « promotionnaires » et des capacités de mobilisation syndicale ou politique efficaces.

2. Espaces et formes de la socialisation des filles et des garçons en Afrique

Comme nous venons de le voir, nombreux sont les enfants africains qui ne sont pas scolarisés ou qui échouent précocement. Les raisons de la non scolarisation ou des échecs scolaires sont multiples et complexes : elles relèvent de l'offre et/ou de la demande d'éducation, des politiques d'éducation et des stratégies familiales. Les facteurs qui s'opposent à la scolarisation des filles et des garçons peuvent être d'ordre structurel (c'est-à-dire relevant de structures sociales ou *d'habitus*) ou d'ordre conjoncturel (liés aux événements survenus récemment en Afrique). Mais que les enfants soient scolarisés ou non, leur socialisation s'opère selon des formes variées et au sein d'espaces diffus.

2.1 Les facteurs structurels

Les structures familiales, le mode de reproduction sociale et culturelle constituent un ensemble de paramètres toujours à l'œuvre dans la socialisation des enfants. Ces structures -

¹⁶ Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux (murs en banco qui menacent de s'écrouler à la saison des pluies), souvent non fonctionnels pour les études (locaux trop exigus, sans ventilation, fenêtres trop étroites ne permettant pas à la lumière du jour de pénétrer, toits en tôle très bruyants au moment des pluies...). De même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants. L'absence de table-bancs, par exemple, « oblige souvent les élèves à adopter des positions, préjudiciables à leur santé et source de fatigue » (Lange, 2001b).

¹⁷ Les taux de réussite aux examens sont particulièrement faibles en Afrique et les taux de passage entre les cycles primaire et secondaire sont souvent inférieurs à 30%. Pour exemple, citons le Togo où le paroxysme de cette hypersélection est atteint en 1981/82, année durant laquelle « pratiquement plus aucun élève ne réussissait son année scolaire » avec 11% de réussite au BEPC, 5% au probatoire (1ère partie du baccalauréat) et 10% au baccalauréat (Lange, 1998 : 181 ; 190-196).

¹⁸ Acharnement scolaire, recherche d'un emploi, migration...

relativement stables sur le moyen et le long terme - exercent des influences non négligeables. Les stratégies familiales apparaissent souvent déterminantes dans le choix d'inscrire ou non un enfant à l'école (Yaro, 1995), de lui donner les moyens de réaliser son métier d'élève, de l'encourager et l'aider dans la poursuite de ses études. L'effet des macro-structures démo-sociales (structures socio-familiales, taille et composition de la famille, selon l'âge et le sexe des membres du groupe) impose des choix éducatifs (scolarisation, apprentissage, mise au travail...). Ainsi les liens de parenté entre l'enfant et le chef de ménage (Poirier et al, 1996) ou le sexe du chef de ménage (Pilon, 1996) sont des facteurs qui influent sur la mise à l'école des enfants, et tout particulièrement des filles. De même, les espaces de formation religieuse constituent des lieux de socialisation des enfants et des jeunes (rites initiatiques, « couvent » vodu, écoles coraniques, cours de catéchisme, etc.) particulièrement influents et qui entrent parfois en concurrence avec l'École. Mais même lorsque que le cercle familial fait le choix de la scolarisation, l'École n'est pas toujours considérée comme le lieu privilégié de la socialisation des enfants. Comme nous venons de le voir, la mise à l'école ne remet pas en cause la participation des enfants aux travaux domestiques ou productifs, et la priorité est souvent accordée aux activités productrices aux dépens des tâches scolaires (Diarra et Lange, 2000).

Pour certains enfants, l'association école-travail n'est guère possible et le travail devient l'occupation principale. Les processus de socialisation de l'enfant au travail sont peu connus du fait de la rareté et de la faible ancienneté des recherches sur ce thème (Poirier, et al, 1996). Les enfants travailleurs relèvent de plusieurs statuts : main-d'œuvre familiale, entraide (obligations sociales ou groupes d'âge), travailleur permanent (payé au mois ou à l'année), travailleur saisonnier (payé à la tâche), indépendant. Ils peuvent d'ailleurs changer fréquemment de statut selon les besoins de la famille ou leurs propres besoins. On connaît mieux - et surtout - on reconnaît mieux les enfants et les jeunes travailleurs depuis la constitution, dans les années 70, de groupes organisés d'enfants travailleurs (Bonnet, 2002). En Afrique, l'apparition d'un mouvement d'enfants travailleurs se situe au début des années 80, grâce aux d'activités de l'ONG Enda Tiers Monde qui a participé à la structuration du mouvement des *Enfants et jeunes travailleurs* (EJT) sur ce continent. Le Mouvement africain des enfants et jeunes travailleurs (MAEJT) regroupe une quarantaine d'Associations des enfants et jeunes travailleurs (AEJT) (situées dans une quinzaine de pays africains) et diffuse un bulletin d'informations¹⁹. « Chaque année, une rencontre régionale est organisée dans un pays différent, permettant de faire le point et de développer localement le Mouvement » (Bonnet, 2002). L'organisation des enfants travailleurs se situe ainsi à plusieurs niveaux : niveau local (AEJT), niveau national (pays), niveau continental (MAEJT) et niveau mondial. Au niveau mondial, l'organisation des EJT s'est concrétisée par la « Déclaration de Kundapur ». Les EJT apparaissent donc mieux organisés que les élèves. Ainsi, ni à Jomtien, ni à Dakar, les élèves n'ont pu réellement faire entendre leurs voix. Ils n'ont pas su non plus créer de mouvement mondial ayant la portée de celui des EJT.

Les espaces de socialisation des enfants sont donc très variés en Afrique. Notons aussi que cette socialisation s'opère souvent en dehors de lieux fermés (maison familiale, école...) ce qui soumet l'enfant à de plus grands risques de violence (en tant que victime ou en tant qu'agresseur) (Ouédraogo et al., 2001). Cependant, même au sein de lieux fermés, que ce soit à l'école ou au travail, l'enfant ou le jeune, qui se trouve en dehors du cercle familial, est souvent confronté à des situations violentes. A l'école, à la violence pédagogique précédemment décrite, s'ajoute pour les filles des pratiques de harcèlement sexuel, tant de la part de leurs condisciples que du fait de leurs enseignants (Lange (dir), 1998). Les rapports sociaux de genre, tout comme le respect des droits des enfants, ne semblent guère évoluer positivement :

¹⁹ *Défi des EJT*, Bulletin annuel d'informations du Mouvement africain des enfants et jeunes travailleurs (MAEJT).

les violences sexuelles dont sont victimes les enfants, si elles commencent à être dénoncées, ne sont guère reconnues ni par les forces de police, ni par l'autorité juridique (Ouédraogo et al., 2001). La quête du travail met encore plus souvent l'enfant en situation dangereuse. L'enfant ou le jeune qui « part à l'aventure » s'expose au « trafic d'enfants » (Gbayoro et Kouakou (dir.), 1998 ; Diarra, 2000), parfois même à la mise en esclavage (Diarra et Lange, 2000) : il devient alors une simple marchandise qui s'échange contre de l'argent.

2.2 Les facteurs conjoncturels : sida, guerre, crises politiques...

Éducation et sida

Sur les 40 millions de personnes vivant avec le VIH/sida, l'Afrique au sud du Sahara en compte environ 28 millions. Parmi les 13,2 millions d'enfants orphelins du sida²⁰, 12,1 millions sont des enfants vivant en Afrique au sud du Sahara (ONUSIDA, 2001).

Le VIH/sida exerce un effet dévastateur sur les enfants de l'Afrique subsaharienne, où vivent plus de 90% des orphelins du sida recensés au monde. Pour beaucoup d'entre eux, les chances d'accéder à l'école sont très faibles, comme celles de poursuivre des études. En effet, l'absence de soutien familial accentue la précarité des scolarités. Cette désaffection scolaire est observée lorsque l'enfant se trouve affecté par le décès d'un ou des deux parents, ou quand le parent pourvoyeur des ressources familiales est lui-même malade et ne peut plus garantir les moyens de subsistance à la famille, ou encore, lorsque c'est l'élève lui-même qui se trouve infecté et devient irrégulier à l'école pour des raisons de santé (Zoungrana, 1997 ; Yaro, 2002). En Côte d'Ivoire, des études ont montré que lorsque la personne qui procure la principale source de revenus est atteinte du sida, le revenu du ménage est réduit des deux tiers et sa consommation, notamment en matière d'éducation, baisse de plus de moitié (Yaro, 2002). Lorsque le sida touche une famille, la scolarisation des enfants n'est plus considérée comme prioritaire (Kelly, 2002). De fait, avec la pandémie du sida, l'accès à l'école devient non seulement hypothétique mais se présente comme une priorité de moindre importance, comparée à la recherche de nourriture ou de médicaments.

Par ailleurs, si l'épidémie affecte évidemment la croissance des pays en développement et accroît la pauvreté, son impact sur les systèmes éducatifs est encore plus dévastateur et lourd de conséquences à long terme (Yaro, 2002). Sur les 15 000 cas de sida détectés par jour dans le monde, la moitié concerne la tranche des 15-24 ans, tranche d'âge qui concerne tout particulièrement les élèves et leurs enseignants. L'effet du sida sur la mortalité des enseignants en Afrique commence à être mieux connu. Les systèmes scolaires les plus touchés par les conséquences de ce phénomène sont la Zambie, la Côte d'Ivoire, l'Ouganda, la République Centrafricaine et le Lesotho. Dans ces pays, sont enregistrés en moyenne 10 cas de décès d'enseignants par mois, soit une perte annuelle de plus de 100 enseignants (Yaro, 2002). En Côte d'Ivoire, certaines estimations avancent le nombre de 45 enseignants en moyenne qui décèdent chaque semaine du virus du sida. La situation du système scolaire zambien se révèle beaucoup plus préoccupante : rien qu'en 1998, ce pays a perdu 1 300 enseignants du fait du sida, soit l'équivalent de « deux tiers de tous les nouveaux enseignants formés chaque année dans ce pays » (Yaro, 2002). En République Centrafricaine, on estime qu'au moins 200 enseignants meurent chaque année, dont 92% à cause du sida (Yaro, 2002). Cette tendance avait déjà été révélée par une étude de l'ONUSIDA en 1999 qui indiquait que plus de 75% des décès d'enseignants de République Centrafricaine étaient liés au sida (ONUSIDA, 1999).

La gravité de la situation a été prise en compte par l'ensemble des organisations internationales qui tentent d'intervenir pour ralentir la progression de la pandémie. Aucune

²⁰ Enfants dont l'un des deux parents ou les deux parents sont morts du sida.

d'entre elles cependant n'aborde réellement la nécessaire évolution des rapports sociaux de genre, tout au plus, certaines effleurent-elles le thème du harcèlement sexuel (UNESCO, 2001).

Situation de guerre et socialisation des enfants : entre exclusion et réintégration sociale

La situation des enfants et des jeunes après les guerres civiles commence à être mieux connue (*Politique africaine*, 2000 ; Collignon et Diouf (éds), 2001), même si peu d'informations sont disponibles durant les périodes de conflit. Que dire de la situation scolaire des enfants touchés par les guerres civiles, que ce soit au Libéria ou au Rwanda ou en Sierra Leone ? La grande majorité des enfants vivent au sein de zones où l'insécurité ne permet pas l'installation d'établissements scolaires, mais certains enfants réfugiés bénéficient parfois d'un accès à l'école. C'était le cas des enfants Touaregs résidant dans les camps de réfugiés au Burkina Faso où le Haut commissariat aux réfugiés avait favorisé l'ouverture d'écoles. C'est aussi le cas de certains enfants de Sierra Leone qui ont pu bénéficier de l'ouverture d'écoles non formelles dans les camps de réfugiés. Les données sur la situation scolaire des enfants en période de guerre ou de troubles sont quasi inexistantes. Que se passe-t-il alors ? Les parents entretiennent-ils des écoles ? Les enseignants continuent-ils d'enseigner ? Les enfants sont-ils dirigés vers des lieux plus sûrs, chez des membres de la famille, pour poursuivre leurs études ? Dans le Sud du Tchad, durant les différentes périodes de troubles qu'a connues ce pays, il semble bien que, en zone rurale, les parents ont tenté de s'organiser de sorte que leurs enfants poursuivent une scolarité, grâce aux *écoles spontanées* créées et gérées par eux. Au Togo, lors de la fuite des populations au Ghana, au Bénin ou en France, ceux qui en eurent les moyens s'empressèrent de scolariser leurs enfants dans ces pays d'accueil. Mais en fait aucune étude systématique n'a eu lieu sur ce thème. Quelles sont les stratégies scolaires des parents en situation de guerre ? Comment contrecarrent-ils l'absence ou la défaillance de l'État ? Quelles sont les attitudes des pays d'accueil face aux enfants réfugiés ? On dispose par contre de quelques enquêtes sur la situation des enfants et des jeunes et sur leur scolarisation à la sortie des situations de guerre (Guth, 2002 ; Mohamed-Abdi, 2001).

Enfants trop âgés pour reprendre leurs études ou rencontrant des difficultés économiques ou psychologiques, enfants séparés de leurs parents, la reprise du chemin de l'école n'est guère aisée. Les États sont par ailleurs souvent incapables de reconstruire les infrastructures scolaires, de les équiper et de recruter des enseignants. De façon plus générale, qu'ils aient été victimes ou bourreaux (enfants soldats), les enfants et les jeunes ont beaucoup de mal à se réinsérer dans la société (Mohamed-Abdi, 2001 ; Guth, 2002). L'image de l'enfance et les représentations des adultes sur le statut d'enfant en sont altérées. Les adultes ne savent plus vraiment comment « se réapproprier » leurs enfants « perdus ». Les croyances religieuses (avec les excès qui les caractérisent) sont parfois mobilisées en vue de la « domestication » de l'enfance ou de la jeunesse. Tribunaux islamiques en Somalie (Mohamed-Abdi, 2001), prêches et rituels d'exorcisme en République démocratique du Congo (De Boeck, 2000) en s'appuyant sur des mouvements fondamentalistes musulmans ou chrétiens, tentent de « rétablir l'ordre ». Un grand nombre d'enfants demeurent cependant rejetés et livrés à eux-mêmes (De Boeck, 2000) ou préfèrent rester au sein des bandes armées qui leur assurent les avantages liés aux pillages (Mohamed-Abdi, 2001). L'enjeu pour ces sociétés post-guerres civiles est bien de redonner une place aux enfants et aux jeunes qui leur permettra de construire la société de demain...

Crises politiques, « années blanches »²¹ et « années tronquées »²²

Jusqu'aux débuts des années 80, les lycéens et étudiants d'un grand nombre de pays africains étaient particulièrement favorisés : les bourses d'études, les avantages divers (logement, transport...), qui leur étaient attribués, leur offraient un niveau de vie nettement supérieur à celui que permettait le salaire minimum en vigueur (plus du double ou du triple selon les pays). Souvent, l'embauche à la sortie du système scolaire était systématique et l'espoir d'un engagement au sein de la fonction publique rendait les scolaires dépendants des autorités. Un consensus s'était établi entre les élèves et étudiants et leurs parents d'une part, et les instances étatiques d'autre part, qui adhéraient de fait à ce modèle de développement.

Ce consensus fut remis en cause suite à l'adoption des Programmes d'ajustement structurels, dans les années 80, qui frappèrent de plein fouet les systèmes scolaires, accentuant la détérioration des conditions d'études (pénurie de matériel, locaux scolaires en voie de délabrement, classes surchargées...). Quant au niveau de vie des élèves et des étudiants, il chuta de façon dramatique en raison de la perte de certains avantages (transports, logement), de la diminution (ou de la suppression) du montant des bourses, voire du non versement de celles-ci. De plus, les perspectives d'embauche ont été réduites à néant, à la suite des mesures drastiques de compression des effectifs des secteurs public et para-public et de la remise en cause de la relation automatique instaurée entre le diplôme et l'emploi dans la fonction publique²³.

Ces trois facteurs (conditions d'études déplorables, baisse du niveau de vie, généralisation du chômage des jeunes) ont été à l'origine des premières révoltes lycéennes et étudiantes auxquelles se sont joints les enseignants. Mais l'agitation a ensuite souvent débouché sur une critique sévère des régimes en place (Bénin, Côte d'Ivoire, Mali, Gabon, Zaïre...) ou des pratiques politiques de certains gouvernements (contestation des résultats des élections du 28 février 1988 au Sénégal). Au Togo, c'est l'année scolaire 1992-93 qui fut la plus perturbée et les cours n'eurent lieu que durant quelques mois et ne furent suivis que par une minorité d'enfants togolais, puisque, suite aux exactions perpétrées par l'Armée, une grande partie de la population de la capitale (ainsi que d'autres régions du pays) avait fui au Ghana, au Bénin ou en France. Pour des raisons politiques, le régime n'a cependant pas voulu déclarer l'année blanche, et a réaménagé les années scolaires suivantes pour permettre aux élèves de rattraper l'année perdue. Enfin, le système scolaire malien arrive en tête avec trois années déclarées blanches entre 1980 et 1994²⁴. Parties du constat de faillite des politiques scolaires, ces révoltes

²¹ On dénomme *années blanches* les années sans École, où l'absence de notes ou d'organisation des examens provoque le redoublement de l'ensemble des élèves des classes concernées. Certains pays africains ont connu deux, voire trois années blanches. La plupart ont connu l'interruption prolongée des cours (souvent plus de la moitié de l'année scolaire), mais ont validé l'année par l'organisation des examens de passage, parfois en décalant le cycle scolaire (examens en octobre ou novembre, vacances des mois de juillet et d'août reportées en décembre et nouvelle année scolaire débutant en janvier...).

²² Nous dénommons « *années tronquées* » des années sans école (ou par intermittence), mais qui pour des raisons politiques ont été validées. A titre d'exemple, certaines universités nigérianes n'ont fonctionné que par intermittence durant dix années (Lebeau, 1997).

²³ Cette relation automatique était instituée dans les pays qui se déclaraient « socialistes », comme le Bénin, le Congo ou le Mali. Dans ce dernier pays, les élèves étaient orientés vers les écoles professionnelles exclusivement en fonction des besoins en personnel programmés par les différents ministères. Si le choix de la carrière était imposée dans le cadre de la programmation du gouvernement, celui-ci, par contre, recrutait automatiquement les élèves qu'il avait formés, d'ailleurs en prenant entièrement en charge leur entretien (logement, nourriture, vêtements, transports...). Habitué à la gratuité complète des études et à l'embauche automatique à la fin de celles-ci, les élèves ont eu beaucoup de mal à accepter la remise en cause de ce système. Dans les autres pays, si l'embauche n'était pas officiellement automatique, dans les faits, la fonction publique intégrait systématiquement les diplômés du supérieur qui rentraient de France ou d'ailleurs.

²⁴ Au Mali, les autorités considèrent les deux dernières *années blanches* comme « *années facultatives* », de sorte que les redoublements occasionnés ne soient pas comptabilisés et pris en compte dans le dossier scolaire des élèves.

ont ainsi abouti à l'idée plus générale que les régimes en place (dont l'autoritarisme et la corruption avaient été mises en exergue) ne disposaient plus d'aucune légitimité, démontrant ainsi que l'École est au cœur du mouvement social et que le rapport à l'École est d'abord un rapport à l'État. Les « *années blanches* » ou « *les années tronquées* » se sont alors succédées, symptômes d'une institution en « crise », stade ultime du blocage des systèmes scolaires et de la machine de l'État.

Ainsi, ces dernières années, des milliers d'enfants ou de jeunes africains ont fréquenté l'école de façon épisodique, au gré des mouvements de grève des enseignants ou des élèves, des mouvements insurrectionnels ou des exactions opérées par les pouvoirs en place. Certes, la transmission des connaissances scolaires s'est réalisée par intermittence, mais en prenant part de façon active aux mouvements sociaux et politiques de leurs pays, les enfants et les jeunes ont commencé à écrire leur société de demain...

3. Lendemain des enfants africains

Le contexte africain, marqué par ces soubresauts politiques, ces guerres, ces crises économiques, aggravé par des maladies comme le sida, constitue un nid de lendemains difficiles pour l'enfant africain. Au regard de ce contexte social qui continue de fragiliser économiquement et socialement le continent africain, ne sommes-nous pas en droit d'émettre des réserves sérieuses sur le devenir et l'avenir des enfants en Afrique ?

En effet, l'implication des enfants dans les guerres, ainsi que leur nombre de plus en plus croissant en dehors des écoles dans des pays comme la République démocratique du Congo, le Congo, le Tchad ..., sont des signes révélateurs que l'enfance en Afrique est de plus en plus précocement tronquée. Cette enfance tronquée mène à l'adulte hybride (ni enfant réalisé, ni adulte construit) qui ne pourra qu'imprimer ou reproduire ce qu'il a appris de manière insuffisante, disparate ou de travers. La perspective pour l'enfant africain qui aura connu tant d'aléas et de fléaux ne peut être qu'incertaine.

Toutefois la perspective d'un lendemain peu serein et peu sûr de l'enfant africain n'épargnera point les autres continents, et en particulier les pays développés. De nos jours, les enfants africains sont de plus en plus nombreux à tenter des solutions de sortie par la migration vers l'Occident pour être acteurs de leur destin, quelquefois au péril de leur vie. Ainsi fut-il fatal aux deux adolescents guinéens d'entreprendre de s'éloigner de leur pays en voyageant dans le train d'atterrissage d'un avion en partance pour la France. Les pays développés demeurent pour de nombreux enfants et jeunes africains une échappatoire : ils tentent ainsi de saisir leur chance par tous les moyens, espérant obtenir la sécurité et la liberté de vivre.

Cependant, il existe encore une véritable possibilité de vaincre le pessimisme du lendemain pour l'enfant africain. En effet, l'avenir de l'Afrique et celui de ses enfants pourrait s'améliorer par une nouvelle orientation sociale et culturelle utilisant comme fondement l'éducation. C'est dans ce sens que Dogbé (1979) et Hallak (1990) ont orienté leur analyse du devenir et de l'avenir des pays en développement. Ainsi pour Dogbé, le devenir de l'Afrique et de ses enfants passent essentiellement par un système d'enseignement tout à fait nouveau. Il ne s'agit pas de continuer à perpétuer les systèmes scolaires classiques sans revoir leur fonctionnement, leur contenu et leurs objectifs. L'auteur signale que, de manière générale, il faut des systèmes d'enseignements qui soient démocratiques et accessibles à tous les enfants. Néanmoins, il faut accompagner ce nouveau système d'enseignement par une politique africaine tout aussi nouvelle avec des hommes ayant pour souci d'investir et de s'investir réellement dans l'éducation. L'École devrait être un instrument de savoir et de connaissance accessible à tous les enfants et non pas un instrument de stratification pour le pouvoir. En somme, le devoir incombe à chaque État africain de scolariser tous les enfants en rendant réelle la notion « d'école obligatoire » pour tous. Plus les enfants seront nombreux à prendre ou à reprendre le chemin de l'école, moins ils seront dans les

guerres et dans les rues. Cette vision de l'école réformée, intégrant également des programmes d'éducation et de sensibilisation au respect de la vie, pourrait aider les enfants africains à mieux faire face aux différents fléaux tels que le sida ou les guerres. L'avenir de l'Afrique dépend des fondements éducatifs que l'on construit aujourd'hui pour l'enfant africain. Ces fondements doivent faire de l'éducation pour tous une « *haute priorité* » dans chaque pays, car, comme le mentionne Hallak dans son ouvrage « Investir dans l'avenir », « *c'est un impératif moral l'instruction pour tous* » (Hallak, 1990).

Conclusion

En dépit des progrès de la scolarisation, un grand nombre d'enfants africains ne sont pas scolarisés ou achèvent très tôt leur scolarité. La crise financière du début des années 80 et la mise en place des Programmes d'ajustements structurels a eu des conséquences néfastes sur le développement de la scolarisation. Plusieurs centaines de milliers d'enfants ou de jeunes africains ont ainsi été exclus de toute éducation scolaire ou ont interrompu précocement leurs études. Les politiques imposées dans le cadre de ces PAS ont une lourde responsabilité dans l'apparition des phénomènes de déscolarisation lesquels ont hypothéqué l'avenir de ces enfants et de ces jeunes. La reprise d'initiative sociale que l'on observe aujourd'hui à travers, entre autres, la création des écoles associatives ou communautaires par les parents d'élèves n'était-elle pas pour partie l'action de ces enfants ou de ces jeunes « déscolarisés » au moment des PAS ? Devenus aujourd'hui, soit vingt plus tard, parents d'élèves, ne cherchent-ils pas à maîtriser la scolarisation de leurs enfants ? Quelle que soit la portée des idées véhiculées et des engagements pris lors de la Conférence de Jomtien puis du Forum de Dakar, ces parents (génération des PAS et de la déscolarisation) semblent ne pas vouloir laisser l'initiative entre les seules mains des États. La forte demande d'éducation non formelle, unique voie d'accès à l'instruction pour ceux qui n'ont pu bénéficier d'une éducation scolaire, semble corroborer les raisons de cette reprise d'initiative sociale.

Qu'ils soient scolarisés ou non, les enfants participent aux tâches ménagères et productives et, comme nous l'avons noté, les lieux de la socialisation des enfants africains sont multiples (famille, école, centre d'alphabétisation, travail, associations de jeunes, institutions religieuses, rues...). Mais rappelons aussi que l'enfance se décline tout d'abord selon le sexe de l'enfant : être une fille ou un garçon n'implique pas les mêmes devoirs, ni les mêmes droits. L'éducation que transmettent encore aujourd'hui les mères à leurs filles demeurent très dépendante des schémas sexistes en vigueur (Zoungrana et Marcoux, 1999). De l'évolution des rapports sociaux de genre dépendra la formation des sociétés de demain. Tant les facteurs structurels (structures familiales...) que conjoncturels (sida, guerres civiles, crises politiques...) que nous avons identifiés renvoient et sont déterminés par ces rapports sociaux de genre. L'École, accessible à tous, demeure l'instrument de construction prometteur pour l'Afrique, à condition que les États africains réinvestissent leurs rôles dans l'éducation de leurs enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE, 1988. *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD, Washington, 192 p.
- BONNET M., 2002. « La "déclaration de Kundapur" : et si on écoutait les enfants travailleurs ? », chapitre d'ouvrage, document dactylographié, à paraître.

- BRAY M., 1999. *À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*, Paris, Unesco-IIPE, 107 p.
- CHEDIEL R.W., SEKWAO N., KIRUMBA P.L., 2000. *Private and community schools in Tanzania (Mainland)*, Paris, Unesco-IIPE, 96 p.
- CISSÉ M., DIARRA A., MARCHAND J. et TRAORÉ S., 2000. *Les écoles communautaires au Mali*, Paris, Unesco-IIPE, 221 p.
- COLLIGNON R. et DIOUF M. (éds), 2001. « Les jeunes, hantise de l'espace public dans les sociétés du Sud ? », *Autrepart*, n° 18, pp. 5-178.
- DE BOECK F., 2000. « Le "deuxième monde" et "les enfants sorciers" en République démocratique du Congo », in « Enfants, jeunes et politique », *Politique africaine*, décembre, n° 80, Karthala, pp. 32-57.
- DJANGONE A. M. R., IRIE M. B., TALNAN E. et KONE K., 2001. « Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel scolaire du cours préparatoire deuxième année (cp2) en Côte d'Ivoire », communication au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, ENSEA, INED, IFORD, UEAP, Abidjan, 16-20 juillet 2001, 24 p.
- DIARRA D., FALL M., GUEYE P. M. et MARCHAND J., 2000. *Les écoles communautaires de base au Sénégal*, Paris, Unesco-IIPE, 175 p.
- DIARRA S. O., 2000. *Problématique du trafic d'enfants au Mali. Rapport d'enquête*. Programme de lutte contre le travail des enfants au Mali BIT/IPEC, Bamako, 39 p. + annexes.
- DIARRA S. O. et LANGE M.-F., 2000. « Travail et école en milieu rural sahélien », communication au colloque international *Repenser l'enfance*, Bondy, 15-18 novembre 2000, 19 p.
- DJAMÉ R., ESQUIEU P., MBAH ONANA M., MVOGO B., 2000. *Les écoles privées au Cameroun*, Paris, Unesco-IIPE, 93 p.
- DOGBÉ Y.-E., 1979. *La crise de l'éducation*, éditions Akpagnon, Lomé, 179 p.
- ESQUIEU P. et PÉANO S., 1994. *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*, Paris, Unesco-IIPE, 103 p.
- GBOGBOTCHI K. K. A., GNOSSA K. E., KPEGLO M. M. et Marchand J., 2000. *Les écoles d'initiatives locales au Togo*, Paris, Unesco-IIPE, 165 p.
- GBAYORO B. et KOUAKOU K. (dir.), 1998. *Trafic international d'enfants en Côte d'Ivoire, Rapport d'enquête*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Bureau de Côte d'Ivoire, UNICEF, 57 p. + annexes.
- GUTH S., 1997. *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 318 p.
- GUTH S., 2002. « Les collégiens et la guerre au Congo », article à paraître.
- HALLAK J. 1990. *Investir dans l'avenir, définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, éditions UNESCO-L'Harmattan, Paris, 345 p.
- KELLY Michael J., 2000. Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/sida, coll. Principes de la planification de l'éducation, n° 66, UNESCO/IIPE, Paris, 123 p.
- KOUAMÉ A., 1999. *Éducation et emploi des femmes à Abidjan*, L'Harmattan, Paris, 288 p.
- KOUAMÉ A. et GUEYE A., 2000. *Genre, éducation et accès au premier emploi : le cas de la ville d'Abidjan*, Les dossiers du CEPED, n° 56, Paris, CEPED, 53 p.
- LANGE M.-F., 1991. « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, pp. 105-121.
- LANGE M.-F., 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.

- LANGÉ M.-F. et DIARRA S. O., 1999. « École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III^{ème} République au Mali », *Politique africaine*, n° 76, décembre, pp. 164-172.
- LANGÉ M.-F., 2001a. « L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960 », communication sollicitée au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, ENSEA, INED, IFORD, UEAP, Abidjan, 16-20 juillet 2001, 21 p.
- LANGÉ M.-F., 2001b. « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », communication au colloque *Droit(s) à l'école*, LESSOR, Université de Rennes II, Rennes, 20-21 décembre 2001, 12 p.
- LANGÉ M.-F. (éditeur scientifique), 2001. « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, pp. 3-182.
- LEBEAU Y., 1997. *Étudiants et campus du Nigeria. Recomposition du champ universitaire et sociabilités étudiantes*, Karthala, Paris, 359 p.
- LITONDO N. A. et NDWIGA M. W., 2001. « Strategies for the promotion of equity of access to mathematical, scientific and technological education: the Kenyan experience », communication au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, ENSEA, INED, IFORD, UEAP, Abidjan, 16-20 juillet 2001, 14 p.
- MOHAMED-ABDI M., 2001. « De gaashaanqaad à mooryaan : quelle place pour les jeunes en Somalie ? », in Collignon René et Diouf Mamadou (éds), « Les jeunes, hantise de l'espace public dans les sociétés du Sud ? », *Autrepart*, n° 18, pp. 69-84.
- ONUSIDA, 1999. *The UNAIDS report*, Genève, ONUSIDA.
- ONUSIDA, 1999. *Listen, learn, live! World AIDS campaign with children and young people*, Genève, ONUSIDA.
- OUÉDRAOGO A., 1998. « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », in Lange M.-F. (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, 121-140.
- OUÉDRAOGO M. B. (supervision) avec BOURSIN F., YAMEOGO P., CONOMBO A., BAMOUNI F., 2001. *Étude sur les violences sexuelles faites aux enfants, Étude prospective sur les abus sexuels et l'exploitation sexuelle des enfants à des fins commerciales*, Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (Burkina Faso) et UNICEF, Ouagadougou, 83 p + annexes.
- PILON M., 1996. « Genre et scolarisation des enfants en Afrique », in *Genre et développement : des pistes à suivre*, Locoh T., Labourie-Racapé A, Tichit C (éds.), Documents et Manuels du CEPED n°5, CEPED, Paris, pp. 25-34.
- POIRIER J., BAYA B. et ZOUNGRANA C., 1996. *Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages (Ouagadougou, Burkina Faso)*, Université de Ouagadougou / FLASHS, UERD, Ouagadougou, coll. Les travaux de l'UERD, n°2, 24 p.
- Politique africaine*, 2000. « Enfants, jeunes et politique », décembre, n° 80, Karthala.
- UNAIDS, 1999. *Comfort and hope: Six case studies on mobilizing family and community care for and by people with HIV/AIDS*, Geneva, UNAIDS.
- UNAIDS and WHO, 2001. *AIDS epidemic update*, Geneva.
- UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, UNESCO, Paris, 173 p.
- UNESCO, 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, UNESCO, Paris, 174 p.
- UNESCO, 2000. *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, UNESCO, Paris, 182 p.
- UNESCO, 2001. *Stratégie de l'UNESCO en matière d'éducation préventive VIH/sida*, UNESCO, Paris, 21 p.

- UNICEF, BANQUE MONDIALE, 1990. *Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, UNESCO, Paris.
- UNICEF, 2002. *La situation des enfants dans le monde 2002 : prendre l'initiative*, UNICEF, 103 p.
- YARO Y., 2002a. *L'effet du SIDA sur la recomposition familiale au Burkina ou une nouvelle lecture démographique de la taille et de la composition des ménages : une étude de cas dans quatre provinces centrales*, document dactylographié, Ouagadougou, 12 p.
- YARO Y., 2002b. « Sida et éducation au Burkina : que savons-nous ? », communication au colloque *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, INSS/CNRST, IRD, AREB, Ouagadougou, 19-22 novembre 2002.
- YARO K. Y., 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.
- ZOUNGRANA C. M., 1997. « Le sida au Sahel : conséquences actuelles et futures », *PopSahel*, CERPOD, Bamako, n° 25, pp. 21-23.
- ZOUNGRANA C. M., TONKINDANG J., MARCOUX R., KONATÉ M., 1998. « La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches », in Marie-France Lange (dir), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, pp. 167-196.
- ZOUNGRANA M. C. et MARCOUX R., 1999. « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako », in *The African Population in the 21st Century / La population africaine au 21^e siècle*, Volume III, UAPS/UEPA et NPU, Dakar, pp. 536-561.
- ZOUNGRANA C., OUÉDRAOGO I., MARCOUX R., 2001. « La scolarisation, instrument d'émancipation de la femme africaine : mythe ou réalité ? », communication au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, ENSEA, INED, IFORD, UEAP, Abidjan, 16-20 juillet 2001, 18 p.