



HAL
open science

Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000

Dramane Boly

► **To cite this version:**

Dramane Boly. Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000. Démographie. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB176 . tel-02185223

HAL Id: tel-02185223

<https://theses.hal.science/tel-02185223v1>

Submitted on 16 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Paris Descartes

Ecole doctorale 180

CEPED / UMR 196

INEGALITES SCOLAIRES AU PRIMAIRE A OUAGADOUGOU DANS LES ANNEES 2000

Dramane Boly

Thèse de doctorat de Démographie

Dirigée par Marc Pilon et Jean-François Kobiané

Présentée et soutenue publiquement le 13 Juin 2017

Devant un jury composé de :

Richard Marcoux, Professeur titulaire, Université Laval, Québec, Canada, Rapporteur

Philippe Cordazzo, Professeur, Université de Strasbourg, Rapporteur

Valérie Delaunay, Chargée de recherche, Institut de Recherche pour le Développement


Marie-France Lange, Directrice de recherche, Institut de Recherche pour le Développement

Jean-François Kobiané, Maître de conférences, ISSP/Université Ouaga I Pr JKZ, Burkina Faso

Marc Pilon, Directeur de recherche, Institut de Recherche pour le Développement

A

*mon oncle feu BOLY Karim décédé le
1^{er} janvier de l'année 2017*

 Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Remerciements

J'exprime ma profonde gratitude à mes encadreurs, Marc Pilon et Jean-François Kobiané qui ont non seulement guidé mes premiers pas dans la recherche mais aussi accepté diriger ce travail. Je les remercie pour toutes les critiques constructives formulées pour l'amélioration de ce travail et l'esprit scientifique qu'ils m'ont inculqué.

J'ai bénéficié du soutien financier de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) à travers son programme Allocations de recherche pour une thèse au Sud (ARTS). Ce financement m'a été accordé grâce à la coopération entre l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP). Je tiens donc à remercier l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) pour ce soutien financier et l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) pour son appui institutionnel.

J'ai été bénéficiaire d'un séjour de recherche à l'Observatoire Démographique et Statistique de l'Espace Francophone (ODSEF). Ce séjour m'a permis de rédiger le chapitre 7 de ma thèse mais aussi d'être supervisé par des chercheurs séniors. Je remercie le coordonnateur de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), Richard Marcoux et son équipe pour cet accueil. Je remercie également mes superviseurs lors de ce séjour, Victor Piché et Valérie Delaunay pour les orientations et les conseils qu'ils ont formulés pour améliorer ce travail.

Cette thèse s'est déroulée en alternance entre Ouagadougou, au Burkina Faso et à Paris, en France. Je remercie le Centre Population & Développement (CEPED) pour son accueil durant mes séjours à Paris et l'Institut Supérieur des Sciences de la Population lors de mes séjours à Ouagadougou.

Je remercie Marie-France Lange pour les orientations qu'elle a apportées sur la partie approche qualitative de ce travail. Je remercie tous les collègues et amis qui ont lu ce travail et contribué à son amélioration. Mes remerciements aussi à Palm François pour le soutien multiforme qu'il m'a apporté durant mes séjours à Paris.

Je remercie l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) pour avoir mis à ma disposition la base de données du Recensement Général de la Population et de l'Habitation

(RGPH) réalisé en 2006 au Burkina Faso. Un remerciement aussi aux acteurs institutionnels de l'éducation (centraux, déconcentrés, décentralisés, partenaires sociaux, techniques et financiers) qui ont accepté répondre à mes interviews et m'ont fourni toute la documentation nécessaire dans le cadre de ce travail.

Je remercie mon épouse Awa Marie Evelyne, pour le sacrifice consenti afin que ce travail puisse aboutir, mais aussi mes enfants, Aziz et Achad pour l'éducation parentale dont je les ai privés, et enfin mon père, Aliou et ma mère, Bitia pour l'éducation qu'ils m'ont transmise.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	II
TABLE DES MATIERES	IV
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES GRAPHIQUES	XIV
LISTE DES CARTES	XVI
LISTE DES FIGURES ET PHOTOS.....	XVII
LISTE DES ACRONYMES ET ABREVIATIONS.....	XVIII
RESUME.....	XXI
ABSTRACT	XXIII

INTRODUCTION GENERALE	1
-----------------------------	---

CHAPITRE 1 :.....	10
-------------------	----

LES INEGALITES SCOLAIRES EN MILIEU URBAIN DANS LA LITTERATURE ..	10
--	----

INTRODUCTION	10
1.1 ANCRAGE THEORIQUE DES INEGALITES SCOLAIRES	12
1.1.1 FORME ET MESURE DES INEGALITES SCOLAIRES	12
1.1.2 INEGALITES SCOLAIRES EN MILIEU URBAIN	14
1.1.3 THEORIES SOCIOLOGIQUES DES INEGALITES SCOLAIRES EN MILIEU URBAIN : LA SOCIOLOGIE URBAINE ET LA SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION.....	16
1.1.4 THEORIES ECONOMIQUES DES INEGALITES SCOLAIRES EN MILIEU URBAIN : COUTS D'OPPORTUNITES DE L'EDUCATION	19
1.2 EFFETS DE QUARTIER (OU DE VOISINAGE), OFFRE SCOLAIRE ET INEGALITES SCOLAIRES DANS LA VILLE	20
1.2.1 APERÇU CONCEPTUEL	20
1.2.2 EFFETS DE VOISINAGE ET INEGALITES SCOLAIRES	22
1.2.3 OFFRE SCOLAIRE ET INEGALITES SCOLAIRES	23
1.3 FACTEURS FAMILIAUX DE LA SCOLARISATION DANS LA VILLE	26
1.3.1 PAUVRETE FAMILIALE, URBANISATION ET INEGALITES SCOLAIRES.....	26
1.3.2 VARIABLES CULTURELLES, URBANISATION ET INEGALITES SCOLAIRES	31
1.3.2.1 Le rôle de l'instruction.....	31
1.3.2.2 Le rôle de l'ethnie	32
1.3.2.3 Le rôle de la religion	35
1.3.3 GENRE, URBANISATION ET INEGALITES SCOLAIRES	37
1.3.3.1 La discrimination sexuelle filles et garçons.....	37
1.3.3.2 Les femmes chefs de ménage	40
1.3.4 COMPOSITION DU MENAGE, URBANISATION ET INEGALITES SCOLAIRES	42

1.3.5	COMPORTEMENTS FAMILIAUX, URBANISATION ET INEGALITES SCOLAIRES : LE ROLE DU STATUT FAMILIAL, DES RESEAUX FAMILIAUX, DES RUPTURES D'UNION, ET DU STATUT MIGRATOIRE.....	46
	CONCLUSION	54
CHAPITRE 2:	56
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE.....	56
	INTRODUCTION	56
2.1	CADRE THEORIQUE	57
2.1.1	IMPERATIF DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION SOCIO-SPATIALE DANS L'ANALYSE DES INEGALITES SCOLAIRES EN VILLE.....	57
2.1.2	CADRE THEORIQUE GENERAL DE L'ANALYSE DES INEGALITES SCOLAIRES EN MILIEU URBAIN.....	58
2.1.2.1	Le schéma conceptuel.....	58
2.1.2.2	La description des relations de causalité.....	60
2.2	HYPOTHESES	62
2.3	DEFINITION DES CONCEPTS ET DES INDICATEURS	64
2.3.1	CONCEPTS	64
2.3.1.1	Le ménage.....	64
2.3.1.2	La ségrégation urbaine.....	64
2.3.1.3	Les zones loties et non loties	65
2.3.1.4	Les conditions de vie du ménage	65
2.3.1.5	Le capital culturel	66
2.3.1.6	Les inégalités scolaires	66
2.3.2	INDICATEURS	67
2.3.2.1	Le niveau de vie du ménage.....	67
2.3.2.2	Les conditions d'apprentissage.....	68
2.3.2.3	Le statut familial	69
2.3.2.4	Les indicateurs de scolarisation	69
2.4	METHODOLOGIE.....	72
2.4.1	SOURCES DE DONNEES.....	72
2.4.1.1	Les données informatisées des statistiques scolaires.....	72
2.4.1.2	Les données géo-référencées du projet ASPENO	74
2.4.1.3	Le recensement général de la population et de l'habitation de 2006.....	75
2.4.1.4	Les données qualitatives	77
2.4.2	POPULATION CIBLE ET VARIABLES POUR LES ANALYSES QUANTITATIVES	79
2.4.2.1	La Population cible	79
2.4.2.2	Les variables d'analyse	82
2.4.3	EVALUATION DE LA QUALITE DES DONNEES	86
2.4.3.1	Le taux de non réponse des variables d'intérêt.....	86
2.4.3.2	Les indices de qualité.....	87
2.4.3.3	L'évolution de la structure de la population des tranches d'âge scolaire	88

2.4.3.4	La fonction de scolarisation	89
2.4.4	METHODES D'ANALYSE.....	91
2.4.4.1	L'analyse bivariée.....	91
2.4.4.2	La régression logistique	92
2.4.4.3	L'analyse multi-niveau	94
2.4.4.4	L'analyse en Composantes Principales.....	95
2.4.4.5	L'analyse spatiale.....	101
2.4.4.6	L'analyse de contenu des entretiens	102
	CONCLUSION	103
CHAPITRE 3 :		104
CONTEXTE DE L'ETUDE		104
	INTRODUCTION	104
3.1	GENERALITES SUR LA VILLE DE OUAGADOUGOU	106
3.1.1	UN PEU D'HISTORIQUE.....	106
3.1.2	AU SUJET DES QUARTIERS SPONTANES COMMUNEMENT APPELES « NON LOTIS »..	110
3.1.3	LE SCHEMA DIRECTEUR D'AMENAGEMENT DU GRAND OUAGA	112
3.2	POLITIQUE DE DECENTRALISATION	113
3.2.1	PROCESSUS DE DECENTRALISATION AU BURKINA FASO.....	113
3.2.2	SITUATION DE LA DECENTRALISATION A OUAGADOUGOU.....	114
3.3	SITUATION ECONOMIQUE	116
3.3.1	POLITIQUES DE REDUCTION DE PAUVRETE.....	116
3.3.2	RESSOURCES ECONOMIQUES.....	117
3.3.3	LES ACTIVITES ECONOMIQUES DES MENAGES	120
3.3.3.1	Le statut dans l'activité économique de la population.....	120
3.3.3.2	La situation dans l'emploi de la population active	122
3.3.3.3	L'occupation principale de la population active	123
3.4	SITUATION SOCIODEMOGRAPHIQUE	125
3.4.1	FECONDITE ET MORTALITE	125
3.4.2	STRUCTURE PAR SEXE ET AGE	126
3.4.3	NIVEAU D'INSTRUCTION.....	128
3.4.4	TAILLE ET COMPOSITION DES MENAGES	129
3.4.4.1	La taille des ménages Ouagalais	129
3.4.4.2	Le nombre moyen de membres de ménage âgés de 7-12 ans	131
	CONCLUSION	133
CHAPITRE 4 :		135
POLITIQUES EDUCATIVES, ACTEURS INSTITUTIONNELS ET ACTIONS MENEES POUR LA REDUCTION DES INEGALITES SCOLAIRES		135
	INTRODUCTION	135
4.1	POLITIQUES EDUCATIVES	137
4.1.1	REFORMES EDUCATIVES AU NIVEAU NATIONAL.....	137

4.1.2	GRANDS PROGRAMMES DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION AU NIVEAU NATIONAL	139
4.1.3	POLITIQUES SPECIFIQUES A LA COMMUNE DE OUAGADOUGOU	141
4.2	ACTEURS DE L'EDUCATION	143
4.2.1	QUI SONT-ILS ?	143
4.2.1.1	Les acteurs centraux	143
4.2.1.2	Les acteurs déconcentrés	144
4.2.1.3	Les acteurs décentralisés	144
4.2.1.4	Les partenaires sociaux, techniques et financiers de l'éducation	145
4.2.2	QUELLES PERCEPTIONS DES INEGALITES SCOLAIRES PAR LES ACTEURS ?	147
4.2.3	DE QUELLES INEGALITES SCOLAIRES PARLENT LES ACTEURS ?	148
4.2.3.1	La réduction des inégalités de genre	148
4.2.3.2	La persistance des inégalités socio-économiques	149
4.2.3.3	L'insuffisance des écoles primaires publiques à la périphérie de la ville ..	151
4.2.3.4	La mauvaise gouvernance scolaire	153
4.3	QUELLES ACTIONS MENEES POUR REDUIRE LES INEGALITES SCOLAIRES ?	155
4.3.1	LES STRUCTURES ETATIQUES	156
4.3.2	ONGs, ASSOCIATIONS ET PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS	158
4.3.2.1	Les ONGs et Associations de développement (AD) à Ouagadougou	158
4.3.2.2	Les partenaires techniques et financiers	160
	CONCLUSION	162
	CHAPITRE 5 :	164
	ANALYSE SPATIALE DES INEGALITES DE L'OFFRE SCOLAIRE AU PRIMAIRE	164
	INTRODUCTION	164
5.1	EVOLUTION ET REPARTITION SPATIALE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES A OUAGADOUGOU	166
5.1.1	EVOLUTION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES	166
5.1.1.1	Une forte augmentation du nombre d'écoles primaires privées	166
5.1.1.2	Une offre scolaire essentiellement privée	167
5.1.1.3	Une hausse importante des écoles privées non reconnues	169
5.1.1.4	La répartition spatiale des infrastructures scolaires	171
5.2	PROFIL ET REPARTITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	179
5.2.1	LES FEMMES ENSEIGNANTES	179
5.2.2	QUALIFICATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	180
5.2.3	NIVEAU ACADEMIQUE DES ENSEIGNANTS	182
5.2.4	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	183
5.2.5	PRECARITE DES EMPLOIS DANS LE PRIVE	185
5.3	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE	186
5.3.1	EQUIPEMENT EN INFRASTRUCTURES SCOLAIRES	187
5.3.2	CAPACITE D'ACCUEIL DES ECOLES PRIMAIRES	191
5.3.3	EQUIPEMENT EN MATERIELS DIDACTIQUES	193

5.4	ACCESSIBILITE DES ECOLES PRIMAIRES	196
5.4.1	ACCESSIBILITE FINANCIERE.....	196
5.4.1.1	Le coût de la scolarité dans le privé.....	196
5.4.1.2	L'effectivité de la gratuité scolaire	197
5.4.2	ACCESSIBILITE GEOGRAPHIQUE.....	199
	CONCLUSION	202
CHAPITRE 6 :		204
ENFANTS DE 9-11 ANS A OUAGADOUGOU.....		204
	INTRODUCTION.....	204
6.1	VUE D'ENSEMBLE DES ENFANTS DE 9-11 ANS	207
6.1.1	COMBIEN ET OU SONT LES ENFANTS DE 9-11 ANS ?	207
6.1.2	QUI SONT LES ENFANTS DE 9-11 ANS ?	209
6.1.3	DANS QUELS MENAGES VIVENT LES ENFANTS DE 9-11 ANS ?.....	210
6.1.3.1	Les caractéristiques du chef de ménage.....	210
6.1.3.2	La composition et taille du ménage	213
6.1.4	LES ENFANTS DE 9-11 ANS A « PARENTE ELOIGNEE » AU CHEF DE MENAGE	215
6.1.5	STATUT SCOLAIRE DES ENFANTS DE 9-11 ANS	216
6.2	PHENOMENE DES ENFANTS (9-11 ANS) EN DEHORS DE L'ECOLE	217
6.2.1	COMBIEN ET OU SONT LES ENFANTS EN DEHORS DE L'ECOLE ?.....	217
6.2.2	QUI SONT LES ENFANTS EN DEHORS DE L'ECOLE ?.....	219
6.2.3	DANS QUELS MENAGES VIVENT LES ENFANTS EN DEHORS DE L'ECOLE ?.....	220
6.2.3.1	Les caractéristiques du chef de ménage.....	220
6.2.3.2	Les caractéristiques du ménage	222
6.2.4	ENFANTS EN DEHORS DE L'ECOLE SANS LIEN DE PARENTE AVEC LE CHEF DE MENAGE	224
6.2.5	NIVEAU D'ETUDE ATTEINT PAR LES EDE DE 9-11 ANS DESCOLARISES	226
6.2.6	DISTRIBUTION SPATIALE DES ENFANTS DE 9-11 ANS JAMAIS SCOLARISES.....	228
	CONCLUSION	229
CHAPITRE 7 :		231
ANALYSE EXPLICATIVE DES INEGALITES INTRA-URBAINES DE FREQUENTATION SCOLAIRE A OUAGADOUGOU		231
	INTRODUCTION.....	231
7.1	ENSEIGNEMENTS D'UNE ANALYSE BIVARIEE DES FACTEURS DE LA FREQUENTATION SCOLAIRE DES ENFANTS DE 9-11 ANS	233
7.2	APPORTS D'UNE ANALYSE MULTIVARIEE DES FACTEURS DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS	237
7.2.1	UNE VUE D'ENSEMBLE DES FACTEURS.....	237
7.2.2	DES FACTEURS DIFFERENCIES DE SCOLARISATION ENTRE FILLES ET GARÇONS DU CENTRE A LA PERIPHERIE.....	241

7.2.3 POSSEDER UN MOYEN DE DEPLACEMENT, FACTEUR DE SCOLARISATION EN ZONES NON LOTIES.....	246
7.2.4 POSSEDER UN ROBINET D’EAU, FACTEUR DE SCOLARISATION DES FILLES.....	248
7.3 EFFETS CONTEXTUELS VERSUS EFFETS FAMILIAUX ET INDIVIDUELS DES INEGALITES DE SCOLARISATION.....	251
7.3.1 JUSTIFICATIFS DU CHOIX DU MODELE	251
7.3.2 EXISTE-T-IL UN EFFET DE CONTEXTE ?	252
7.3.3 INFLUENCE DES EFFETS CONTEXTUELS SUR LES INEGALITES SOLAIRES	253
7.3.4 INFLUENCE DES EFFETS INDIVIDUELS ET FAMILIAUX SUR LES INEGALITES SOLAIRES..	255
7.4 SYNTHESE DES FACTEURS DE SCOLARISATION A OUAGADOUGOU.....	258
CONCLUSION	261
CONCLUSION GENERALE	263
BIBLIOGRAPHIE.....	271
ANNEXES.....	297

Liste des tableaux

Tableau 2.1 : Les différents acteurs prévus pour l'enquête qualitative	78
Tableau 2.2 : Taux de non réponse (en %) des différentes variables au RGPH, 2006.....	86
Tableau 2.3 : Indices spécifiques d'évaluation de la qualité de déclaration de l'âge à Ouagadougou selon le sexe.....	88
Tableau 2.4 : Nature et définition des variables de l'indice composite de pauvreté	99
Tableau 2.5 : Nature et définition des variables de l'indice composite d'équipement en infrastructures scolaires et d'équipement pédagogique	101
Tableau 3.1 : Répartition (en %) de la population de 10 ans et plus à Ouagadougou selon le niveau d'instruction et le sexe.....	129
Tableau 3.2 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon leur taille et le sexe	130
Tableau 3.3 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre de membres scolarisés et le sexe	131
Tableau 3.4 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre d'enfants 7-12 ans et le sexe.....	132
Tableau 3.5 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre d'enfants 7-12 ans scolarisés et le sexe	132
Tableau 5.1 : Evolution des effectifs des écoles primaires dans la ville de Ouagadougou selon le statut de l'établissement de 2000 à 2014	167
Tableau 5.2 : Répartition (en %) des écoles primaires dans la ville de Ouagadougou selon leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014	177
Tableau 5.3: Proportion (en %) des enseignantes à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014	180
Tableau 5.4 : Proportion (en %) des enseignants qualifiés (IP, IC et IAC) à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014	182
Tableau 5.5 : Proportion (en %) des enseignants titulaires du baccalauréat et plus à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014.....	183
Tableau 5.6 : Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants à Ouagadougou selon le statut de l'établissement et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014.....	184
Tableau 5.7: Proportion (en %) des enseignants ayant un emploi précaire dans le privé à Ouagadougou selon la zone d'implantation de leur école en 2013-2014 ..	186
Tableau 5.8 : Ratios élèves/salle de classe à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation des écoles en 2013-2014.....	192
Tableau 5.9 : Montant moyen annuel des frais de scolarité (en Fcfa) pour un élève à Ouagadougou selon le type et la zone d'implantation des écoles primaires privées en 2013-2014.....	197

Tableau 5.10 : Ratios cartable minimum élèves au CP1 et au CM2 des écoles primaires publiques à Ouagadougou selon leur zone d’implantation en 2013-2014.	199
Tableau 6.1 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques individuelles.....	210
Tableau 6.2 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du chef de ménage	212
Tableau 6.3 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du ménage.....	214
Tableau 6.4 : Proportion (en %) des enfants de 9-11 enfants à « parenté éloignée » du CM à Ouagadougou selon leurs caractéristiques, les caractéristiques de leur ménage et la zone de résidence	216
Tableau 6.5: Répartition (en %) des enfants en dehors de l’école à Ouagadougou selon leur situation scolaire et les caractéristiques individuelles	220
Tableau 6.6 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l’école à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du chef de ménage	222
Tableau 6.7: Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l’école à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du ménage	224
Tableau 6.8 : Proportion (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l’école sans lien de parenté avec le CM à Ouagadougou selon leurs caractéristiques et les caractéristiques de leur ménage	226
Tableau 6.9 : Répartition (en %) des EDE déscolarisés à Ouagadougou selon le niveau d’étude et la zone de résidence	227
Tableau 7.1 : Taux de fréquentation scolaire (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence, les caractéristiques individuelles et les caractéristiques du ménage	235
Tableau 7.2 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence.....	239
Tableau 7.3: Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence.....	244
Tableau 7.4 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence	245
Tableau 7.5 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte la présence d’un moyen de déplacement dans le ménage)	248
Tableau 7.6: Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte la source d’approvisionnement en eau de boisson).....	251

Tableau 7.7 : Décomposition de la variance de la probabilité de fréquenter l'école à Ouagadougou	253
Tableau 7.8 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou en fonction des caractéristiques du quartier	255
Tableau 7.9 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou en fonction des caractéristiques de l'enfant et du ménage	257
Tableau 7.10 : Synthèse des facteurs de scolarisation à Ouagadougou selon la zone d'habitation	260
Tableau A2.1 : Profil socio-professionnel des acteurs institutionnels interviewés	304
Tableau A3.1 : Evolution du budget total de l'Etat, de l'éducation et du MENA (en milliers de francs CFA) de 2005 à 2015	315
Tableau A3.2 : Répartition de la population âgée de 15 ans et plus dans la ville de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe	316
Tableau A3.3 : Répartition des chefs de ménage dans la ville de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe	316
Tableau A3.4 : Répartition de la population âgée de 15-64 ans dans la ville de Ouagadougou selon la situation dans l'occupation et le sexe	317
Tableau A3.5 : Répartition de la population occupée dans la ville de Ouagadougou selon l'occupation principale et le sexe.....	317
Tableau A 4.1 : Budget (en Fcfa) des ONG/AD à Ouagadougou selon la rubrique des dépenses	318
Tableau A5.1 : Répartition (en %) des écoles primaires à Ouagadougou selon leur année d'ouverture et leur statut	318
Tableau A5.2 : Proportion (en %) des écoles primaires privées non reconnues à Ouagadougou selon leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014	323
Tableau A5.3 : Répartition (en %) des écoles à Ouagadougou selon leur équipement en infrastructure scolaire, leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014	324
Tableau A5.4 : Répartition (en %) des écoles à Ouagadougou selon leur équipement en matériels didactiques (carte murale, mallettes pédagogiques,..), leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014	325
Tableau A5.5 : Répartition (en %) des élèves à Ouagadougou selon la profession de leurs parents et le statut des écoles fréquentées en 2013-2014.....	326
Tableau A6.1 : Proportion (en %) des enfants 9 à 11 ans en dehors de l'école à Ouagadougou selon la zone de résidence.....	326
Tableau A6.2 : Proportion (en %) des enfants en dehors de l'école dans la population des 9-11 ans à Ouagadougou selon les caractéristiques individuelles.....	327

Tableau A7.1 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans résidant dans des ménages nantis à Ouagadougou selon la zone de résidence	328
Tableau A7.2 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants du CM de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence	329
Tableau A7.3 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants (de 9-11 ans) des femmes CM à Ouagadougou selon la zone de résidence et le statut dans l'activité	330
Tableau A7.4 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement).....	331
Tableau A7.5 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement).....	332
Tableau A7.6 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement).....	333
Tableau A7.7 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson).....	334
Tableau A7.8 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson).....	335
Tableau A7.9 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson)	336
Tableau A7.10 : Test de la colinéarité des variables indépendantes	337
Tableau A7.11 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le sexe de l'enfant	338

Liste des graphiques

Graphique 2.1 : Répartition (en %) des nouveaux inscrits au CPI à Ouagadougou selon l'âge	80
Graphique 2.2 : Taux de fréquentation scolaire (en %) des enfants de 3 à 29 ans à Ouagadougou par âge	81
Graphique 2.3 : Répartition (en %) de la population scolarisée à Ouagadougou selon la classe suivie	81
Graphique 2.4 : Répartition (en %) des enfants de 3-29 ans à Ouagadougou selon le sexe et l'âge et la zone d'habitation	89
Graphique 2.5 : Taux de fréquentation scolaire (en %) à Ouagadougou par sexe et l'âge .	90
Graphique 2.6 : Taux de fréquentation scolaire (en %) à Ouagadougou par zone d'habitation et l'âge.....	91
Graphique 3.1 : Evolution de la part (en %) du budget consacré à l'éducation nationale et à l'enseignement de base de 2005 à 2015.....	120
Graphique 3.2 : Répartition (en %) de la population de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe	121
Graphique 3.3 : Répartition (en %) de la population active de Ouagadougou selon le statut dans l'occupation (occupé ou non) et le sexe	123
Graphique 3.4 : Répartition (en %) de la population active occupée de Ouagadoougou selon l'occupation principale et le sexe.....	124
Graphique 3.5 : Quotient (en ‰) de mortalité infanto-juvénile à Ouagadougou.....	125
Graphique 3.6 : Répartition (en %) de la population de Ouagadougou par sexe et par âge	127
Graphique 3.7 : Rapport de masculinité (en %) de la population de Ouagadougou selon la zone d'habitation.....	128
Graphique 4.1 : Répartition des ONG/AD en fonction des domaines d'intervention à Ouagadougou	159
Graphique 4.2 : Part des dépenses des ONG/AD (en %) par rapport au budget total à Ouagadougou	160
Graphique 5.1 : Evolution de la proportion du nombre d'écoles et de salles de classe privées dans la ville de Ouagadougou de 2000-2014.....	169
Graphique 5.2 : Evolution de la proportion (en %) des écoles privées non reconnues dans la ville de Ouagadougou de 2007 à 2013.....	171
Graphique 5.3 : Répartition (en %) du ratio élèves/salle de classe à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation des écoles en 2013-2014.....	193
Graphique 5.4 : Répartition (en %) des élèves de Ouagadougou selon la distance parcourue, le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014.....	201
Graphique 6.1 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le statut scolaire par zone d'habitation	217

Graphique 6.2 : Répartition (en %) des enfants en dehors de l'école à Ouagadougou selon le sexe et la zone d'habitation..... 228

Liste des cartes

Carte 2.1 : Découpage de la ville de Ouagadougou en zone d'habitation (centre, périphérie lotie et périphérie non lotie).....	84
Carte 3.1 : Localisation géographique de la province du Kadiogo et de la commune de Ouagadougou	107
Carte 3.2 : Ancien découpage administratif de la ville de Ouagadougou en 30 secteurs et 5 arrondissements.....	109
Carte 3.3: Nouveau découpage administratif de la ville de Ouagadougou en 55 secteurs et 12 arrondissements.....	110
Carte 5.1 : Répartition des écoles primaires selon leur statut et la zone d'implantation à Ouagadougou en 2006-2007	173
Carte 5.2 : Répartition spatiale des écoles primaires à Ouagadougou selon leur statut en 2013-2014	175
Carte 5.3 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon leur situation administrative en 2013-2014.....	178
Carte 5.4 : Répartition spatiale des écoles primaires à Ouagadougou selon leur niveau d'équipement en infrastructure scolaire en 2013-2014.....	189
Carte 6.1 : Effectifs des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le secteur de résidence en 2006.....	208
Carte 6.2: Effectifs des EDE de 9-11 ans à Ouagadougou selon le secteur de résidence en 2006.....	218
Carte A5.1 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon le type en 2006-2007	319
Carte A5.2 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon le type en 2013-2014	320
Carte A5.3 : Répartition spatiale des écoles primaires privées non reconnues à Ouagadougou selon le type en 2013-2014	321
Carte A5.4 : Répartition spatiale des écoles primaires privées musulmanes à Ouagadougou en 2013-2014	322

Liste des figures et photos

Figure 2.1 : Schéma conceptuel de l'analyse des inégalités scolaires en milieu urbain.....	59
Photo 1 : Vue intérieure et extérieure d'une salle de classe d'école privée dans une zone non lotie de la ville de Ouagadougou	190
Photo 2 : Vue intérieure et extérieure d'une salle de classe d'école privée dans une zone lotie de la ville de Ouagadougou.....	190
Annexe A2.2 : le schéma de la collecte des données au primaire	302

Liste des acronymes et abréviations

ACM :	Analyse de Classification Multiple
ACP :	Analyse en Composante Principale
AD :	Association de Développement
AFD :	Agence Française de Développement
AME :	Association de Mères Educatrices
APE :	Association des Parents d'élèves
ASPENO :	Atlas Scolaire PERmanent Numérique de Ouagadougou et ses environs
BEP :	Brevet d'Etude Professionnelle
BEPC :	Brevet d'Etude du Premier Cycle
BIT :	Bureau International du Travail
BM :	Banque Mondiale
BREDA :	Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique
CCEB/BF :	Cadre de Concertation des ONGs et associations actives en Education de Base au Burkina Faso
CE1 :	Cours Élémentaire première année
CE2 :	Cours Élémentaire deuxième année
CEAP :	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB :	Circonscription d'Education de Base
CEEP :	Centre d'Eveil et d'Education Préscolaire
CGCT :	Code Général des Collectivités Territoriales
CM1 :	Cours Moyen Première année
CM2 :	Cours Moyen Deuxième année
CNAPEP :	Conseil National des Associations des Parents d'Elèves du Primaire
CNED :	Centre National d'Enseignement à Distance
CNR :	Conseil National de la Révolution
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
CP1 :	Cours Préparatoire première année
CP2 :	Cours Préparatoire deuxième année
CSLP :	Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
DCPP :	Direction de la Coordination des Projets et Programmes
DCPP :	Direction de la coordination des projets et programmes (DCPP)
DFP :	Direction de la Formulation des Politiques
DGESS :	Direction Générale des Statistiques Sectorielles
DPE :	Direction de la Promotion de l'Education
DPPO :	Direction de la Prospective et de la Planification Opérationnelle
DRENA :	Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DSEC :	Direction du Suivi, de l'Evaluation et de la Capitalisation
DSS :	Direction des Statistiques sectorielles
EADE :	Enfants et Adolescents en Dehors de l'Ecole
EDE :	Enfants en Dehors de l'Ecole

EDS :	Enquête Démographique et de Santé
EDS/MICS :	Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples
EICVM :	Enquête Intégrale sur les Conditions de Vie des Ménages
EMC	Enquête Multi-sectorielle Continue
ENEP :	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
EPP :	Ecole Primaire Publique
EPT :	Education Pour Tous
FAO :	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FCD :	Fonds Communautaire de Développement
GPS :	Global Position Satellite
IAC :	Instituteur Adjoint Certifié
HLM :	Habitation à Loyer Modéré
IC :	Instituteur Certifié
ICP :	Indicateur Composite de Pauvreté
IDH :	Indice de Développement Humain
IPE :	Institut International de la Planification de l'Education
INSD :	Institut National de la Statistique et de la Démographie
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
INSS :	Institut des Sciences des Sociétés
IP :	Instituteur Principal
IPS :	Indice de Parité Sexuelle
IRD :	Institut de Recherche pour le Développement
IRIN-CEA :	Integrated Regional Information Network for Central and Eastern Africa
ISF :	Indice Synthétique de Fécondité
ISSP :	Institut Supérieur des Sciences de la Population
ISU :	Institut de Statistique de l'Unesco
KMO :	Kaiser-Meyer-Olkin
MENA :	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MESS :	Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD :	Objectifs du Développement Durable
OEV :	Orphelins et Enfants Vulnérables
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
OPO :	Observatoire de Population de Ouagadougou
PAS :	Programme d'Ajustement Structurel
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDDEB :	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PDSEB :	Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base
PIB :	Produit Intérieur Brut
PIGEO :	Plateforme d'Informations Géographiques du Burkina
PTF :	Partenaire Technique et Financier
RAF	Réforme Agraire et Foncière

RDC :	République Démocratique du Congo
RESEN :	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RGPH :	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SDAGO :	Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga
SNEA-B :	syndicat national des enseignants africains du Burkina
SNEP :	Syndicat National des Encadreurs Pédagogiques
SP :	Secrétariat Permanent
SPEAHV :	Syndicat du Personnel Enseignant Africain de Haute –Volta
SYNAPAGER :	Syndicat National des Personnels d'Administration et de Gestion de l'Education et de la Recherche
SYNATEB :	Syndicat National des Travailleurs de l'Education de Base
TBS :	Taux Brut de Scolarisation
TNR :	Taux de Non Réponse
UEMOA :	Union Economique Monétaire Ouest Africain
UN Habitat :	Programme des Nations unies pour les établissements humains
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UPI :	Unités de Productions Industrielles
VIH/SIDA :	Virus de l'Immunodéficience Humaine/Syndrome d'Immunodéficience Acquise
ZACA :	Zone d'Activités Commerciales et Administratives
ZAD :	Zone d'Activités Diverses
ZEP :	Zone d'Education Prioritaire

Résumé

Le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) mis en place depuis 2002 au Burkina Faso (devenu depuis 2012, le Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base) n'a pas concerné Ouagadougou, la capitale, considérée comme privilégiée en matière de scolarisation, car présentant les taux de scolarisation les plus élevés du pays. Dans le même temps, Ouagadougou connaît une forte croissance démographique (son taux d'accroissement intercensitaire entre 1996 et 2006 est de 7,6 %), avec pour corollaire un besoin important en infrastructures sociales de base (éducation et santé), et un étalement spatial rapide de la ville. Sur le plan scientifique, la dimension socio-spatiale des inégalités intra-urbaines en matière d'éducation reste très peu abordée, à Ouagadougou comme dans les autres villes du continent africain.

La thèse traite des facteurs socio-spatiaux des inégalités de scolarisation au primaire à Ouagadougou, d'une part en menant une approche inédite des inégalités spatiales de l'offre scolaire (à travers la fusion du fichier des écoles géoréférencées avec celui des écoles issues de la base de données des statistiques scolaires), d'autre part en mettant l'accent sur les facteurs (individuels, familiaux et contextuels) de la fréquentation scolaire chez les enfants âgés de 9 à 11 ans. Pour ce faire, elle mobilise plusieurs sources de données : le recensement général de la population et de l'habitation de 2006, les statistiques scolaires (2000 à 2014), le géoréférencement des écoles et des entretiens réalisés auprès des acteurs institutionnels de l'éducation. Les méthodes d'analyse utilisées sont à la fois quantitatives (bivariée, régression logistique classique et régression logistique multiniveau), qualitatives (analyse de contenu des entretiens) et spatiales.

Les résultats montrent que très peu de partenaires au développement (ONGs, associations, institutions bilatérales et multilatérales, etc.) interviennent dans le domaine de l'éducation à Ouagadougou. Ceux qui interviennent font essentiellement de la sensibilisation, de la dotation de fournitures scolaires aux élèves, et moins de la construction de nouvelles salles de classes. En matière d'offre scolaire, les écoles primaires publiques sont concentrées au centre de la ville. Les écoles qui sont dans la périphérie non lotie sont surtout privées offrant des mauvaises conditions d'apprentissage. Le développement de l'offre scolaire publique à la périphérie de Ouagadougou n'est pas seulement une question de volonté politique. Il dépend aussi de la gestion de l'espace urbain dans laquelle des facteurs comme le lotissement jouent un rôle important.

En termes de facteurs explicatifs de la scolarisation, le statut familial de l'enfant est plus déterminant dans la scolarisation des enfants, particulièrement des filles sans lien de parenté avec le chef de ménage en raison de leur utilisation dans les travaux domestiques. Par contre, dans la périphérie non lotie, le niveau de vie du ménage et le niveau d'instruction des parents sont les plus déterminants. D'autres facteurs notamment la présence de robinet dans le ménage et la possession d'un moyen de déplacement jouent positivement dans la scolarisation des enfants à Ouagadougou. Les analyses indiquent aussi qu'il existe des effets contextuels (même si les effets familiaux sont plus dominants) dans la scolarisation des enfants à Ouagadougou. En effet, plus les enfants résident dans un quartier instruit, plus ils ont la chance d'être scolarisés.

Abstract

Ouagadougou, the capital city of Burkina Faso with the highest school enrolment rates in the country, has not been included in the Decennial Plan for the Development of Basic Education in Burkina Faso implemented since 2002. At the same time, Ouagadougou is experiencing a high demographic growth rate in the country (the rate of growth between two censuses 1996 and 2006 is 7.6 %) with a significant need for basic social infrastructure (education and health) due to the rapid spatial spreading of the city.

In research, little is known on the socio-spatial dimension of intra-urban inequalities in education, in the case of Ouagadougou as in other cities on the African continent.

This thesis investigates the socio-spatial factors of inequalities in primary school enrolment in Ouagadougou by using a new approach to spatial inequalities in school supplies (through the merger of the georeferenced schools and the schools resulting from the database of school statistics), and by highlighting the factors (individuals, families and contextual) influencing school enrolment of children aged between 9 and 11 years old.

Data used in thesis included data from the 2006 general census of the population and housing, school statistics (2000 to 2014), data from the georeferencing of schools and data from surveys with institutional actors in education. Analysis methods used include quantitative (bivariate, classic logistic regression, multilevel logistic regression), qualitative (analysis of the interviews contained) and spatial analysis.

The results of this study show that very few development partners intervene in the field of education in Ouagadougou. Those who intervene essentially make outreach, provision of school supplies to students, and very little is being done to build new classrooms.

In the cases of the school supply, public primary schools are more implanted in the city centre. The schools who implanted in the slums around the city of Ouagadougou are essentially private and have a bad learning condition. The development of school supplies on the periphery of Ouagadougou city is not depending only on the political will but also depends on management of urban space in which the parcelling has an important role.

With regards of analysis of the school factors, the familial status of children is very determined in the school enrolment of children in the city centre, particularly for girls who are used in the domestic activities. In contrast, at the periphery untied, the variables who determined the school enrolment of children are the household's economic conditions and the parent's educational

level. Other factors such as the presence of tap water in the household and the possession of transport locomotion are favourable of children's schooling in Ouagadougou. The analysis also shows that there is a contextual effect (even if family effects are more important) in the children's schooling in Ouagadougou. In fact, more the children reside in “well-educated neighborhoods”, more they have likely to enrol in school.

Introduction Générale

« Il n'y a pas de « connaissance absolue » ; il n'y a que progression dans l'adéquation de la représentation « dans la tête » au réel, dans sa capacité à rendre compte du réel » (Baud, 1985:70).

Dès les indépendances, la généralisation de l'enseignement primaire est au centre des politiques d'éducation de tous les Etats africains. En se fondant sur la déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée en 1948, définissant l'éducation comme un droit fondamental de la personne humaine, la politique de généralisation de l'enseignement primaire s'inscrivait dans les principes et les objectifs de la première conférence régionale des ministres africains de l'éducation tenue à Addis-Abeba en 1961 (UNESCO, 1982), avec pour échéance en 1980. Les objectifs fixés lors de cette conférence notamment la généralisation de l'enseignement primaire n'ont pas été atteints à l'échéance.

Suite à l'agenda de l'année 1980 et les Programmes d'ajustements structurels (dans les années 1990), la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande) a été adoptée en 1990 avec un nouvel élan donné en 2000 au forum mondial de l'éducation de Dakar (Sénégal) via l'objectif 2 des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) consistant à assurer l'accès universel à l'enseignement primaire à l'horizon 2015. En dépit des progrès réalisés, la scolarisation primaire universelle n'a pas été atteinte à cette échéance : « en 2013, [...], 59 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 65 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'école secondaire n'étaient pas scolarisés, la plupart étant des filles » (Nations Unies, 2016 : 18). Pour ce faire, le Forum mondial sur l'éducation tenu en 2015 à Incheon (République de Corée) a adopté la déclaration d'Incheon réaffirmant les engagements en faveur de l'éducation pour tous de Jomtien et Dakar et s'engageant à mettre en œuvre un nouvel agenda mondial de l'éducation à l'horizon 2030, à travers les Objectifs du Développement Durable (ODD) dont l'objectif 4 est de « garantir une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

Comparativement aux zones rurales, les villes et notamment les capitales offrent plus d'opportunités de développement économique. Elles concentrent et produisent la richesse, les

emplois et les investissements. Ce sont des lieux également de décisions des pouvoirs politiques et économiques et des lieux privilégiés de changement social : « les zones urbaines offrent de nombreuses possibilités en matière de protection des droits des enfants et d'accélération des progrès vers les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Les villes sont intimement liées au développement économique dans la mesure où elles concentrent et produisent la richesse, les emplois et les investissements. Plus un pays est urbanisé, plus il a de chances d'avoir des revenus élevés et des institutions solides. Les conditions de vie des enfants des zones urbaines sont souvent meilleures que celles des autres enfants car ils jouissent d'un niveau plus élevé de soins, de protection, d'éducation et d'assainissement » (UNICEF, 2012 : 1). L'ancrage citoyen des responsables politiques et des décideurs fait que le monde rural n'a pas un réel poids politique dans l'arbitrage sur l'attribution des ressources, surtout quand on sait que l'enseignement dans des régions isolées coûte cher (UNESCO, 1982).

Sans doute en raison de leur situation privilégiée, avec des indicateurs les plus favorables en matière d'éducation, très peu d'attention est portée aux villes africaines notamment les capitales. Les engagements internationaux mettent l'accent sur le milieu rural, dans une logique de réduction des disparités rurales-urbaines. Au sommet mondial sur le développement durable, en 2002 à Johannesburg (Afrique du Sud), l'UNESCO et l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO) ont lancé un Programme phare pour l'éducation en milieu rural qui vise à mettre en lumière l'importance de l'éducation des populations rurales dans la lutte contre la pauvreté et la faim. Ainsi, une étude mondiale intitulée *Education for Rural Development: Towards New Policy Responses* (« L'éducation au service du développement rural : vers de nouvelles stratégies ») réalisée en 2003 par la FAO et l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO (IIEP) a permis de déterminer les indicateurs pour le suivi des évolutions de l'éducation rurale.

Dans l'espoir aussi de limiter l'exode rural vers les villes, les gouvernements africains et leurs partenaires au développement ont concentré leurs efforts sur l'amélioration des conditions de vie des populations rurales. Le constat est que ces stratégies n'ont pas atteint les résultats escomptés (UN-Habitat, 2012). A l'opposé de ce qui se produit en Afrique du Nord où les migrants s'installent dans des villes intermédiaires, en Afrique de l'Ouest, les migrants ruraux vont principalement vers les capitales (où toutes les perspectives économiques, d'emploi et d'accès aux services sont concentrées) dans l'espoir d'obtenir des meilleures chances de trouver

un emploi. Bakewell et Jónsson (2011 :15) parlent même de la « théorie sur l'attraction des grandes villes » (*bright lights theory*) qui soutenait que les résidents ruraux, par un mélange de curiosité et de naïveté, étaient attirés par l'aventure de la vie en ville tout en demeurant inconscients des problèmes sociaux qu'ils pourraient y rencontrer une fois qu'ils s'y seraient installés ».

Si dans les années 1970, l'urbanisation était à ses débuts en Afrique, depuis les décennies suivantes, elle se poursuit à un rythme très accéléré : « la transition urbaine – qui voit la majorité de la population habiter en ville et non plus en campagne – s'accélère, et il s'agit peut-être là du phénomène le plus décisif depuis l'indépendance dans la plupart des pays d'Afrique » (UN-Habitat, 2012 : 17). Si l'Afrique est la région la moins urbanisée, elle connaît cependant le taux de croissance urbaine le plus élevé du monde, à telle enseigne que selon Pieterse (2009) sa population urbaine devrait probablement plus que doubler dans les vingt années à venir. En matière d'urbanisation, Fargues (1988 : 183) dira que l'Afrique a brûlé les étapes à cause des records historiques de la croissance de ses villes.

Cependant, cette croissance exceptionnellement rapide de villes africaines s'accompagne de la pauvreté, du chômage, des inégalités sociales, de ségrégation spatiale, de la marginalisation socioéconomique, etc. Il se crée une inégalité se matérialisant par une fracture urbaine, donc une ségrégation très visible entre les catégories sociales des villes : « l'activité économique est généralement sous le contrôle de petites élites politiques ou d'affaires, tandis que la majorité des habitants doit trouver les moyens de survivre. Du point de vue spatial, la fracture urbaine est reflétée par la prolifération des taudis et bidonvilles » (UN-Habitat, 2012 : 42). L'opinion forte selon laquelle les villes sont les moteurs de croissance et du développement pourrait être battue en brèche en raison de ce qui se passe en Afrique. UN-Habitat (2012) parle même d'une « urbanisation de la pauvreté » de l'Afrique au Sud du Sahara. Les politiques d'ajustement structurel intervenues dans les années 1980 et 1990 en Afrique ont frappé de plein fouet les citoyens les plaçant dans des conditions de vie précaire : « les classes moyennes sont à leur tour touchées par la crise, le salariat concerne de moins en moins de personnes et les salariés assurent de plus en plus difficilement leur rôle de redistributeurs. Les embryons des systèmes sociaux (systèmes de retraites, d'assurances sociales, de logements sociaux, etc.) mis en place dans certains États se désagrègent. Les jeunes, qui restent de plus en plus longtemps dépendants des aînés, trouvent difficilement leur place. Les modes de solidarité, qui constituent encore la

soupage de sécurité face à la faillite de certains États, s'essoufflent et ne serviront plus longtemps encore d'amortisseur aux conséquences de la crise. Le désengagement de l'État a des effets directs sur les services publics. L'éducation subit de plein fouet les conséquences de la crise alors qu'elle constitue un des moteurs des transformations sociales. La déscolarisation va toucher un grand nombre de pays africains avec pour conséquence [...] la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation dans un grand nombre de pays. Globalement, entre 1980 et 1983, les effectifs scolaires du sous-continent n'ont progressé en moyenne que de 2,9 % par an, progression inférieure à celle de la population scolarisable évaluée à 3,3 % » (Lange, 2016 : 400). Dans les villes, la paupérisation s'accroît, même si parfois « l'intense circulation des biens et des hommes en atténue la rigueur » (Antoine, 1997 : 18). Les progrès réalisés dans les villes sont donc inégaux et cachent la réalité de millions d'enfants vivant dans des milieux urbains marginalisés et qui font face à des difficultés d'accès à des services sociaux de base dont l'éducation (UNICEF, 2012).

Au regard de ces paradoxes évoqués plus haut, la problématique de la scolarisation des enfants dans les zones urbaines, surtout celles défavorisées, se pose encore et mérite d'être davantage documentée. Si de nombreux travaux scientifiques sont réalisés sur les inégalités de scolarisation des enfants dans les pays du Sud (à titre illustratif, l'ouvrage « Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction » dirigé par Henaff et Lange (2011)), très peu se sont intéressés à ce phénomène dans le milieu urbain.

Au Burkina Faso, le même constat se dégage. Les grands programmes et projets dans le domaine de l'éducation mis en place ces dernières années ont orienté davantage leurs actions vers le milieu rural, investissant moins en termes de construction de nouvelles infrastructures scolaires publiques dans les grands centres urbains (surtout dans la capitale Ouagadougou). Ces derniers sont considérés comme privilégiés en matière de scolarisation car présentant des taux de scolarisation les plus élevés. En effet, le taux brut de scolarisation au primaire était de 115,9 % à Ouagadougou contre seulement 47,2 % en milieu rural en 2006 (Kobiané et Bougma, 2009). Il y a eu donc très peu de construction de nouvelles infrastructures scolaires publiques à Ouagadougou avec pour conséquence une forte augmentation de l'offre scolaire privée. Selon les statistiques scolaires, en 2012, 68,0 % des écoles primaires de la ville de Ouagadougou étaient des écoles privées contre 32 % en 2000.

Pourtant, la ville de Ouagadougou connaît la plus forte croissance démographique du pays (avec un taux d'accroissement annuel intercensitaire entre 1996 et 2006 de 7,6 %) et spatiale du pays (superficie de 431,7 en 1996 à 518 km² en 2006, soit 1,8 % d'accroissement moyen annuel). On assiste donc à une forte demande en infrastructures sociales de base (éducation et santé), particulièrement dans les quartiers qui se développent à la périphérie de la ville sous l'impulsion des nouveaux migrants et des citoyens plutôt pauvres à la recherche de terrains ou parcelles abordables (Boyer et Delaunay, 2009).

Les travaux scientifiques réalisées sur les inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou (Baux, 2007 ; Durand, 2006 ; Pilon, 2002 ; Baux et al., 2002) et les statistiques de scolarisation issus des données de l'Observatoire de la Population de Ouagadougou (OPO) ont mis en évidence entre autres les différences de scolarisation entre les catégories sociales (pauvres/riches, filles/garçons, etc.) et le développement de l'offre scolaire privée. Toutefois, la problématique des disparités spatiales, entre les périphéries urbaines défavorisées et le centre relativement plus doté en infrastructures scolaires, demeure peu prise en compte. Il y a nécessité de mieux documenter sur le plan scientifique les facteurs des inégalités de scolarisation à l'intérieur de la ville de Ouagadougou. C'est l'intérêt de ce travail dont la question de départ est « *quels sont les facteurs des inégalités intra-urbaines de scolarisation à Ouagadougou* » ?

Les raisons de s'intéresser aux inégalités intra-urbaines de scolarisation à Ouagadougou sont:

- dans le cadre de la décentralisation dans laquelle les réformes éducatives s'inscrivent et décrite par Jaglin (1995) comme un facteur d'augmentation des performances des municipalités, de démocratisation des processus de décision avec une amélioration des niveaux de perception fiscale, les acteurs institutionnels (centraux, déconcentrés, décentralisés, ONGs, etc.) doivent jouer un rôle important pour sa mise en œuvre. Il y a lieu donc de comprendre les discours des acteurs et les logiques qu'ils développent pour faire face aux inégalités scolaires à Ouagadougou induites par la forte croissance démographique et spatiale ;
- l'offre scolaire à Ouagadougou peut être très déterminante dans la scolarisation des enfants dans un contexte d'« institutionnalisation de l'école au sein des familles urbaines » (Lange, 2002 ; Baux, 2007 ; Bougma et al., 2016). Le ministère de l'éducation produit des statistiques

scolaires au niveau de la province et tout récemment (à partir de 2009/2010) dans 48 communes prioritaires¹. A l'exception de l'annuaire statistique unique produit en 2009/2010 par la direction de la promotion de l'éducation de la commune, il n'y a pas de statistiques scolaires sur la ville de Ouagadougou. Ces statistiques demeurent aussi « muettes » car il n'y a pas d'analyse de ces chiffres ; elles se résument à un condensé de tableaux d'indicateurs. Une étude de l'offre scolaire adaptée, en recourant à des données originales (combinant à la fois la géolocalisation des écoles et les statistiques administratives) permet de mieux décrire la répartition spatiale de l'offre dans la commune, donc de documenter la marginalisation des périphéries urbaines en matière de scolarisation ;

- Si dans le domaine de la santé au Burkina Faso, les inégalités intra-urbaines ont fait l'objet de plusieurs études (Fournet et al., 2005 ; Dos Santos, 2006 ; Cadot et Harang, 2006 ; Harang, 2007 ; Soura, 2009; Salem, 2013; Lankoande et al., 2016), ce n'est pas le cas pour la scolarisation. Dans la capitale d'un pays sahélien enclavé en Afrique de l'Ouest et à faible niveau de scolarisation (79,6 % de taux de scolarisation au primaire en 2012 au Burkina Faso), Ouagadougou, le phénomène des inégalités scolaires dans la ville est important à analyser ;

- la plupart des recherches se sont intéressées soit sur l'effet de l'offre (Banque Mondiale, 2003; Gérard, 2001; Lange, 2000), soit sur l'effet de la demande (De Vreyer, 1993 ; Clevenot et Pilon, 1996 ; Eloundou-Enyegue et Davanzo, 2003 ; Eloundou-Enyegue et Williams, 2006 ; Townsend et al., 2002; Kobiané, 2006; Case et Ardington, 2006; Wayack Pambè, 2012; Bougma, 2015). Il est important donc de prendre en compte simultanément l'effet de l'offre et de l'effet de la demande sociale de l'éducation dans l'analyse des facteurs de la scolarisation des enfants pour dépasser les limites des études précédentes ;

- la possibilité de distinguer d'une part, les effets individuels (liés à l'enfant) de ceux qui résultent des différences socioéconomiques entre les familles, et d'autre part l'identification des effets de voisinage en utilisant des données exhaustives (les données des recensements de la population). Certes, le travail réalisé par Durand en 2006² a pris en compte ces différents

¹ Ouagadougou ne fait pas partie des 48 communes prioritaires qui sont majoritairement rurales.

² Ce travail s'inscrivant dans une approche comparative des capitales Ouest africaines utilise donc des données de la même période : les enquêtes 1-2-3 réalisées simultanément dans les capitales de la zone de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA).

niveaux d'analyse (effets contextuels et effets individuels), mais les données utilisées (enquêtes 1-2-3 réalisée en 2002 par l'INSD) sont très peu intéressantes pour ces types d'analyse car elles sont non exhaustives comparativement aux données du recensement comme nous le verrons plus loin.

L'objectif général de cette thèse est donc de contribuer à une meilleure compréhension des facteurs des inégalités d'accès à l'école primaire dans la ville de Ouagadougou, prenant en compte la dimension socio-spatiale.

De manière plus spécifique, il est question dans ce travail :

- d'analyser les discours des différents acteurs (centraux, décentralisés, sociaux, financiers, etc.) de l'éducation sur les inégalités d'accès à l'école à Ouagadougou et les actions menées pour les réduire ;
- de retracer l'évolution et la répartition spatiale de l'offre scolaire de niveau primaire à Ouagadougou, et de mettre en lumière les inégalités spatiales, tant en termes de localisation de l'offre que de ses caractéristiques en fonction du statut des établissements (public, privé laïc, privé confessionnel) ;
- de déterminer les facteurs individuels, familiaux et contextuels (effets de quartier ou de voisinage) des inégalités spatiales d'accès des enfants à l'école dans la ville de Ouagadougou.

Elle est structurée en sept chapitres :

- le premier chapitre propose une revue de la littérature sur les inégalités scolaires, particulièrement en milieu urbain. Il revient sur l'ancrage théorique des inégalités scolaires à travers ses formes et mesures mais aussi les théories (sociologiques, économiques, etc.) qui les sous-tendent. Il décrit aussi les travaux sur les inégalités scolaires dans les contextes des pays développés (France et Etats Unis) et ceux en développement, particulièrement en

Afrique Subsaharienne. Enfin, il s'interroge sur les limites de ces travaux et les enseignements à en tirer ;

- le deuxième chapitre aborde la problématique et la méthodologie, c'est-à-dire le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail. Il s'agit d'abord de poser le problème, d'élaborer le schéma conceptuel ayant permis d'émettre les hypothèses de recherche, puis de décrire les sources de données et les méthodes d'analyse mobilisées ;

- le troisième chapitre est consacré au contexte de l'étude, à savoir la description de la situation économique et démographique du pays, particulièrement à Ouagadougou afin de mettre en évidence le rôle des politiques économiques sur la dynamique du système éducatif, de souligner celui de la forte demande potentielle d'éducation occasionnée par une croissance rapide de la population. Il propose un bref historique de la ville et de son évolution spatiale avec un focus sur les quartiers « spontanés ou non lotis » (comme nous le verrons). La décentralisation y est également abordée à travers le transfert de compétences et de ressources de l'Etat aux communes dans le domaine de l'éducation ;

- le quatrième chapitre traite des acteurs institutionnels de l'éducation dans la ville de Ouagadougou notamment les acteurs centraux, déconcentrés, décentralisés, les ONGs/associations et les partenaires techniques et financiers. Il s'agit de décrire ces acteurs, leur perception sur les inégalités scolaires à Ouagadougou, les politiques éducatives et les actions menées pour la réduction de ces inégalités ;

- le cinquième chapitre met un accent particulier sur la répartition spatiale de l'offre scolaire à Ouagadougou afin de rendre de sa nature inégalitaire. Dans un premier temps, nous décrivons son évolution dans le temps et dans l'espace en fonction des types d'écoles (publiques, privées laïques et confessionnelles). Dans un second temps, nous présentons non seulement les conditions d'apprentissage dans les écoles à travers les profils des enseignants, les équipements pédagogiques et les infrastructures scolaires, mais aussi l'accessibilité (financière et géographique) aux écoles dans la commune ;

- le sixième chapitre rend compte des profils sociodémographiques, économiques et scolaires des enfants de 9 à 11 ans (la population cible pour l'analyse des facteurs liés à la demande scolaire comme nous le verrons dans la suite). Il décrit la répartition spatiale des enfants en fonction de leurs caractéristiques individuelles et de celles des ménages dans lesquels ils vivent. Sont aussi examinées les caractéristiques des enfants en dehors de l'école : qui sont-ils et où ils vivent-ils ? Ce chapitre descriptif sert de base à la compréhension des stratégies de scolarisation des ménages ;

- le septième (et dernier) chapitre offre une approche globale de la question des déterminants de la demande scolaire tenant compte de la dimension socio-spatiale, mais aussi des effets de contexte (ou de voisinage). Il expose d'abord les différences spatiales de niveau de fréquentation scolaire des enfants en fonction d'un certain nombre de caractéristiques individuelles et familiales (à notre disposition dans les données et identifiées à partir de la littérature), puis identifie les facteurs spatiaux, contextuels, familiaux et individuels des inégalités de scolarisation des enfants dans la commune.

Chapitre 1 :

Les inégalités scolaires en milieu urbain dans la littérature

« Dans cet idéal, les groupes ne se posent pas en relation d'inclusion ou d'exclusion, mais se superposent et s'enchevêtrent sans devenir homogènes. (...) Dans la ville juste (the good city), on passe d'un quartier à un autre sans s'en rendre compte précisément. Dans l'idéal normatif de la vie urbaine, les frontières sont ouvertes et indécisées » Young (1990 : 238-239).

Introduction

La littérature sur les inégalités scolaires en milieu urbain se réfère aussi bien à la demande en éducation qu'à l'offre. Les débats sociologiques opposent le déterminisme social notamment la primauté de la société et donc des interactions sociales, sur les comportements individuels et l'individualisme méthodologique traitant de l'autonomie de l'individu comme une réalité de fait. Quant aux économistes, leurs travaux sur les inégalités scolaires se sont essentiellement basés sur l'investissement en éducation pour la production des ressources humaines. Ils opposent les partisans de la théorie de l'investissement en capital humain (la théorie du capital humain), alimentée par Becker (1964), à ceux d'autres théories, notamment la théorie du filtre (l'éducation détecte plus les talents individuels qu'elle ne les développe) développée par Arrow (1973), la théorie du signal (postulant qu'en cas de forte corrélation négative entre l'éducation et la productivité du travail, alors les individus les plus diplômés sont aussi les plus productifs) défendue par Spence (1973).

Dans les pays en développement, les travaux sur les inégalités scolaires en milieu urbain posent les questions sur les interrelations entre la composition (taille, composition par âge et sexe, etc.), les comportements sociodémographiques et socioculturels du ménage (état matrimonial, réseaux sociaux, ethnie, religion, etc.) et la scolarisation des enfants. Ces travaux s'interrogent également sur la question de la paupérisation en cours dans les centres urbains, avec la détérioration des conditions de vie des ménages mettant en évidence les nouvelles formes

d'adaptation vis-à-vis de la scolarisation. Le débat sur la reproduction sociale des inégalités refait surface à travers les représentations et les attentes vis-à-vis de l'école. En plus de ces aspects, le questionnement non seulement de l'effet de contexte (ou de voisinage) mais aussi celui de l'offre scolaire reviennent dans la littérature sur les inégalités de scolarisation en milieu urbain à cause de l'urbanisation rapide avec l'apparition des quartiers « spontanés » ou en « difficultés ».

L'objectif de ce chapitre est de revenir plus en détails sur les ancrages théoriques des inégalités scolaires (non seulement en termes de mesure, mais aussi d'approches comme décrites plus loin) et de ressortir dans la littérature les facteurs contextuels (notamment les effets de voisinage et la question de l'offre scolaire) et familiaux de la scolarisation dans les villes. Il est structuré en trois parties : (i) ancrage théorique des inégalités scolaires ; (ii) effets de quartier (ou de voisinage), de l'offre et inégalités scolaires dans la ville et (iii) facteurs familiaux de la scolarisation dans la ville.

1.1 Ancrage théorique des inégalités scolaires

1.1.1 Forme et mesure des inégalités scolaires

Duru-Bellat (2002), dans son ouvrage « les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes », oppose deux formes d'inégalités : les inégalités d'origine « sociale » et les inégalités d'origine « naturelle ». L'inégalité sociale est la distribution inégale des ressources entre les membres d'une société due à la structure de cette société et qui fait naître un sentiment d'injustice en son sein (Bihl et Pfefferkorn, 1995). Elle dépend de qualités d'attributs indépendamment de performances spécifiques. Quant aux inégalités naturelles, elles ne sont pas perçues comme découlant des structures de la société, mais des seuls talents et efforts d'individus qui sont au départ placés dans les mêmes conditions d'égalité des chances. Les termes suivants en anglais empruntés à Parsons (1964) traduisent bien ces deux réalités : « ascribed status » et « achieved status ».

Dans le domaine de l'éducation, en plus de se cumuler aux autres inégalités (en matière de logement, de santé, etc.) les inégalités scolaires contribuent à la reproduction des inégalités sociales. Les inégalités scolaires se complexifient, certaines évoluent à la baisse tandis que d'autres se recomposent ou se durcissent en même temps (Dubet, 2002, Fitoussi et Rosanvallon, 1996 ; Maurin, 2002). Pour Duru-Bellat (2002) reprenant les propos de Rawls (1971), un système éducatif juste participe à une société égalitaire en transmettant à chacun des compétences qu'il peut utiliser dans la vie. Pour lui, il y a un seuil minimum d'éducation que chaque jeune devra atteindre afin de parler de justice. Les inégalités sociales se jouent dans les premières années de scolarisation.

Plusieurs concepts sont utilisés pour rendre compte de la question des inégalités : iniquité, disparité, injustice, etc. L'iniquité renvoie à la notion contraire d'égalité, de juste donc à une dimension « non normative » : « ce qui est juste est que tout le monde ait les mêmes chances dans la vie et arrive aux mêmes résultats à efforts et talents donnés » (Pasquier-Doumer et al., sd : 3).

Disparité, une terminologie utilisée dans la déclaration de Jomtien issue du sommet mondial de l'Education Pour Tous (EPT) de 1990 dans son article III au point 4 : « il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains

groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations ».

Quant à l'injustice, elle est annoncée comme une source de revendications très puissantes et de tensions sociales pouvant déboucher sur des conflits violents. En « Côte d'Ivoire, certains groupes de rebelles du Nord ont dénoncé les inégalités manifestes dans le domaine de l'éducation comme révélatrices d'injustices plus profondes » (Barakat et al., 2008 cité par Unesco, 2010 : 187).

Pour mesurer les inégalités scolaires, deux approches se distinguent : la conception sociologique se basant sur la reproduction des inégalités avec la comparaison des taux d'accès aux plus hauts niveaux éducatifs (la comparaison entre catégories sociales) et la conception de la philosophie politique défendue par Rawls (1971) avec la proportion d'individus se trouvant au-dessous d'un seuil minimal ou les écarts entre ceux qui savent le plus et ceux qui en savent le moins (comparaison entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles).

En France, par exemple, Broccolichi (2009 : 75) souligne que les « inégalités scolaires sont le plus souvent rapportées (ou même réduites) à des différenciations repérables selon les établissements, les classes ou les filières fréquentés par les élèves ». Il rapporte aussi que dans les enquêtes (sur les processus ségrégatifs, les stratégies familiales de scolarisation, les pratiques d'évitement ou certains usages de l'autonomie des établissements), le terme « inégalités scolaires » renvoie le plus souvent à des hiérarchies ou à des disparités entre établissements ou entre classes relevées au niveau de la composition sociale ou ethnique des publics d'élèves et des offres d'enseignement (en langues, options, etc.). Pour lui, l'accent est très peu mis sur l'impact des différenciations socio-spatiales repérées sur l'inégalité des chances de réussite scolaire.

Dans les contextes des pays en développement, les rapports nationaux et internationaux sur l'éducation (EPT, OMD, RESEN, etc.) et les travaux scientifiques mesurent beaucoup plus les inégalités en matière d'éducation à travers les dimensions suivantes : le genre, le milieu de résidence (urbain/rural, les régions), le niveau de vie des ménages (généralement à travers les quintiles), la langue, l'ethnie, les situations de conflits, le travail des enfants et les types de

handicap. Cependant, la question des inégalités en milieu urbain reste très peu abordée dans la littérature sur les pays africains ; pourtant à en croire Bamberg (2001), le rôle de l'espace dans le maintien de diverses inégalités notamment scolaires sont perceptibles.

1.1.2 Inégalités scolaires en milieu urbain

Les travaux sur les inégalités scolaires en milieu urbain ont pris de l'ampleur avec l'industrialisation et l'apparition des grandes métropoles urbaines. Par contre, ils présentent dans leur origine des facettes différentes selon les contextes.

L'école de Chicago, puis le structuralisme et le marxisme, ont largement influencé les débats scientifiques sur les inégalités scolaires en France. Ils ont pris de l'ampleur avec la naissance des classes ouvrières généralement migrantes et des banlieues : « les périodes d'industrialisation et de mise en valeur des territoires ont eu de profondes conséquences sur le peuplement des villes, les modes d'installation des différents groupes sociaux, et les changements de leurs modes de vie. Les transformations les plus récentes du capitalisme, dont la croissance de la finance et des services d'une part, et la globalisation d'autre part, sont les traits les plus significatifs, s'inscrivent de façon spécifique dans l'espace, relèvent et parfois renforcent la nature inégalitaire des rapports sociaux » (Oberti, 2007 : 75). L'intérêt porte davantage sur les concepts d'inégalités et de domination sociale.

Les inégalités en France se basent sur le décalage entre d'une part le principe d'égalité entre les individus et d'autre part les inégalités réelles, patentes et persistantes. L'existence à partir des années 1950 des enquêtes sociodémographiques ont permis également d'alimenter les débats scientifiques sur le phénomène de reproduction des inégalités face à l'école en France (Girard, 1951 et 1953; Girard et al., 1963). Pour Forquin (1979), ces enquêtes réalisées sur des échantillons variés et avec des méthodologies diverses ont mis en lumière l'inégalité d'accès à l'éducation entre les groupes comme un fait statistique massivement irrécusable. Pour Duru-Bellat (2002), les inégalités face à l'éducation sont les moins tolérables, c'est pourquoi elles occupent une place prépondérante dans le débat qui s'est amplifié avec les émeutes de 2005 dans les banlieues françaises.

Aux Etats Unis, les travaux sur les inégalités scolaires en milieu urbain tirent leur essence de l'intégration des immigrants dans les villes, mais aussi de l'arrivée des *African-American* des

Etats du Sud avec pour conséquence l'apparition des ghettos et une forte ségrégation (Oberti, 2007). Contrairement à ce qui est observé en France, la dimension ethno- raciale l'emporte sur les dimensions de classe sociale (Thibert, 2014). Les différences raciales sont donc la source fondamentale de discrimination et de production des inégalités. Cependant comme le souligne Caine (1993), le modèle américain de la mobilité sociale, qui fait que tout américain est un *self-made man* en puissance, rend l'école comme le principe explicatif dominant de la réussite sociale. Comme en France, l'existence des enquêtes statistiques et démographiques ont permis de mettre en lumière le phénomène de reproduction des inégalités face à l'école aux Etats Unis (Coleman et al., 1966).

En Amérique latine, la littérature sur les inégalités scolaires s'est construite autour de la condition ethnique en se référant aux peuples indigènes et, dans une moindre mesure, aux afro-descendants. Au Pérou, par exemple, « les indigènes et les afro-descendants sont les figures emblématiques qui incarnent, à l'échelle régionale, cette manière émergente de penser les sociétés et de rationaliser leur différenciation et leur segmentation croissantes » (Aupetit, 2011 : 24). En Asie, le phénomène des inégalités scolaires a été surtout influencé par le système communisme mis en place par de nombreux Etats de cette partie du monde. En chine, par exemple, sous le régime national, à cause de l'insuffisance des ressources de l'Etat, les communautés locales devaient financer les écoles dans les villages alors que les écoles urbaines, elles, sont construites par le gouvernement (Chen, 1981). Cette politique sélective a « abouti aujourd'hui à une situation d'inégalité des chances en matière d'accès à l'éducation » (Fu, 2005 : 3).

En Afrique, les travaux sur les inégalités scolaires ont pris de l'ampleur avec la mise en œuvre des réformes, avec pour corollaire la transformation permanente des systèmes éducatifs et le déplacement des inégalités (Henaff et Lange, 2011).

En ce qui concerne ceux relatifs au milieu urbain, nombre d'entre eux ont été réalisés en Afrique du Sud à cause de la politique de ségrégation raciale, l'« *apartheid* », qui a existé dans ce pays jusque dans les années 1990. La segmentation des villes sud-africaines pendant la période de l'apartheid en quartiers blancs et noirs (Gervais-Lambony, 1997) a créé le fossé entre ces catégories sociales avec la naissance des *townships* (les quartiers populaires). Une situation, comme le souligne Carpentier (1999), qui a occasionné de fortes inégalités scolaires dans les grandes villes, entre les enfants des noirs habitant les quartiers pauvres et dépourvus

d'infrastructures scolaires (les townships) et les enfants des blancs habitant les quartiers résidentiels et riches. Malgré la nouvelle politique éducative adoptée en 1994, dont l'objectif est de démocratiser le système éducatif, celui-ci reste encore sous la domination de la ségrégation raciale. Cette ségrégation raciale dans les écoles urbaines se matérialise aujourd'hui selon Bamberg (2001) dans l'accessibilité (financière et géographique) à des établissements scolaires de qualité (les enfants des noirs sont confinés dans les écoles des townships ou encore les anciens homelands), le mode de recrutement des enseignants dans les écoles des blancs, dans les langues d'enseignement, etc.

Dans son rapport sur la situation des enfants dans le monde réalisé en 2012 et intitulé « les enfants dans un monde de plus en plus urbanisé », l'UNICEF consacre un volet à l'éducation en mettant en exergue la fréquentation scolaire des enfants des quartiers de taudis dans deux pays africains (Kenya et Ghana) à titre illustratif. Les résultats de ce rapport pointent du doigt les chances très faibles de fréquentation scolaire des enfants des quartiers des taudis et la quasi-absence des infrastructures publiques dans ces zones.

Au Burkina Faso, l'intérêt pour l'étude des inégalités scolaires en milieu urbain remonte au début des années 2000 avec l'observatoire de population de Ouagadougou qui a introduit les questions de l'éducation dans son dispositif de collecte. Les travaux réalisés sur les disparités intra-urbaines dans la ville de Ouagadougou ont relevé essentiellement le déficit d'offre scolaire surtout publique dans les quartiers périphériques, un secteur public marqué par le système de double flux, un secteur privé coûteux et inaccessible aux pauvres, une diversité et une complexité des stratégies familiales de scolarisation, etc. (Pilon, 2002 ; Baux et al., 2002).

1.1.3 Théories sociologiques des inégalités scolaires en milieu urbain : la sociologie urbaine et la sociologie de l'éducation

Les dimensions spatiales ont été au centre de la sociologie urbaine. Le précurseur a été Halbwachs (1925) en travaillant sur les dynamiques foncières à Paris où il relève déjà les logiques de séparation des ouvriers de la vie urbaine largement dominée par la bourgeoisie. Des éléments de thèse qui sont repris dans les travaux sur Paris de Chombart de Lauwe (1958) et Coing (1976) établissant la distinction entre la partie Ouest « résidentielle », plus bourgeoise, et l'Est populaire. Le centre d'ethnologie sociale dans les années 1950-1960, en travaillant sur

la diversité sociale des formes d'appropriation de l'espace et des modalités de cohabitation des différentes classes sociales dans la ville constitue le point de référence même encore aujourd'hui dans l'étude de la ségrégation. Dans les années 1960-1970, la sociologie urbaine marxiste prend le relais des études de la ségrégation urbaine avec le cas du livre « *La question Urbaine* » de Castells (1972) qui relève le processus de production sociale des formes spatiales d'une société. Toutefois, c'est en 1979 que la ville comme espace social est diffusée et discutée dans le cadre des travaux de Grafmeyer et Joseph (1979). Cette nouvelle sociologie de la ville remplace la sociologie urbaine marxiste en abordant les modes de vie, les identités, les relations et les interactions sociales en milieu urbain. Une rupture avec la vision marxiste de la sociologie urbaine portée sur le développement économique et le rôle de l'Etat.

Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) et Boudon (1979) ont contribué à alimenter la littérature contemporaine de la sociologie de l'éducation. Les thèses de Bourdieu reposent sur le principe du déterminisme social : « la transmission du capital culturel, centrale dans le processus de reproduction sociale, semble en effet conditionner fortement la réussite scolaire et, consécutivement, la position sociale de chacun » (Jourdain et Naulin, 2012 : 14). Il a écrit deux ouvrages avec Passeron dont le premier « *Les héritiers, les étudiants et la culture* » en 1964 met en évidence les origines sociales et culturelles des étudiants pour faire ressortir les inégalités d'accès à l'université et d'en expliquer les causes. Dans leur deuxième ouvrage « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* » publié en 1970, ils mettent à nu le système de fonctionnement de l'enseignement supérieur. Ils soulignent que même si toutes les classes profitent du développement de la scolarisation, il reste que l'écart entre les catégories sociales en matière d'accès est resté inchangé. Pour Bourdieu, les aptitudes scolaires d'un jeune ne dépendent pas de ses dons naturels mais de l'affinité plus ou moins grande entre les habitudes culturelles de son milieu et les exigences du système d'enseignement. Ils concluent que l'école est inégalitaire et, qu'au lieu de corriger les inégalités culturelles elle les perpétue.

Quant à Boudon, il remet en cause le principe du déterminisme de Bourdieu et propose que tout phénomène social doit être analysé comme la résultante d'actions individuelles. Pour lui, le social ne se comprend qu'avec les intentions des acteurs individuels, qu'en reconstruisant les motivations des individus concernés par ce phénomène social.

Jusqu'à une période récente, la sociologie de l'éducation se distinguait de la sociologie urbaine dans ses références, ses approches et sa problématique. Dans l'explication des inégalités scolaires, elle mettait donc en avant la structure sociale (effets d'appartenance sociale, dotation en capital économique, social et culturel) tout en ignorant les contextes urbains dans lesquels s'inscrivent les établissements.

L'« émergence et la médiatisation des « quartiers en difficulté », mais plus largement des banlieues et des quartiers populaires, comme le « problème social » majeur de la société française, contribue à renforcer la lecture territoriale des inégalités sociales. Cette orientation va précisément favoriser la rencontre entre la sociologie de l'école et la sociologie urbaine, et déboucher sur l'analyse des comportements des classes moyennes dans un contexte de forte stigmatisation des espaces urbains populaires et immigrés » (Oberti, 2007 : 75).

Les travaux pionniers ont été ceux de Léger et Tripier (1986) dans la banlieue parisienne qui ont mis en évidence l'évitement des écoles du quartier par les enfants des classes moyennes et supérieures. Ces travaux ont été suivis par ceux de Zanten et Broccolichi (1997) et Barthou (1998) qui ont tous confirmé l'évitement des établissements scolaires publics dans les banlieues.

Aux courants sociologiques français, notamment de Bourdieu et Boudon, il faudra adjoindre les travaux de Coleman et al. (1966) aux Etats Unis et les rapports de Plowden (1967) en Angleterre. Ces derniers courants taxaient l'école de transmettre des valeurs correspondant à la culture des classes supérieures au détriment des classes plus démunies, les privant donc de toute légitimité.

La dynamique de rencontre entre la sociologie urbaine et la sociologie de l'école énoncée ci-dessus pour le cas français se retrouve ailleurs notamment aux Etats Unis en faveur de l'apparition des quartiers relégués (les guettos) et de la gentrification, mais aussi de la production importante de données sociales territorialisées et leur plus grande accessibilité (Oberti, 2007).

1.1.4 Théories économiques des inégalités scolaires en milieu urbain : coûts d'opportunités de l'éducation

Les théories économiques sur les inégalités scolaires, contrairement aux théories sociologiques qui s'appuient sur les inégalités sociales, mettent l'accent sur la productivité marginale des élèves. Sen (1992), par exemple, remet en cause certains objectifs socialement souhaitables notamment la non sélectivité du système éducatif (« *On laisse passer tout le monde* ») et la banalisation de certains diplômes les rendant plus accessibles et par conséquent moins attrayants. Dans son argumentation, il se base sur le « *mérite* » et l'« *asymétrie opérationnelle* » à savoir donner plus de pouvoirs et de ressources à ceux qui en feront meilleur usage, parce que leurs capacités ou leurs compétences sont supérieures, au détriment de l'incitation (les politiques de discrimination positive dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), par exemple). Meuret (1999 : 11) soutient cet argumentaire en rapportant qu' « on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au-dessus d'un certain seuil, le même en principe, pour tous. Il est donc juste d'offrir moins de services d'enseignement à ceux qui sont le moins capables, ou le moins désireux, d'en profiter ».

La théorie du capital humain développée par Schultz (1961 et 1963) et Becker (1964 et 1975) a largement dominé le débat sur l'éducation dans le domaine de l'économie. Elle fait de l'éducation un investissement : la décision d'envoyer un enfant à l'école ou pas est un calcul économique ; donc d'une évaluation des coûts et des bénéfices. Les coûts prennent aussi bien en compte les coûts directs (pension, fournitures scolaires), les coûts indirects (transport) que les coûts d'opportunité (temps et revenus sacrifiés pendant la période de scolarisation). Quant aux bénéfices, ils renvoient à ce que l'obtention supplémentaire de diplômes apporterait comme gain de salaire ou de chances de promotion. Le souci de l'avenir des enfants, le bienfait de l'éducation sur le développement de l'individu dans la société et l'école comme la seule voie pour assurer la mobilité sociale sont des raisons du financement de l'éducation par les ménages urbains (Niameogo, 1993). Page (2005) s'appuyant sur les travaux de Kahneman et Tversky (1972 et 1979), notamment la *Prospect Theory* (Théorie de décision), rapporte que les agents évaluent les éventualités qui s'offrent à eux comme gains ou comme pertes, relativement à un point de référence.

Cependant, la théorie développée par Rawls (1971) s'oppose à celle de la conception classique de l'éducation développée par Becker (1964 et 1975). Pour Becker (*ibidem*), les individus s'endettent pour acheter des services éducatifs sur le marché, ils remboursent leurs emprunts grâce à leurs rémunérations futures. Rawls (*ibidem*) qualifie cette théorie de liberté naturelle. Pour lui, il doit y avoir une organisation publique du système d'éducation, au nom de l'égalité des chances : « une justice d'égalité des chances [...] signifie que le gouvernement [...] essaie de procurer des chances égales d'éducation et de culture à ceux qui ont des dons et des motivations semblables, soit en subventionnant des écoles privées, soit en créant un système scolaire public » (Rawls, 1971 cité par Meuret, 1999 : 42). Le fait de laisser se creuser les inégalités d'éducation, et que les inégalités sociales s'en trouvent elles aussi trop creusées, les libertés politiques elles-mêmes s'en trouveront menacées.

En milieu urbain, les travaux économiques sur les inégalités scolaires reposent également sur la ségrégation résidentielle pouvant freiner l'acquisition du capital. Le « lien entre ségrégation résidentielle et échec scolaire est bien connu, la ségrégation résidentielle allant de pair avec une concentration d'élèves en difficulté dans les écoles. L'argument principal est que la production d'éducation fait intervenir des « effets de pairs » : la réussite d'un élève dépend fortement des caractéristiques socioéconomiques des autres élèves de la classe. Ainsi, dans les quartiers où il existe une masse importante d'élèves faibles, des externalités de capital humain peuvent détériorer plus encore la réussite de l'ensemble des élèves qui y sont scolarisés » (Selod, 2004 : 140).

1.2 Effets de quartier (ou de voisinage), offre scolaire et inégalités scolaires dans la ville

1.2.1 Aperçu conceptuel

L'effet *contextuel* ou l'effet *quartier* est le changement net dans les trajectoires individuelles à cause du quartier habité (Atkinson et Kintrea, 2001). Il vise à montrer en quoi le fait d'habiter un quartier donné (favorisé ou défavorisé) peut influencer les comportements individuels. Ce changement est induit soit par l'influence des groupes sociaux (Wilson, 1987), les ressources

du quartier ou encore la perception des individus de leur quartier (Ellen et Turner, 1997). En considérant l'échelle spatiale de mesure, c'est-à-dire les effets contextuels dans une ville, Marpsat (1999) parle d'effet de quartier ou en anglais « *neighborhood effect* » c'est-à-dire l'effet associé au fait de vivre dans un quartier plutôt que dans un autre (Sastry et Pebley, 2003). Dans l'analyse quantitative, c'est l'influence additionnelle d'un facteur contextuel au-delà de l'effet exercé par les caractéristiques individuelles (y compris familiales) sur le phénomène étudié (Soura, 2009). Manski (1993) se base sur trois hypothèses pour expliquer le comportement similaire des individus au sein d'un même groupe : (i) une hypothèse d'effets endogènes reposant sur les mécanismes d'imitation ou d'entraînement social, (ii) une hypothèse d'effets exogènes ou contextuels si le comportement d'un individu dépend des caractéristiques en dehors du groupe et (iii) une autre hypothèse de corrélation lorsque le comportement des individus d'un groupe est dirigé par un environnement commun.

La préoccupation de l'impact du contexte sur le comportement des individus ou de leur bien-être en sciences sociales remonte dans les années 1920 avec les travaux réalisés sur la délinquance aux Etats Unis (De Souza Briggs, 2007). Si, en France, les travaux des effets du contexte sont rares, on retrouve dans d'autres pays (États-Unis, Royaume-Uni, Pays-Bas, Suède et Canada) une littérature scientifique abondante en la matière depuis les années 1990. La plupart de ces études sont le fait d'enquêtes économétriques prenant en compte les effets de la concentration de la pauvreté en intégrant le maximum de caractéristiques observables chez les habitants des quartiers défavorisés (CAS, 2011).

Cependant, l'analyse des effets de quartier (ou de contexte) présente en elle-même quelques limites dans sa démarche méthodologique.

Une contrainte réside dans la difficulté de faire la part nette entre les effets de quartier et des effets de groupes intermédiaires notamment l'école, le réseau de connaissances et la famille. Il est donc difficile, en dehors de la mise en évidence des relations statistiques entre la composition socio-économique des quartiers et les parcours individuelles, d'identifier les raisons de ces corrélations. La question qui reste encore posée est celle du seuil auquel les conditions physiques et institutionnelles du quartier, les effets de stigmatisation, ou les interactions sociales, peuvent affecter les parcours des résidents.

Dans les pays africains, un autre aspect concerne la nature des données utilisées dans les analyses. A une certaine échelle d'analyse devant permettre de mieux rendre compte de la

réalité, il est difficile non seulement d'avoir une précision, mais aussi de disposer des données statistiques à ce niveau. Il existe également très peu de données statistiques qui intègrent la durée d'exposition au voisinage à cause de l'absence de données longitudinales.

1.2.2 Effets de voisinage et inégalités scolaires

Dans la littérature, l'effet de contexte dans la scolarisation est perceptible dans les caractéristiques sociales du voisinage ou du quartier.

Goux et Maurin (2005) d'une part, Issehnane et al. (2009) d'autre part, exploitant les données de l'enquête emploi réalisée par l'INSEE (France), concluent que l'échec scolaire est amputable non seulement aux caractéristiques socio-économiques individuelles, mais aussi à l'échec et à la pauvreté du voisinage. Ainsi, la probabilité d'obtenir un diplôme comme le BEP (Brevet d'Etude Professionnelle) est très influencée par le lieu de résidence et le fait d'habiter dans un environnement à caractéristiques sociales très défavorables augmenterait les risques d'abandonner les études, d'être en retard scolaire et de n'obtenir aucun diplôme.

Les caractéristiques sociales du quartier de résidence dans l'enfance continuent d'avoir une influence, même à l'âge adulte des individus. Pour Galster et al. (2007), les personnes qui ont habité pendant leur enfance dans les quartiers pauvres ont, toutes choses égales par ailleurs (à genre, niveau d'étude, catégorie socioprofessionnelle semblables), moins de chances d'obtenir un diplôme universitaire. C'est le cas notamment de l'absence ou de la présence dans le voisinage d'adultes hautement diplômés qui seraient des modèles de réussite dans la société (Brooks-Gunn et al., 1997). La taille et le nombre d'adultes diplômés d'au moins le niveau licence dans le voisinage auraient un avantage certain dans la réussite scolaire des enfants (Aslund et al., 2011). En France et en Grande Bretagne, par exemple, l'éducation des enfants devient de plus en plus un des facteurs déterminants dans le choix de lieu de résidence des parents en milieu urbain (Halls, 1967). Aux Etats Unis, dans ses travaux sur les ghettos, Crane (1991) note que la propension des jeunes à adopter un comportement déviant (par exemple l'abandon des études, ou la participation à la délinquance locale) dépend de la proportion d'individus ayant déjà ce comportement dans le quartier. Pour lui, ce phénomène de contagion est d'autant plus fort que les adultes de ces quartiers, eux-mêmes au chômage, ne présentent pas un modèle de réussite sociale auquel les jeunes peuvent s'identifier.

Durand (2006), analysant les effets de voisinage dans la non scolarisation dans sept capitales Ouest africaines (Abidjan, Ouagadougou, Niamey, Cotonou, Lomé, Dakar et Bamako), conclut à l'existence de l'effet « quartiers éduqués » ou « quartiers non éduqués » sur la scolarisation des enfants. C'est un phénomène d'entraînement social traduisant, toutes choses étant égales par ailleurs, qu'un enfant aura une plus grande probabilité d'être scolarisé s'il vit dans un quartier où le niveau d'éducation moyen des familles est élevé.

1.2.3 Offre scolaire et inégalités scolaires

Dans la littérature sur les pays en développement, particulièrement en Afrique, la question de l'offre scolaire dans les villes est traitée à travers soit les types d'établissements ou la distance à l'école.

S'agissant des types d'écoles, les écoles privées sont les plus nombreuses dans la plupart des capitales africaines à cause de la survenue des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) dans les années 1990 (Pilon, 2002 ; Baux et al., 2002 ; Lewandowski, 2011). La pression des bailleurs de fonds et le désengagement des Etats en matière de politique scolaire (Lange, 2002), face à une augmentation du nombre d'élèves particulièrement dans les villes, favorisent ce que Solaux et Suchaut (2002) ont appelé une « privatisation rampante » de l'éducation.

Le même phénomène est observé dans d'autres contextes hors d'Afrique, notamment au Brésil, où « dans l'État de Rio de Janeiro et le District Fédéral fortement urbanisé, le privé est le plus présent, tandis que les États de Bahia et ceux du Nord du pays (moins urbanisés) constituent les régions où le privé est le moins développé » (Akkari et al, 2011 : 113).

Cependant, le privé n'est pas généralement accessible aux catégories sociales les plus démunies. Le secteur privé accueille donc principalement des enfants des élites³ et même si les ménages les plus pauvres optent pour le privé, c'est un fardeau financier pour eux (Menezes-Filho, 2009 cité par Akkari et al., 2011). Les familles les plus pauvres (généralement où vit le plus grand nombre d'enfants d'âges scolaires) sont obligées de se référer aux écoles publiques pour scolariser leurs enfants avec comme conséquence la surcharge des écoles publiques dans les villes. Dans certains pays, notamment au Burkina Faso, la stratégie a été de réorganiser les

³ Ce sont le patronat industriel, les hauts fonctionnaires gouvernementaux ou du privé, etc.

classes en système de double flux⁴. Cependant, ce système a été décrié : « nombreux sont les membres du personnel enseignant qui affirment que la dépréciation de l'enseignement primaire public vient des classes à double flux. Les parents ont bien conscience que les élèves apprennent moins bien quand ils ont deux fois moins d'heures de cours. Ainsi, le rejet de cette innovation pédagogique orienterait les familles qui ont les moyens vers des établissements privés. En effet, les familles refusent massivement le double flux arguant que les enfants dans ce type de classe ont un enseignement dévalué puisqu'ils ont un volume horaire réduit » (Baux, 2007 : 72-73).

Le privé est donc perçu dans les villes comme une alternative de meilleure performance scolaire comparativement aux écoles publiques. Les tests internationaux sur les acquis scolaires réalisés par le PASEC à Dakar montrent que les élèves des écoles privées ont des meilleures performances en mathématiques et en français, en comparaison aux élèves des écoles publiques, par conséquent ; les familles dakaroises possédant des moyens financiers plus importants orientent davantage leurs enfants dans le privé (Lewandowski, 2011). Au Burkina Faso, par contre, les tests sur les acquis scolaires réalisés en 2014 trouvent que les performances sont similaires entre les élèves des écoles publiques et privées. Ce résultat est justifié par la « présence remarquable d'écoles privées non élites. Environ 37,8 % des élèves du privé sont dans les écoles privées franco-arabes qui accueillent généralement les élèves issus de toutes les catégories sociales (riches ou pauvres) » (PASEC, 2016 : 83). A l'intérieur même des écoles privées au Congo Brazzaville, par exemple, les résultats sont inégalitaires selon que les objectifs sont lucratifs ou pas : « les écoles privées, [...] à but lucratif se multiplient également en zone urbaine, comme réponse aux sureffectifs du service public, avec parfois des problèmes de qualification des enseignants, de non-respect du programme officiel (un grand nombre d'écoles privées proposent des cours du CNED⁵ français), d'achats d'examens, ou même d'écoles illégales » (Joncheray et Dorier, 2010 : 114). Rebouha et Pochet (2011) constatent que dans les zones périphériques d'Oran (en Algérie) sont beaucoup plus présents des élèves en difficulté nécessitant une prise en charge des cas les plus complexes, alors que c'est dans ces zones, le déficit d'éducation est le plus marqué.

⁴ Le double flux est une pratique qui consiste pour une classe à recevoir alternativement deux groupes d'élèves de même niveau. Le Burkina a opté pour la formule, deux cohortes, une salle de classe et un maître. L'objectif de cette méthode est de réduire les effectifs par classe dans les grands centres urbains en vue d'améliorer l'encadrement des élèves tout en utilisant de façon maximale les infrastructures existantes et le personnel enseignant en poste.

⁵ Centre national d'enseignement à distance.

En milieu urbain burkinabè, face aux écoles primaires privées trop onéreuses, les cours du soir⁶ s'offrent comme une autre alternative pour la scolarisation des enfants issus des couches sociales les plus déshéritées (Pilon et Compaoré, 2009). Cependant, « ni structurés, ni contrôlés, les cours du soir connaissent assurément des « dérives », dans le sens où l'aspect lucratif l'emporte, chez certains fondateurs privés, sur l'approche sociale » (Pilon, 2004 : 152).

En ce qui concerne la distance à l'école, les travaux aboutissent à des conclusions variables quant à son effet sur la scolarisation en milieu urbain. Dans la capitale Accra, la distance est sans effet sur la scolarisation des enfants (Canagarajah et Coulombe, 1997). A l'exception des filles, la distance n'est pas significative à Bamako (Zoungrana et al., 1998). A Conakry, la distance et la configuration spatiale des écoles publiques et privées ont un effet significatif sur la fréquentation du primaire (Diaz Olvera et al., 2010). Pour le cas de Douala, les problèmes liés à la distance ou au manque de transport sont mentionnés par les ménages dans les contraintes à la scolarisation des enfants (Sitrass, 2004). Quant à Oran (Algérie), la forte présence des écoles dans les quartiers centraux font que les élèves résidant dans les zones périphériques dépendent dans la plupart des cas de l'offre de transport collectif artisanal et insuffisant (Rebouha et Pochet, 2011). A Ouagadougou, le sous-équipement des zones périphériques en établissements scolaires jouent un rôle non négligeable dans la faible fréquentation scolaire (Kaboré et Pilon, 2003).

Les travaux sur l'offre scolaire en milieu urbain ont mis l'accent sur le développement des écoles privées au détriment du public et leur difficile accès à cause de la distance et du coût. Des stratégies, par exemple les cours du soir au Burkina Faso, vont être développées par certains acteurs pour faire face aux difficultés liées au coût. Néanmoins, la question de l'inégale répartition spatiale de l'offre scolaire en ville est très peu abordée : quelles différences spatiales des types d'écoles et des conditions d'apprentissage ?

⁶ « Les cours du soir sont reconnus au Burkina Faso et un des référentiels est le décret n°99-221/PRES/PM/MESSRS/MEBA du 29 juin 1999 portant réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso qui l'évoque en ces termes (Chapitre II, section 2, Articles 15, 16, 17, 18) : « les cours du soir sont ceux dispensés en dehors des heures habituelles de classe, conformément aux programmes officiels, dans le but de préparer les élèves ou non à se présenter à des examens ou à des concours officiels ; les cours du soir s'adressent aux travailleurs, aux jeunes exclus du système classique d'enseignement et de formation professionnelle, et à toute personne désireuse d'améliorer son niveau d'instruction; les élèves ou étudiants des cours du soir se présentent aux examens officiels en qualité de candidats libres, ... » (Pilon et Compaoré, 2009 : 2).

1.3 Facteurs familiaux de la scolarisation dans la ville

1.3.1 Pauvreté familiale, urbanisation et inégalités scolaires

La pauvreté est un concept pluriel traduisant des réalités différentes. Selon la définition de l'Union Européenne, les pauvres sont des « personnes dont les ressources matérielles, culturelles et sociales sont si faibles qu'elles sont exclues des modes de vie minimaux acceptables dans l'Etat où elles vivent » (Gelot, 2011 : 1). Elle est à la fois conventionnelle (réponse à des orientations politiques), relative (modes de vies « *minimas acceptables* » variant dans le temps et l'espace) et multidimensionnelle (plusieurs indicateurs pour en rendre compte). Pour sa mesure, deux approches sont généralement retenues : la pauvreté monétaire (le revenu avec un seuil fixé) et la pauvreté non-monétaire (les conditions de vie du ménage).

Dans le rapport de la situation des enfants dans le monde en 2005, consacré spécifiquement à la pauvreté, l'UNICEF note que la pauvreté a plusieurs visages car elle affecte les dimensions de l'enfant en l'empêchant de survivre, de se développer et de s'épanouir (Unicef, 2005) . Elle participe à la consolidation et au creusement des inégalités sociales, entravant les efforts que font les familles et les communautés pour soutenir les enfants.

L'analyse des effets de la pauvreté sur les inégalités scolaires en milieu urbain a pris de l'ampleur avec les débats sur la « *school mix*⁷ », la « *school effectiveness*⁸ » et la mixité sociale⁹ (Duru-Bellat et al., 2004; Selod, 2005).

En milieu urbain, les effets de la pauvreté familiale sont visibles à travers les types d'établissements scolaires fréquentés ; la condition sociale est donc, comme le souligne (Broccolichi, 2009), un déterminant fort de la fréquentation du type d'écoles.

Le débat scientifique dans les pays développés sur ce sujet est largement animé par le phénomène de l'évitement scolaire remettant en cause les politiques de sectorisation scolaire, dans la mesure où la carte scolaire devrait en principe amener les familles à scolariser leurs

⁷ C'est la composition scolaire des publics élèves.

⁸ Elle renvoie à la prise en compte des particularités des élèves pour calculer un « effet » du lieu de scolarisation supposé se combiner avec ceux de l'âge et de l'origine sociale.

⁹ La mixité sociale fait référence à la coexistence sur un même espace de groupes sociaux aux caractéristiques diverses.

enfants dans l'école de leur quartier. Un comportement des familles qui répond à la perception selon laquelle le seul fait d'être dans un tel établissement influe sur la réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat, 2009). Selon Oberti (2007 : 127) parlant du cas parisien : « les communes populaires ont toutes les difficultés à garder sur leur territoire les enfants des classes moyennes et surtout supérieures lorsque les infra communaux sont importants : près de la moitié des enfants de 12-15 ans de cadres et professions intellectuelles supérieures des municipalités supérieures sont scolarisés en dehors de leur commune (et seulement 8 % de ceux des ouvriers) ».

Dans les pays en développement, le phénomène d'évitement scolaire par les couches sociales les plus favorisées est rarement étudié en raison de l'absence non seulement de données adéquates mais aussi souvent d'une politique de carte scolaire. Cependant, quelques travaux réalisés en Afrique de l'Ouest ont permis de rendre compte surtout du choix sélectif d'établissements scolaires par les catégories sociales nanties. Lewandowski (2011) montre, par exemple, qu'à Dakar les familles fortunées inscrivent leurs enfants dans des établissements de qualité (catholiques, mais aussi laïques ou franco arabes), alors que les parents moins riches envoient leurs enfants dans des écoles de moindre qualité (publiques, privées laïques ou franco-arabes, informelles, etc.), faute de moyens. A Ouagadougou, les enfants des salariés sont davantage accueillis par les écoles privées (environ un tiers) et les enfants de cultivateurs sont les plus nombreux à fréquenter les établissements scolaires publics (Baux et Pilon, 2002). Les parents pauvres qui arrivent à scolariser les enfants dans le privé le font dans les établissements les moins coûteux et dont les conditions d'apprentissage laissent à désirer. C'est ce constat que font Diaz Olvera et al. (2010) dans une étude réalisée à Conakry, où ils trouvent que les deux tiers des enfants issus du quintile le plus élevé scolarisés dans le privé se rendaient dans les établissements les plus chers, alors que 93 % des enfants des ménages les plus pauvres fréquentant le privé allaient dans les écoles les moins onéreuses. L'offre scolaire publique est donc le premier recours des citoyens pauvres.

Weis (1983), en comparant le milieu social des élèves du secondaire au Ghana en 1961 et en 1974, conclut que les chances d'accéder à des institutions scolaires de qualité en milieu urbain, en particulier, s'amenuisent dans le temps pour les plus pauvres.

En milieu urbain, selon Lange (2002 : 46) « les conditions d'enseignement deviennent de plus en plus inégalitaires : les élèves défavorisés suivent des cours dans des classes surchargées, souvent en double vacation et ne disposent que de peu de matériels pédagogiques ou mobiliers,

tandis que ceux issus des classes sociales favorisées bénéficient d'écoles qui offrent des conditions d'enseignement proches de celles des pays occidentaux ».

Pour le cas malgache, D'Aiglepierre (2012) décrit les difficultés des jeunes scolaires issus des écoles primaires publiques à s'orienter dans les collèges privés privilégiés pour poursuivre leurs études, une situation qui devient plus critique lorsque ces élèves font face à la pauvreté.

En milieu urbain, la pauvreté affecte également non seulement l'accès des enfants à l'école, mais aussi leurs parcours scolaires (redoublement, échec aux examens, interruption de scolarité, etc.). Elle est très dommageable aux capacités cognitives et aux résultats scolaires des enfants quand elle survient dans la petite enfance plutôt que dans l'enfance et dans l'adolescence, mais surtout lorsqu'elle est structurelle (Duncan et Brooks-Gunn, 1997 ; Axinn et al., 1997 ; Pagani et al., 1997 ; Chase-Lansdale, 1999 ; Guo et Harris, 2000).

Dans les pays développés, la problématique des effets de la pauvreté ne se pose plus en termes d'admission à l'école élémentaire, mais d'inégalités d'accès au type de diplôme ou dans le déroulement de la scolarité. Duru-Bellat et Kieffer (1999) montrent, par exemple, que dans les pays européens, il serait caduque de s'intéresser aux inégalités d'entrée en 6^{ème} ou plus généralement au « secondaire inférieur », dans la mesure où dans nombre de ces pays, l'accès de tous les élèves à une « école moyenne » est réel. Pour reprendre les propos de Mogueurou (2011), l'inégalité des chances a remplacé celle de l'accès à l'école dans les pays industrialisés. Aux Etats-Unis, Bruniaux et Galtier (2005) comparent les enfants pauvres et les enfants non-pauvres uniquement en termes de difficultés dans les parcours scolaires. Ils trouvent que les enfants pauvres ont un risque de 1,4 fois plus élevé concernant les difficultés d'apprentissage et ce risque atteint le double quand il s'agit de redoubler ou de quitter l'enseignement secondaire avant la fin du cursus. Une thèse que Goux et Maurin (2005) ainsi que Gouyon (2006) confirment pour le cas français en montrant l'impact spécifique (à revenu et diplôme des parents donnés) du surpeuplement du logement (défini par le fait que les enfants y sont au moins deux par chambre) sur la probabilité de réaliser un parcours scolaire sans faute au collège.

En Afrique subsaharienne, où la scolarisation primaire universelle n'est souvent pas encore atteinte, y compris en ville, les différences sociales dans la scolarisation se manifestent encore dans l'accès à l'éducation de base et elles deviennent très marquées dans le déroulement des scolarités.

Dans les villes africaines (comparativement aux zones rurales), la relation entre niveau de vie et scolarisation est positive mais celle entre la pauvreté et la scolarisation est négative.

Dans une analyse des données d'enquête sur les conditions de vie des ménages, Bayala et al. (1997) montrent pour le cas des deux principales villes du Burkina Faso (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) que l'accès à l'école est très au désavantage des pauvres : les taux d'inscription sont de 48,1 % chez les pauvres et 87,1 % chez les non pauvres. Un résultat similaire pour le cas de Ouagadougou, où Kobiané (2003) observe une relation positive entre le niveau de vie du ménage et la fréquentation scolaire. Il trouve que plus le niveau de vie du ménage augmente plus les enfants ont la chance d'être à l'école. Cependant, il note également que les familles de la capitale classées dans les nanties ou très nanties ne scolarisent pas leurs enfants à 100 %.

Pilon et Wayack Pambè (2009) confirment toujours à Ouagadougou l'effet positif du niveau de vie sur les taux de scolarisation des enfants, mais avec une tendance à la réduction des écarts, au niveau de l'enseignement primaire. Kobiané et Bougma (2009) analysant les données du recensement général de la population et de l'habitat réalisé en 2006 au Burkina Faso, trouvent encore des écarts non négligeables en matière de fréquentation scolaire en milieu urbain entre les pauvres et les non pauvres. Des écarts qui s'accroissent en passant des enfants du groupe d'âges¹⁰ de 7-12 ans à ceux de 13-16 ans. Les constats ci-dessus sont également faits à Conakry où Diaz Olvera et al. (2010) soulignent que la pauvreté est un frein à la participation scolaire des enfants : un écart très sensible dans les taux de scolarisation apparaît entre d'une part les enfants des ménages des deux premiers quartiles et ceux des ménages du troisième quartile, l'appartenance au quart des ménages les plus favorisés apportant encore un surcroît de chance d'être scolarisée. Baux et al. (2002), comparant cette fois-ci les enfants des catégories socio-professionnelles dans la ville de Ouagadougou, concluent que l'appartenance des enfants à des catégories économiquement plus favorisées (les salariés, indépendants, etc.) leur offre une plus grande chance de scolarisation.

Dans le déroulement de la scolarité des enfants, les quelques rares travaux dans les grands centres urbains sur les effets de la pauvreté aboutissent à des conclusions mitigées. Betene (1982), dans une analyse étiologique des échecs scolaires au Cameroun, constate que

¹⁰Au Burkina Faso, selon la loi d'orientation de 1996, le groupe d'âges 7-12 ans correspondrait à l'âge officiel de scolarisation au primaire et le groupe d'âges 13-16 ans au post-primaire. Il faut noter qu'à partir de 2007/2008, l'âge officiel d'entrée à l'école est ramené à 6 ans.

l'insuffisance des ressources économiques de la famille ne joue pas forcément sur les mauvais résultats des enfants. Il l'expliquait par l'esprit de la solidarité africaine : les aînés ayant réussi à la scolarisation apportent un soutien financier à leurs cadets.

Rebouha et Pochet (2011) étudiant la scolarisation des enfants dans huit quartiers des communes périphériques de la Wilaya d'Oran (en Algérie) pointent du doigt le rôle non négligeable de la précarité des familles sur les difficultés de leurs enfants à poursuivre les études à travers l'absence de dispositifs (habitats trop petits et vétustes, absence de raccordement aux réseaux d'eau et d'électricité, etc.) et de moyens élémentaires (fournitures scolaires, livres, habillement, etc.) pour la réalisation des activités scolaires. C'est ce constat que fait également Kadmiri (1983) à Rabat (Maroc), où dans les quartiers les plus pauvres à cause du faible revenu des parents, la participation des enfants à la vie économique des familles les empêche de se consacrer pleinement aux études. Il reconnaît que les critères économiques sont plus déterminants dans les résultats scolaires au niveau de l'enseignement primaire qu'au niveau des cycles secondaires voire supérieurs. Kadmiri (1983) justifie ce résultat par la difficulté des plus jeunes à pouvoir combiner le travail et l'école, contrairement aux plus âgés qui sont capables de mieux s'adapter. D'autres auteurs, par contre, trouvent que les disparités entre les différentes couches sociales dans le déroulement de la scolarité des enfants dans les centres urbains s'accroissent avec le niveau de l'enseignement même si au fil du temps ils observent une baisse (Moguéro, 2011 ; Kobiané et Bougma, 2009).

En conclusion partielle, les inégalités sociales se perpétuent en produisant des inégalités de réussite scolaire entre enfants d'origine sociale différente, comme l'ont montré l'OCDE (2001) pour les pays de l'OCDE et Pritchett et Filmer (1999) pour les pays en développement.

Dans les pays développés, de nombreux travaux ont établi le rôle de l'origine sociale en milieu urbain sur les inégalités de réussite scolaire, par contre, comme l'a souligné Page (2005), très peu d'entre eux ont intégré l'étude des variations associées à des propriétés d'espaces résidentiels ou scolaires. En se basant donc sur les principes de la *Prospect Theory*, il conclut que les enfants d'origine défavorisée sont d'autant plus ambitieux à l'école si ceux-ci arrivent à fréquenter les écoles des quartiers favorisés.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les études en milieu urbain ont également mis en évidence la relation entre les ressources économiques du ménage et les inégalités d'accès et de parcours scolaires des enfants (Kobiané, 2003 ; Durand, 2006; Diaz Olvera et al., 2010).

1.3.2 Variables culturelles, urbanisation et inégalités scolaires

Les variables culturelles couramment utilisées dans l'analyse de la scolarisation des enfants sont l'instruction, l'ethnie et la religion. Dans les pays africains, de nombreux travaux ont montré que ces valeurs influencent positivement ou négativement la perception de l'école (Pilon, 1995 ; Pilon, 1996; Yaro, 1995 ; Kobiané, 2006 et 2007 ; Baux, 2007). Dans le milieu rural africain, certains parents sont hostiles à l'envoi de leurs enfants à l'école (Pilon, 1995 et 1996; Yaro, 1995 ; Kobiané, 2006 et 2007). Dans les métropoles, à l'inverse, la plupart de ménages perçoit positivement l'importance de la scolarisation. Gérard (1999 : 102) dans une étude réalisée à Bobo Dioulasso (Burkina Faso) relate le discours de certains parents sur les raisons de la scolarisation de leurs enfants : pour « bénéficier », pour « être quelqu'un », pour « connaître l'écriture du Blanc », ou encore pour « apprendre toutes les civilisations » et s'ouvrir au monde. Un discours semblable que Baux et al. (2002 : 22) ressortent des entretiens réalisés auprès des familles à Ouagadougou : « pour les parents d'élèves, le plus souvent analphabètes, le principal intérêt de l'école est d'acquérir des savoirs comme la lecture, l'écriture et la connaissance du français afin d'éviter la marginalisation, la servilité et l'état d'infériorité incarné par l'illettrisme. Pour eux, le champ des savoirs est, surtout en milieu urbain, représenté par le savoir scolaire ; les valeurs de la famille et l'éducation parentale sont alors souvent dénigrées et jugées secondaires dans le contexte actuel. L'école est également un moyen de fournir aux enfants des éléments pour l'acquisition d'une autonomie future, notamment financière, et l'assurance d'une sécurité économique pour leurs vieux jours ».

1.3.2.1 Le rôle de l'instruction

L'instruction est citée dans la littérature comme un des déterminants de la scolarisation des enfants. Elle est qualifiée de plus discriminante dans la scolarisation (Henaff et al., 2002) que l'origine sociale : « pour un même niveau de diplôme des parents, le revenu n'a pas d'influence propre sur la réussite scolaire et que, tout à l'opposé, à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier, ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle » (Bourdieu, 1966 : 627-672).

Les travaux réalisés en milieu urbain en Afrique relèvent cette relation positive entre l’instruction des parents et la scolarisation des enfants.

Parmi un ensemble de variables utilisées dans ses analyses, Durand (2006) trouve pour sept capitales Ouest africaines (Ouagadougou, Niamey, Bamako, Abidjan, Cotonou, Lomé et Dakar) que le seul facteur dont le coefficient est systématiquement significatif est le niveau d’étude du chef de ménage. Un effet qui est beaucoup plus perceptible dans les capitales à faible niveau d’éducation de chef de ménage notamment Niamey, Bamako et Ouagadougou que dans les autres capitales.

Kobiané (2007), dans une étude comparant la fréquentation scolaire au primaire entre ville et campagne au Burkina Faso, souligne que le niveau d’instruction des parents est plus déterminant dans la capitale : les enfants dont le chef de ménage est du niveau secondaire ou plus se distinguent véritablement des autres par des chances de scolarisation nettement plus grandes. Kail (1999) note aussi que la durée souhaitée dans la scolarisation des enfants à Bamako est fonction du niveau de scolarisation de leur parent.

1.3.2.2 Le rôle de l’ethnie

Quant à l’ethnie, elle est documentée de façon différente dans la littérature urbaine en fonction du contexte. Dans les pays industrialisés, la question est traitée en rapport avec la scolarisation en termes de différenciation raciale, notamment aux Etats Unis avec la question noire dans les « *ghettos* » (Sedlacek et Brooks, 1976) et en France, des étrangers dans les quartiers populaires (Beaud, 2002 ; Primon et Brinbaum, 2013).

En Afrique, la question de la scolarisation en lien avec l’ethnie est traitée en rapport avec la colonisation. En Afrique du Sud, c’est la question raciale qui est mise en évidence avec les différences de traitement entre les Noirs et les Blancs pendant l’apartheid. L’accès à tous les ordres de l’enseignement reposait sur une discrimination raciale explicite (Carpentier, 1999). Les Noirs n’ont pas autant accès à l’école que les Blancs et quand ils y ont accès, ils ne bénéficient pas des mêmes conditions d’apprentissage : les enfants des Noirs fréquentaient des établissements avec des effectifs pléthoriques, des enseignants mal formés et en nombre insuffisant, des locaux délabrés ou inexistantes et un manque de matériels pédagogiques ; à

l'inverse, leurs homologues blancs sont dans des établissements de qualité (faible ratio élèves par maître, laboratoires, terrain de sport, personnel administratif, etc.) (Bamberg, 2004).

En Afrique subsaharienne, la colonisation est avancée pour justifier la meilleure scolarisation des populations des villes côtières comparées aux villes de l'*interland*, parce qu'elle s'est effectuée à partir de la côte même si ce n'est pas le cas de Madagascar où « l'intérieur est plus scolarisé que la côte, parce que la monarchie merina des plateaux y a introduit l'école dès avant la colonisation » (Lê, 1995 : 93). Martin (1975 : 319) estime que « pour comprendre la situation actuelle des inégalités en matière d'éducation en Afrique tropicale, il faut effectuer un long cheminement pour retrouver les structures sociales précoloniales, et retracer l'histoire économique de la colonisation qui a entraîné des changements plus ou moins profonds dans les modes de production ».

L'appropriation de l'école ne s'est donc pas faite de la même façon par les différentes ethnies des côtes et de l'intérieur du Cameroun. Martin (1972 : 353) souligne qu'en Afrique noire « c'est l'appartenance ethnique, et non l'appartenance à des problématiques classes sociales qui détermine avant tout les comportements vis à vis du système d'enseignement et de manière concomitante à tout ce qui touche la modernité. [...] Ce n'est pas en tant qu'agriculteur, artisan ou personnalité religieuse que l'on va réagir, mais en tant qu'Agni, Merina, ou Bamiléké, quelle que soit la place que l'on occupe dans ces sociétés ». Certaines ethnies, au regard de la résistance farouche opposée à la colonisation, ont été longtemps réfractaires à l'école qu'elles trouvaient aliénantes ou en conflit direct avec leurs activités : les Lobis au sud-ouest du Burkina Faso, réputés « récalcitrants » (Baux, 2007), les Montagnards au Nord Cameroun (Martin, 1972), les Massaïs en Tanzanie (Bonini, 1999), les Peulh au Burkina Faso (Yaro, 1995; Kobiané et Pilon, 2008), etc. D'autres ethnies, par contre, se sont adaptées à l'école pour des logiques économiques (les Mundunand et les Tupusi au Nord Cameroun) ou pour maintenir leur prééminence traditionnelle (les Foulbés islamisés au Nord Cameroun) (Martin, 1972).

Pourtant, le discours historique sur les inégalités scolaires « ethniques » dans la littérature africaine s'est modifié au profit du rapport avec l'institutionnalisation du fait scolaire donc avec l'Etat. Ainsi, Martin (1977) montre que le degré d'intégration de l'école dans les sociétés se fait davantage en fonction des rapports de celles-ci à l'État que par un facteur purement « culturel ». Pour les Lobis, Baux (2007) observe que leur discours envers l'école a changé. Elle précise

que les familles lobi placent l'école au centre des préoccupations, désormais associée à un fort désir de mobilité sociale tout autant qu'à un besoin d'intégration. Bonini (1999), en comparant la situation scolaire des Massaïs peuples nomades et éleveurs résidant de part et d'autres de la Tanzanie et du Kenya, observe que les différences de scolarisation entre elles sont le fait des politiques éducatives mises en place. En Tanzanie, les écoles sont davantage implantées dans des villages de peuplement éloignés des campements massaï alors qu'au Kenya, les écoles sont plus dispersées. Ainsi, les enfants massaï kenyans sont scolarisés depuis plus longtemps et en plus grand nombre que leurs homologues tanzaniens. En Tanzanie, les Massaï entendent préserver l'éducation pastorale et l'école primaire en swahili offre alors un instrument d'intégration minimale dans la société. Au contraire, beaucoup de Massaï kenyans voient dans l'école un instrument de mobilité sociale d'autant plus que leur pastoralisme les précarise.

Selon Foster (1980), même si les disparités régionales en termes de scolarisation ont un lien avec l'ethnie, les différences de statuts et de catégories sociales ont tendance à estomper l'effet de la variable « ethnie » remettant ainsi en cause le « déterminisme bourdieu ».

Dans un contexte d'urbanisation, Kobiané (2007) affirme que l'effet de l'ethnie a tendance à s'estomper : l'ethnie du chef de ménage est plus discriminante en milieu rural, alors qu'elle l'est nettement moins en milieu urbain même si son effet n'est pas nul.

Les questions des inégalités scolaires ethniques sont en fait rarement abordées en Afrique subsaharienne, à cause de l'absence de données (Lange, 1998). Dans les cas où elles ont été étudiées, les approches qualitatives ont été le plus souvent utilisées. En effet, les recherches quantitatives ont très peu étudiées la question à cause de sa complexité nécessitant des démarches beaucoup plus anthropologiques ou sociologiques (Baux, 2007), mais aussi de la non disponibilité le plus souvent de l'information sur l'appartenance ethnique lors des recensements et des enquêtes sociodémographiques (Kobiané et Pilon, 2008). Les quelques études réalisées ont mis soit l'accent sur le milieu rural (Martin, 1972 et 1977 ; Bonini, 1999 ; Baux, 2007) soit en comparant la ville et la campagne (Kobiané, 2007; Kobiané et Pilon, 2008), négligeant les disparités dans les métropoles dont le mode d'urbanisation s'étale sur des espaces jadis ruraux (cas de Ouagadougou cité par Compaoré, 2003) avec la concentration spécifique de certains groupes ethniques dans des quartiers (cas d'Abidjan cité par Armand, 1988).

1.3.2.3 Le rôle de la religion

Le lien entre religion et scolarisation en milieu urbain dans les études des pays développés a pris de l'ampleur en France, avec les débats sur l'islam, la laïcité et l'école notamment l'"affaire du hijab" (port de foulard) (Blaise et De Coorebyter, 1990 ; Foray, 2008 ; Debray et Lang, 2015).

Dans les pays du Sud, notamment d'Afrique subsaharienne, la question est mise en rapport avec l'histoire de la colonisation. Les missions catholiques, dans leur implantation en Afrique ont vu en l'école un puissant moyen d'éducation et d'évangélisation (De Benoist, 1987; Baudu, 1956 cité par Compaoré, 2003). Lê (1984) souligne que dans l'institutionnalisation du christianisme au Rwanda (aujourd'hui religion dominante), les pères catholiques ont eu recours à l'internat, par exemple, pour soit disant arracher l'enfant à la « sauvagerie » de sa société, pour l'élever dans la civilisation chrétienne, lui inculquer des connaissances « modernes », mais surtout des valeurs, des normes, une morale, une discipline, etc.

La religion chrétienne, même dans un contexte urbain, est donc perçue comme favorable à l'école comme le montre Pilon (1995) dans ses travaux au Togo où il trouve qu'en ville, les chefs de ménage chrétiens scolarisent toujours davantage les enfants que ceux musulmans et animistes. Cependant, comme dans le cas de la variable ethnie, Kobiané (2007) fait remarquer que le rôle joué par la religion en milieu rural dans la scolarisation s'atténue en milieu urbain, notamment à Ouagadougou où elle devient statistiquement non significative dans les différences observées.

La religion chrétienne change souvent le rapport à l'école de certaines ethnies, jadis qualifiées réfractaires à la scolarisation. Ainsi, Baux (2007 : 444) note pour le cas des Lobis que « les zones où la religion catholique est anciennement implantée comme Kampti ou Périgban connaissent visiblement des logiques de scolarisation plus assurées. L'incidence du catholicisme sur la scolarisation n'est d'ailleurs pas spécifique à cette religion monothéiste. Les mouvements (Église protestante évangélique, Assemblée de Dieu, mouvement adventiste, etc.) préconisent également la mise à l'école, d'autant plus qu'ils appuient leur dogme sur l'accès de tous aux textes saints ».

Quant à l'islam, il est présenté dans la littérature comme un frein à la pénétration de l'école coloniale (Jézéquel, 2003). Dans une étude réalisée au Ouaddaï (au Tchad), Khayar (1976) montre que l'islam, se sentant menacé, a adopté une attitude défensive en combattant systématiquement toutes les valeurs que l'école coloniale véhicule. C'est ce constat que fait plus tard Triaud (1992) dans la même zone (Ouaddaï) au sujet de l'opposition entre l'école française et l'islam, lorsqu'il écrit que « les musulmans ont longtemps ignoré et combattu cette école ». Yaro (1995), parlant des Peul au Burkina Faso, souligne que ces derniers préfèrent l'école coranique plutôt que l'école « moderne » parce qu'ils ont été islamisés bien avant la colonisation. Au Nigéria, le mouvement islamiste Boko Haram se basant sur un fondamentaliste religieux rejette l'école occidentale qualifiée de « péché » (Kadje, 2016). Le programme de Boko Haram est beaucoup plus politique et le « rejet des valeurs occidentales ne porte cependant pas sur l'éducation moderne à proprement parler [...]. En effet, les sympathisants de la secte ne condamnent pas tous les livres importés, seulement les mauvais. En témoigne la polysémie du mot Boko, qui renvoie en l'occurrence à trois notions en haoussa : le « livre » (d'après book en anglais), le « sorcier » (boka) et le « mensonge » (boko). Les fidèles, eux, ne se reconnaissent pas dans l'appellation Boko Haram et préfèrent signer leurs communiqués du nom de Jama'atu Ahlis-Sunnah Lidda'awati Wal Jihad (« les disciples du Prophète pour la propagation de l'Islam et la guerre sainte ») » (Montclos et Marc-Antoine, 2012 : 8).

Cependant, d'autres travaux réalisés en Afrique de l'Ouest, notamment au Sénégal relativisent l'ambivalence entre l'islam et l'école coloniale. Coulon (1983), ayant travaillé par exemple sur le Fuuta Tooro (une région très islamisée au Sénégal), souligne que les Toucouleurs fortement liés à la religion musulmane et y tirant leur légitimité ont su utiliser l'école française pour renforcer davantage leur pouvoir local. Il va plus loin en généralisant à l'ensemble du Sénégal, dans la mesure où si les familles catholiques sont les précurseurs de l'école coloniale, de nos jours la majorité des musulmans inscrivent leurs enfants à l'école publique. La diplomatie développée avec les pays arabes par le Burkina Faso (depuis les années 1970), par exemple, a permis aux musulmans du pays de bénéficier d'aides diverses notamment le financement de mosquée, d'écoles franco-arabes et de bourses d'études et l'apparition d'une élite arabisante (Cissé, 1994 et 1998).

En plus des approches historiographiques (centrées sur le fait colonial) mobilisées dans l'explication des différences de scolarisation entre les religions, Jézéquel (2003) va au-delà pour dire que les logiques, non seulement intermédiaires ou méso-sociales de reproduction et de distinction, mais aussi les micro déterminations comme le statut familial ou le rang des enfants dans la famille influencent fortement les trajectoires scolaires.

Contrairement à l'ethnie, la religion est collectée régulièrement dans les recensements et les enquêtes sociodémographiques. Cependant, la religion a moins fait l'objet d'études en lien avec la scolarisation dans l'ensemble encore moins dans l'analyse des disparités intra-urbaines. Elle est plus utilisée comme une variable de contrôle (Baux, 2007 ; Kobiané et Pilon, 2008).

1.3.3 Genre, urbanisation et inégalités scolaires

Les études sur le genre en rapport avec les inégalités scolaires en milieu urbain se sont intéressées à la dichotomie entre filles et garçons, mais aussi aux questions des femmes chefs de ménage.

1.3.3.1 La discrimination sexuelle filles et garçons

Dans les pays développés comme en France, les progrès en matière d'égalité entre les sexes dans l'éducation ont été indéniables depuis les années 1970. De nos jours, le problème se pose beaucoup plus dans le choix des filières, les plus prestigieuses d'entre elles (plus de débouchés et plus rémunératrices) étant davantage fréquentées par les garçons que les filles (Hamel et Rault, 2014).

En Afrique Subsaharienne, plusieurs études ont montré que les disparités entre filles et garçons en matière de scolarisation connaissent un recul important dans le temps (Lloyd et al., 2005; Kobiané et Marcoux, 2006), mais c'est dans les parcours que celles-ci se maintiennent et sont plus marquées (UNESCO-BREDA, 2007). La « première différenciation sexuelle tient au fait que les filles ont globalement beaucoup moins de chance que les garçons d'être inscrites à l'école. Mais, même lorsqu'elles vont à l'école, les filles connaissent des scolarités différentes

de celles des garçons. Aux faibles taux d'inscription en première année d'école des écolières, viennent s'ajouter des redoublements et des abandons souvent plus nombreux que ceux des écoliers » (Lange, 2002 : 16). Le même phénomène est observé dans les métropoles urbaines où les discriminations à l'endroit des filles en termes de scolarisation sont moindres que dans le monde rural. Dans ses entretiens réalisés à Ouagadougou, Baux (2007) constate que peu de parents avouent ouvertement réaliser des choix discriminatoires à l'endroit des filles. Cependant, elle observe aussi que « la différenciation des stratégies entre filles et garçons est perceptible dans ces pratiques. Ainsi, dans plusieurs familles, le favoritisme envers les garçons est manifeste : les filles sont scolarisées mais moins longtemps, elles se retrouvent plutôt dans le public ; elles connaissent davantage des changements d'écoles, au gré des aléas économiques et de la scolarisation des autres frères et sœurs ; elles sont aussi plus souvent confiées à un tiers pour leur mise à l'école. L'échec scolaire des filles n'est pas forcément vécu comme un échec social. Si les filles sont bien scolarisées au primaire puisque la parité y est atteinte, elles sont moins nombreuses au collège » (Baux, 2007 : 80-81).

Ces résultats qualitatifs sont confortés par les analyses statistiques réalisées par Kobiané (2007) lorsqu'il trouve qu'avec l'urbanisation, les inégalités sexuelles ont tendance à disparaître surtout pour le primaire à Ouagadougou : les chances de scolarisation des garçons comparées aux filles passent d'un rapport de 2,2 en milieu rural burkinabè à un rapport de 1,3 dans la capitale.

La plupart des études pointent du doigt le rôle important de l'aspect socio-économique, combinant à la fois la division sexuelle du travail et le besoin en main-d'œuvre dans les inégalités sexuelles dans les métropoles urbaines africaines. Comme le souligne Lange (2006), les enfants scolarisés participent au travail domestique et aux activités de production du ménage (petit commerce, artisanat, travaux champêtres, etc.). Zoungrana et al. (1998) trouvent qu'à Bamako, les jeunes filles sont davantage impliquées dans les activités extra-scolaires que les garçons. Plus encore, il apparaît dans la littérature qu'au fur à mesure que les filles avancent dans le système éducatif, elles sont fortement sollicitées dans les activités extra-scolaires ; ce qui les empêche du coup de se consacrer aux tâches scolaires occasionnant ainsi leurs échecs et abandons scolaires. Une « forte relation entre la probabilité de fréquentation scolaire des jeunes filles et les potentialités offertes au sein de leur ménage leur permettant d'être dégagées de certains travaux, des travaux ménagers notamment » (Marcoux, 1998 : 91). Par rapport aux garçons, les jeunes filles consacrent plus de leur temps aux activités domestiques. Dans la

localité de Porédaka, district de Mamou (en Guinée), Diallo (2006 : 55) trouve que « sur les 7 activités domestiques, les filles ont une moyenne hebdomadaire d'heures de travail largement supérieure à celle des garçons, à l'exception du port de bois, qui est une activité typée masculine. Par exemple, toutes les filles pratiquent la cuisine, alors que seulement un quart des garçons le font ».

Face à des contraintes financières énormes pour faire face à la scolarisation des enfants, les options scolaires des ménages urbains se font toujours au désavantage des jeunes filles.

Les parents sont donc plus prompts à soutenir le projet scolaire des garçons lorsque celui-ci s'inscrit dans le registre de la lutte contre la pauvreté familiale et du respect des valeurs traditionnelles; les filles sont en revanche contraintes de quitter l'école et de se marier (Diallo, 2006). Dans la capitale bamakoise, Kail (1999) estime que les ménages urbains promeuvent davantage la scolarisation des filles, mais lorsque le choix est nécessaire surtout pour les familles à faible revenu, il se fait le plus au détriment des filles. Ces dernières sont contraintes d'aider alors leur mère dans leur commerce ou prendre en charge le travail domestique, permettant du coup à leurs frères d'être scolarisés. Poirier et al. (1996) affirment que le «travail des uns permet la scolarisation des autres ».

Les contraintes financières poussent certains parents à une mise en activité précoce (Marcoux, 1997) ou sous tutorat (Lokpo, 2007) de leurs progénitures dans les métropoles urbaines. Les jeunes filles vivent davantage cette réalité leur donnant moins de chances de réussite scolaire ou d'accéder à l'école. Pilon (1995), dans une étude réalisée à Lomé (au Togo), trouve que parmi les filles, celles qui sont moins scolarisées sont pour la plupart nées en milieu rural et confiées à des ménages urbains. Ces filles y sont présentes comme aides domestiques et non pour leur scolarisation. Le «confiage pour motif de scolarisation se fait plus volontiers en milieu rural, en raison de l'insuffisance de l'offre scolaire, donc auprès de ménages situés dans des villages pourvus d'une école, et semble concerner davantage les garçons ; en ville, c'est plutôt le phénomène d'«aide familiale » qui motive le confiage d'enfants (le plus souvent originaires des campagnes), et surtout des filles » (Kaboré et al., 2003 : 238).

Dans l'ordre des facteurs qualifiés de socio-économiques, la polygamie pèse aussi sur les discriminations scolaires en défaveur des jeunes filles dans les centres urbains africains. C'est ainsi qu'en mettant en relation les caractéristiques des familles et la réussite scolaire des enfants à Ouagadougou, Koné (1989) pour le primaire et Kaboré (1992) dans le cas de l'enseignement secondaire général montrent que la polygamie a un effet sur les résultats scolaires des élèves.

Ces auteurs y voient le prisme de l'insuffisance de revenu, de taille élevée de ménage et de l'analphabétisme de la plupart des familles polygames comparées aux familles monogames pour expliquer ces faibles performances scolaires. Quant à la comparaison entre filles et garçons, Paré-Kaboré (1998) observe que contrairement à la monogamie, la polygamie est globalement associée à des faibles résultats scolaires des filles à Ouagadougou. Pour elle, au-delà des raisons avancées par les auteurs ci-dessus (Koné, 1989 et Kaboré, 1992), ce sont beaucoup plus les rivalités et les conflits, plus fréquents dans les familles polygames notamment en milieu urbain à cause de son ouverture au monde moderne, qui expliqueraient la plus faible performance des filles.

Kobiané (2007 : 138) arrive à la même conclusion en affirmant que « ce sont les filles dans les ménages de polygames et de veufs qui souffrent d'une sous-scolarisation importante comparativement aux filles des ménages monogames ».

Cependant, Durand (2006) aboutit à des résultats nuancées quant à l'effet de la polygamie sur la scolarisation dans ses analyses dans sept capitales Ouest africaines : à Ouagadougou (contrairement aux conclusions ci-dessus), à Bamako, à Abidjan et à Lomé la polygamie semble avoir plus d'effet négatif pour les garçons que pour les filles ; par contre dans les autres capitales (Cotonou, Niamey et Dakar) la situation inverse est observée.

1.3.3.2 Les femmes chefs de ménage

Le statut de femmes chefs de ménage ressort dans de nombreuses études réalisées en Afrique comme élément favorable à la scolarisation des enfants, notamment en Tanzanie par Al-Samarrai et Peasgood (1998), par Lloyd et Blanc (1996) au Kenya, en Tanzanie, au Cameroun au Niger, au Malawi, en Namibie et en Zambie, également en RDC (Kinshasa) par Shapiro et Tambashe (2001), par Glick et Sahn (2000) en Guinée (Conakry), Wakam (2002) au Cameroun et par Kobiané (2006 et 2007), Wayack Pambè (2012) et Pilon (1996) au Burkina Faso.

La question des femmes chefs de ménage est sujette à débat surtout dans le contexte urbain où leur situation n'est pas du tout homogène. Néanmoins, les quelques rares travaux réalisés dans les villes africaines mettent effectivement en évidence sur le plan statistique la relation positive qui existe entre le statut des femmes chefs de ménage et la scolarisation des enfants. Ainsi, Kobiané (2003, 2006 et 2007), travaillant sur les déterminants familiaux de la scolarisation des

enfants à Ouagadougou, conclut à la propension des chefs de ménages féminins à mieux scolariser leurs enfants surtout au primaire comparés aux chefs de ménages masculins. Les femmes chefs de ménage dans la plupart des cas, plus démunies que leurs homologues hommes, comme le note Wakam (2000), bénéficient davantage d'appuis extérieurs (financiers ou en nature) en provenance notamment de leurs partenaires sexuels et d'autres membres de la famille élargie (en fait des hommes) pour la prise en charge des frais de scolarisation et que beaucoup d'enfants qu'elles accueillent le seraient précisément pour aller à l'école.

Wayack Pambè (2012) dont la thèse de doctorat est centrée sur les femmes chefs de ménage et scolarisation à Ouagadougou conclut aux configurations familiales particulières des structures dirigées par une femme favorables à la scolarisation des garçons alors qu'elles sont néfastes pour la scolarisation de certaines filles et ce en raison des rapports sociaux de sexe inégaux dans la société exacerbés par le besoin en main-d'œuvre domestique des familles urbaines. Pour elle, le fait de résider dans un ménage dirigé par une femme ne signifie pas forcément une plus grande chance d'accéder à l'école et certaines catégories, notamment les filles, sont victimes d'inégalités. C'est le cas notamment des femmes salariées qui sont obligées de recourir aux jeunes filles pour la garde de leurs enfants sacrifiant ainsi la chance de ces dernières d'aller à l'école. C'est ce que Gérard (1998) appelle « le sacrifice de l'autonomie future » d'autres femmes plus jeunes et plus vulnérables (les domestiques) au profit du désir ardent d'autonomie de certaines femmes plus âgées et plus nanties. Dans une étude réalisée à Ouagadougou par Poirier et al. (1996) sur la division sexuelle des tâches au sein des ménages, ils arrivent à la conclusion que les logiques de reproduction sociale condamnent aux travaux domestiques une catégorie de filles et permettent la scolarisation des enfants biologiques. En milieu urbain, la rémunération de la femme a donc un effet positif sur la scolarisation des garçons, elle l'est moins pour les filles car les différences sont statistiquement non significatives (Wayack Pambè et Pilon, 2011).

Dans les parcours scolaires, les filles sont également désavantagées lorsqu'elles vivent dans un ménage dirigé par une femme. Shapiro et Tambashe (2001) le relèvent bien à Kinshasa où les filles âgées de 10 à 14 ans qui vivent dans des ménages dirigés par les femmes ont des probabilités moindres d'atteindre un niveau scolaire élevé que celles qui vivent dans un ménage dirigé par un homme, alors que le résultat est statistiquement non significatif pour les garçons du même groupe d'âge. Par contre, ils trouvent que les adolescents de 15-19 ans tous sexes confondus ont des chances plus grandes d'achever une scolarité élevée lorsqu'ils sont dans un ménage dirigé par une femme, et ce, plus encore s'ils sont de sexe féminin.

1.3.4 Composition du ménage, urbanisation et inégalités scolaires

Si la définition du ménage (généralement unité statistique de collecte de données) est sujette à débat (Pol et al., 2004), sa composition, quant à elle, est d'un intérêt de plus en plus croissant dans l'analyse des explications des inégalités scolaires particulièrement en milieu urbain.

Les travaux (les plus nombreux d'ailleurs) en lien avec la théorie «quantité-qualité» se sont intéressés au lien entre la taille du ménage et la scolarisation. Les auteurs de cette théorie (Becker et Lewis, 1973 ; Becker et Tomes, 1976) postulent une relation négative entre la taille du ménage et la capacité des ménages à investir dans l'éducation. Le choix des parents à privilégier le nombre des enfants (quantité) se fait donc selon cette théorie au détriment du bien-être scolaire de ces derniers, à cause des contraintes de ressources (ressources matérielles telles que l'argent, non matérielles telles que le temps). Les études réalisées en Occident (Lindert, 1977; Blake, 1981 et 1989 ; Hanushek, 1992 ; Steelman et al., 2002) et en Asie (Knodel et Wongsith, 1991 ; Sathar et Lloyd, 1994 ; Maralani, 2008) ont montré clairement la relation très négative entre la taille de la famille et la scolarisation des enfants.

En Afrique, par contre, les recherches en la matière aboutissent à des conclusions très souvent contrastées d'un pays à un autre et de la ville à la campagne. C'est ainsi que dans une étude réalisée sur sept pays d'Afrique subsaharienne (Kenya, Tanzanie, Cameroun, Niger, Malawi, Namibie et Zambie), par exemple, Lloyd et Blanc (1996) ont trouvé une relation négative entre la taille du ménage et la scolarisation dans seulement deux pays (Kenya et Namibie). Dans le contexte camerounais, Eloundou-Enyegue et Williams (2006) concluent à un faible effet négatif de la taille de la fratrie sur la scolarisation. Ce constat est également réalisé récemment par Kravdal et al. (2013) dans 26 pays d'Afrique subsaharienne.

La relation observée est généralement positive en milieu rural. C'est ce qu'observent plusieurs auteurs notamment Chernichovsky (1985) au Botswana, Montgomery (1995) en Côte d'Ivoire et au Ghana, Montgomery et Kouame (1993) en Côte d'Ivoire.

Dans certains pays, la relation est estimée positive, voire inexistante, en milieu urbain notamment au Ghana (Montgomery, 1995), au Mali (Marcoux, 1994 et 1995 dans le cas de Bamako), au Burkina Faso (Kobiané, 1999 et Bougma et al., 2014 dans le cas de Ouagadougou) et en République Démocratique du Congo (Shapiro et Tambashe, 1996 et 1999 dans le cas de Kinshasa). Dans d'autres pays, une relation inverse est observée entre la taille de la famille et

la scolarisation en milieu urbain. C'est le cas notamment de la Côte d'Ivoire (Montgomery et Kouame , *ibidem* ; Montgomery, *ibidem*) et du Benin (Durand , 2006 pour le cas de Cotonou). En lien avec le sexe de l'enfant, Lloyd et Gage-Brandon (1994) trouvent qu'au Ghana, le fait d'avoir une grande fratrie compromet la scolarisation des filles, mais il est sans effet pour les garçons. Dans sa thèse de doctorat sur la relation entre fécondité, réseaux sociaux et scolarisation à Ouagadougou, Bougma (2014) conclut de l'effet négatif net entre la taille de la fratrie et le niveau d'éducation atteint des enfants. A travers des entretiens qualitatifs réalisés, il explique cette relation négative par les changements dans les coûts et bénéfices de l'éducation des enfants dont les dépenses scolaires sont désormais presque exclusivement effectuées par les parents biologiques.

Une autre caractéristique du ménage considérée dans l'analyse des inégalités scolaires est le nombre d'enfants en bas âge, notamment d'âge préscolaire. La présence de ces enfants dans le ménage nécessite du temps pour prendre soin d'eux, une responsabilité que les jeunes (particulièrement les filles) partagent avec les personnes adultes (surtout les femmes). Cette situation affecte négativement la scolarisation des enfants plus âgés, en particulier les filles appelées à assurer la garde des plus petits. Au Cameroun, Wakam (2003 : 196) estime que « la présence et le nombre d'enfants en bas âge (0-4 ans) affecteraient très peu la scolarisation des enfants de 6 - 14 ans et toucheraient davantage les jeunes de 15-24 ans, surtout les jeunes filles, à qui serait probablement transférée la responsabilité de la garde des plus petits ». D'autres études réalisées en Afrique (Chernichovsky, 1985 ; Lloyd et Gage-Brandon, 1994 ; Lloyd et Blanc, 1996) observent également cette relation négative entre la présence d'enfants de bas âge et la scolarisation. Cependant, cette relation est loin d'être généralisée en Afrique subsaharienne (Kobiané, 2006). L'étude comparative de Lloyd et Blanc (1996) portant sur sept pays d'Afrique subsaharienne montre que la présence d'enfants de moins de 6 ans ne diminue la fréquentation scolaire des enfants de 6-14 ans de façon statistiquement significative (à 5 % ou moins) que dans trois pays (le Kenya, la Tanzanie et la Zambie) ; dans d'autres, la relation est négative mais non significative (le Cameroun), nulle (la Namibie) ou voire positive (le Niger et le Malawi). Les auteurs trouvent par ailleurs que la présence d'enfants de moins de 6 ans ne diminue l'accès en quatrième année (pour les enfants ayant été à l'école) de façon statistiquement significative (à 5 % ou moins) que dans quatre pays sur les sept (Kenya, Tanzanie, Zambie et Namibie); la relation est négative mais non significative au Cameroun et au Malawi et positive non significative au Niger.

Dans les travaux réalisés en milieu urbain, les conclusions sont également assez contrastées. Dans le milieu urbain malien par exemple, la « présence d'au moins deux enfants de 0 à 4 ans favorise la fréquentation scolaire des garçons de façon significative. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la présence de ces enfants, non encore autonomes, force indirectement les mères à prendre en charge une large part des travaux domestiques. Le phénomène de transfert d'une partie des responsabilités de garde des plus jeunes enfants vers leurs frères et sœurs plus âgés se produirait probablement plus tard [...] » (Marcoux , 1995 : 668).

A Ouagadougou, Kobiané (1999) puis Wayack Pambè (2012) trouvent une relation négative entre la présence d'enfants en bas âge et la scolarisation des filles, particulièrement chez les ménages dirigés par des femmes. Selon une autre étude réalisée dans sept capitales Ouest-africaines (Durand, 2006), seule dans la ville de Cotonou (au Bénin), la présence d'enfants en bas âges joue négativement sur la scolarisation des jeunes d'âge scolaire. Pour expliquer ces résultats, elle souligne la spécificité des familles béninoises où la structure démographique est différente de celles des autres capitales (plus faible taille des familles et des fratries), la compétition et les inégalités de traitement entre les enfants à l'intérieur de ces familles y est beaucoup plus importante qu'ailleurs.

Le nombre d'adultes (hommes et femmes de 25-59 ans ou 30-59 ans) ressort dans la littérature associé à la scolarisation des enfants. Wakam (2003) rapporte ainsi que le nombre d'adultes dans le ménage contribuerait à faire baisser la demande du travail des enfants, et, par conséquent, leur permettrait de se consacrer aux études. D'autres auteurs aboutissent à la même conclusion : dans le cas du Botswana, Chernichovsky (1985) trouve que plus il y a d'adultes dans le ménage, plus le niveau moyen d'éducation des enfants est élevé, et plus ils passent de temps à l'école. Cependant, les études aboutissent à des conclusions diverses selon le sexe de l'adulte. La « relation positive entre le nombre des adultes et la scolarisation des enfants est seulement valable pour les adultes féminins, ce qui témoigne de la « substituabilité » qui existe entre les femmes et les enfants dans les activités productives » (DeGraff et al., 1996 : 232). Wakam (2003) montre qu'au Cameroun, toutes choses étant égales par ailleurs, la présence de femmes adultes surtout célibataires est positivement associée à la scolarisation des filles. C'est ce que Konaté et al. (2003 : 13) concluent pour le cas du Mali : « la présence des femmes célibataires âgées de 15-29 ans vivant au sein du ménage est un élément important dans l'augmentation de la scolarisation au sein des ménages ».

Si la relation observée entre la présence de femmes adultes et la scolarisation surtout des filles est positive quel que soit le milieu de résidence, elle s'avère plus déterminante en milieu urbain. C'est ce constat que fait Marcoux (1994 et 1995) dans le milieu urbain malien où la présence des femmes explique fortement la scolarisation des jeunes filles. Un résultat conforté par Konaté et al. (2003) qui relèvent que les différences observées dans la scolarisation, notamment des filles, en présence des femmes adultes dans le ménage sont plus positivement significatives en milieu urbain qu'en milieu rural. Pour Wakam (2003), si dans l'ensemble la présence de femmes adultes est positivement associée à la scolarisation, elle a un effet beaucoup plus déterminant chez les filles, notamment en milieu urbain.

Pour Durand (2006 : 27), le « nombre de femmes présentes dans un ménage influence positivement la scolarisation des enfants à Ouagadougou, Bamako et Niamey et, pour ces trois villes, cet effet bénéfique de la présence des femmes est également sensible au niveau du quartier c'est-à-dire qu'il ne s'exerce pas seulement pour les enfants de leur ménage mais également pour tous ceux du quartier dans lequel elles vivent ».

Quant à la présence des adultes masculins, elle se révèle, par contre, négativement corrélée à la scolarisation, particulièrement des filles. Wakam (2003) trouve qu'au Cameroun, contrairement au nombre de femmes adultes, la présence d'adultes masculins est négativement associée à la scolarisation des filles. Il constate que la corrélation négative entre le nombre d'adultes masculins et la scolarisation est plus déterminante en milieu urbain qu'en milieu rural, dans la mesure où les enfants, notamment les filles, sont sollicités pour suppléer à la non contribution des adultes masculins aux travaux domestiques, réduisant ainsi leur chance de fréquenter l'école. C'est la même analyse que fait Levison (1991) lorsqu'il souligne que la contribution des enfants aux activités économiques des hommes explique l'effet négatif du nombre d'hommes de 20 à 64 ans sur la fréquentation scolaire des jeunes enfants des régions urbaines du Brésil. Dans le milieu urbain malien, Marcoux (1995 : 669) a trouvé que « la présence de plus d'un homme de 30 à 59 ans diminue considérablement les probabilités de fréquenter l'école des enfants –de moins de 50 % pour les filles– alors que l'absence d'hommes de ce groupe d'âge augmente, mais dans une moindre mesure, ces probabilités (de plus de 18 %) ».

Quelques auteurs ont traité de la question de la présence des personnes âgées, notamment les 60 ans et plus, en lien avec la scolarisation des enfants. Les personnes âgées, dans la plupart des cas démunies, ont souvent besoin d'être assistées notamment celles ayant été atteintes de la sénilité, une situation qui peut affecter la scolarisation des enfants comme l'observe Marcoux

(1995 : 770) : « en ce qui concerne les personnes de 60 ans ou plus dans le ménage, la présence d'au moins un homme de cet âge a pour effet de réduire d'environ 20 % les probabilités des jeunes filles de fréquenter l'école, alors que la présence d'une femme de ce groupe diminue la fréquentation scolaire des garçons dans les mêmes proportions. L'effet n'est toutefois significatif que pour ces derniers. Le mauvais état de santé de certaines personnes âgées au Mali et les soins qu'il faut leur prodiguer pourraient en partie expliquer ce phénomène ». Dans le cas du Cameroun, Wakam (2003) trouve qu'au niveau bivarié la relation est négative entre le nombre des personnes âgées et la scolarisation des filles et des garçons. Lorsqu'il contrôle par d'autres facteurs, la relation demeure négative uniquement pour les filles.

1.3.5 Comportements familiaux, urbanisation et inégalités scolaires : le rôle du statut familial, des réseaux familiaux, des ruptures d'union, et du statut migratoire

La circulation des enfants en Afrique est l'une des caractéristiques familiales la plus souvent mise en lien avec la scolarisation. C'est une pratique traditionnelle en Afrique subsaharienne (Jonckers, 1997) et plus répandue dans les pays d'Afrique centrale (Locoh et Mouvagha-Sow, 2004) et occidentale (Lauras-Locoh et Lopez-Escartin, 1992 ; Locoh et Mouvagha-Sow, 2004). En milieu urbain, elle touche plus les filles qui sont affectées à des tâches ménagères (Jonckers, 1997 ; Jacquemin, 2000) et les enfants de plus de cinq ans (Miangotar et Legrand, 2013). En plus de la circulation, plusieurs autres terminologies sont utilisées pour qualifier ce phénomène en français : confiage, adoption, prêt, don, transfert, placement et mobilité sont autant de termes utilisés par les francophones. En anglais, on peut citer les termes suivants: fosterage, fostering, adoption, child relocation and transfer, child circulation, child migration, child rearing delegation (Isiugo-Abanihe, 1985 et 1991), exchange of children (Pennington et al., 1993). Pour Lallemand (1993), les enfants et les adolescents ne résidant pas avec leurs parents rentrent dans la catégorie des personnes confiées. Contrairement au rôle d'entraide et de renforcement des liens de parenté que jouait la pratique du confiage dans l'Afrique traditionnelle, l'urbanisation induit de nouvelles formes de motivations de cette pratique qui vont souvent jusqu'à l'exploitation de l'enfant (Delaunay, 2009 ; Delaunay et al., 2013).

Les études réalisées montrent une relation ambivalente entre le confiage et la scolarisation : des enfants sont envoyés chez des tuteurs pour être scolarisés (sont effectivement scolarisés) ;

d'autres par contre le sont pour des motifs de socialisation, d'aide familiale, et ne sont pas le plus souvent inscrits à l'école particulièrement les jeunes filles (Pilon, 2003). Dans ce même ordre d'idées, si l'enfant est confié pour être scolarisé, Akresh (2004) et Rakoto-Tiana et al. (2011) trouvent que la relation entre la circulation et la scolarisation est positive ; par contre, si l'enfant est confié pour aider dans les travaux domestiques cette relation serait négative comme le souligne Kobiané (1999).

Le statut familial mesuré généralement dans les études démographiques à l'aide du lien de parenté avec le chef de ménage influe sur la scolarisation.

Contrairement à la période d'euphorie au lendemain des indépendances, pendant laquelle les familles rurales économiquement et/ou culturellement les plus privilégiées envoyaient leurs enfants chez des tuteurs pour leur permettre de fréquenter des écoles urbaines réputées meilleures, aujourd'hui avec la détérioration des conditions de vie des ménages, il y a une modification dans cette logique de circulation des enfants (Clignet, 1994).

Plusieurs travaux réalisés en Afrique ont montré que plus l'enfant est distant du ménage moins il est scolarisé (Kobiané, 1999 et 2006 ; Pilon, 2003 et 2005 ; Wakam, 2003; Lloyd et Blanc, 1996 ; Case et al., 2004 ; Akresh, 2004 ; Marcoux, 1995 et 1997). Un phénomène qui est beaucoup plus marqué en milieu urbain qu'en milieu rural. Ainsi, Kobiané (2007 : 129) note à ce sujet pour le cas de Ouagadougou que « le statut familial de l'enfant est un facteur important de la fréquentation scolaire en milieu urbain et son effet se renforce avec l'urbanisation. Il est de loin la variable la plus déterminante à Ouagadougou avec un très fort pouvoir de prédiction (0,24) ». Il continue plus loin pour conclure que « lorsque l'enfant n'a aucun lien de parenté avec le chef de ménage, il est quasi certain que sa présence est liée à une autre raison que la scolarisation : à Ouagadougou, un enfant non apparenté au chef de ménage a pratiquement deux fois moins de chances de fréquenter l'école qu'un enfant du chef de ménage ».

Cette situation se révèle surtout préjudiciable aux jeunes filles comme le souligne Marcoux (1997 : 126) dans le cas du milieu urbain malien : « les filles sont plus fréquemment scolarisées lorsqu'elles sont les propres filles du chef de ménage. Celles qui ne sont pas les enfants du chef de ménage, mais qui ont un lien de parenté avec lui, voient leur taux de fréquentation scolaire diminuer de 7 % par rapport aux premières. Enfin, ce taux de fréquentation tombe en dessous des 20 % pour les filles qui n'ont aucun lien de parenté avec le chef de ménage. Une proportion importante de ces filles non apparentées sont sans doute, en fait, des « bonnes ». Kobiané

(2007 : 129) conforte ce résultat pour le cas de Ouagadougou en relevant que « plus le degré d'urbanisation est élevé, plus les besoins de main-d'œuvre domestique se font sentir (plus de femmes sont en effet amenées à s'investir dans le travail extérieur) et les enfants (particulièrement les filles [...]) sont accueillis plus comme aides familiales que pour la scolarisation ». Toujours à Ouagadougou, dans les travaux de sa thèse, Wayack Pambè (2012) aboutit à la même conclusion lorsqu'elle souligne que les femmes pour assurer une meilleure scolarisation à leur progéniture, elles ont recours à une main-d'œuvre enfantine, et souvent féminine, issue de la parenté élargie, ou recrutée pour assumer les travaux domestiques.

En termes de parcours scolaire, en milieu urbain bangladais et ghanéen, les jeunes qui arrivent dans un centre urbain avec des espoirs de réussite scolaire sont contraints d'y renoncer, parce qu'ils sont obligés de travailler (UNESCO, 2012). Lokpo (2007) travaillant sur la performance des élèves sous tutorats à Ouagadougou trouve que si ces derniers ont la malchance d'être placé chez des familles pauvres ou sont en mauvais rapports (en situation conflictuelle) avec leurs tuteurs, ils performant moins à l'école.

Si les recherches réalisées en Afrique établissent clairement la situation défavorable des enfants placés en matière de scolarisation pour des raisons économiques et non scolaires (les enfants aides familiales notamment) (Bhukuth et Ballet, 2009 ; Delaunay, 2013) ; en revanche, le fait de résider « chez les grands-parents semble favorable à la scolarisation de l'enfant par rapport à la situation de résidence chez un oncle ou une tante, un frère ou une sœur et encore plus chez un autre parent ou un non-parent » (Delaunay et al., 2013 : 685).

Une autre situation familiale qui a un lien avec la scolarisation des enfants est le décès d'un (ou des deux) parent(s). En Afrique, les travaux sur les orphelins ont pris de l'ampleur avec la survenue de la pandémie du VIH/SIDA. La plupart d'entre eux se sont focalisés aux pays à forte prévalence de cette pandémie, notamment en Afrique de l'Est et en Afrique Australe (Bicego et al., 2003 ; Case et al., 2004), mais aussi dans certaines villes d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, notamment Abidjan (Garenne et al., 1995) et Kinshasa (Nelson et al., 1991). Ainsworth et al. (2005) font remarquer que l'analyse de l'impact du décès des parents ou des adultes sur la scolarisation au primaire pour le cas du Nord-ouest tanzanien a pris de l'ampleur avec la pandémie du SIDA.

Cependant, en Afrique, la relation entre le décès de l'un ou des deux parents de l'enfant et sa scolarisation est fonction du contexte. Ainsi, « le taux de scolarisation des orphelins comparés à ceux des non-orphelins présentent des différences considérables d'un pays à l'autre » (Unicef, 2005 : 21). Dans certaines études, la relation entre le fait de perdre un ou les deux parents et la scolarisation est jugée négative. Yaro et Dougnon (2003) en s'appuyant sur les travaux de Hunter et Williamson (2001) estiment par exemple qu'en Afrique lorsque l'enfant a perdu un de ses deux parents, il n'a que 50 % de chance d'accéder à l'école et seulement 10 % lorsque ce sont les deux parents.

Pour le cas du Cameroun, Wakam (2000) établit que les enfants orphelins auraient environ 47 % de chances en moins d'être scolarisés que les enfants dont les deux parents sont en vie. Une situation qui pour lui se serait encore davantage détériorée avec la crise économique qu'a vécu ce pays. Il ressort également que la survenue du décès d'un parent compromet sérieusement le cursus scolaire de l'enfant. Comme le dit Kelly (2000 : 10) : « si le SIDA frappe à la porte de la famille, la scolarisation sort par la fenêtre ». Pour le cas de la Tanzanie, Ainsworth et al. (2005) constatent des retards d'âge dans la scolarisation des orphelins comparés aux non-orphelins de 6-10 ans et un risque d'absentéisme scolaire plus important chez les orphelins des deux parents. Cet écart entre orphelins et non-orphelins se révèle plus important dans les pays à faible niveau de scolarisation (Ainsworth et al., 2005).

Au Kenya, Sharma (2006) trouve que l'effet du statut d'orphelin n'est pas statistiquement significatif pour l'entrée à l'école, il l'est en revanche lorsqu'il s'agit des abandons scolaires et davantage quand on avance dans le système scolaire. La perte d'un parent est donc un rêve brisé pour de nombreux élèves comme ce témoignage de ce garçon orphelin et déscolarisé que rapportent Yaro et Dougnon (2003 : 10) lors des entretiens réalisés au Burkina Faso : « il dira par exemple que durant ses premières cinq classes de l'école primaire, il a toujours tenu la tête de sa classe. Lorsqu'il a perdu son père suivi quelques mois du décès de sa mère, ses résultats scolaires sont devenus médiocres. Cela était expliqué par le fait qu'il partait à l'école affamé et de retour à la maison, il devait accomplir d'autres tâches domestiques avant de se reposer. Très vite, il ne pouvait plus supporter cette surcharge d'activités extra-scolaires. En conséquence, il a dû quitter l'école malgré lui. Pourtant, conclut-il, « je rêvais d'être un jour un médecin pour soigner les populations pauvres ».

Les raisons économiques sont mises en avant pour justifier cet effet négatif, tant dans l'accès à l'école des orphelins que dans leurs parcours scolaires. En effet, pour Kelly (2000), faute de

moyens financiers, la scolarisation des orphelins n'est pas une priorité, d'où une baisse de la fréquentation scolaire et souvent un taux élevé d'abandons scolaires. La désaffection scolaire est très généralement corrélée à la conséquence du sida lorsque l'enfant se trouve affecté par le décès d'un ou des deux parents ; ou encore quand le parent pourvoyeur des ressources familiales est lui-même malade et ne peut plus garantir les ressources (World Bank, 1992). Le fait que l'enfant orphelin n'a plus ses parents pour participer à la vie économique lui confère le plus souvent un statut plus défavorable dans le ménage (Ainsworth et al., 2005 ; Ainsworth et Filmer, 2002 ; Beegle et al., 2009 ; Kobiané et al., 2005 ; Wakam, 2002). Yaro et Dougnon (2003) soulignent l'absence de soutien vital aux orphelins et enfants vulnérables comme le fait explicatif souvent de leur situation de non scolarisation, de déscolarisation, voire de précarité scolaire pour ceux qui continuent leur scolarisation malgré tout. C'est à cette conclusion que parvint l'étude réalisée par IRIN-CEA (1998) en Côte d'Ivoire, en soulignant que lorsque la personne qui procure la principale source de revenu 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. Pour Kelly (2000), le manque de ressources financières dans le ménage fait que la scolarisation des orphelins n'est pas une priorité avec comme conséquence la baisse de leur fréquentation scolaire et souvent un taux élevé d'abandons scolaires.

D'autres études réalisées en Afrique, par contre, arrivent à la conclusion que les orphelins ont des niveaux de scolarisation peu différents et même parfois plus élevés que les non orphelins (Nyangara, 2004 ; Foster et al., 1995 ; Urassa et al., 1997). Lloyd et Blanc (1996), à la différence de Wakam (2000), trouvent qu'au Cameroun, la survie des parents ne semble pas absolument décisive pour la scolarisation des enfants ; la différence de scolarisation n'est pas significative entre les enfants orphelins et les autres enfants. Les mécanismes sociaux (solidarité familiale étendue) et souvent institutionnels de soutien aux orphelins sont généralement évoqués pour expliquer ce résultat. Comme le souligne Thiombiano (2009), la solidarité familiale et sociale en Afrique permet la prise en charge des personnes vulnérables telles que les veuves, les orphelins, voire les divorcées, même si cette solidarité est en train de s'effriter avec la modernisation de la société et la crise économique actuelle. Kobiané et al. (2005) font également ce constat en écrivant que les orphelins ont relativement plus de chance d'être scolarisés quand ils bénéficient du soutien d'autres parents (frères et sœurs aînés, oncle, tante et autres) que lorsqu'ils sont pris en charge uniquement par leur mère.

En considérant, le sexe de l'enfant, des travaux réalisés en Sierra Leone (Bledsoe et al, 1988), au Mali (Castle, 1995) et au Nigeria (Oni, 1995) n'ont observé aucune différence entre les orphelins filles et garçons concernant leur scolarisation. Quant au sexe des parents, les enfants orphelins de père sont généralement reconnus moins scolarisés que leurs homologues orphelins de mère. Pour Thiombiano (2009), le décès du père a un effet plus significatif sur la scolarisation des enfants que l'effet du décès maternel. Kobiané et Bougma (2009) montrent à partir des données du recensement général de la population du Burkina Faso de 2006 que les orphelins de mère présentent un niveau de fréquentation scolaire légèrement moins élevé que les orphelins de père.

Ce résultat est expliqué par la probabilité pour les veuves de vivre dans des ménages démunies (Lloyd et Blanc, 1996 ; Ainsworth et Filmer, 2002). L'homme étant généralement le principal fournisseur de ressources, son décès affecte économiquement le ménage (Lloyd et Gage-Brandon, 1994). Cependant, selon Kobiané et al. (2005), cet effet peut être atténué lorsque les orphelins reçoivent de l'aide d'autres parents. Ainsi, des travaux réalisés au Kenya par Evans et Miguel (2007) concluent à l'inverse que l'impact négatif du décès de la mère sur la scolarisation est plus important que le décès du père. Ils expliquent ce résultat par le fait que les orphelins sont issus de catégories sociales favorisées (comme les instituteurs, les militaires, des catégories très touchées par le sida) permettant, ainsi, la poursuite de leur scolarisation.

Egalement, les enfants orphelins des deux parents comparés à ceux non orphelins encourent un plus grands risque de ne pas être scolarisé en milieu rural plutôt qu'en milieu urbain (Kobiané et Bougma, 2009). Toutefois, comme le notent Kobiané et al. (2005), cet écart négatif diminue lorsque les enfants bénéficient d'un soutien de la famille.

D'autres caractéristiques du comportement familial, notamment les ruptures d'union et les réseaux sociaux, ont un rôle non négligeable sur la scolarisation des enfants.

Dans la littérature, il ressort que la rupture d'union est négativement associée à la scolarisation des enfants. Plusieurs travaux ont été réalisés dans les pays développés et montrent que ce sont les enfants des familles en situation de rupture d'union qui ont le plus souvent des performances scolaires (nombre d'années de scolarité, obtention d'un diplôme et inscription à l'université, etc.) moins bonnes (McLanahan, 1985 ; Krein et Beller, 1988 ; McLanahan et Bumpass, 1988). Bhrolcháin et al. (1994) confirment aussi que les enfants, en Grande Bretagne, ayant vécu une désunion des parents ont une probabilité plus importante d'abandonner l'école dès l'âge de 16 ans. Mais, ils mentionnent que ces différences sont statistiquement non significatives.

Archambault (2002) trouve que la rupture du couple en France est associée chez l'enfant à de mauvaises performances scolaires, notamment la réduction de la durée de ses études de près d'un an ; situation qui affecte certes toutes les couches sociales, mais davantage les plus démunies. Selon Porter (2010), la baisse des rendements scolaires est la conséquence de l'atteinte du bien-être psychosocial de l'enfant.

Dans les pays en voie de développement, très peu d'études ont abordé la question. Dans sa thèse de doctorat, Thiombiano (2009) observe également ce lien négatif entre la rupture d'union des parents et la scolarisation des enfants au Burkina Faso. En effet, les enfants des mères divorcées ont une probabilité plus faible de fréquenter l'école et la perte d'un parent notamment le décès du père réduit énormément la chance de scolarisation. C'est ce constat que Delaunay et al. (2013) font pour le cas malgache, observant que la reconstitution familiale suite au décès d'un des parents ou à une séparation constituerait bien aussi un facteur important d'abandon scolaire.

Quant au réseau social, il s'inscrit dans la logique de la solidarité africaine évoquée ci-dessus et qui supplée la faiblesse de la sécurité sociale existante dans les pays du Nord : « le réseau social réfère à l'ensemble des liens qu'entretient une personne avec d'autres individus, groupes ou institutions. Ces liens peuvent lui fournir différents types de soutien et de ressources matérielles et psychosociales, allant du soutien durant les périodes difficiles à des sources d'information et de contacts pouvant l'aider à trouver un emploi » (Rose et Séguin, 2007 : 221). Les quelques rares études mettent en évidence le rôle important du réseau social dans la scolarisation des enfants. Montalieu-Leo (2007) affirme que l'entraide familiale joue un rôle important dans l'éducation des enfants. Cette solidarité sociale (ou encore familiale), comme il est mentionné ci-dessus, se manifeste dans le cadre du confiage des enfants (accueil des enfants extérieurs au ménage ou l'envoi des enfants vers d'autres ménages), mais aussi dans la prise en charge de certaines charges scolaires (Baland et al., 2013; Kobiané et al., 2013; Bougma et al., 2014).

Dans une étude réalisée auprès des femmes de 35-59 ans dans la périphérie Nord de Ouagadougou, Kobiané et al. (2013) trouvent que ce sont les femmes issues des familles de grandes tailles qui ont eu recours, dans le cadre de la scolarisation de leurs enfants, à l'aide de la parentèle élargie. Il ressort de la même étude que ce sont surtout les femmes se déclarant chefs de ménage qui ont été plus aidées pour la scolarisation des enfants par leurs parents. Par conséquent, plus le réseau social est étendu plus la probabilité de trouver des membres qui sont

à mesure de pouvoir à chaque type d'aide est élevé. C'est ce que Bougma et al. (2014) qualifient d' « effet compensatoire du réseau familial » pour certaines couches de la population.

S'agissant de la migration, dans les pays développés, la relation entre migration et la scolarisation a connu de nombreux développements scientifiques, notamment avec les questions des « banlieues » ou des « ghettos ». Il est clairement apparu dans la littérature, comme il a été mentionné précédemment que les populations qui vivent dans ces endroits sont pour la plupart étrangères (ou d'origine étrangère). Ce sont également elles qui sont le plus victimes de discriminations scolaires (Payet, 1999 ; Primon et Brinbaum, 2013 ; Crowley, 1992).

En Afrique, cette question a été abordée, mais beaucoup plus en lien avec les stratégies familiales de scolarisation, notamment toute la problématique de circulation des enfants. La mobilité peut être également collective dans le sens de changement de résidence surtout dans les centres urbains. Ginsburg et al. (2011) dans une étude réalisée en milieu urbain en Afrique du Sud trouvent que la mobilité résidentielle des parents avant l'entrée de l'enfant à l'école n'a pas d'effet sur sa progression scolaire, tout à fait le contraire de l'effet de la mobilité résidentielle après son entrée à l'école. Durand (2006) trouve qu'à l'exception de Bamako, dans six des sept capitales Ouest africaines étudiées les enfants de familles migrantes sont moins scolarisés que ceux des familles urbaines de longue date.

Conclusion

Des théories sociologiques aux théories économiques, la revue de la littérature met en évidence le caractère multidimensionnel des inégalités scolaires en milieu urbain.

Les travaux sur les inégalités scolaires en milieu urbain dans les pays en développement particulièrement en Afrique ont mis l'accent sur les facteurs regroupés de la façon suivante :

- individuels : dans le contexte urbain, le sexe de l'enfant n'est pas déterminant dans les inégalités scolaires au primaire, il l'est surtout quand on avance dans le système éducatif (donc à partir du secondaire). Les enfants orphelins et confiés sont également sous-scolarisés comparativement aux autres catégories d'enfants (non orphelins et non confiés). Le confiage est beaucoup plus déterminant en milieu urbain comme certains travaux l'ont montré. Pour le statut d'orphelin, il n'est pas significatif dans certains contextes urbains à cause de la solidarité familiale, même si des auteurs reconnaissent la détérioration de cette solidarité dans les villes africaines ;
- familiaux : il ressort des travaux que les femmes chefs de ménage scolarisent davantage que leurs homologues hommes. Cette conclusion a été relativisée pour le cas des femmes salariées qui ont recours aux jeunes filles dans les travaux domestiques occasionnant du coup la sous scolarisation de ces dernières dans les ménages qu'elles dirigent. Certains travaux montrent aussi que le sexe du chef de ménage n'est déterminant dans la ville qu'au préscolaire et au secondaire. Il ne l'est pas, par contre, pour l'enseignement primaire du fait sans doute de la généralisation de l'enseignement primaire. La pauvreté est une des caractéristiques qui ressortent dans la littérature comme déterminants des différences de scolarisation entre les enfants dans les villes. Les enfants des familles pauvres ont moins accès à l'école, une situation qui s'aggrave surtout quand on avance dans le système éducatif. L'instruction des parents influence aussi la scolarisation des enfants en milieu urbain : plus les parents sont instruits plus les enfants sont scolarisés. La situation matrimoniale, le statut migratoire et les réseaux sociaux des parents jouent un rôle dans la scolarisation des enfants. C'est ainsi, que les ruptures d'union sont associées négativement à la scolarisation des enfants. Les familles urbaines (de longue date) scolarisent davantage leurs enfants que les familles urbaines migrantes. Les réseaux sociaux permettent aussi à certaines catégories d'enfants

vulnérables de pouvoir être scolarisés, même si des résultats méritent de la réserve. Certaines valeurs culturelles, via l'ethnie et la religion, ressortent dans la littérature comme ayant une relation avec la scolarisation, même si ses effets ont tendance à diminuer dans le temps en milieu urbain. D'autres caractéristiques en lien avec la composition du ménage (taille du ménage, nombre d'enfants en bas âge, nombre d'adultes, etc.) sont positivement ou négativement associées à la scolarisation des enfants ;

- contextuels : les effets contextuels sont mis en évidence à travers les quartiers dans lesquels les enfants résident. Les enfants vivant dans des quartiers « *éduqués* » ont plus de chance d'être scolarisés que les enfants des quartiers « *non éduqués* ». Egalement, l'offre scolaire privée prend de l'ampleur dans les centres urbains africains au détriment du public compromettant ainsi la scolarisation des enfants démunis. Ces derniers sont obligés de fréquenter les écoles publiques déjà trop surchargées. Un autre élément est la distance parcourue pour rejoindre l'école. Son effet sur la scolarisation des enfants est controversé selon les villes.

Cependant, la plupart des travaux ont mis l'accent sur l'accès à la scolarisation. La dimension socio-spatiale n'est que peu prise en compte dans les études urbaines de la scolarisation, et les inégalités spatiales intra-urbaines en matière d'offre scolaire demeurent très peu documentées. Si les villes sont globalement considérées comme mieux scolarisées à l'intérieur de la ville des inégalités spatiales existent.

Ce chapitre a permis de réaliser une synthèse de la littérature sur les questions des inégalités scolaires. Le chapitre suivant (chapitre 2) abordera le cadre théorique (problématique, cadre conceptuel et définition des concepts) et la méthodologie de cette recherche.

Chapitre 2:

Cadre théorique et méthodologie

«Se donner une problématique, c'est aussi expliciter le cadre conceptuel de sa recherche, c'est-à-dire décrire le cadre théorique dans lequel s'inscrit la démarche personnelle du chercheur, préciser les concepts fondamentaux et les liens qu'ils ont entre eux; construire un système conceptuel adapté à l'objet de la recherche» (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 : 98).

Introduction

De l'examen de la littérature, deux courants dominent largement le débat scientifique sur les inégalités scolaires en milieu urbain : les courants économiques et socio-culturels. Le fondement des courants économiques est la théorie du capital humain considérant l'éducation comme un investissement. Investir dans l'éducation des enfants est un calcul entre les coûts directs (pension, fournitures scolaires), indirects (transport) ou d'opportunité (temps et revenus sacrifiés pendant la période de scolarisation) et les bénéfices (dans quelle mesure l'éducation ou les diplômes obtenus augmentent-ils les chances d'emploi, le niveau du salaire ou les chances de promotion ?). Quant aux courants socioculturels, ils mettent l'accent sur les contraintes sociales, culturelles et légales qui contrarient les choix basés sur des considérations économiques (Berthelot, 1982).

En plus de ces deux courants, notre travail s'inscrit dans d'autres approches basées non seulement sur la paupérisation des espaces urbains marginaux (banlieues, quartiers précaires, etc.) mettant en évidence les adaptations (ou éventuelles adaptations) des ménages face à la détérioration de leurs conditions de vie, mais aussi sur l'interrelation entre la structure démographique du ménage et la scolarisation des enfants (Kobiané, 2006).

Ce chapitre décrit le cadre théorique et la méthodologie dans lesquels s'inscrit ce travail. Il est structuré en quatre parties : (i) le cadre théorique problématisant davantage la question et décrivant le cadre conceptuel ; (ii) les objectifs et les hypothèses donnant les attentes de ce travail et les postulats (iii) la définition des concepts et indicateurs clés et (iv) la méthodologie décrivant les sources de données, les variables et les méthodes d'analyse.

2.1 Cadre théorique

2.1.1 Impératif de la prise en compte de la dimension socio-spatiale dans l'analyse des inégalités scolaires en ville

Les travaux réalisés pour comprendre les facteurs des inégalités scolaires à Ouagadougou se sont intéressés soit à l'ensemble de la ville (Kobiané, 2003 ; Pilon et Wayack Pambé, 2009 ; Wayack Pambé et Pilon, 2011 ; Wayack Pambé, 2012 ; Bougma et al., 2014) ou à la comparaison de Ouagadougou, d'une part, avec les autres milieux de résidence (autres villes et/ou rural) (Kobiané, 2007 et 2014) et d'autre part, avec d'autres capitales africaines (Kobiane, 2009 ; Durand, 2006).

S'agissant de l'offre scolaire, l'accent a été mis sur l'augmentation du secteur privé au détriment du public et l'accès (en termes de distance et de coûts) aux écoles (Baux et al., 2002 ; Baux et Pilon, 2002 ; Pilon, 2002).

Pourtant, l'étalement spatial rapide, souvent mal maîtrisé de la ville (comme nous l'avons souligné ci-dessus), et l'accroissement plus rapide de l'offre scolaire privée que l'offre scolaire publique créent des désavantages au sein des périphéries urbaines accentuant ou reproduisant les inégalités scolaires. Dans le contexte américain, Marpsat (1999) montre que la forte concentration dans un même lieu de résidence d'une catégorie de personnes aux profils sociaux assez proches influencent leurs comportements particulièrement en matière de scolarisation. Les élèves du milieu aisé, par exemple, ont de meilleurs résultats scolaires que les plus pauvres, mais ces derniers amélioreraient leurs performances lorsqu'ils résident dans des quartiers aisés de Chicago, aux Etats Unis (Jencks et Mayer, 1990). A partir d'entretiens qualitatifs, Rebouha et Pochet (2011) soulignent l'existence des inégalités sociales et spatiales structurantes en matière d'accès à l'éducation et à la formation dans les périphéries d'Oran (en Algérie). A Bamako (au Mali), Marcoux (1998) trouve que les enfants des quartiers non viabilisés sont moins scolarisés que ceux des quartiers centraux.

Dans un contexte de décentralisation (sur lequel nous reviendrons dans le chapitre contextuel) et d'« institutionnalisation de l'école au sein des familles » (Lange, 2002), il y a donc lieu dans une grande agglomération comme Ouagadougou d'aller au-delà des inégalités scolaires

classiques de demande (filles/garçons, urbain/rural,...) ou d'offre (types d'écoles, leur accessibilité,...) pour prendre en compte la dimension socio-spatiale des inégalités intra-urbaines à travers la distinction centre et périphérie de la ville.

2.1.2 Cadre théorique général de l'analyse des inégalités scolaires en milieu urbain

2.1.2.1 Le schéma conceptuel

Ce schéma conceptuel (figure 2.1) s'inspire de la revue de la littérature, particulièrement du cadre théorique élaboré par Oberti (2007) dans le cadre de ses travaux en milieu urbain français (Paris et ses banlieues) et de celui de Kobiané (2006) dans sa thèse de doctorat sur le Burkina Faso. Il propose un ensemble articulé à plusieurs niveaux de mécanismes des inégalités scolaires en milieu urbain. Dans la démarche causale des inégalités scolaires (ici l'accès à l'école), trois niveaux hiérarchiques des dimensions sont retenus. D'abord, le niveau contextuel qui comprend la ségrégation urbaine, les zones de résidence, l'offre scolaire et les politiques et/ou actions ciblées. Ensuite, le niveau ménage composé de ses caractéristiques économiques et démographiques, de son capital culturel, de ses perceptions (et aspirations) et de ses réseaux sociaux (et/ou familiaux). Enfin, le niveau individuel comprenant les caractéristiques des enfants et de leur participation à la vie économique (et/ou domestique) du ménage. Il existe une possibilité de relations réciproques entre les différentes dimensions (inter relation) et à l'intérieur de chaque dimension (intra relation). Le choix de ce schéma, certes non exhaustif, répond au souci de mettre en évidence les relations les plus pertinentes dans la production des inégalités d'accès à l'école en milieu urbain, à partir des sources de données disponibles et mobilisées ici.

2.1.2.2 La description des relations de causalité

Le postulat de base est que, d'une part, l'urbanisation véhicule des valeurs jugées positivement associées à la scolarisation des enfants (selon les théories de la modernisation) ; d'autre part, l'urbanisation est source d'inégalités spatiales, notamment en matière d'offre scolaire.

La **relation 1** part de la ségrégation urbaine qui « pèse incontestablement sur le fonctionnement de la société, le bien-être des personnes et le bien-être collectif, la cohésion et la justice sociales et donc, sur l'efficacité d'ensemble du système économique » (Fitoussi et al., 2004 : 10). La ségrégation urbaine qui est un champ vaste et complexe, crée une rupture d'égalité dans les espaces sociaux. D'un côté, la concentration des groupes défavorisés menacés de désintégration sociale dans des « *zones urbaines sensibles* » ou les « *inderclass americans* » (Massey et Denton, 1993 ; Jencks, 1991), plus proches dans le contexte burkinabè des « *zones non loties* » ; d'un autre côté, les populations plus aisées et mieux intégrées (« *gated communities* ») (Blakely et Snyder, 1997) dans l'espace urbain sont dans des quartiers « *résidentiels* » ou « *viabilisés* ».

Les **relations 2, 3, 4, 5 et 6** renvoient aux liens entre les facteurs contextuels et les inégalités d'accès à l'école. Il est clairement établi dans la littérature le rôle direct de l'offre scolaire dans les différences de scolarisation (**relation 2**). Dans les zones dotées suffisamment en infrastructures scolaires, les enfants ont plus de chances d'accéder à l'école, quoique comme le soulignent de nombreux auteurs (Pilon, 1995 ; Kobiané, 2006), la demande est également un des facteurs à prendre en compte. Dans un contexte de vulnérabilité urbaine, il existe généralement des politiques spécifiques, dans le cadre de la décentralisation notamment, et des actions des ONGs (et ou associations) dans le domaine de l'éducation influençant l'accès à l'école (**relation 3**). Quant aux zones de résidence, elles sont de plus en plus spatialement hétérogènes dans les métropoles africaines, notamment à Ouagadougou, avec le peuplement des espaces périphériques de migrants surtout ruraux (Rossier et al., 2011). Cette forte hétérogénéité de l'espace urbain dans les villes génère des inégalités d'accès à l'école, via les disparités en matière d'offre scolaire (**relation 4**), les types de politiques (et/ou d'actions) menées (**relation 5**) ou encore l'environnement familial (**relation 6**).

Les **relations 7 et 8** traduisent les liens entre les caractéristiques au niveau du ménage et les inégalités d'accès à l'école en milieu urbain. Les caractéristiques du ménage influencent directement (**relation 7**) ou indirectement, notamment via le travail des enfants (**relation 8**), l'accès à l'école des enfants.

Les Programmes d'Ajustement Structurels (PAS) intervenus dans les années 1990 ont contribué à déstructurer le tissu économique, particulièrement à Ouagadougou, avec pour conséquence la précarisation de l'emploi et le chômage qui se ressentent davantage au sein des ménages vulnérables, accentuant du coup les inégalités d'accès à l'école. Selon l'INSD, en 2003, à Ouagadougou, 75,4 % des Unités de Productions Industrielles (UPI) sont dans le secteur informel avec une rémunération mensuelle moyenne de 43 000 Fcfa et une durée moyenne de vie de 7,5 ans. Le secteur informel est largement dominant dans les quartiers « *non lotis* », avec une dominance du travail précaire, tandis que dans les quartiers « *lotis* », les ménages se retrouvent davantage dans le secteur formel (Boyer et Delaunay, 2009). Pour Tabard (1993), la hiérarchie socioprofessionnelle est la caractéristique qui rend le mieux compte de la différenciation des quartiers dans une ville. La seconde caractéristique qu'il mentionne dans la différenciation urbaine est la branche dans laquelle les habitants exercent leur activité. En outre, dans le secteur non formel, les enfants sont davantage sollicités dans la participation aux activités économiques.

Quant aux caractéristiques démographiques du ménage, elles se manifestent en milieu urbain en lien avec l'accès des enfants à l'école à travers d'une part, le nombre d'enfants à scolariser et d'autre part, la sollicitation des enfants notamment les jeunes filles pour la garde des enfants en bas âge et les tâches ménagères.

Pour le capital culturel, il se joue en milieu urbain surtout au niveau de la proximité des familles de l'école : plus les parents ont eu la chance d'être passée par une structure scolaire, plus ils ont un comportement favorable à la scolarisation et ont donc tendance à faire moins travailler leurs enfants.

S'agissant des perceptions et aspirations, comme le souligne Lange (2002), l'école est « *institutionnalisée* » au sein des familles urbaines. Par conséquent, les familles urbaines ont une perception positive de l'école et aspirent à scolariser leurs enfants. La capacité économique des ménages particulièrement vulnérables constitue le principal handicap pour répondre à leurs aspirations pour l'école.

Quant aux réseaux sociaux (et/ou familiaux) qui demeurent encore intangibles, ils jouent un rôle important en milieu urbain, à cause du soutien que pourrait bénéficier les ménages

vulnérables pour la scolarisation de leurs enfants, ce malgré la tendance à la baisse de la solidarité sociale dans le contexte urbain (Bougma, 2014; Berrou et Gondard-Delcroix, 2012).

Les relations **9, 10 et 11** matérialisent le lien entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, le travail des enfants et les inégalités d'accès à l'école. Les caractéristiques individuelles influencent directement les inégalités d'accès à l'école (**relation 9**) ou via la participation des enfants aux activités économiques et/ou aux travaux domestiques (**relations 10 et 11**).

2.2 Hypothèses

Hypothèse générale

La forte croissance démographique de la ville et son étalement spatial rapide ont pour corollaire un besoin important en infrastructures scolaires à Ouagadougou, particulièrement dans les zones périphériques. Cette situation semble constituer des inégalités d'accès à l'école dans l'espace urbain Ouagalais qui sont accentuées par l'environnement institutionnel, certaines caractéristiques du ménage et les profils sociodémographiques des enfants.

Hypothèse 1

Les infrastructures scolaires, insuffisantes dans les quartiers non lotis, sont essentiellement privées, avec des conditions d'apprentissage plus mauvaises comparées à celles des quartiers lotis. Egalement, les inégalités d'accès à l'école sont plus importantes dans les quartiers non lotis comparés aux quartiers lotis ;

Hypothèse 2

Les actions menées pour la réduction des inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou sont très limitées et sont le fait de quelques ONGs (et/ou associations) et des collectivités locales.

Les acteurs (centraux, décentralisés, les ONGs/associations) ont une méconnaissance des formes et des manifestations des inégalités scolaires dans la ville ;

Hypothèse 3

Le statut familial de l'enfant est moins déterminant dans l'explication des inégalités d'accès à l'école dans les quartiers non lotis, particulièrement chez les jeunes filles, comparés aux quartiers centraux lotis à cause de la présence des filles domestiques au sein des ménages dans les quartiers du centre de la ville ;

Hypothèse 4

La pauvreté des ménages et le niveau d'instruction des parents sont des facteurs cités dans la littérature comme des déterminants de la scolarisation des enfants. Ils sont, cependant, plus déterminants dans les quartiers non lotis que dans les quartiers centraux. En effet, dans les quartiers non lotis en général très démunis et moins instruits, le capital économique et le capital éducatif vont jouer un rôle de différenciation importante dans la scolarisation des enfants ;

Hypothèse 5

Compte tenu du rôle des solidarités sociales dans la scolarisation des enfants à Ouagadougou, les familles migrantes qui n'ont pas encore établi un réseau dense de solidarité scolarisent moins leurs enfants comparées aux familles non migrantes (celles qui sont nées à Ouagadougou et y résident habituellement). La sous-scolarisation des enfants des migrants (comparés ici aux enfants des non migrants) devient encore plus importante quand ils résident dans les ménages des quartiers non lotis.

2.3 Définition des concepts et des indicateurs

2.3.1 Concepts

2.3.1.1 Le ménage

Dans ce travail, nous empruntons la définition du recensement général de la population (données utilisées dans les analyses) réalisée en 2006 au Burkina Faso par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD). Ainsi, « le ménage est généralement considéré comme l'unité socio-économique de base au sein de laquelle les différents membres sont apparentés ou non. Ils vivent ensemble dans la même concession, mettent en commun leurs ressources et satisfont en commun à l'essentiel de leurs besoins alimentaires et autres besoins vitaux. Ils reconnaissent en général, un des leurs comme chef de ménage, indépendamment du sexe de celui-ci. En général, un ménage comprend un homme, son épouse ou ses épouses, ses enfants non mariés, d'autres parents et domestiques non mariés qui vivent ensemble. Dans les concessions ou dans les maisons habitées par des parents et leurs enfants mariés, vous devez traiter les parents comme étant un ménage différent de ceux formés par leurs enfants mariés. Chacun des enfants mariés constitue avec sa (ou ses) femme (s) et ses enfants non mariés un ménage. Par contre, si l'un ou l'autre des parents dépend de son enfant marié, il appartient au ménage de ce dernier » (INSD, 2006 : 12).

2.3.1.2 La ségrégation urbaine

La ségrégation urbaine est une thématique largement traitée dans la littérature urbaine depuis l'école de Chicago. Elle renvoie à « étudier la répartition des groupes sociaux dans un espace hiérarchisé, à analyser les inclusions et exclusions qui s'opèrent dans cet espace et les parcours qui permettent de décider du caractère provisoire ou permanent des cloisons observés » (Fourcaut, 1996 : 24). Sa manifestation est le clivage spatial des espaces résidentiels entre des quartiers les plus défavorisés se situant généralement dans les marges urbaines et des quartiers plus favorisés et qui sont socialement « *hyper-intégrés* » pour emprunter le terme de Fitoussi et al. (2004 : 14). Le terme ségrégation est donc une « forme spatiale incontestable d'injustice

urbaine » (Oberti, 2005 : 95). Cette hiérarchisation dans la dotation en capital économique et culturel est désormais visible dans la ville de Ouagadougou. En effet, des populations des périphéries de la ville se retrouvent exclues du travail, de l'école, des équipements et sont logées dans des habitats précaires.

2.3.1.3 Les zones loties et non loties

Les zones non loties, contrairement aux zones loties, sont des espaces marginalisés et dévalorisés qui s'inscrivent dans le processus d'acquisition de parcelles viabilisées par les familles (Jaglin et al., 1992). Elles sont constituées majoritairement de petites maisonnettes en banco illégalement construites. L'Etat ne pourvoit pas ces zones d'écoles publiques car elles sont perçues comme « illégales ». Le terme de quartiers « spontanés » est souvent utilisé pour désigner ces espaces même si certains auteurs trouvent que ce n'est pas la terminologie adaptée à Ouagadougou : « le terme «spontané» n'est pourtant pas adapté pour décrire la réalité, car la construction d'un quartier dit spontané nécessite en réalité un investissement considérable en temps (plusieurs années) et en argent de la part des résidants. Contrairement à ce qui se passe dans certaines villes d'Amérique latine ou même de Turquie, Ouagadougou ne connaît pas le phénomène de quartiers d'invasion, édifiés «en une nuit» à base de matériaux hétéroclites récupérés » (Prat, 1996 : 20).

2.3.1.4 Les conditions de vie du ménage

Les conditions de vie renvoient dans notre étude au niveau de vie du ménage qui est multidimensionnel et généralement mesuré soit par l'approche monétaire (revenu en dessous ou au-dessus d'un seuil considéré) ou non monétaire (possession de biens et des caractéristiques de l'habitat du ménage, capacités humaines, exclusion sociale, etc.). Selon la décision du conseil européen de 1984 « des personnes vivent dans des situations de pauvreté si leur revenu et leurs ressources matérielles (matérielles, culturelles et sociales) sont à ce point insuffisantes qu'elles les empêchent d'avoir des conditions de vie considérées comme acceptables dans les pays membres où ils vivent » (Dollé, 2008 : 222). Dans cette définition de l'Union Européenne, il est clair que la pauvreté ne se résume pas uniquement à l'insuffisance de ressources

monétaires ou matérielles. Elle va au-delà pour prendre en compte les ressources intellectuelles notamment le minimum de niveau d'éducation. Dollé (2008) est plus précis lorsqu'il affirme que dans la société française contemporaine par exemple, toute personne illettrée est considérée comme pauvre. Dans le cadre de ce travail, quand nous parlons de pauvreté, elle se rapporte en termes de ressources non monétaires ou matérielles donc à un niveau de vie du ménage correspondant à la capacité de subvenir à ses besoins essentiels. Les ménages n'étant pas à mesure de subvenir à leurs besoins essentiels sont classés dans la catégorie des pauvres et dans la situation contraire, ils se retrouvent dans la catégorie des nantis.

2.3.1.5 Le capital culturel

La notion du capital culturel rend « compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la « réussite scolaire », c'est-à-dire les profits spécifiques que les enfants des différentes classes et fractions de classe peuvent obtenir sur le marché scolaire à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classe » (Bourdieu, 1979 : 3). Dans ce travail, le capital culturel est mesuré par le niveau d'instruction du chef de ménage (capital éducatif).

2.3.1.6 Les inégalités scolaires

L'inégalité se définit comme la répartition différente des ressources au sein des membres d'une même société (Observatoire des Inégalités, 2010). Cependant, contrairement à la discrimination qui est intentionnelle (traitement différencié et défavorable d'un individu ou d'un groupe défini sur la base d'une ou plusieurs caractéristiques), l'inégalité, elle est un processus structurel, objectif et non intentionnel (Oberti, 2007). L'inégalité peut être ressentie comme un sentiment d'injustice (légitime ou non) au sein de ses membres.

Quant aux inégalités scolaires, elles se traduisent en termes de différences selon les catégories sociales dans l'accès à l'école, le parcours et la réussite scolaires. Dans les pays développés, les inégalités scolaires se posent beaucoup plus en termes de réussite et de parcours scolaires. Les inégalités d'accès sont perceptibles davantage en matière de catégories d'établissements

fréquentés où les options choisies par les enfants. Dans les pays en développement, particulièrement en Afrique Subsaharienne, beaucoup d'enfants n'ont pas accès à l'école même dans les métropoles urbaines et les inégalités sont encore très importantes quand il s'agit de réussite et de parcours scolaires. Dans le cadre de ce travail, l'intérêt porte sur les inégalités d'accès à l'enseignement primaire à Ouagadougou, plus précisément la fréquentation scolaire. Les facteurs des inégalités scolaires résultent, comme nous l'avons mentionné plus haut et le soulignent aussi Pasquier-Doumer et al. (sd) de la demande d'éducation différenciée selon certaines caractéristiques propres à l'enfant (c'est-à-dire sexe, rang dans la fratrie, handicap, etc.) mais aussi du système éducatif lui-même du fait d'une offre d'éducation qui ne s'adresse pas à tous de façon égale.

2.3.2 Indicateurs

2.3.2.1 Le niveau de vie du ménage

Plusieurs approches sont développées ces dernières années pour mesurer le niveau de vie du ménage à partir des données des enquêtes auprès des ménages et des recensements de population : la mesure par les dépenses de consommation ou par le revenu, les caractéristiques de l'habitat et/ou des biens possédés (Knodel et Prachuabmoh, 1973 ; Filmer et Pritchett, 1999; Montgomery et al., 2000 ; Filmer et Pritchett, 2001 ; Hewett et Montgomery, 2001; Kobiané, 2004 et 2006; Filmer et Scott, 2012). Des auteurs vont jusqu'à proposer l'instruction dans le calcul du proxy de pauvreté (Noumbissi et Sanderson, 1998).

Dans la mesure du niveau de vie, Kobiané, 2004 pose deux préoccupations essentielles : l'une liée au choix des variables (« l'identifiant ») entrant dans la construction de l'indicateur et l'autre, le niveau d'« agrégation » donc la manière de synthétiser les informations en un indicateur de niveau de vie.

Quant aux différentes approches, celles en lien avec les dépenses de consommation ou le revenu du ménage sont moins utilisées en raison de l'absence de données spécifiques. S'agissant des approches qui utilisent seulement les caractéristiques de l'habitat ou les biens possédés, elles ne permettraient que de bien distinguer les deux classes extrêmes (les « très nantis » et les « très pauvres ») (Kobiané, 2004). Dans le cadre de cette recherche, l'approche consiste en une mesure directe à partir des données du RGPH de 2006 en combinant à la fois les caractéristiques

de l'habitat et les biens possédés par le ménage, du fait de leur caractère multi-dimensionnel, leur simplicité relative dans la construction de l'indicateur de niveau de vie et la possibilité de leur application aux données du recensement de la population. Néanmoins, comme le souligne Schoumaker (1999), quelques limites se présentent dans leur utilisation car les variables et les poids des indicateurs sont choisis arbitrairement.

Les méthodes d'agrégation du proxy du niveau de vie, quant à elles, « vont de procédés simples de sommation de scores préalablement affectés aux différentes modalités des variables d'étude à des méthodes d'analyse factorielle, en passant par des méthodes intermédiaires de standardisation » (Kobiané, 2003 : 268).

Dans les études réalisées en Afrique, les méthodes d'analyse factorielle utilisées pour la construction de l'indicateur de niveau de vie sont principalement l'Analyse en Composantes Principales (ACP) et l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM). Compte tenu de la nature des variables qui sont quantitatives, l'Analyse en Composantes Principales (ACP) est utilisée dans la construction du niveau de vie. Nous reviendrons en détails sur les variables entrant dans la construction de l'indicateur de niveau de vie mais aussi sur l'Analyse en Composantes Principales (ACP).

2.3.2.2 Les conditions d'apprentissage

Les conditions sociales et des offres scolaires ont été longtemps ignorées dans l'évaluation de l'apprentissage, au détriment de dimensions psychologiques et cognitives. Pourtant, elles sont importantes dans la production des inégalités scolaires. Dans cette recherche, les conditions d'apprentissage renvoient à l'environnement scolaire des élèves en termes d'infrastructures, d'équipements, de matériels pédagogiques, du personnel enseignant, etc. Il est important de prendre en compte cette variable dans un contexte de discours politique en rapport avec la qualité de l'éducation.

Dans les annuaires statistiques du ministère de l'éducation des indicateurs sont produits pour rendre compte de l'environnement scolaire (ratio élèves/maître, ratio élèves/salle de classe, ratio élèves/manuels, équipements des écoles (électricité, latrines, eau, etc.)). Les enquêtes réalisées par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC) mis en place depuis 1991 collectent des informations sur l'environnement scolaire des élèves afin

de rendre compte de la qualité de leur apprentissage. Cependant, toutes ces enquêtes produisent jusque-là des indicateurs multiples des conditions d'apprentissage liées à l'environnement scolaire. Dans le souci de mieux illustrer les conditions d'apprentissage, nous allons construire deux indicateurs composites à partir, d'une part des caractéristiques liées aux équipements en infrastructures et d'autre part, des équipements pédagogiques des écoles en utilisant l'Analyse en Composantes Principales (ACP). Les variables entrant dans la construction de ces indicateurs synthétiques sont décrites ultérieurement.

2.3.2.3 Le statut familial

Le statut familial correspond à la position de l'enfant dans le ménage. Dans les enquêtes auprès des ménages ou les recensements de la population, il se mesure à travers soit le lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage (CM), la survie des parents (statut d'orphelin) ou la résidence avec les parents. Le lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage est mesuré par les catégories suivantes : (i) enfant du chef de ménage, (ii) enfant apparenté et (iii) enfant sans lien de parenté. S'agissant de la survie des parents (ou statut d'orphelin) de l'enfant, elle est construite en modalités suivantes : (i) les deux parents sont vivants, (ii) le père vivant et la mère décédée, (iii) le père décédé et la mère vivante et (iv) les deux parents sont décédés. Quant à la co-résidence de l'enfant avec les deux parents, ses modalités sont : (i) réside avec les deux parents, (ii) réside avec le père uniquement, (iii) réside avec la mère uniquement et (iv) réside avec aucun des deux parents. Les trois variables (lien de parenté avec le chef, la survie des parents et la résidence avec les parents) étant fortement corrélées, dans l'analyse multivariée nous utilisons la variable lien de parenté avec le chef de ménage car nous voulons mettre en évidence la question des enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage, notamment les filles qui pourraient être utilisées comme des aides familiales.

2.3.2.4 Les indicateurs de scolarisation

Parmi les multiples indicateurs qui rendent compte des niveaux de scolarisation, nous présentons quelques-uns en rapport principalement avec les indicateurs de participation et

d'offre scolaire. Les indicateurs décrits ci-dessous sont extraits du « guide technique de production des indicateurs » produit par l'UNESCO en 2009.

Les indicateurs de participation scolaire sont :

- le taux de fréquentation scolaire par âge : ce travail va porter sur la *fréquentation scolaire* car l'information est collectée généralement dans les différents recensements de la population. Egalement, comme le souligne Kobiané (2006), elle se prête mieux aux analyses des données transversales, car la probabilité pour un enfant d'être à l'école à un moment dépend des caractéristiques du contexte, du ménage et des individus à ce même moment. L'indicateur calculé est le taux fréquentation scolaire par âge, qui est le rapport entre les effectifs des élèves (étudiants) d'un âge spécifique, et l'effectif total de la population du même âge. Le taux de fréquentation scolaire peut être calculé selon des caractéristiques sociales, démographiques et économiques des individus. Il peut être calculé pour chaque niveau d'enseignement, dans notre cas le primaire ;
- l'indice de parité entre les sexes (IPS) : il est le rapport entre le taux de fréquentation scolaire des filles et celui des garçons. Un indice de parité égal à 1 indique une parfaite parité entre individus de sexe féminin et de sexe masculin. Des valeurs d'indice inférieures à 1 sont le signe de disparité en faveur des individus de sexe masculin et des valeurs supérieures à 1 reflètent une disparité en faveur des individus de sexe féminin. Cet indicateur ne permet pas de déterminer si la progression ou la régression sur la voie de la parité entre les sexes est imputable à la performance de l'un des deux sexes. Il y a lieu d'interpréter cet indice à la lumière de l'évolution des indicateurs considérés au fil du temps.

Quant aux indicateurs liés à l'offre scolaire, nous retenons essentiellement :

- le ratio élèves par salle de classe : c'est le nombre moyen d'élèves par salle de classe dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée. Il mesure le volume d'infrastructures scolaires investi en termes du nombre de salles de classes par rapport à l'effectif des élèves. Le nombre d'élèves par salle de classe doit normalement être comparé aux normes établies à ce sujet pour chacun des degrés ou types

d'enseignement. La norme internationale selon l'UNESCO est de 40 élèves par salle de classe au primaire. Au niveau national, la norme est de 50 élèves par salle de classe ;

- le pourcentage d'écoles privées : c'est le rapport entre le nombre d'écoles primaires privées et le nombre total d'écoles primaires. Il est le signe que le secteur non gouvernemental (les associations confessionnelles ou autres, le monde associatif, les entreprises privées et les particuliers) est fortement impliqué dans l'offre de programmes d'éducation organisés. Il est possible que certains établissements confessionnels ou privés ne soient pas reconnus par les autorités publiques ou qu'ils ne dispensent pas les programmes officiels et qu'ils ne soient pas comptabilisés dans les statistiques officielles. Dans ce cas, la part du secteur privé risque de ne pas refléter la réalité ;
- le pourcentage du personnel enseignant féminin : il est le rapport entre le nombre de femmes enseignantes et le nombre total d'enseignants. Il traduit la féminisation du personnel enseignant dans la ville ;
- la qualification des enseignants : elle est calculée à partir de la proportion des enseignants titulaires ou non du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique. Les enseignants qualifiés sont ceux titulaires d'au moins du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique : les instituteurs adjoints certifiés, les instituteurs certifiés et les instituteurs principaux ;
- le pourcentage du personnel enseignant dans un emploi précaire : il est mesuré par le rapport entre le nombre d'enseignants en situation d'emploi non permanent sur le nombre total d'enseignants. Il est calculé seulement pour l'enseignement privé car dans le public au primaire tous les enseignants sont des fonctionnaires et ont donc des permanents.

2.4 Méthodologie

2.4.1 Sources de données

La question des inégalités scolaires dans la capitale, Ouagadougou est plurielle, donc requiert la mobilisation de plusieurs sources de données pour sa compréhension. Ces données proviennent essentiellement des sources secondaires quantitatives. Des entretiens ont aussi été réalisés auprès des acteurs institutionnels du système éducatif pour recueillir leurs discours sur les inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou.

2.4.1.1 Les données informatisées des statistiques scolaires

Depuis les années 1960, des bulletins statistiques sont produits par le ministère de l'éducation nationale. Ces informations statistiques ont fait l'objet, depuis 1998, d'informatisation ayant permis son amélioration. Elles sont une source précieuse d'informations quantitatives permettant d'évaluer les progrès réalisés par les systèmes éducatifs.

Les principales informations produites sont : les effectifs scolaires, les taux de scolarisation, le personnel enseignant, les infrastructures et les résultats scolaires.

Certaines informations (les effectifs, les taux de scolarisation, le personnel enseignant, etc.) sont généralement désagrégés selon le genre, la nationalité, la situation socioprofessionnelle des parents, des OEV (orphelins et enfants vulnérables), etc. Ces informations sont collectées à travers un questionnaire (confère annexe A2.1) conçu au niveau national et envoyé au début de la rentrée scolaire dans chaque école primaire par voie hiérarchique (DRENA, DPENA puis CEB). Les écoles remplissent le questionnaire et le retournent en suivant le même canal précédent (confère annexe A2.2)

Les statistiques scolaires dans leur conception sont exhaustives mais elles présentent quelques limites :

- des kyrielles de chiffres bruts sont produits sous forme de tableaux systématiques sans aucun commentaire et de « lisibilité » permettant de tirer des conclusions nécessaires (Barreteau et Yaro, 1997) même si aujourd'hui un tableau de bord est produit avec quelques enseignements sommaires ;
- les données brutes sont produites uniquement au niveau régional et provincial à la limite dans les communes dites « *prioritaires* » depuis ces dernières années. Des statistiques brutes ne sont pas encore disponibles dans les grands centres urbains (notamment, la capitale Ouagadougou), même si la direction de l'éducation de la mairie centrale de Ouagadougou dispose de quelques statistiques encore sommaires ;
- la couverture incomplète de tous les établissements scolaires à cause du non renvoi des questionnaires par certains responsables (Pilon 2002) et de la non prise en compte de certaines écoles (généralement non officielles) particulièrement à Ouagadougou ;
- les difficultés de remplissage de certaines parties du questionnaire : « la plupart des établissements remplissent aisément les tableaux des effectifs totaux ou par sexe des questionnaires, ils sont moins méticuleux lorsqu'il s'agit de fournir des informations sur des tableaux plus détaillés, comme celui sur l'origine sociale notamment » (Pilon, 2002 : 7) ;
- la qualité de l'information sur la catégorie professionnelle des parents pose problème, car il n'y a pas de documents officiels définissant très clairement les catégories retenues et donnant des instructions claires sur la manière de collecter l'information (Pilon et Wayack, 2003). Egalement, il est impossible de calculer les taux de scolarisation selon certaines caractéristiques (catégorie sociale, nationalité, etc.) dans la mesure où le dénominateur du calcul est généralement issu des projections de population qui désagrègent les chiffres uniquement par âge et sexe ;

- les statistiques scolaires rendent bien compte de la question de l'offre scolaire, cependant, elles sont muettes sur le phénomène de la demande scolaire. Elles sont donc « inadaptées pour appréhender les inégalités dans l'accès à l'école notamment : d'une part, exceptés l'âge et le sexe des élèves, elles fournissent très peu d'indications sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves; d'autre part, elles ignorent tous les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas ou ne sont plus scolarisés » (Kaboré et Pilon, 2001 : 3).

En plus de la base des statistiques scolaires, nous avons également recouru à la base de données des ONGs et associations intervenant dans le domaine de l'éducation collectées par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) en 2015. Cette base de données a permis d'analyser les actions menées par les ONGs et associations à Ouagadougou pour réduire les inégalités scolaires.

2.4.1.2 Les données géo-référencées du projet ASPENO

Le projet Atlas Scolaire PErmanent Numérique de Ouagadougou et ses environs (ASPENO), démarré en mars 2015 dans le cadre d'un partenariat entre l'IRD (Institut de Recherche pour le Développement)¹¹, l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), l'Institut National des Sciences de Société (INSS) et les trois Ministères en charge de l'éducation au Burkina Faso, vise à la réalisation d'un « atlas scolaire permanent, numérique de la capitale, Ouagadougou, et ses environs ». Il repose en premier lieu sur la constitution d'une base de données géographiques sur les établissements en effectuant une géolocalisation par Global Position Satellite (GPS), laquelle s'est déroulée entre janvier et septembre 2015 dans la ville de Ouagadougou et ses environs (dans un rayon maximum de dix kilomètres). Cette base géo-référencée a ensuite été fusionnée à la base informatisée du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), en utilisant le code établissement ; la base du MENA comporte toute une série d'informations sur chaque école (date d'ouverture, état et équipement

¹¹ Le projet a bénéficié d'un financement de l'IRD, dans le cadre de son programme Soutiens aux Projets Informatiques dans les Equipes Scientifiques (SPIRALE).

des écoles, dotation des classes, caractéristiques des enseignants, âge, sexe et origine sociale des élèves, etc.). Les difficultés rencontrées lors de la fusion des deux bases de données :

- des écoles dont le code est différent d'une base à l'autre ;
- des écoles dont le code est le même mais les noms des écoles sont différentes d'une base à l'autre ;
- des écoles existantes dans la base du géo-référencement mais qui ne sont pas répertoriées par le ministère.

Pour ce faire, la liste des écoles de chacune des deux bases de données comportant des erreurs est produite. Etant donné l'intérêt de ce travail à analyser les informations issues des statistiques scolaires, les corrections ont porté donc uniquement sur les écoles du MENA comportant des erreurs (soit un total de 301 écoles). Ensuite, les deux listes ont été confrontées afin de corriger certaines erreurs liées au nom ou au code. Enfin, un travail de terrain est réalisé pour géo-localiser les écoles dont les corrections n'ont pas pu se faire au bureau. Sur la base de ces corrections (au bureau et/ou sur le terrain), 858 écoles primaires sur un total de 887 recensées par le ministère en 2013-2014 (soit 97 % des écoles) ont pu être effectivement fusionnées. Cette fusion des deux bases de données a permis ainsi de réaliser une analyse originale et inédite de la répartition spatiale de l'offre scolaire à Ouagadougou.

2.4.1.3 Le recensement général de la population et de l'habitation de 2006

Le Burkina Faso a réalisé depuis son indépendance quatre recensements généraux de la population. La présente recherche a recours aux données du dernier recensement réalisé en 2006. Le dénombrement de la population s'est déroulé du 9 au 23 décembre 2006 sur toute l'étendue du territoire national. Il a permis de dénombrer 1 475 839 habitants résidants dans la ville de Ouagadougou soient 10,5 % de la population burkinabè (14 017 262 habitants) et 46,4 % de la population urbaine (3 181 697 habitants). Deux questionnaires ont servi à la collecte des données : le questionnaire « ménage ordinaire » et le questionnaire « ménage collectif ». Seul le questionnaire ménage « ordinaire » (confère annexe A2.3) fait l'objet de la présente recherche. Le questionnaire ménage ordinaire comprend essentiellement quatre

grandes parties : identification, caractéristiques de l'habitation, décès des douze derniers mois et émigration. Il contient aussi des informations sur l'état civil, la migration et les caractéristiques sociales et culturelles de tous les individus du ménage, l'éducation de la population de 3 ans et plus, les caractéristiques des activités des individus de 5 ans et plus, l'état matrimonial des 12 ans et plus, la fécondité des femmes et la mortalité.

L'avantage de cette source de données est qu'elle est exhaustive et les informations sont disponibles à un niveau géographique plus fin. En outre, les données présentent différents niveaux hiérarchiques (des individus au sein des ménages et les ménages au sein des quartiers), permettant ainsi de pouvoir distinguer les effets contextuels des effets individuels. Contrairement aux données des statistiques scolaires (qui ne concernent que les élèves), les données du recensement permettent de réaliser des analyses sur la demande familiale d'éducation.

Même si les données du recensement datent de 2006 (relativement anciennes), elles ont aussi le mérite, contrairement aux autres sources de données démographiques, telles que les enquêtes auprès des ménages qui sont plus récentes (EDS/MICS, EICVM réalisées toutes deux en 2009 et EMC réalisée en 2014) de pouvoir distinguer les zones loties des zones non loties, ce qui permet d'étudier quantitativement les inégalités spatiales à l'intérieur de la ville de Ouagadougou.

Cependant, ces données ne prennent pas en compte la question de l'offre scolaire et le travail des enfants¹² (INSD, 2006), phénomène très important notamment au sein des populations urbaines vulnérables. Concernant l'offre scolaire, les données des statistiques scolaires sont fusionnées aux données du recensement à travers le numéro du secteur, information collectée de part et d'autre.

¹² Dans le recensement, les enfants qui travaillent et qui fréquentent ne sont pas pris en compte car les élèves à l'exception de ceux qui fréquentent les cours du soir sont d'office considérés comme non occupés.

2.4.1.4 Les données qualitatives

Les acteurs institutionnels jouent un rôle important dans la réduction des inégalités d'accès à l'école notamment par le développement de l'offre scolaire et le soutien à la scolarisation des enfants démunis.

Nous avons choisi de nous interroger sur leurs perceptions des inégalités scolaires. Comment les inégalités scolaires sont-elles perçues par ces acteurs ? Quelles sont les formes d'inégalités scolaires définies par les acteurs des services de l'administration centrale du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), ceux de l'administration déconcentrée (DRENA, DEPNA et CEB), ceux des services décentralisés (mairie) ou les partenaires qui interviennent soit pour influencer les politiques scolaires (syndicats), soit pour apporter de l'aide (ONG, PTF, etc.) ? Quelles sont les actions menées pour réduire les inégalités scolaires ?

Pour ce faire, nous avons prévu de réaliser vingt entretiens individuels auprès de divers types d'acteurs institutionnels de l'enseignement primaire dans la ville de Ouagadougou, au niveau des mairies, des circonscriptions d'éducation de base, de certaines écoles, des directions déconcentrées (régionales et provinciales), d'ONGs, d'associations de parents, de syndicats et des partenaires techniques et financiers (PTF) (tableau 2.1). Il y a 12 mairies d'arrondissement, nous avons décidé d'enquêter une mairie du centre (l'arrondissement 1 faisant parti de l'ex-arrondissement de Baskuy¹³) et une commune en périphérie (arrondissement n°8) choisie selon le nombre non négligeable de zones non loties relevant de sa circonscription administrative. Les entretiens ont été réalisés également auprès de deux circonscriptions d'éducation de base : une au centre relevant de l'arrondissement 1 et l'autre en périphérie relevant de l'arrondissement 8. Dans chacune des circonscriptions, une école privée et une publique sont choisies de concert avec les conseillers pédagogiques de chacune des inspections, soit un total de 4 écoles. Les associations des parents d'élèves d'une école privée et d'une école publique parmi les 4 écoles ci-dessus sont choisies pour être interviewées. Les ONGs et associations ont

¹³ L'arrondissement de Baskuy fait partie des cinq arrondissements que comptait la commune de Ouagadougou avant le nouveau découpage de la ville en douze arrondissements. Il fut scindé en deux arrondissements (arrondissement 1 et 2) dans le nouveau découpage administratif de la ville.

été choisies sur la base de la liste du MENA et en fonction de l'importance des activités qu'elles mènent.

Tableau 2.1 : Les différents acteurs prévus pour l'enquête qualitative

Centraux	Déconcentrés	Décentralisés	Partenaires
MENA : - DGESS (1 EI) - SP/PDSEB (1 EI)	MENA : - DRENA (1 EI) - DPENA (1 EI) - CEB (2 EI) - Ecoles (4 EI)	- D.E mairie centrale (1 EI) - Mairie arrondissement (2 EI)	- ONGs /Associations (2 EI) - Syndicats (2 EI) - APE/AME (2 EI) - PTFs (1 EI)

Note : EI=Entretien individuel

En résumé, 20 entretiens individuels au total étaient envisagés dont 2 avec les acteurs centraux, 8 avec les acteurs déconcentrés, 3 avec les acteurs décentralisés et 7 avec les partenaires de l'éducation. Toutefois, nous avons pu interviewer dix-huit acteurs sur les vingt prévus (confère le détail des acteurs réellement interviewés au tableau A2.1 en annexe). En raison de leur non disponibilité et de leur très faible intervention sur les questions d'éducation à Ouagadougou, nous n'avons pu interviewer aucun Partenaire Technique et Financier (PTF). Nous avons également pu rencontrer un seul acteur syndical sur les deux en raison de la non disponibilité de l'autre. Néanmoins, pour ce qui est des PTFs nous avons demandé à la mairie, ceux qui interviennent et les actions qu'ils mènent. Ces entretiens se sont déroulés d'octobre à novembre 2015. Un guide d'entretiens semi-directifs (confère annexe A2.4) nous a permis d'animer ses entretiens individuels enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

Les thématiques abordées sont :

- les discours sur les inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou : connaissance, perceptions, manifestations, causes, etc. ;
- les politiques éducatives en termes d'offre scolaire mais aussi en faveur des populations vulnérables ;
- les domaines prioritaires d'intervention en éducation des associations, des ONGs et les acteurs locaux à Ouagadougou.

2.4.2 Population cible et variables pour les analyses quantitatives

2.4.2.1 La Population cible

Il est important, avant même d'entamer l'évaluation proprement dite des données, de revenir sur la population cible. Ce travail s'intéresse aux inégalités d'accès à l'école primaire dans la ville de Ouagadougou. Les inégalités scolaires aux autres ordres d'enseignement (préscolaire, secondaire et supérieur) sont plus importantes, mais malgré les progrès accomplis en matière de scolarisation primaire, des enfants à Ouagadougou sont encore en marge de l'école. Dans un contexte de gratuité et d'obligation scolaires¹⁴, il nous semble important de nous interroger sur les inégalités d'accès à l'école primaire à Ouagadougou.

Dans les analyses classiques des déterminants de la fréquentation scolaire des enfants au primaire, on recourt généralement à la tranche d'âges officielle des enfants ; pour le Burkina Faso, il s'agit des 6-11 ans, c'est-à-dire ceux en âge officiellement d'être au primaire selon la loi d'orientation de l'éducation de 2007. Le biais introduit est qu'une grande partie des enfants de 6 voire jusqu'à 8 ans n'ont pas été encore inscrits à l'école à cause des retards scolaires, particulièrement dans la périphérie non lotie.

Dans ce travail, nous avons donc choisi d'étudier la fréquentation scolaire des enfants de 9 à 11 ans en raison principalement :

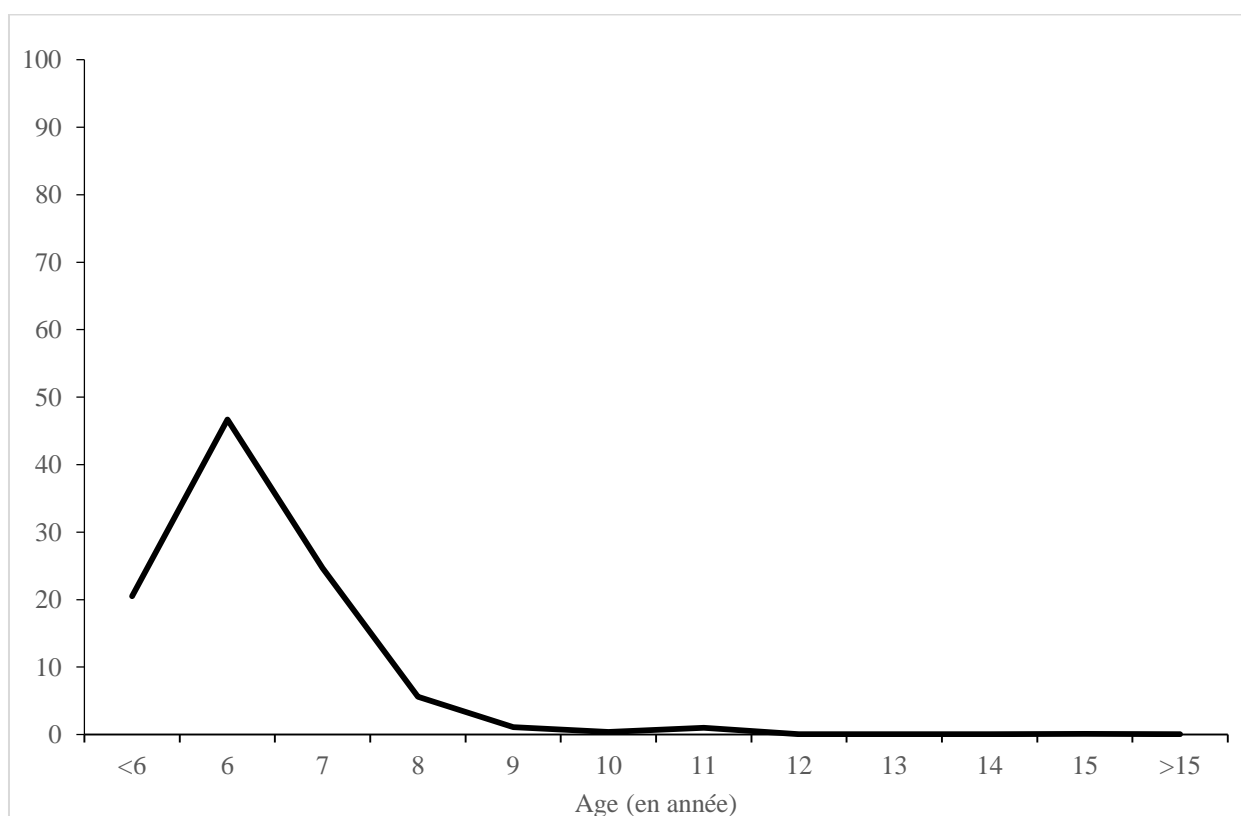
- i. de la rentrée tardive des enfants car jusqu'à 8 ans à la rentrée 2006/2007, comme le montre le graphique 2.1 ci-dessous : une proportion (5,6 %) non négligeable d'enfants sont inscrits nouvellement encore au CP1 à cet âge. Ce résultat est conforté par l'examen des taux de fréquentation scolaire par âge selon les données du recensement (graphique 2.2). En effet, le taux de fréquentation ne commence à baisser qu'à partir de 9 ans ;

¹⁴ La loi N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, en remplacement de la loi élaborée en 1996, stipule en son article 19 « L'éducation de base formelle comprend l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire post-primaire. Les niveaux d'enseignement « Enseignement primaire » et « Enseignement post-primaire » constituent l'enseignement de base obligatoire ».

- ii. de la difficulté de rendre compte des facteurs de l'accès à l'école dans les données transversales. En rappel, l'accès à une école rend compte à la fois de la situation des enfants scolarisés et ceux déscolarisés. Ainsi, des biais sont introduits lorsque les caractéristiques du moment (à la date du recensement) sont utilisées pour expliquer une situation qui est survenue bien avant. Il est judicieux donc de considérer uniquement la fréquentation scolaire dans l'analyse sur les déterminants dans ce type de données (transversales) ;

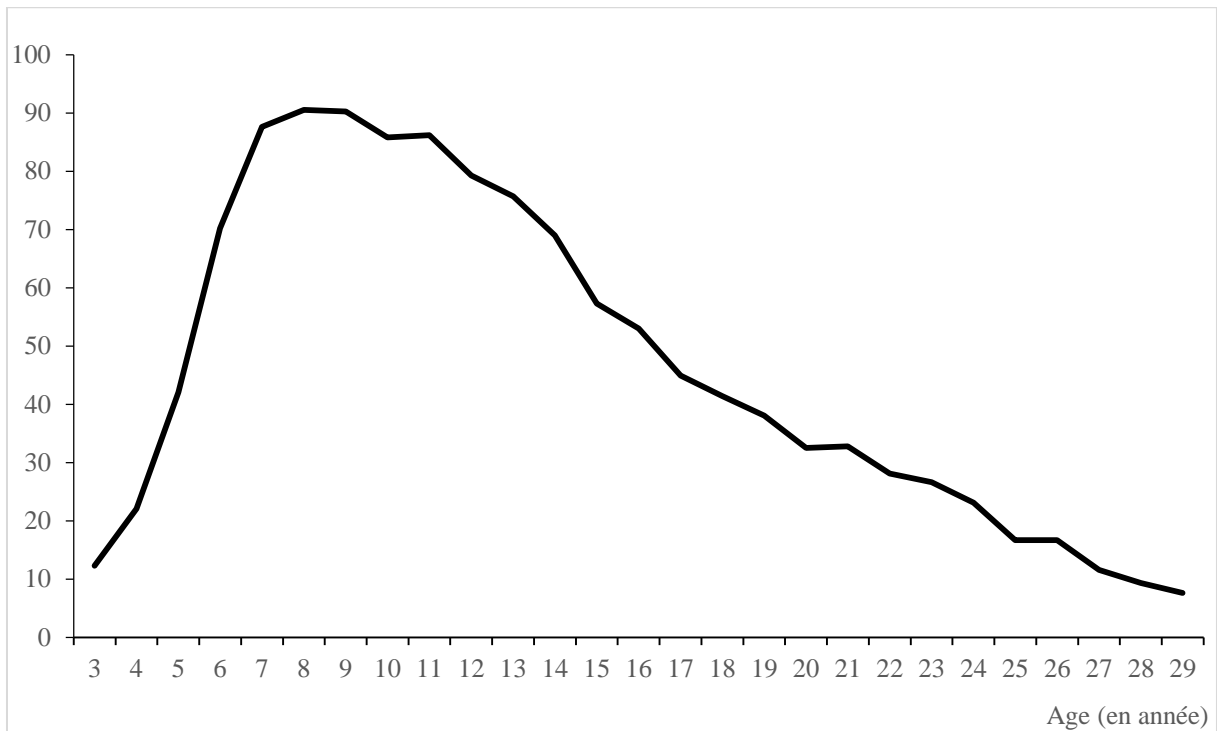
- iii. il est vrai que des enfants de 11 sont déjà scolarisés au secondaire 1^{er} cycle, mais cette proportion est faible (2,9 %). C'est surtout à 12 ans que la proportion d'enfants scolarisés au secondaire 1^{er} cycle devient très élevée (6,9 %) (graphique 2.3).

Graphique 2.1 : Répartition (en %) des nouveaux inscrits au CP1 à Ouagadougou selon l'âge



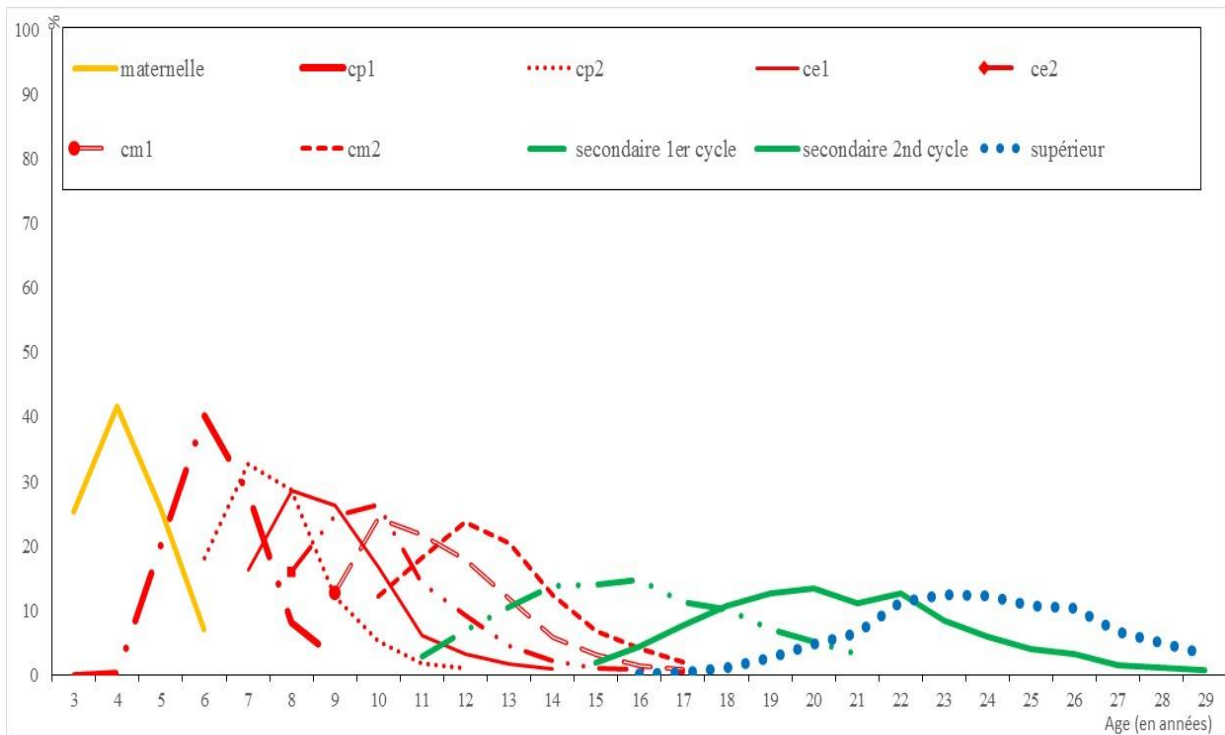
Source : calcul de l'auteur à partir des données de la DEP/MENA, 2006/2007

Graphique 2.2 : Taux de fréquentation scolaire (en %) des enfants de 3 à 29 ans à Ouagadougou par âge



Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH, 2006

Graphique 2.3 : Répartition (en %) de la population scolarisée à Ouagadougou selon la classe suivie



Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH, 2006

2.4.2.2 Les variables d'analyse

Les variables d'analyse proviennent essentiellement des données du recensement général de la population et de l'habitation. Quelques variables entrant principalement dans la construction des indicateurs synthétiques de conditions d'apprentissage, issues des bases de données administratives (c'est-à-dire des statistiques scolaires), et celles du niveau de vie sont décrites ultérieurement. Nous distinguons deux catégories de variables, à savoir la variable dépendante (variable à expliquer) et les variables indépendantes (ou variables explicatives).

a) La variable dépendante

La variable dépendante est la fréquentation scolaire¹⁵ et non l'accès à l'école en raison de la difficulté d'utiliser certaines variables indépendantes dans les analyses comme nous l'avons souligné plus haut. La fréquentation scolaire est le fait qu'un enfant soit à l'école ou non par rapport à une année scolaire de référence (ici 2006/2007). Contrairement aux données administratives qui collectent des informations sur les inscrits pendant une année scolaire, les recensements et les enquêtes auprès des ménages collectent l'information sur la fréquentation scolaire pour tous les enfants d'âge scolaire. Dans le recensement de 2006, c'est la colonne 17 du questionnaire ménage (confère annexe A2.3) qui permet de déterminer la fréquentation scolaire. La question posée est la suivante « *(Nom) a-t-il déjà fréquenté ou fréquente-t-il actuellement l'école ?* ». Elle s'adresse à tous les résidents du ménage âgés de trois ans et plus. Les modalités de réponse sont : « *non, n'a jamais fréquenté* » pour ceux qui ne sont jamais été à l'école au moment du recensement et codés « 0 » ; « *oui, a fréquenté* » pour ceux qui ont abandonné l'école, le code est « 1 » ; « *oui, fréquente actuellement* », codé « 2 », pour tous les enfants qui fréquentent l'école. Notre variable dépendante est donc recodée de manière binaire : 1 « *tous ceux qui fréquentent l'école* » au cours de l'année scolaire 2006-2007 et 0 « *ceux qui n'ont jamais ou ont déjà fréquenté* ».

¹⁵ La fréquentation de l'école est une dimension de l'accès à l'école. En effet, l'accès à l'école renvoie au fait de fréquenter l'école ou d'avoir fréquenté l'école et d'y n'être plus au moment à la date de la collecte des données.

b) Les variables indépendantes

Les variables indépendantes concernent les caractéristiques du contexte, du ménage et des individus. Ces variables sont choisies sur la base des travaux réalisés en milieu africain (Pilon, 1995 ; Pilon et Yaro, 2001 ; Kobiané, 2007 ; Wakam, 2003 ; Durand, 2006).

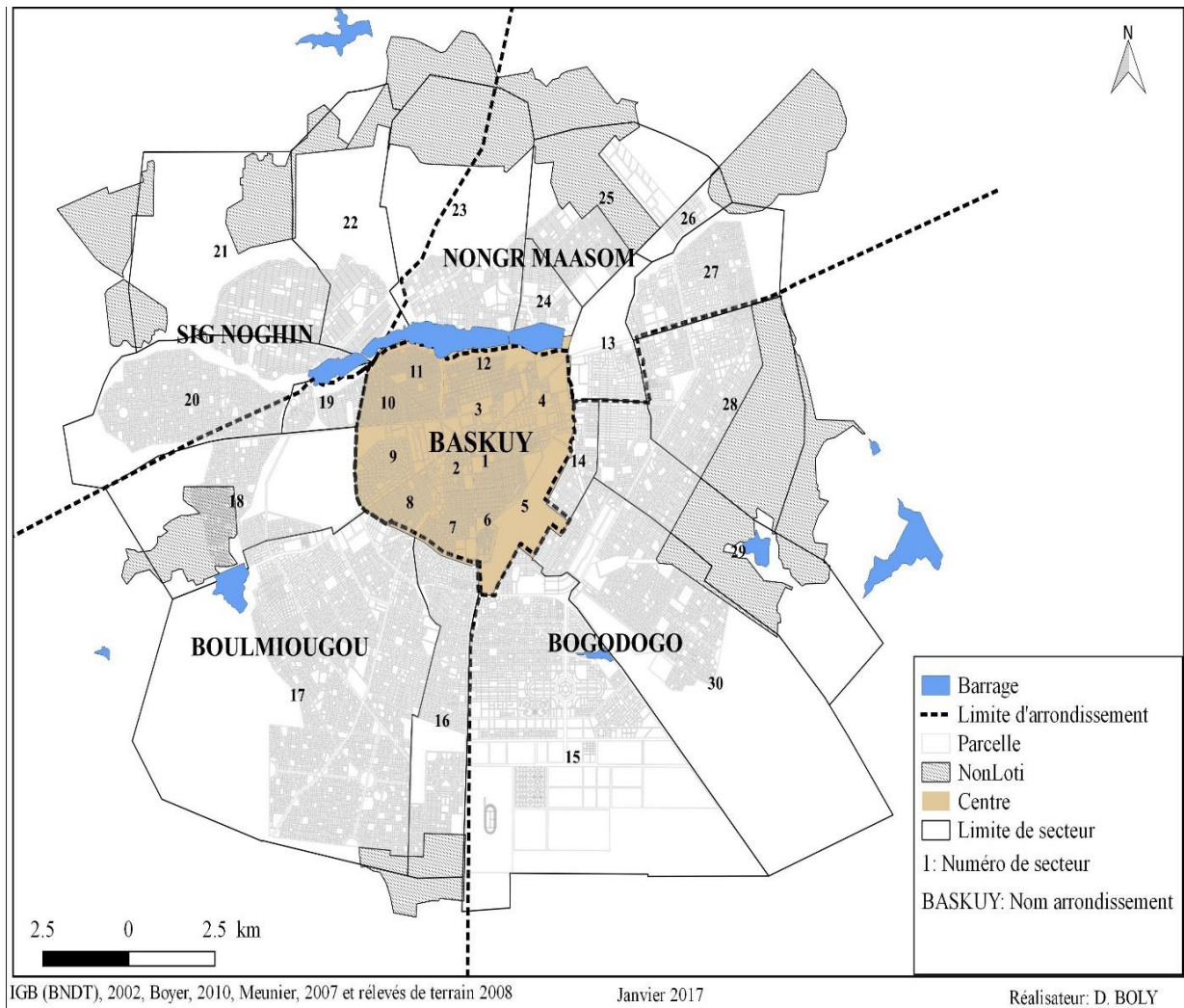
- Caractéristiques contextuelles

Le « *village/secteur* » au nombre de 30 au moment du recensement de 2006 dans la ville de Ouagadougou est une des variables contextuelles. L'autre est la zone d'habitation qui correspond à l'emplacement de l'habitation dans la ville de Ouagadougou et dont les modalités sont « *lotie* » et « *non lotie* ». A partir de ces deux variables, nous avons également construit une variable zone d'habitation en trois modalités : centre, périphérie non lotie et périphérie lotie. Le centre de la ville correspond aux secteurs 1 à 12 de l'ancien découpage (ancien arrondissement de Baskuy), la périphérie lotie aux secteurs 13 à 30, et la périphérie non lotie aux secteurs 12 à 30 (carte 2.1). Les données du recensement datant de 2006, la variable « zone d'habitation » est donc construite à partir de l'ancien découpage administratif de la ville, car le nouveau découpage en 55 secteurs n'est intervenu qu'en 2009¹⁶. Nous avons choisi de découper la ville en trois espaces au lieu de deux (loti versus non loti) car, comme le soulignent Boyer et Delaunay (2009), nous ne sommes « plus face à la production de deux types de ville, comme cela a pu être le cas dans les années 1970. Une lecture binaire de l'espace intra-urbaine, loti/non loti, amènerait à occulter autant la diversité des périphéries que des espaces plus centraux ». La différenciation lotie et non lotie serait plus pertinent dans la problématique de trame urbaine et d'accès au foncier, mais pour l'étude des phénomènes sociodémographiques et économiques, une approche plus fine de l'espace intra-urbain semble plus appropriée. Le choix du centre de la ville se base sur les travaux de Fournet et al. (2008) qualifiant de secteurs centraux tous les aires non loties avant les années quatre-vingt notamment les secteurs 1 à 12 (1 à 11 dans le nouveau découpage). Ils le justifient par le fait que c'est à partir des années 1980 qu'il y a eu un vaste programme de lotissements de la capitale. Ce lotissement ne s'est pas accompagné forcément des infrastructures nécessaires. Ces secteurs sont centraux parce qu'ils sont

¹⁶ La loi n°066-2009/AN du 22 décembre 2009 consacre le découpage de Ouagadougou en 55 secteurs en lieu et place de l'ancien découpage en 30 secteurs. Dans ce cas, le centre de la ville correspond au secteur 1 à 11.

également situés au cœur de la capitale et jouent des fonctions administratives et commerciales très importantes.

Carte 2.1 : Découpage de la ville de Ouagadougou en zone d'habitation (centre, périphérie lotie et périphérie non lotie)



- *Caractéristiques du ménage*

Les caractéristiques du ménage comprennent le niveau de vie, la taille du ménage, le nombre d'enfants en bas âge (0-4 ans) et des personnes âgées (65 ans et plus). Le niveau de vie est un indicateur composite construit à partir des caractéristiques de l'habitat et des biens possédés par le ménage. Nous reviendrons plus loin sur la liste des variables entrant dans sa construction.

Quant à la taille du ménage, elle est construite à partir de l'identifiant du ménage et le numéro de l'identifiant de l'individu. Pour le nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgées, elles sont construites à partir de l'identifiant du ménage, le numéro et l'âge de l'individu.

- *Caractéristiques de l'individu*

Nous distinguons les variables liées au chef de ménage (sexe, niveau d'instruction, religion, statut migratoire, activités économiques et âge) et à l'enfant (sexe, âge et lien de parenté avec le chef de ménage).

Pour identifier le chef de ménage, nous avons eu recours à la variable « *lien de parenté avec le chef de ménage* » (question P04 du questionnaire individuel), la modalité « 1 » correspondant au chef de ménage et l'identifiant du ménage. Le lien de parenté des enfants avec le chef de ménage est recodé en 1 « enfants du chef de ménage », 2 « enfant apparentés au chef de ménage » et 3 « enfants sans lien de parenté ». Dans le questionnaire individuel, le sexe correspond à la question P03 (les modalités sont : 1= masculin et 2= féminin), le niveau d'instruction à la question P18 (recodée en aucun, primaire, secondaire et supérieur), la religion à la question P15 (recodée en 1=musulman, 2=catholique, 3=protestant, 4=autres) et les activités économiques, les questions P21 et P23 (recodée en 1=Chômeur, 2=Employeur, 3=Indépendant, 4=Salarié, 5=Autres). S'agissant de la variable « *statut migratoire* », elle est construite à partir des questions P09 (lieu de naissance), P10 (lieu de résidence il y a un an) et P11 (résidence à l'étranger). Les modalités de cette variable sont « *migrants* » codés « 1 » et les « *non migrants* » codés « 2 ».

2.4.3 Evaluation de la qualité des données

L'évaluation de la qualité des données porte essentiellement sur les données du recensement de la population mobilisées dans cette recherche.

2.4.3.1 Le taux de non réponse des variables d'intérêt

Le tableau 2.2 donne les taux de non réponses des variables indépendantes et de la variable dépendante entrant dans les analyses explicatives, calculés sur toute la population de la ville de Ouagadougou. Globalement, les taux de non déclaration sont acceptables, car ils sont inférieurs à 5 %, à l'exception de la variable « *classe fréquentée* » qui a un taux de 37,6 %. Avant son utilisation dans le modèle d'analyse, nous avons essayé de récupérer les valeurs manquantes à partir de la fréquentation scolaire. Ceux qui sont déclarés « jamais fréquentés » sont classés dans la catégorie « aucune classe fréquentée ».

Tableau 2.2 : Taux de non réponse (en %) des différentes variables au RGPH, 2006

Variables	TNR
Sexe	0,0
Lien de parenté avec le Chef de Ménage	1,7
Statut de résidence	0,0
âge	0,6
Province de naissance	0,8
Province de résidence en 2005	3,4
Résidence à l'étranger	0,3
Handicap	0,2
Religion	0,1
Zone d'habitation	0,0
Fréquentation scolaire	1,0
Classe fréquentée	37,6
Occupation principale	0,0
Etat matrimonial	1,9
Survie du père	1,7
Survie de la mère	1,7

Source : INSD, Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH) de 2006

Note : TNR= Taux de Non Réponse

2.4.3.2 Les indices de qualité

Des indices sont calculés en démographie pour rendre compte de la qualité des données des recensements ou d'enquêtes auprès des ménages. Les indices rendent compte de la structure de la population notamment la déclaration sur l'âge, de la fécondité et de la mortalité. Ces données ont déjà fait l'objet d'analyses thématiques, dont une consacrée à l'évaluation de la qualité des données (Tiendrébeogo et al., 2009). Par ailleurs, Wayack Pambè (2012), dans sa thèse réalisée sur la question des femmes chefs de ménage en lien avec la scolarisation dans la ville de Ouagadougou, a également utilisé les données du recensement de 2006, et a eu à faire le même exercice d'évaluation de la qualité des données. Nous capitalisons sur ces différentes évaluations des données du recensement (rapport de masculinité, pyramide des âges, etc.) en mettant l'accent cette fois-ci sur quelques indices classiques sur la déclaration des âges (indices de Whipple, de Myers et de Bachi) décrits en annexe A2.5. Ces indices sont calculés à l'aide de logiciel "Population Analysis Spreadsheet" (PAS) développé par le Bureau de Recensement des Etats Unis en utilisant le module SINGAGE.

Le tableau 2.3 donne les chiffres des différents indices calculés et répartis selon le genre car les hommes par expérience dans les différentes opérations ne déclarent pas de la même manière leur âge que les femmes.

Quand on considère l'indice de Whipple, les données sont globalement grossières (sa valeur est de 1,28) et il y a une attraction des âges se terminant par 0 et 5. En effet, si la valeur de l'indice de Whipple est comprise entre 1,25 et 1,749, les données sont grossières (confère annexe A2.5). L'indice de Myers (valeur de 10,20) montre également l'attraction des âges se terminant par le même chiffre, un résultat qui se confirme par l'indice de Bachi au regard de sa valeur de 7,40. Si la valeur de l'indice de Myers est supérieure à 10, il y a une attraction des âges se terminant par le même chiffre. S'agissant de l'indice de Bachi, si sa valeur est égale à 0, il n'y a aucune préférence pour des âges. Nous constatons que les femmes déclarent relativement mieux leur âge que les hommes.

Tableau 2.3 : Indices spécifiques d'évaluation de la qualité de déclaration de l'âge à Ouagadougou selon le sexe

Indices	Hommes	Femmes	Ensemble
Whipple	1,30	1,26	1,28
Myers	10,97	9,64	10,20
Bachi	7,54	7,24	7,40

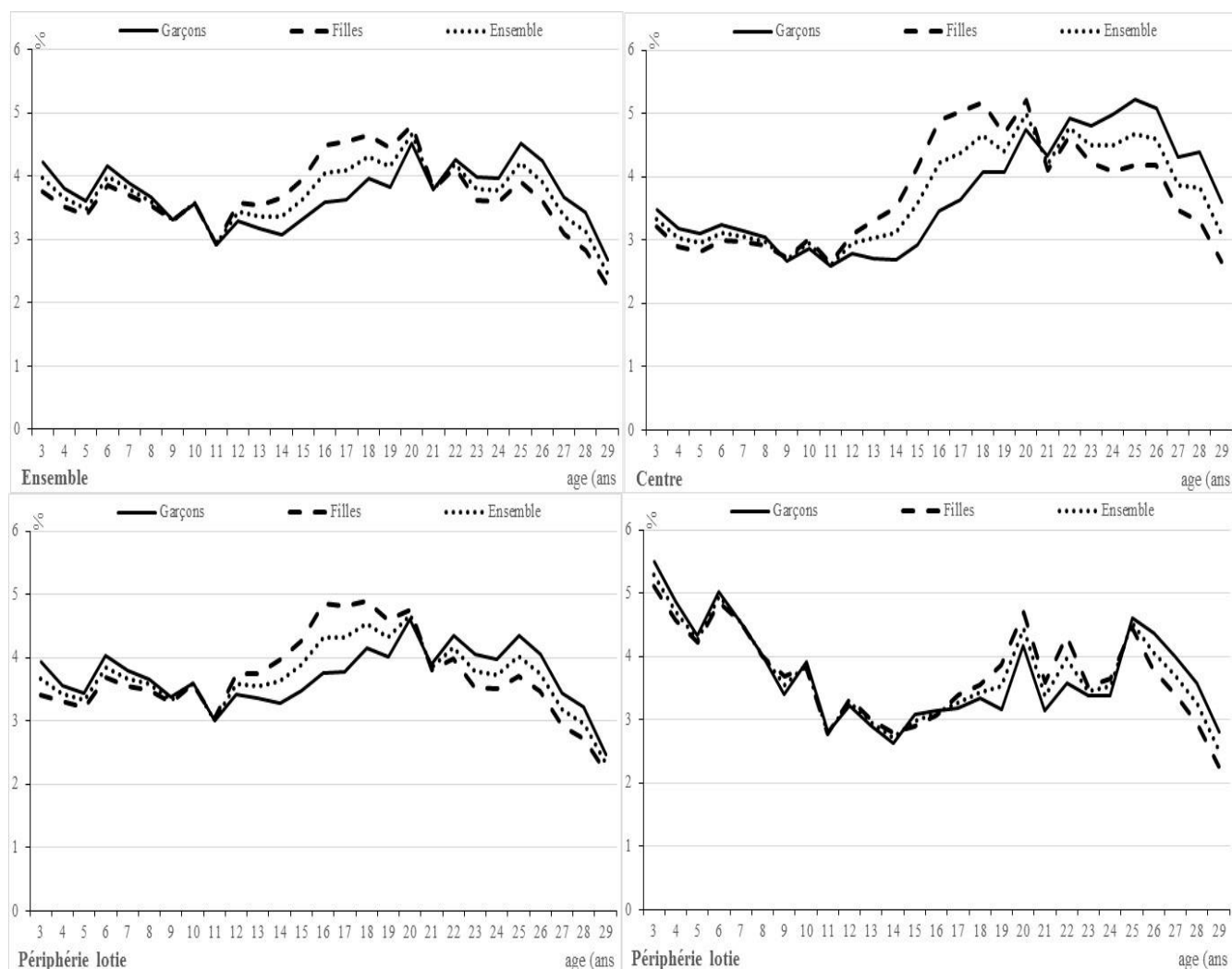
Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006

2.4.3.3 L'évolution de la structure de la population des tranches d'âge scolaire

La tranche d'âge considérée généralement dans les analyses sur la scolarisation au Burkina Faso est les 3-29 ans pour l'ensemble du système éducatif (du préscolaire à l'enseignement supérieur). Cette évaluation va porter donc sur cette tranche d'âge de la population.

En examinant la structure de cette population, dans l'ensemble, elle est plus ou moins régulière. Elle décroît légèrement jusqu'à l'âge de 10 ans où nous observons un creux avant de croître pour atteindre son maximum à 21 ans. Au-delà de 21 ans, la courbe est irrégulière. Ce constat peut être fait aussi bien chez les filles que chez les garçons. S'agissant des différences spatiales, le même schéma se dessine aussi bien au centre qu'à la périphérie lotie de la ville. A la périphérie non lotie, par contre, la courbe est plus irrégulière. La proportion des enfants âgés est plus élevée au centre de la ville qu'à sa périphérie, particulièrement non lotie. Ce résultat rejoint la conclusion de Rossier et al. (2011) selon laquelle Ouagadougou est une ville entourée d'enfants. Les données sont donc d'assez bonne qualité malgré les quelques irrégularités de la structure de la population des 3-29 ans.

Graphique 2.4 : Répartition (en %) des enfants de 3-29 ans à Ouagadougou selon le sexe et l'âge et la zone d'habitation



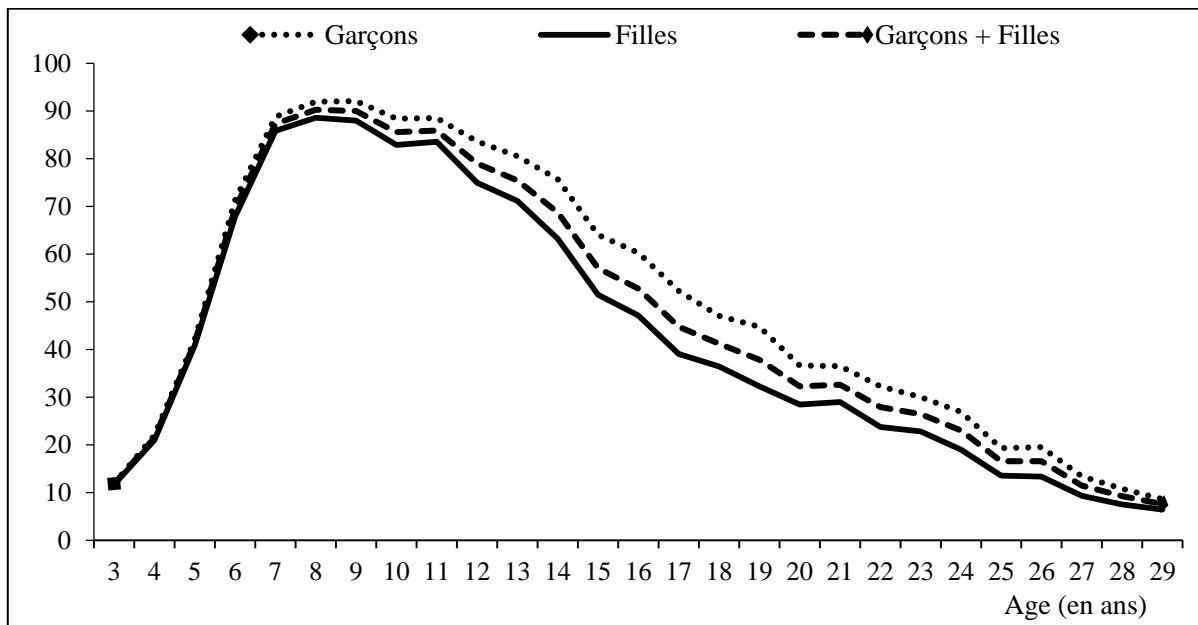
Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH, 2006

2.4.3.4 La fonction de scolarisation

La fonction de scolarisation doit croître (à cause des entrées tardives) jusqu'à un certain âge puis décroître à cause des sorties (déscolarisation). En examinant la courbe de la fonction de scolarisation (graphique 2.5), il ressort que dans l'ensemble, elle croît jusqu'à l'âge de 8 ans avant de décroître de façon régulière. Quand nous observons également la courbe de scolarisation, il n'y a pas de différence entre filles et garçons jusqu'à l'âge de 11 ans, les écarts en matière de scolarisation se creusent surtout aux âges avancés. Un résultat qui est similaire à

ceux observés dans des travaux réalisés sur la ville de Ouagadougou (ISSP, 2013; Kobiané et Boly, 2012) et dans les statistiques administratives.

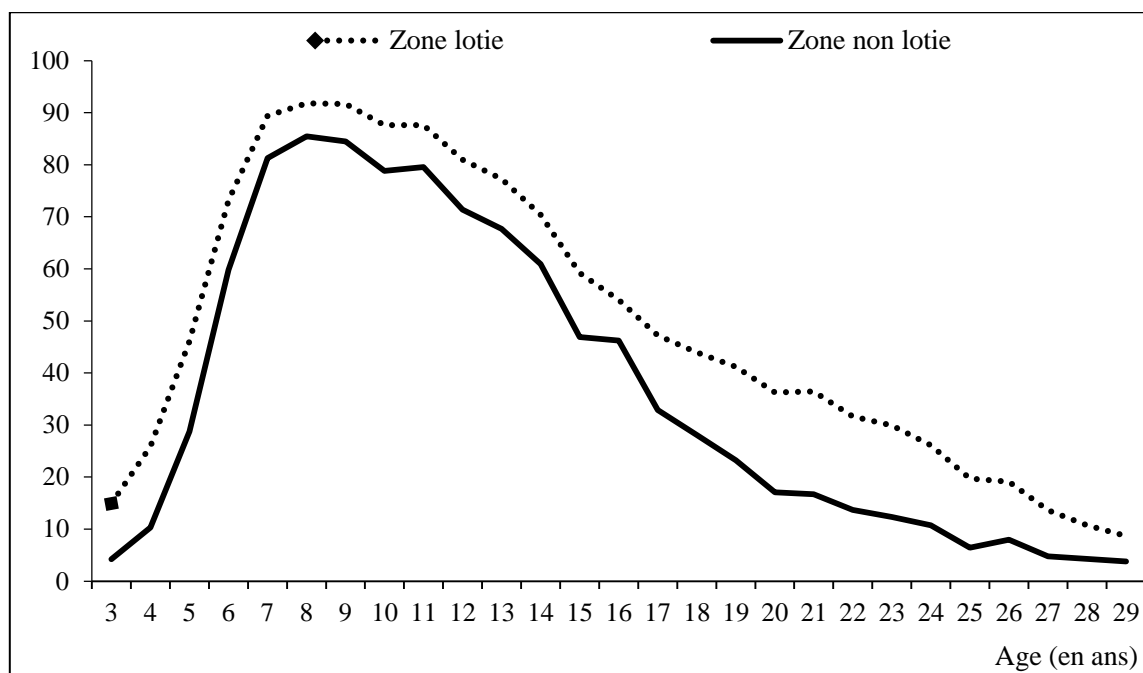
Graphique 2.5 : Taux de fréquentation scolaire (en %) à Ouagadougou par sexe et l'âge



Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006

En examinant les courbes de scolarisation selon la zone d'habitation (uniquement lotie (y compris le centre de la ville) /non lotie), la fonction de scolarisation croît globalement, puis décroît même si cette décroissance n'est pas régulière surtout dans la zone lotie (graphique 2.6). Nous observons également des écarts de scolarisation importants dès l'âge de 3 ans, même si entre 7 et 9 ans ceux-ci se réduisent à cause des inscriptions importantes de part et d'autre mais ces écarts se creusent au fur et à mesure qu'on avance dans le système à cause de la forte déscolarisation dans la zone non lotie.

Graphique 2.6 : Taux de fréquentation scolaire (en %) à Ouagadougou par zone d'habitation et l'âge



Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006

2.4.4 Méthodes d'analyse

Plusieurs méthodes statistiques sont mobilisées pour répondre aux différentes questions de cette recherche.

2.4.4.1 L'analyse bivariée

L'objectif de l'analyse bidimensionnelle est d'étudier la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Elle est donc le début de test de nos différentes hypothèses et consiste à l'analyse de la relation entre chacune de nos variables indépendantes et la variable dépendante (fréquentation scolaire ou non au moment du recensement). Dans l'étude des relations entre les variables, le khi-deux (ou khi carré (χ^2)) est le test le plus utilisé. Pourtant il « n'est pas toujours le mieux indiqué pour l'analyse des relations bivariées. En effet, si le khi carré permet d'établir l'existence ou non d'une relation entre deux variables catégorielles, il ne permet cependant pas

de dire, au cas où il y a relation, quel est le sens de la relation ou quelle est l'intensité de celle-ci. Or, dans le cas de variables catégorielles ordinales, par exemple, il peut s'avérer fort utile de connaître le sens de la relation. La principale limite du khi carré est que sa valeur dépend de la taille de la population étudiée » (Kobiané, 2006 : 82). D'autres statistiques sont également utilisées pour tester la relation entre deux variables : le Q de Yule, le tauy (τ_y) de Goodman et Kruskal, le d de Somers et le V de Cramer. Ces mesures d'association sont utilisées selon le niveau de mesure de la variable. Le Q de Yule et le tauy (τ_y) de Goodman et Kruskal lorsque nous sommes en présence de variables quantitatives (d'intervalle ou de ratios), le d de Somers pour les variables de niveau de mesure ordinaire et le V de Cramer, les variables nominales.

Toutes nos variables indépendantes utilisées dans l'analyse bivariée sont qualitatives nominales ou qualitatives ordinales. Nous allons donc recourir au d de Somers ou au v de Cramer.

Le d de Somers nous renseigne sur la proportion de réduction des erreurs commises lorsqu'on forme aléatoirement des paires ordonnées sur les deux variables étudiées. La valeur du d de Somers varie entre -1 et 1. Plus elle est élevée en valeur absolue, plus la réduction des erreurs est forte et par conséquent la relation elle-même est forte. S'agissant du sens de la relation, elle est donnée par le signe du coefficient : si celui-ci est positif, la relation est positive et s'il est négatif, la relation est négative.

Quant au v de Cramer, il nous donne une indication seulement en ce qui a trait à l'intensité de la relation entre les deux variables. La valeur de son coefficient varie entre 0 et 1. Plus, elle est près de 1, plus la relation est forte, alors que plus elle est près de 0 plus la relation est faible.

2.4.4.2 La régression logistique

a) Principes de base

La description de la régression logistique se base sur la description faite par Stafford et Bodson (2006) dans leur manuel sur l'analyse statistique. La régression logistique est une technique d'analyse prédictive. Son principe est de relier la survenance ou la non survenance d'un événement (variable dépendante dichotomique) à plusieurs variables explicatives. Dans notre cas, c'est le fait de fréquenter l'école primaire ou de ne pas la fréquenter au moment du recensement.

b) Formulation

Soit Y une variable dépendante et X_k ($k=1,2,\dots, n$) n variables indépendantes. La nature de la variable Y est dichotomique (prend la valeur 1 pour la modalité oui et 0 si non). Dans ce cas Y est la fréquentation scolaire.

Soit P la probabilité pour que l'évènement $Y=1$ se réalise.

$P = \text{Prob}(Y=1)$ et donc $1-P = \text{Prob}(Y=0)$.

Le modèle de régression logistique permet de mettre $Z = \text{Log}[P/(1-P)] = \text{logit}(P)$ sous la forme linéaire. L'équation peut se traduire ainsi :

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n)}}$$

Où P est la probabilité pour un enfant de fréquenter l'école ;

β_0 est la constante du modèle indiquant le niveau moyen de Z pour toutes les variables de X_n .

β_n est le coefficient du modèle pour la variable X_n .

A partir de cette équation nous avons :

$$\text{Log}[P/(1-P)] = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n = Z.$$

Les coefficients β_n sont estimés par la méthode du maximum de vraisemblance.

2.4.4.3 L'analyse multi-niveau

a) Principes de base

Les méthodes d'analyse multiniveau ont connu un développement particulier dans les sciences de l'éducation à cause de la nature le plus souvent hiérarchique des données dans cette discipline. Ainsi, la note d'un élève dépend non seulement de ses caractéristiques individuelles, mais aussi de paramètres propres à son environnement scolaire (professeur, classe) (Goldstein, 1995).

La littérature distingue les modèles à constante aléatoire (l'effet des variables explicatives est le même dans chacun des contextes, seul change l'effet moyen de chaque contexte par rapport à l'ensemble), et les modèles à pente aléatoire ou l'effet d'une variable est considéré différent selon l'unité contextuelle analysée (Courgeau et Baccaïni, 1997 ; Courgeau, 2002 et 2004 ; Hox, 2010 ; Bressoux, 2011).

L'objectif des méthodes d'analyse multiniveau est de rechercher des corrélations entre, d'une part, des indicateurs individuels et, d'autre part, des variables socio-économiques prises en compte simultanément à plusieurs niveaux, notamment micro et macro. Elles corrigent donc l'erreur *écologique* (consistant à expliquer des comportements individuels à partir de mesures agrégées) et « l'erreur atomiste » (c'est-à-dire ignorer le contexte dans lequel évolue l'individu et étendre à la dimension du contexte un ensemble d'effets individuels) dans les analyses explicatives.

Elles permettent d'aller au-delà des régressions classiques (linéaires, logistiques, etc.) pour prendre en compte des facteurs inobservés dans la probabilité d'être ou non scolarisée et examiner l'origine de cette variabilité inexpliquée. Nous pouvons ainsi mesurer précisément l'influence du contexte (correction des écarts types des estimateurs dans la régression) et distinguer les caractères intrinsèques à l'enfant (effet de discrimination), à sa famille (effet de demande), ou à son voisinage (effet contextuel). Les régressions classiques par contre ignorent

la structure hiérarchique des données et attribuent la variabilité résiduelle à des facteurs non mesurés de variation entre les enfants.

Il y a la possibilité aussi d'intégrer dans notre base de données des informations (dans notre cas, les informations sur les écoles) d'une source externe (les données administratives), en veillant à la cohérence des deux sources d'informations.

Les données du recensement de la population de 2006 se prêtent également à ce type d'analyse de par leur nature hiérarchique : secteurs/quartiers, ménages et individus. Ces données étant aussi exhaustives, elles comprennent l'ensemble des 30 secteurs¹⁷ de la ville, nombre d'unités de niveau nécessaires donc pour réaliser une analyse multi-niveau (Arrègle, 2003).

Dans la mise en application de ces méthodes (dans le dernier chapitre de notre travail), nous reviendrons sur le choix du modèle et les limites qui en découlent.

b) Formulation

Dans notre analyse, la variable dépendante est dichotomique (fréquente ou pas), nous avons recouru donc à la régression logistique binaire multiniveau.

La formulation mathématique est :

$$\text{Log} \left(\frac{\pi_{ij}}{1-\pi_{ij}} \right) = \beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \mu_{0j}$$

où

$$\pi_{ij} = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \mu_{0j})}{1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \mu_{0j})}$$

β_0 : représente l'ordonnée moyenne de tous les quartiers (secteurs), c'est-à-dire le logarithme du rapport de chance (ou logarithme de l'*odds ratio*) moyen.

μ_{0j} : représente l'erreur associée à chaque secteur (quartier) j, soit l'écart de la moyenne de chaque secteur à la moyenne générale.

X_{ij} : représente les covariables.

¹⁷ Ce chiffre correspond à l'ancien découpage de la ville de Ouagadougou. Depuis 2012, la ville de Ouagadougou a connu un nouveau découpage portant le nombre de secteurs à 55.

L'interprétation se fait par rapport au logit. β_1 est interprétée comme la variation sur le logit quand X varie d'une unité dans le cas continu, ou quand l'individu possède la modalité X dans le cas discret, pour un μ_{0j} fixé, c'est-à-dire pour deux individus appartenant au même contexte. $\mu_{0j}=0$ pour les individus appartenant à un contexte moyen de l'ensemble des contextes. Fixant un jeu de covariables X_{ij} , nous pourrions calculer la probabilité d'un individu « moyen » ayant certaines caractéristiques, puis faire varier μ_{0j} pour voir l'impact sur le calcul de la proportion sur chacun des contextes.

La variance totale se compose de deux termes :

- une variance individuelle (variance de niveau 1) $\sigma^2_{e_0}$ qui vaut $\frac{\pi^2}{3}$ pour un modèle logit ;
- une variance résiduelle entre groupes (variance de niveau 2), $\sigma^2_{\mu_0}$.

A partir du modèle vide, un test de Wald permet de définir si la variance de niveau 2 est statistiquement non nulle, donc s'il existe des différences entre contextes.

On définit le coefficient de partition de la variance (VPC) comme la part de la variance due à la différence entre les groupes.

$$VPC = \frac{\sigma^2_{\mu_0}}{\sigma^2_{\mu_0} + \sigma^2_{e_0}}$$

2.4.4.4 L'analyse en Composantes Principales

a) Principes de base

L'Analyse en Composantes Principales (ACP) est une technique d'analyse d'interdépendance dans la mesure où il n'y a ni variables dépendantes, ni variables indépendantes identifiées au départ. On note également l'absence d'hypothèse nulle à tester ou à vérifier comme c'est le cas de l'analyse de la variance par exemple. Son objectif est essentiellement la réduction d'un certain nombre de variables en un ensemble restreint de nouvelles dimensions composites tout en assurant une perte minimale d'informations (Hair et al., 1998). Elles permettent donc « de procéder à des transformations linéaires d'un grand nombre de variables inter-corrélées de

manière à obtenir un nombre relativement limité de composantes non corrélées » (Baillargeon, 2003 : 3).

Pour leurs applications, il faudra respecter les trois conditions suivantes (Fox, 1999) :

- les variables doivent être de nature continue même si la technique fonctionne avec des variables dichotomiques et ou ordinales. Il faudra également un échantillon suffisamment grand (100 individus au moins) pour assurer une puissance statistique minimale. Hair et al. (1998) proposent un ratio de 10 sujets par variable pour assurer cette significative statistique. Il faudra avoir également un minimum de variables car on ne peut, par exemple, extraire 8 facteurs à partir de 12 variables.
- une corrélation minimale doit exister entre les items ou les variables objet de l'analyse. La qualité des corrélations inter-items se mesure par l'indice du Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) qui varie entre 0 et 1. Cet indice donne une information complémentaire à l'examen de la matrice de corrélation. Plus il est proche de 1 plus la qualité de la corrélation est bonne. La valeur minimale de 0,70 est exigée pour une bonne corrélation entre les items ;
- la matrice de corrélation doit aussi être une matrice identité à l'intérieur de laquelle toutes les corrélations sont égales à zéro. Le test de sphéricité de Bartlett doit être significatif ($p < 0,05$) pour que l'hypothèse nulle soit rejetée signifiant donc qu'une matrice identité de toutes les variables sont parfaitement indépendantes les unes des autres.

b) Formulation mathématique et mise en application aux données du RGPH 2006

Lors du RGPH de 2006, des variables liées aux caractéristiques des conditions de vie (approvisionnement en eau, mode d'aisance, moyen énergétique d'éclairage et de cuisson, nature du sol et des murs, nature du toit, etc.) et des biens possédés par le ménage (radio, télévision, réfrigérateur, etc.) ont été collectées. Si l'on considère ces variables au nombre de K, l'indicateur composite de pauvreté est une combinaison linéaire de ces K variables. La

formulation mathématique de l'indicateur composite de pauvreté (ICP) s'écrit donc comme

$$\text{suit : } ICP_i(I_{ik}) = \sum_{k=1}^K \delta_k I_{ik} \quad \text{où}$$

δ_k : représente les poids de chacune des K variables. Ils correspondent, généralement, aux coordonnées des variables sur le premier axe factoriel.

i : représente chaque observation.

En application aux données du recensement de 2006, dans une première étape, nous avons procédé à l'identification des variables en lien avec les caractéristiques des conditions de vie ou les biens possédés par le ménage. Une fois les variables connues, nous avons procédé à leur tabulation (fréquence simple) et identifié les plus pertinentes. Si une variable a une modalité dont la fréquence est supérieure à 90 %, elle n'est pas discriminante et donc elle n'est pas prise en compte (tableau 2.4). Par la suite, nous avons recouru au logiciel SPSS pour construire l'indicateur synthétique de niveau de vie en quintiles (très pauvre, pauvre, intermédiaire, riche et très riche). Il s'agit ici d'une approche relative de la pauvreté.

Tableau 2.4 : Nature et définition des variables de l'indice composite de pauvreté

N°	Variables	codes	Signification des codes
Variables d'habitat			
1	Type d'habitat	4	Immeubles, appartements, villas
		3	Maison individuelle simple
		2	Bâtiments à plusieurs logements (non immeubles)
		1	Autres
2	Statut d'occupation	5	Propriétaire
		4	Location-vente
		3	Location simple
		2	Hébergé gratuitement
		1	Autres
3	Nombre de pièces	5	5 pièces et plus
		4	4 pièces
		3	3 pièces
		2	2 pièces
		1	1 pièce
4	Nature du mur	4	Dur
		3	semi dur
		2	Banco
		1	Autres
5	Nature du sol	4	Carrelage
		3	Ciment
		2	Terre battue
		1	Autres
6	Mode d'éclairage	3	Electricité
		2	Lampes
		1	Autres
7	Mode de cuisson	3	Electricité, Gaz, pétrole
		2	Bois
		1	Autres
8	Eau de boisson	4	Robinet
		3	Borne Fontaine
		2	Pompe (forage)
		1	Autres
9	Type d'aisance	3	Chasse d'eau
		2	Latrines
		1	Autres
10	Évacuation des ordures	6	Ramassage privé
		5	Tas d'immondices
		4	Fossé
		3	Bac
		2	Rue
		1	Autres

Tableau 2.4 (suite): Nature et définition des variables de l'indice composite de pauvreté

N°	Variables	codes	Signification des codes
Variables d'habitats			
11	Évacuation eaux usées	6	Fosse sceptique
		5	Caniveau
		4	Puits
		3	Rue
		2	Cour
		1	Autres
Variables de biens durables et de patrimoine			
12	Nombre de radios	4	Plus de 3 radios
		3	2 radios
		2	1 radio
		1	Aucune
13	Nombre de télévision	3	Plus de 2 téléés
		2	1 télé
		1	Aucune
14	Nombre de téléphone	3	Plus de 2 phones
		2	1 phone
		1	Aucun
15	Nombre de réfrigérateur	3	Plus de 2 réfrigérateurs
		2	1 réfrigérateur
		1	Aucun
16	Nombre de vélo	3	Plus de 2 vélos
		2	1 vélo
		1	Aucun
17	Nombre de moto	3	Plus de 2 motos
		2	1 moto
		1	Aucune

La même démarche est utilisée pour construire les deux indicateurs synthétiques se rapportant aux conditions d'apprentissage : l'équipement en infrastructures scolaires et l'équipement didactique (et/ou pédagogique). Ainsi, nous avons retenu les variables entrant dans la construction des deux indicateurs (tableau 2.5) et nous les avons construits en cinq classes. En raison des problèmes d'effectifs, nous les avons regroupés en trois classes. Pour l'indicateur d'équipement en infrastructures scolaires, les modalités sont : bon, intermédiaire et mauvais. Quant à l'équipement pédagogique, ses modalités sont : satisfaisant, intermédiaire et mauvais.

Tableau 2.5 : Nature et définition des variables de l'indice composite d'équipement en infrastructures scolaires et d'équipement pédagogique

Liste des variables	Modalités
Equipement en infrastructures scolaires	
Présence Eau courante	oui =1/non=0
Présence électricité	oui =1/non=0
Présence clôture	oui =1/non=0
Présence terrain sport	oui =1/non=0
Présence latrines	oui =1/non=0
Présence lave main	oui =1/non=0
Existence bac à ordure	oui =1/non=0
Equipement didactique (et/ou pédagogique)	
Carte murale (C.M)	Ratio (Nbre C.M/Nbre S.C)
Compendium métrique (C.Mé.)	Ratio (Nbre C.Mé./Nbre S.C)
Compendium scientifique (C.S)	Ratio (Nbre C.S /Nbre S.C)
Dictionnaire (Dic.)	Ratio (Nbre Dic. /Nbre S.C)
Globe terrestre (G.T)	Ratio (Nbre G.T/Nbre S.C)
Malette pédagogique (M.P)	Ratio (Nbre M.P/Nbre S.C)
Planche scientifique (P.S)	Ratio (Nbre P.S/Nbre S.C)
Place assise (P.A)	Ratio (Nbre P.A/Nbre élèves)
Livre de calcul élèves (L.C)	Ratio (Nbre L.C/Nbre élèves)
Livre de lecture élèves (L.L)	Ratio (Nbre L.L/Nbre élèves)
Livre d'observation élèves (L.O)	Ratio (Nbre L.O/Nbre élèves)
Armoire (A.)	Ratio (Nbre A./Nbre S.C)
Bureau (B.)	Ratio (Nbre B./Nbre S.C)
Chaise (C.)	Ratio (Nbre C./Nbre S.C)
Meuble rangement (M.R)	Ratio (Nbre M.R/Nbre S.C)
Tableau	Ratio (Nbre T./Nbre S.C)
Guide de calcul maître (G.C.M)	Ratio (Nbre G.C.M/Nbre ensei.)
Guide de lecture maître (G.L.M)	Ratio (Nbre G.L.M/Nbre ensei.)
Guide d'observation maître G.O.M)	Ratio (Nbre G.O.M/Nbre ensei.)

Notes : Nbre= Nombre ; S.C=salles de classe ; ensei.=enseignants

2.4.4.5 L'analyse spatiale

L'analyse spatiale met « en évidence des structures et des formes d'organisation spatiale récurrentes, que résumant par exemple les modèles centre-périphérie, les champs d'interaction de type gravitaire, les trames urbaines hiérarchisées, les divers types de réseaux ou de territoires, etc. Elle analyse des processus qui sont à l'origine de ces structures, à travers des concepts comme ceux de distance, d'interaction, de portée spatiale, de polarisation, de centralité, de

stratégie ou choix spatial, de territorialité... Des lois de la spatialité relient ces formes et ces processus, et sont intégrées dans des théories et des modèles du fonctionnement et de l'évolution des systèmes » (Denise Pumain cité par Lhomme, sd : 1).

Une fois l'information spatiale collectée, elle est intégrée à la base des données géographiques à l'aide du logiciel Quantum Gis. Des indicateurs de scolarisation ont été calculés à l'échelle de l'établissement scolaire puis une fusion à partir des codes des écoles est faite avec la base de données géo-référencées. Une fois ces étapes terminées, des cartes thématiques ont été produites pour alimenter la question des inégalités de l'offre scolaire dans la ville de Ouagadougou.

2.4.4.6 L'analyse de contenu des entretiens

Les entretiens sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone accompagné souvent de prises de notes. Le contenu de ces discours a fait l'objet d'une analyse spécifique et a servi à alimenter la partie sur le discours des acteurs sur les inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou. Dans l'analyse, les différentes informations ont été recoupées en distinguant les positions objectives des enquêtés avec les pratiques que nous avons observées sur le terrain. Nous avons donc examiné la façon dont une thématique est abordée d'un enquêté à un autre (analyse horizontale) mais aussi comment les différents thèmes sont abordés par le même enquêté (analyse verticale).

Tous ces éléments nous ont permis d'abord de repérer les différents thèmes présents dans le texte d'entretien (thèmes secondaires), ensuite de classer ces thèmes dans des catégories plus générales (thèmes principaux) et créer des sous-thèmes.

Conclusion

La problématique des inégalités scolaires en milieu urbain mérite d'être posée, car elle demeure très peu prise en compte, même au niveau politique. Par exemple, dans le Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN) de 2008, instrument de diagnostic du système éducatif réalisé par l'Etat burkinabè avec le soutien financier et technique de la Banque Mondiale, il n'y a aucune mention à ce sujet alors que de nombreux enfants sont en marge de l'école en milieu urbain.

A partir du cadre théorique, nous avons émis des hypothèses à tester. Elles relèvent non seulement du niveau contextuel, des caractéristiques du ménage mais aussi des caractéristiques individuelles. Les sources de données utilisées sont à la fois quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives proviennent essentiellement des sources administratives (les statistiques scolaires), des sources du géo-référencement et données du recensement de la population et de l'habitation réalisée en 2006. Les sources administratives et du géo-référencement ont permis de mettre en exergue les inégalités spatiales liées à l'offre. S'agissant des données du recensement de la population et de l'habitation de 2006, elles ont permis d'analyser les inégalités spatiales liées à la demande d'éducation. La population cible est le groupe d'âge de 9-11 ans. La variable dépendante est la fréquentation scolaire. Quant aux données qualitatives, elles ont consisté à réaliser des entretiens auprès des acteurs institutionnels du système éducatif à Ouagadougou. Les données qualitatives ont permis d'analyser les discours des acteurs institutionnels sur les inégalités scolaires à Ouagadougou.

L'évaluation de la qualité des données du recensement montre qu'elles sont globalement « grossières ». Cependant, la fonction de scolarisation et la structure de la population des enfants (3-29 ans) montrent que ces données sont acceptables, donc elles peuvent se prêter à des analyses. Les méthodes d'analyse sont également à la fois quantitatives et qualitatives. Les méthodes quantitatives sont l'analyse en composantes principales, l'analyse spatiale, la régression logistique et l'analyse multiniveau. Sur le plan qualitatif, les entretiens réalisés ont fait l'objet d'une analyse du contenu.

Ce chapitre nous a permis de décrire le cadre théorique et la méthodologie de cette recherche. Le prochain chapitre situera le contexte dans lequel se déroule ce travail.

Chapitre 3 :

Contexte de l'étude

« Les quartiers défavorisés sont aujourd'hui un fait durable dont on sait qu'il ne pourra pas être résolu à court terme. Ils rassemblent une part croissante de la population urbaine des pays en développement. Ainsi, chaque semaine dans le monde, un demi-million d'habitants s'y installent. Deux villes cohabitent, dépendante l'une de l'autre : la ville officielle, structurée et moderne et la ville spontanée, sous-équipée et précaire » (Guillaume Josse et Pierre-Alain Pacaud, sd : 1).

Introduction

Le Burkina Faso qui s'étend sur une superficie de 274 000 km² est situé au centre de l'Afrique occidentale. Sans accès à la mer, il est entouré à l'Est par le Niger, à l'Ouest et au Nord par le Mali, au Sud par le Bénin, le Togo, le Ghana et la Côte d'Ivoire. Le Burkina Faso, pays à faible revenu, est caractérisé par la rareté des ressources naturelles, l'aridité de son climat et la dégradation de l'environnement due à des sécheresses récurrentes. Son économie est fortement tributaire des exportations de coton et vulnérable aux chocs exogènes, mais depuis 2009-2010, le secteur minier a pris de l'ampleur sur le plan des exportations (PNSR/Burkina Faso, 2011).

Le Burkina Faso est l'un des pays le moins urbanisés de la sous-région avec un taux d'urbanisation de 22 % en 2006 (31,4 % dans la sous-région Afrique de l'Ouest selon les chiffres de Geopolis (Denis et Moriconi-Ebrard, 2009). Sa capitale, Ouagadougou, cumule à la fois les fonctions politiques et économiques du pays. En effet, sur le plan politique, elle est le siège des institutions nationales (présidence, parlement, ministère, conseil d'Etat, etc.) et des représentations internationales (ambassades, nations unies, UEMOA, etc.). Sur le plan économique, elle concentre la plupart des infrastructures et équipements marchands notamment l'aéroport, la gare de train, le plus grand marché du pays, les zones industrielles, la Zone d'Activités Diverses (ZAD) et la Zone d'Activités Commerciales et Administratives (ZACA).

Ce chapitre contextuel décrit les politiques urbaines et de décentralisation en cours et les situations socioéconomiques et démographiques du pays, particulièrement à Ouagadougou. Il est donc structuré comme suit : (i) des généralités sur la ville de Ouagadougou (ii) la politique de décentralisation, (iii) la situation économique et (iv) la situation sociodémographique.

3.1 Généralités sur la ville de Ouagadougou

3.1.1 Un peu d'histoire

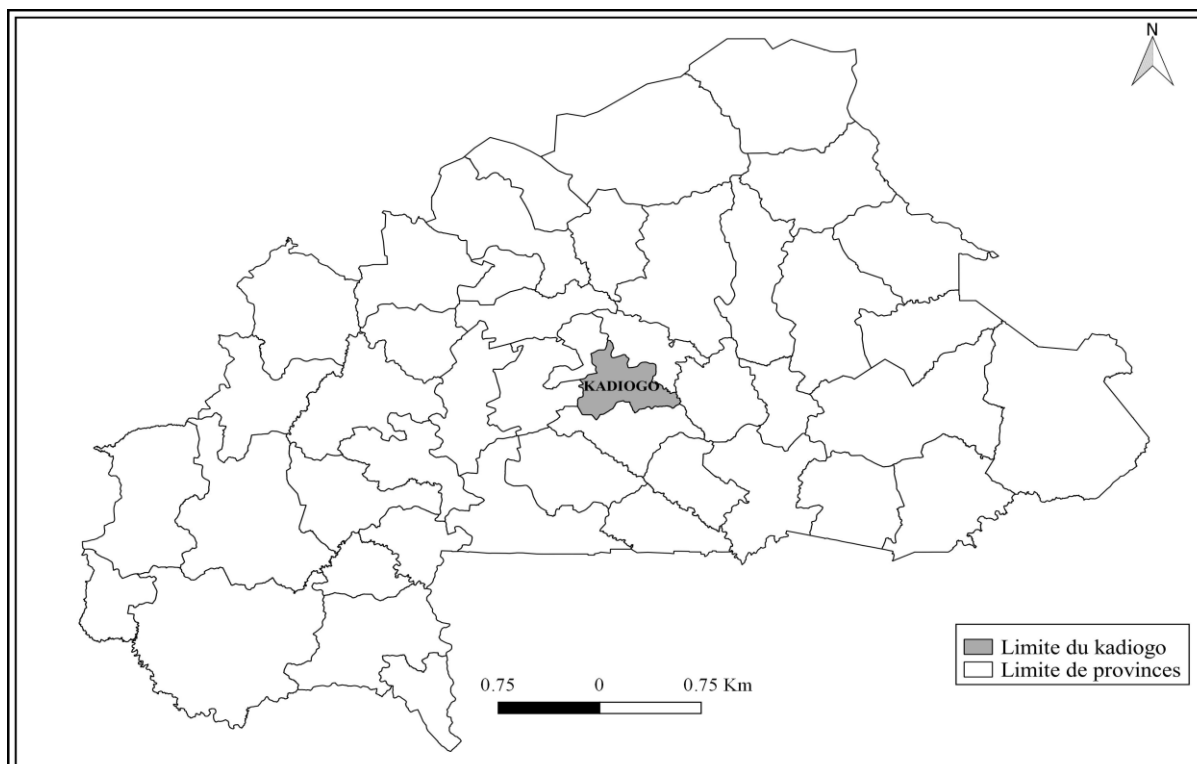
Du nom «*Wogodogo*» en langue locale moorée qui signifie là où on reçoit des honneurs et du respect, Ouagadougou était jusqu'au 19^{ème} siècle un ensemble de hameaux dispersés autour d'un noyau central composé essentiellement de la résidence royale et du marché central. C'est le décret du 4 décembre 1926 qui consacre l'ascension de Ouagadougou au rang de ville, comme Bobo-Dioulasso la seconde ville du pays. Elle est dirigée à l'époque (arrêté général du 27 novembre 1929) par un administrateur-maire français, nommé par le gouverneur et assisté d'une commission municipale. Le rôle déterminant du Mogho Naaba¹⁸ dans les négociations en septembre 1947 a permis de reconstituer la Haute-Volta¹⁹ et conduit au choix de Ouagadougou comme capitale au détriment de Bobo-Dioulasso.

La population de Ouagadougou est passée de 59 000 habitants en 1960 (estimation de la première enquête démographique) à 1 915 102 habitants en 2012 (date de la dernière énumération de la population réalisée par l'INSD). En cinquante-deux ans, la population de Ouagadougou a donc été, multipliée par 32. Durant la même période, celle de Bobo-Dioulasso la deuxième ville du pays n'a été multipliée que par 14, passant de 54 000 en 1960 à 788 728 habitants en 2012. Ouagadougou est la principale destination des migrants internes du pays. Elle est située au cœur de la province du Kadiogo (elle-même relevant de la région Centre du pays) et limitée au Nord par les communes rurales de Pabré et de Loumbila, à l'Est par celle de Saaba, au Sud par celles de Koubri et de Komsilga et enfin à l'Ouest par la commune rurale de Tanghin-Dassouri (confère carte 3.1). Elle connaît également une grande expansion en termes d'espace occupé, sa superficie ayant été multipliée par 200 en cinquante-six ans : en 1960, la superficie de Ouagadougou était de 1 400 hectares, en 2016, elle passe à 280 500 hectares.

¹⁸ Littéralement naaba signifie « chef » et mogho « monde » (moro), donc Mogho Naaba est le titre porté par les rois du Royaume mossi de Ouagadougou. Il est une autorité traditionnelle et continue encore de jouer un rôle dans la résolution des conflits au Burkina Faso.

¹⁹ Le 5 septembre 1932, la colonie de la Haute Volta avait été supprimée pour des raisons économiques et partagée entre les colonies de la Côte d'Ivoire, du Niger et du Soudan.

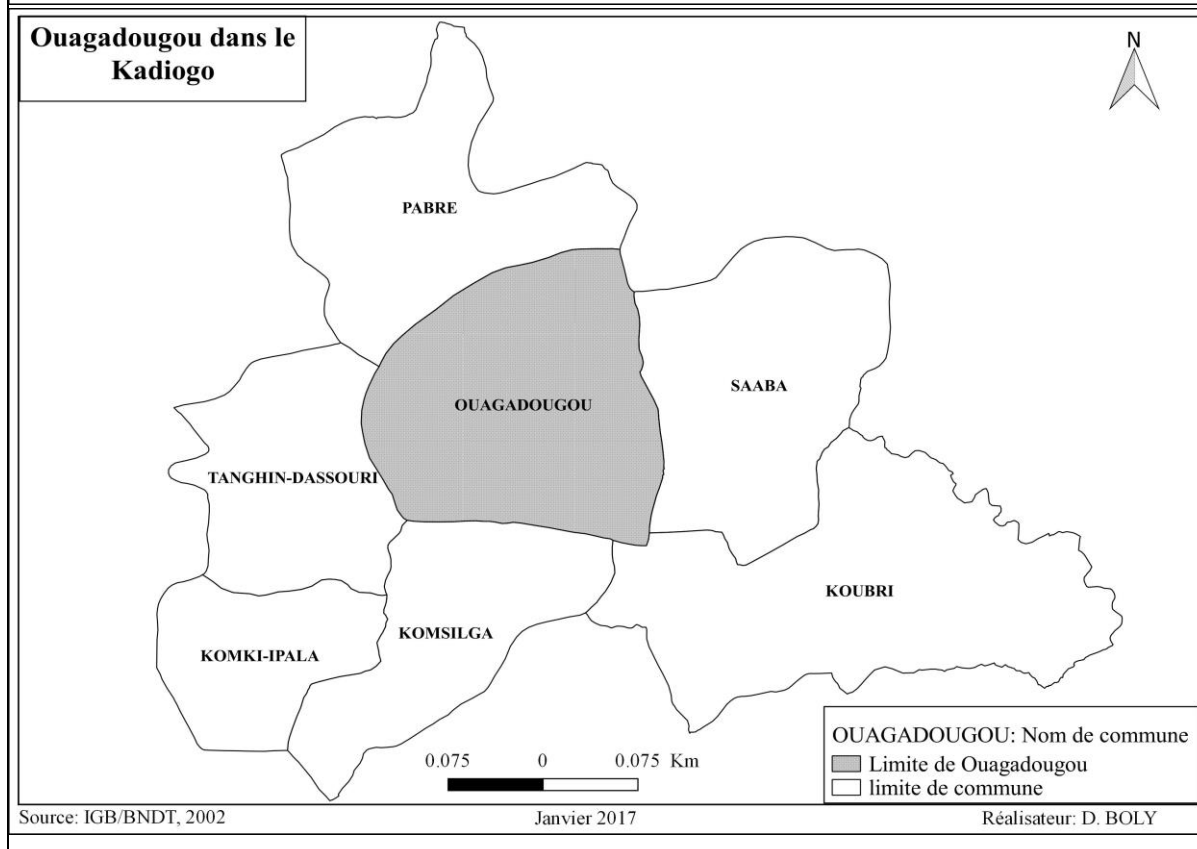
Carte 3.1 : Localisation géographique de la province du Kadiogo et de la commune de Ouagadougou



Source: IGB/BNDT, 2002

Janvier 2017

Réalisateur: D BOLY



Source: IGB/BNDT, 2002

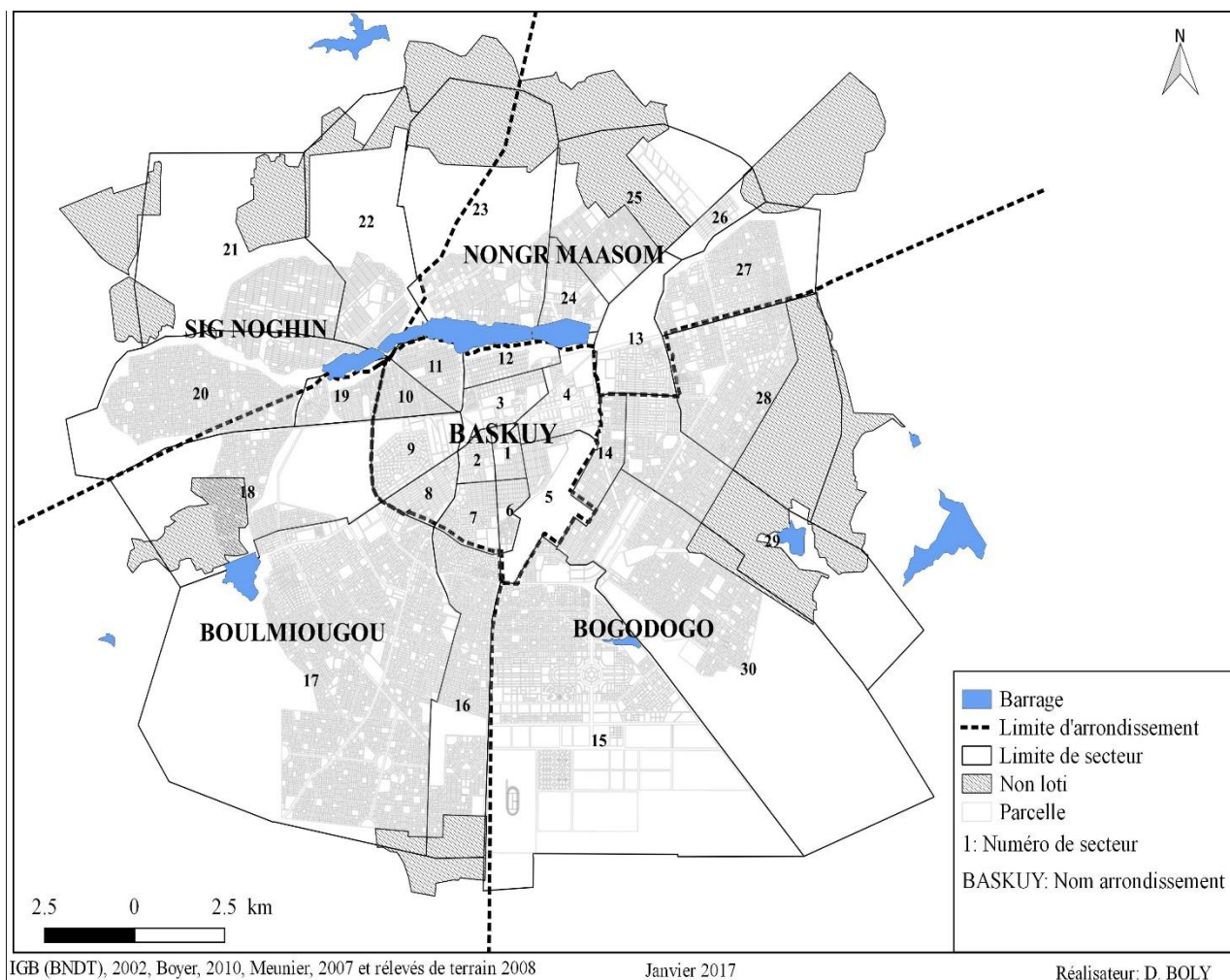
Janvier 2017

Réalisateur: D. BOLY

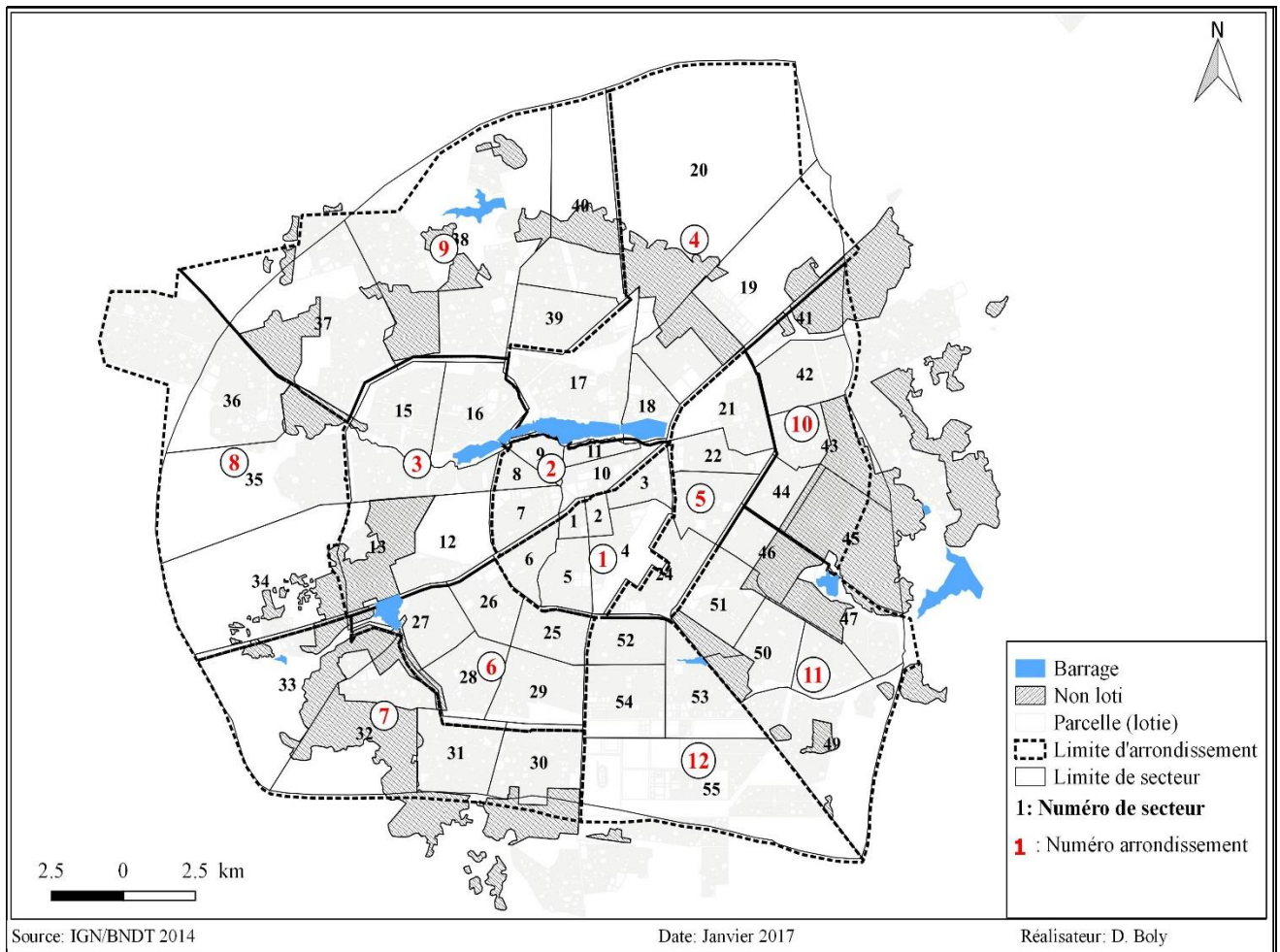
Pour une meilleure réorganisation administrative, le décret du 15 octobre 1976 a découpé le territoire communal de Ouagadougou en 10 secteurs définis autour des vieux quartiers (Jaglin, 1995). Avec l'avènement de la révolution d'août 1983, la ville fût ensuite redécoupée en 30 secteurs à l'intérieur de limites territoriales reprécisées (décret du 29 décembre 1983). Le nouveau *Kiti*²⁰ en novembre 1988 (puis modifié par un second en juillet 1989) subdivise Ouagadougou en 30 secteurs urbains (y compris 17 villages) répartis dans cinq communes (carte 3.2). Dans le souci de rapprocher davantage l'administrateur de l'administré et dans un contexte de décentralisation, le législateur a procédé au redécoupage de la ville en juin 2012 en 12 arrondissements et 55 secteurs (carte 3.3).

²⁰Il fait partie du vocabulaire législatif et réglementaire au Burkina Faso sous la révolution. En lieu et place des appellations Loi, Décret et Arrêté, des concepts perçus par les révolutionnaires comme appartenant au droit bourgeois, la *Zatu*, le *Kiti*, le *Raabo* étaient inscrits dans le droit burkinabè. La *Zatu* prise par le Président du Faso est l'expression générale de la volonté du peuple. Elle est proclamée. Le *Kiti* pris également par le Président du Faso peut porter le contresing du ministre. Il est prononcé. Le *Raabo* est un acte pris par le Ministre, le Haut-commissaire et le Préfet. Il est annoncé.

Carte 3.2 : Ancien découpage administratif de la ville de Ouagadougou en 30 secteurs et 5 arrondissements



Carte 3.3: Nouveau découpage administratif de la ville de Ouagadougou en 55 secteurs et 12 arrondissements



3.1.2 Au sujet des quartiers spontanés communément appelés « non lotis »

Des terminologies telles que quartiers précaires, périphériques, sous-équipés, bidonvilles, etc., sont les vocables courants pour rendre compte de la situation des zones défavorisées en marge des espaces urbains. Ces zones, comme le soulignent Josse et Pacaud (sd), ont deux caractéristiques communes : ce sont des quartiers de la ville et ils sont en bas de la hiérarchie urbaine (moins équipés, moins riches, moins attractifs... que les autres). Il y a lieu d'intervenir dans ces espaces pour améliorer les conditions de vie de la population à travers la réduction de la pauvreté et par conséquent permettre un développement harmonieux de la ville.

Au Burkina Faso, c'est dans les années 1970, comme le soulignent Boyer et Delaunay (2009) que les quartiers spontanés sont apparus à Ouagadougou, à cause de sa croissance spatiale et démographique. Ce vocable va évoluer et vers la fin des années 1980, on commence alors à parler des « quartiers ou zones non loti (e) s », expression qui est retenue dans ce travail. Ces zones non loties ont connu un essor rapide sous la révolution en raison de l'adoption en 1984 de la Réforme Agraire et Foncière (RAF), stipulant que la terre est de plein droit propriété de l'Etat, et le lotissement systématique des périphéries : « de 1984 à 1988, les opérations de lotissement, qui sont en fait des restructurations des quartiers spontanés , donnent une nouvelle physionomie à la ville en transformant la périphérie Ouagalaise en un immense chantier » (Prat, 1996 : 19). L'objectif était de contrecarrer les dérives constatées dans les droits fonciers dévolus à l'origine aux chefs de terre et ce depuis les années 1970, une prérogative qui revient à tous les chefs sans distinction et voire à certaines familles ayant acquis une certaine légitimité à cause de la durée de résidence dans le quartier, l'autorité sociale, etc. (Jaglin et al., 1992).

Si le vaste programme de lotissement révolutionnaire avait permis d'être en rupture avec la politique du laisser-aller de l'époque, il n'en demeure pas moins qu'elle n'a pas mis un frein à l'extension des zones non loties. Au contraire, comme le souligne Jaglin (1995), la généralisation de la politique de lotissement a contribué à une extension de la ville, car la périphérie est devenue un espace de conquête foncière. Si autrefois, l'accès à une propriété foncière n'était pas un souci pour les citoyens, aujourd'hui la possession d'une parcelle d'habitation est synonyme d'intégration en ville pour les néo-citadins. La terre est devenue objet de spéculation et posséder une parcelle en zone non lotie est le chemin le plus sûr, le meilleur, pour accéder à un terrain loti à Ouagadougou (Ouattara, 2016). Ainsi, des personnes s'installent dans les zones non loties en attendant une prochaine opération de lotissement pour obtenir une parcelle et souvent même certains bénéficiaires de titre de propriété installent un tiers pour leur propre compte en vue de l'obtention d'un nouveau titre foncier : « cette dynamique particulière des quartiers non-lotis conduit à les observer non pas simplement comme des espaces de relégation des plus pauvres, mais comme des espaces concernés au premier plan par les stratégies résidentielles des habitants, voire comme des espaces de spéculation foncière pour de potentiels investisseurs » (Boyer, 2010 : 16).

En 2007, à la faveur des grandes opérations de lotissement, les espaces non lotis représentaient 22 % de la superficie totale de la ville, d'après les relevés de terrain de Boyer et al. (2007). En 2009, les non lotis représenteraient 33,5% de la population Ouagalaise et 35% des logements de la ville s'y trouvent (Boyer et Delaunay, 2009 : 35). Ils sont également marqués par une migration interne et une jeunesse de sa population : les personnes nées au Burkina Faso hors de Ouagadougou représentent 45 % de la population des quartiers non-lotis (Boyer, 2010). Dans leurs travaux sur la périphérie Nord de la ville, Rossier et al. (2011) font le même constat lorsqu'ils trouvent que 64 % des adultes de plus de 15 ans des quartiers non lotis sont nées en milieu rural. Selon Boyer (2010 : 35), « l'accès à la ville par les migrants se fait donc à la marge, là où les conditions résidentielles sont les moins bonnes, contribuant à l'étalement rapide de la ville, qui ne souffre pas de limites naturelles ». Ceci inverse la tendance antérieure des immigrants qui « [...] avant 1975 ont en majorité séjourné dans une cour des vieux quartiers centraux avant d'habiter en périphérie, depuis le début des années 80, une proportion croissante des migrants s'installe directement dans un quartier péri-urbain (63 % d'entre eux entre 1979 et 1982, 85% entre 1983 et 1986). Les anciens quartiers lotis ont perdu la primauté de la fonction d'accueil au profit des périphéries » (Jaglin, 1995 : 220).

3.1.3 Le Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga

Deux grands schémas directeurs d'aménagement de Ouagadougou ont été élaborés. Le SABO, Schéma d'Aménagement des Banlieues de Ouagadougou, en 1988, avait pour objectif de réaménager les quartiers entre périphérie et centre de la ville, en créant des pôles secondaires de centralité -des « banlieues »- d'un rayon de 25 Kilomètres pour désengorger le centre de la ville (Dupuis et al., 2010). Le second schéma, le SDAGO, Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouagadougou, qui s'est déroulé en deux phases (1999 puis 2009 à actuellement) poursuit un objectif presque identique au premier schéma, à savoir de contrôler l'expansion ouagalaise et d'assurer un développement « équilibré » des pôles secondaires que constituent les communes périurbaines (Dupuis et al., 2010).

Le Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga, émanation de la politique urbaine du pays, s'inscrit dans l'optique d'une meilleure gestion urbaine afin d'améliorer le cadre de vie

des populations de la capitale. Le « Grand Ouaga »²¹ couvre les territoires de la région du Centre, à savoir la commune de Ouagadougou, et les communes rurales de Koubri, Komsilga, Komki Ipala, Pabré, Saaba et Tanghin Dassouri. En plus de ces communes, la commune rurale de Loumbila, dans la région du Plateau Central en fait partie. Les axes importants de la SDAGO pour contrecarrer l'étalement spatial de la ville sont la densification du tissu urbain à travers la promotion de la construction en hauteur (par exemple, le projet de construction de HLM dans la zone industrielle de Gounghin, un quartier à l'Ouest de la ville), la résorption des zones d'habitat spontané, la réhabilitation des anciens quartiers et la viabilisation des quartiers non lotis.

Cependant, la mise en œuvre du schéma directeur a connu plusieurs difficultés :

- le retard dans son démarrage (élaboré en 1999, début de démarrage en 2009) ;
- l'absence de structures administratives de gestion du schéma « Grand Ouaga » ;
- le renouvellement des conseils municipaux qui n'ont pas permis de respecter les orientations prévues ;
- son faible engouement auprès des collectivités et de l'administration en raison du manque de concertation entre ses partenaires ;
- l'absence d'arrimage entre ce schéma directeur et les programmes de développement de l'offre scolaire par le Ministère de l'Education (Dupuis et al., 2010).

3.2 Politique de décentralisation

3.2.1 Processus de décentralisation au Burkina Faso

Au Burkina Faso, le Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) de 2004, en son article 2, définit la décentralisation comme « le droit des collectivités territoriales à s'administrer librement et à gérer des affaires propres ». Elle renvoie donc à l'existence de collectivités territoriales (entités différentes de l'Etat central) et à leur libre administration (gestion et fonctionnement autonome). En son article 75, le code définit le rôle des collectivités territoriales qui doivent concourir « avec l'Etat, à l'administration et à l'aménagement du territoire, au développement économique, social, éducatif, sanitaire, culturel et scientifique,

²¹ Selon le décret 99-270/PRES/PM/MHU/MATS/MEE/MEF du 28 juillet 1999.

etc.». L'article 96 définit les compétences de la commune dans le domaine de l'éducation : (i) le développement de l'éducation dans son territoire communal à travers notamment la construction ou l'acquisition et la gestion des établissements scolaires et (ii) la participation à l'élaboration de la carte scolaire de sa commune.

Ky (2010), dans son rappel historique sur le processus de décentralisation au Burkina Faso, distingue trois principales périodes. Il situe la première période dans le contexte de la colonisation marquée par la création de deux communes « *mixtes* »²² que sont Bobo Dioulasso et Ouagadougou. La seconde période se situe entre 1960 et 1980, caractérisée par l'érection des communes rurales et l'adoption en 1976 d'un statut particulier pour la commune de Ouagadougou. La dernière période du découpage commence depuis les années 1990 jusqu'à nos jours ; elle est celle de la nouvelle décentralisation avec l'ouverture démocratique et l'organisation des élections au niveau communal (dont la première date de février 1995). La nouvelle décentralisation est basée sur la promotion du développement à la base et le renforcement de la gouvernance locale (Ky, 2010). Elle favorise la participation des communautés locales à la formulation et à la mise en œuvre des programmes publics dont elles sont bénéficiaires. Sa particularité est qu'elle est constitutionnalisée à travers les articles 143, 144 et 145 de la Constitution de la IV République consacrant l'existence des collectivités territoriales dotées de la personnalité morale, de l'autonomie financière et gérées par des organes élus.

3.2.2 Situation de la décentralisation à Ouagadougou

Ouagadougou fait partie des communes urbaines à statut particulier, tel que défini par le Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) de 2004 dans la mesure où sa population est d'au moins 400 000 habitants et que ses activités permettent de générer des ressources budgétaires propres annuelles supérieures à un milliard de Fcfa (article 23 du CGCT). Elle est organisée en 12 arrondissements et 55 secteurs (loi n°026-2012/AN du 4 juin 2012). La commune de Ouagadougou dispose d'à peu près des mêmes organes que ceux des autres communes urbaines à part qu'en plus, il y a quatre adjoints au maire au lieu de deux (article 313 du CGCT).

²² « La notion de mixité résulte de la composition mixte des organes délibérants de ces communes. En effet, tandis que certains membres desdits organes étaient désignés au suffrage universel ou restreint, d'autres étaient par contre nommés par le gouverneur général représentant de la métropole » (Ky, 2010).

Pour la mise en œuvre effective de la décentralisation, l'Etat doit transférer des compétences et des ressources aux collectivités. A ce jour, quatre principaux domaines sont transférés :

- le préscolaire, l'enseignement primaire et l'alphabétisation ;
- la santé ;
- la culture, la jeunesse, les sports et loisirs ;
- l'eau et l'assainissement.

Dans le domaine de l'éducation, le décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MFPRE du 3 mars 2009 consacre effectivement le transfert de compétences et de ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. Le patrimoine (infrastructures, mobiliers, et autres équipements), les ressources financières et humaines sont les ressources transférées effectivement dans le domaine de l'éducation. En 2009, ce sont ainsi 222 Ecoles Primaires Publiques (EPP) et 19 Centre d'Eveil et d'Education Préscolaires (CEEP) qui sont rétrocédées à la commune de Ouagadougou.

Concrètement, les actions menées par les collectivités territoriales sont notamment l'achat de fournitures scolaires, le financement partiel des frais d'organisation des examens de fin d'année, la réhabilitation de certains locaux et la construction d'écoles nouvelles. La gestion du personnel enseignant (recrutement, affectation, salaire, etc.) relève toujours des prérogatives du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) à cause du refus par les syndicats du reversement du corps enseignants aux collectivités territoriales. Le ministère a mis également à la disposition de la commune du personnel administratif et de gestion.

La décentralisation, devenue aujourd'hui un outil de gestion et de planification de l'éducation, n'a pas associé la communauté locale dans sa conception. Elle a été pratiquement « *imposée* » et n'a pas été une initiative interne : « c'est une fois décidée par le politique que l'on cherche à ce qu'elle soit appropriée par la population à la base et par la plupart des cadres de l'administration. Les lenteurs et les résistances trouvent en grande partie leurs justifications ici » (Guiro et al., 2011 : 11). Les communautés de gestion locale de l'éducation (Comité de Gestion des écoles, Association des parents d'élèves, etc.) ne savent pas pourquoi l'Etat met en place la décentralisation. Pour eux, c'est le chemin que l'Etat propose pour leur développement,

ils essaient pour ce faire de suivre (Guiro et al., 2011). Il existe également des conflits de compétence dans la gestion de la carrière du personnel mis à la disposition des communes. L'administration centrale continue de donner des avis sur les agents mis à la disposition des mairies, avis d'ailleurs que les maires peuvent remettre en cause. Ces agents ne savent pas quel ministère (celui de l'éducation ou en charge de l'administration et de la décentralisation) doit gérer leur carrière²³. Ces problèmes (que nous retrouvons ailleurs dans d'autres communes) créent des lourdeurs administratives et ne sont pas de nature à faciliter l'atteinte des objectifs de la décentralisation dans la ville.

3.3 Situation économique

3.3.1 Politiques de réduction de pauvreté

L'une des politiques est le programme de redressement économique financier (entre 1966 et 1975) du Gouvernement Militaire Provisoire appelé la « *Ganrangose* », du nom de l'ancien ministre de l'économie et des finances de l'époque²⁴. Elle a consisté en une rigueur et une austérité dans la gestion des finances publiques. Elle a également permis de créer des unités industrielles et commerciales à capitaux partiellement ou entièrement détenus par l'Etat. Entre 1984 et 1987, le gouvernement du Conseil National de la Révolution (CNR) a adopté une politique d'austérité budgétaire à travers la réduction du train de vie de l'Etat et la promotion de la consommation des produits burkinabè dont le slogan est « fabriquons et consommons burkinabè ».

A partir de 1991, le Burkina Faso, décrit comme le « *bon élève* » des institutions de Bretton Woods, entre dans le cycle des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) par l'exécution d'un programme triennal (programme de facilité d'ajustement structurel renforcé), achevé en 1993. Le mal de l'éducation burkinabè diagnostiqué à la veille de l'avènement des PAS se résume en (Savadogo, 2013) :

²³ Par exemple, lors des décorations de fin d'année, ils ne figurent sur aucune liste de récipiendaires des deux ministères (MENA ou Administration et décentralisation)

²⁴ La « *Garangose* » provient du nom de l'ancien Ministre de l'Economie et des Finances (Garango Tiémoko Marc) issu du premier Gouvernement militaire formé par le Général Sangoulé Lamizana en 1966 en Haute Volta devenu Burkina Faso le 4 août 1984.

- son inadaptation aux réalités économiques, sociales et culturelles du pays ;
- sa faible efficacité interne (taux moyen de redoublement atteignant 44 % au CM2, taux de transition vers l'enseignement secondaire de 30 %, taux de succès au Certificat d'Études Primaires de 54,8 % pour la période 1991-1994) ;
- ses faibles taux de scolarisation à savoir 0,7 % au préscolaire, 30 % au primaire et 7,8 % au secondaire et moins de 1 % au supérieur.

Pour répondre à ces insuffisances du système éducatif, les partenaires du pays dont la Banque mondiale en première ligne ont proposé le remède de désengagement de l'Etat des secteurs sociaux dont l'éducation et la formulation des innovations pédagogiques qui s'est traduite en milieu urbain par l'introduction des classes à « *double flux*²⁵ ». Les objectifs principaux du premier PAS du pays sont de réduire la dette extérieure et de maîtriser le déficit des finances publiques. Après l'exécution du premier programme, le pays a entamé la mise en œuvre de son second programme triennal (1994-1996) qui a pris fin en 1996. Un troisième a été exécuté entre 1997 et 1999. A partir des années 2000 interviendront les Cadres Stratégiques de Lutttes contre la Pauvreté (CSLP) jusqu'en 2010. Les CSLP ont été remplacés en 2011 par la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD 2011-2015), basée sur la vision de développement à long terme définie par l'Étude nationale prospective Burkina 2025 (Savado, 2013). Depuis 2016, le nouveau référentiel est le Plan National de développement économique et social (PNDES) pour la période 2016 à 2020. Le développement du capital humain dont l'éducation est l'un des trois axes stratégiques définis par ce nouveau référentiel.

3.3.2 Ressources économiques

Compte tenu de l'absence de données précises, l'analyse sur les ressources économiques de Ouagadougou s'avère difficile. Par conséquent, la présentation de la situation des ressources économiques de la capitale sera sommaire. Nous présenterons dans un premier temps la

²⁵ Les classes à double flux consistent à dispenser des cours de manière alternative à un effectif de deux salles de classes en une journée.

situation globale du pays et dans un second temps, nous donnerons quelques statistiques sur Ouagadougou.

Le Burkina Faso a un Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant de 631,4 dollars en 2015 et est classé 183e sur 188 pays sur la base de l'Indice de développement humain (IDH). Dans son travail de mémoire de fin d'étude en 2009, Tsipoaka chiffrait la part relative de la contribution de la commune de Ouagadougou au PIB national à 60 %. Il justifiait ce chiffre par la forte concentration des unités industrielles du pays dans la capitale et la présence d'une activité informelle importante. Cependant, force est de constater que les industries qui contribuent à alimenter les ressources fiscales destinées au budget communal sont devenues « un cimetière d'usines » (Tsipoaka, 2009), à cause de l'insuffisance de la politique des avantages douaniers et fiscaux. Dans le cadre des lotissements réalisés par la commune souvent à la demande de ses administrés, les mairies sollicitent des souscriptions pour couvrir les dépenses de l'opération et qui permettent de générer des ressources pour la commune (Tsipoaka, 2009). Le secteur tertiaire du pays est concentré à Ouagadougou : les grandes institutions (nationales et internationales), le commerce, les transports, les télécommunications, les établissements bancaires et financiers, etc.

Les chiffres de l'INSD montrent une légère baisse de l'incidence de la pauvreté au Burkina Faso : elle passe de 48,6 % en 2003 (EBCVM²⁶) à 46,7 % en 2009 (EICVM²⁷). Une baisse est surtout enregistrée en milieu rural (54,6 % en 2003 et 52,8 % en 2009), en revanche, en milieu urbain l'incidence a été en hausse de 3,5 points passant de 21,7 % en 2003 à 25,2 % en 2009. Ouagadougou, qui représente près de la moitié de la population urbaine du pays (46,4 % en 2006), serait donc affectée par cette augmentation de la pauvreté urbaine.

Le budget total du pays est passé entre 2005 et 2015 de 779 à 1 435 milliards de FCFA, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 6,3 % (tableau A3.1). La part du budget de l'Etat consacrée au secteur de l'éducation a connu une hausse significative ces dernières années : elle est passée de 16,5 % à 21,6 % entre 2005 et 2015 (graphique 3.1). Ces chiffres montrent l'effort

²⁶ Enquête Burkinabè sur les Conditions de vie des ménages.

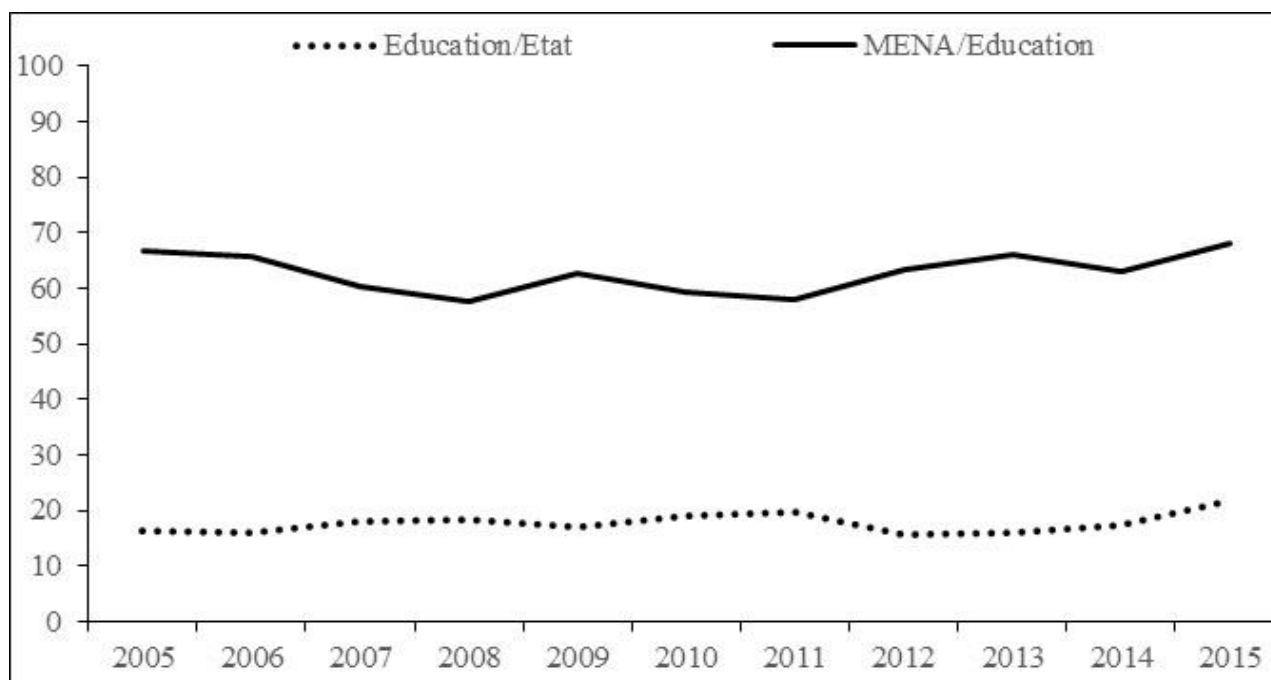
²⁷ Enquête intégrale sur les Conditions de vie des ménages.

consenti par l'Etat burkinabè pour atteindre les objectifs de l'Initiative Fast Track²⁸ suggérant aux Etats africains en retard de développement comme le Burkina Faso de consentir au moins 20 % de leur budget au secteur de l'éducation. Cependant, cet effort dans l'éducation est consenti davantage à l'enseignement primaire : en témoigne la part du budget de l'éducation qui revient au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), qui dépasse la moitié sur toute la période. Cette priorité au primaire traduit l'engagement de l'Etat dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle en lien avec les objectifs internationaux de développement.

S'agissant des chiffres au niveau communal, en 2016, le budget prévisionnel de Ouagadougou était de 55,83 milliards de FCFA en 2016. Le montant réservé à l'éducation était de 512 millions de FCFA, soit moins de 1 % du budget. L'effort d'investissement de la commune est orienté vers l'assainissement et la voirie, dont le budget atteint 33,17 milliards de FCFA (60 % du budget total de la commune) ; ce constat est aussi pour les années antérieures. Le budget de l'éducation est alimenté surtout par les ressources financières de l'Etat transférées à la commune dans le cadre de la décentralisation. Ces ressources sont généralement destinées beaucoup plus aux fonctionnements des écoles (fournitures scolaires, équipements des écoles, etc.) ou à la rénovation des salles de classe et moins à la construction de nouvelles écoles.

²⁸ Lancée en 2002, elle vise à aider l'accélération de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu. Elle devrait donc contribuer à assurer l'éducation de base, gratuite et universelle à l'horizon 2015 des citoyens de ces pays.

Graphique 3.1 : Evolution de la part (en %) du budget consacré à l'éducation nationale et à l'enseignement de base de 2005 à 2015



Source : extrait du tableau A3.1

Notes : - MENA=Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

- Education/Etat=rappor budget éducation sur budget total du pays ; MENA/Etat= rappor budget MENA sur budget éducation.

3.3.3 Les activités économiques des ménages²⁹

3.3.3.1 Le statut dans l'activité économique de la population

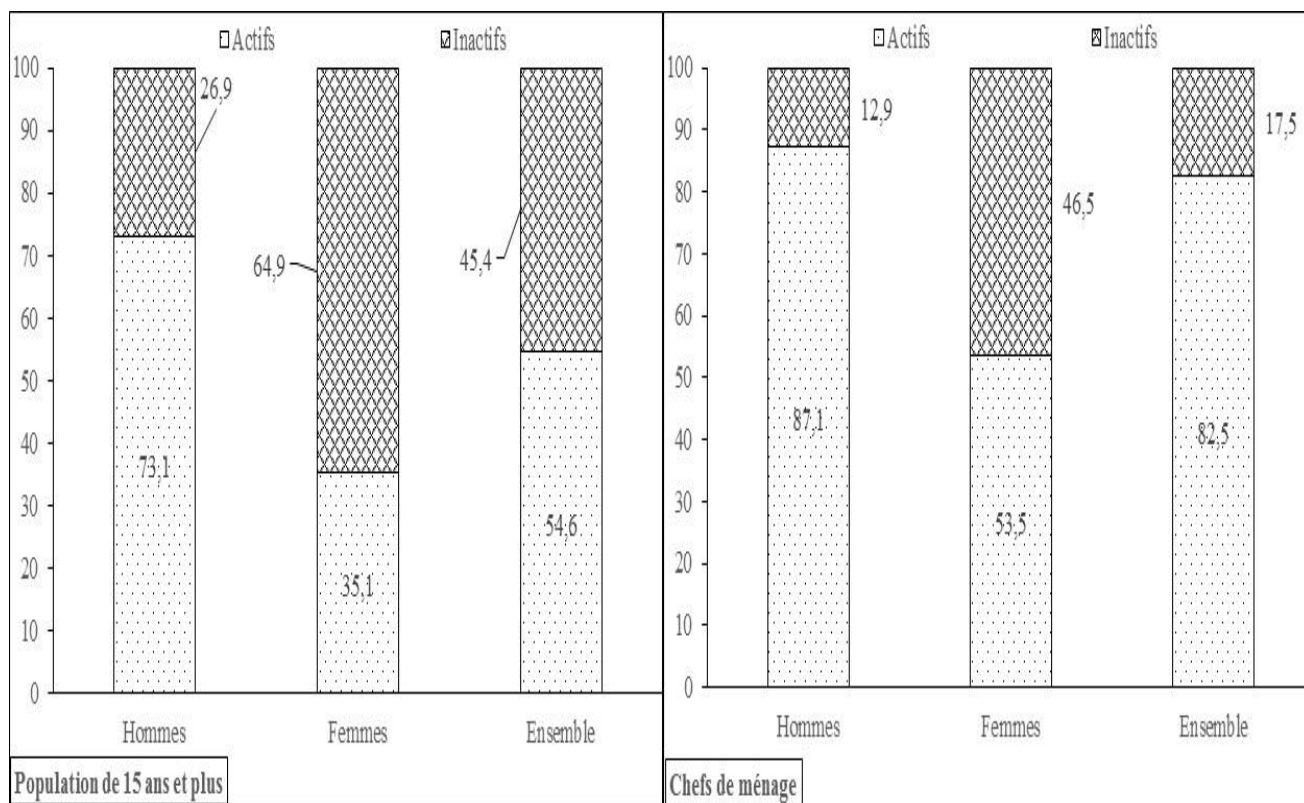
Le statut dans l'activité économique renvoie à deux catégories de population : une population active composée des travailleurs et des chômeurs (ceux ayant déjà travaillé ou en quête du premier emploi) et une autre inactive regroupant les retraités, les personnes occupées au foyer, les élèves/étudiants, les rentiers et toutes les autres catégories d'inactifs (Bayala, 2009). En 2006, 966 586 personnes recensées (dont 494 888 hommes et 471 698 femmes) sont âgées de

²⁹ Ne disposant pas de chiffres sur la situation économique des ménages à Ouagadougou à partir des enquêtes auprès des ménages plus récentes notamment celles sur les conditions de vie des ménages, pour analyser cette section nous allons donc recourir aux données issues du recensement général de la population et de l'habitation de 2006.

15 ans et plus (tableau A3.2). Il y a plus d'actifs (54,6 %) que d'inactifs (45,4 %) au sein de la population de 15 ans et plus (graphique 3.2). Ces chiffres indiquent qu'il y a moins d'individus (les jeunes et les personnes âgées) supposés « dépendre » des autres pour leur vie quotidienne. Le taux d'activité est plus important chez les hommes (73,1 %) que chez les femmes (35,1 %).

En regardant la situation des chefs de ménage par rapport à l'activité économique, le nombre des actifs est également plus important (en effectif 53 839 soit 82,5 %) que celui d'inactifs (en effectif 25 4405 soit 17,5 %) (tableau A3.3 et graphique 3.2). Les femmes sont moins actives que les hommes : 46,5 % des femmes sont inactives contre seulement 12,9 % des hommes.

Graphique 3.2 : Répartition (en %) de la population de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe



Source : calcul de l'auteur à partir des chiffres des tableaux A3.2 et A3

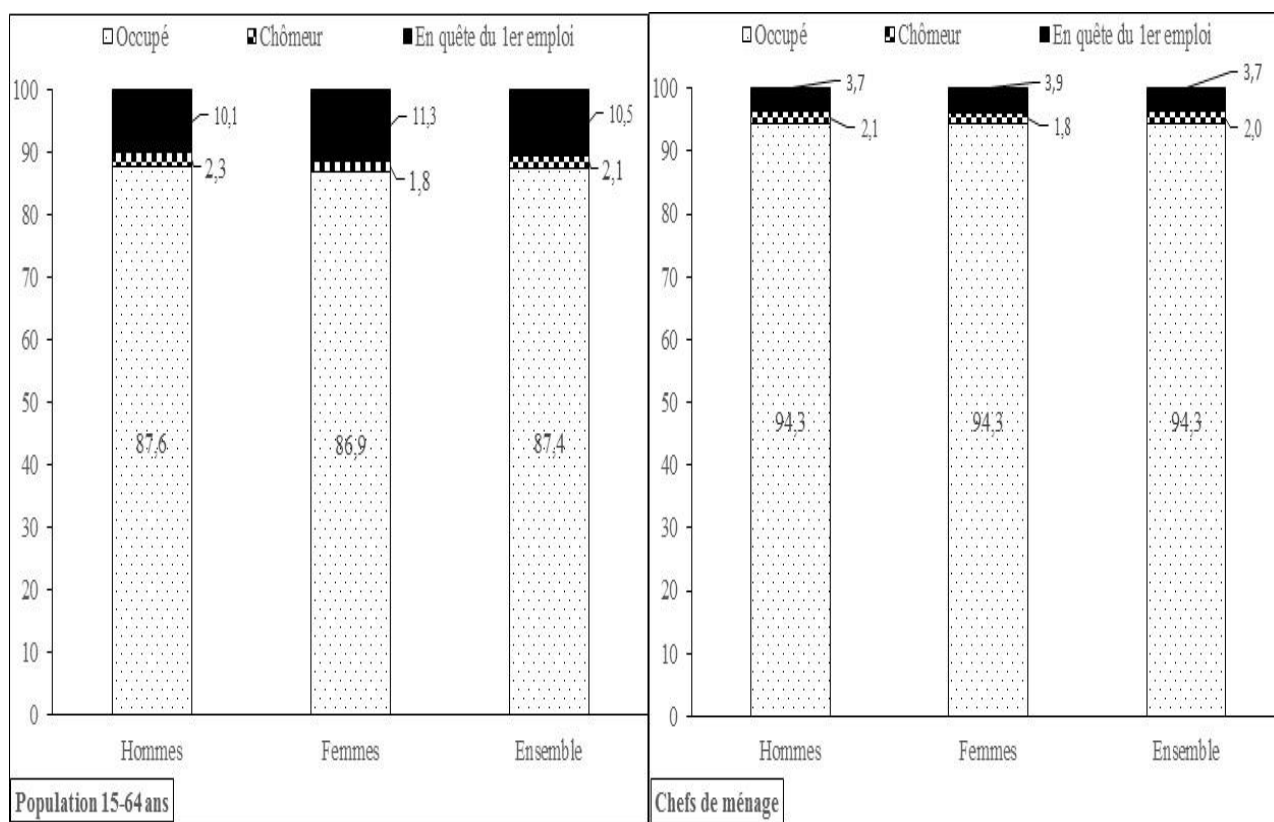
3.3.3.2 La situation dans l'emploi de la population active

Le volume de la population active de 15-64 ans est de 516 428 réparti en 451 344 occupés, 10 849 chômeurs ayant travaillé et 54 235 chômeurs en quête de premier emploi (tableau A3.4). Le taux de chômage à Ouagadougou est alors de 12,6 % : 10,5 % chez les chômeurs en quête de leur premier emploi et 2,1 % chez les chômeurs ayant perdu leur emploi (graphique 3.3). Un chiffre largement au-dessus de celui enregistré en milieu rural (0,6 % et au niveau national de 2,4 %). Ce qui fait dire à Compaoré et al. (2009) qu'au Burkina Faso, le chômage a un « *visage urbain* ». En plus d'être un phénomène urbain, le taux de chômage est plus élevé chez les femmes (13,1 %) que chez les hommes (12,4 %). Cependant, cette différence n'est pas significative.

En s'intéressant aux chefs de ménage, dans l'ensemble de la ville, les mêmes conclusions peuvent être dégagées, sauf que cette fois-ci il n'y a pas de différence entre les hommes chefs de ménage et leurs homologues femmes en termes d'accès à l'emploi car le taux d'occupation est le même dans les deux catégories soit 94,3 %.

Il faut dire que le chômage est mesuré lors du recensement à partir d'une seule question la situation par rapport à l'occupation. Alors qu'au sens du BIT, le chômage « doit être cerné par trois questions de base touchant à la situation dans l'emploi durant une période de référence (une semaine), la disponibilité à occuper un emploi durant une période de référence (deux semaines) et la recherche d'un travail » (Compaoré et al., 2009 : 37). Le taux de chômage n'aura pas donc le même contenu que celui mesuré par les enquêtes de l'INSD qui se réfèrent le plus souvent à la définition du BIT.

Graphique 3.3 : Répartition (en %) de la population active de Ouagadougou selon le statut dans l'occupation (occupé ou non) et le sexe



Source : calcul de l'auteur à partir des chiffres du tableau A3.3 et A4

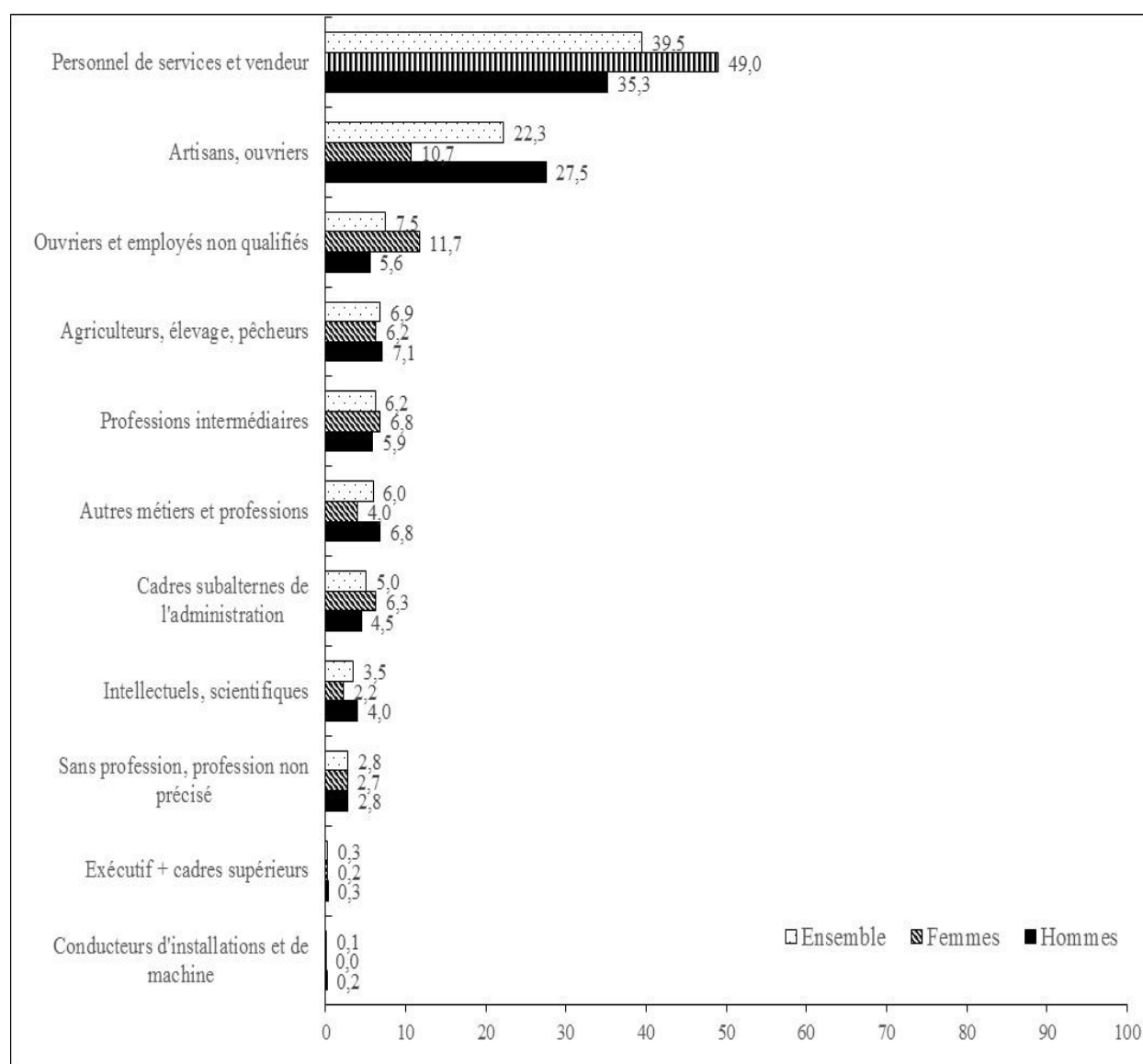
3.3.3.3 L'occupation principale de la population active

La population active occupée exerce avant tout dans le secteur tertiaire (39,5 % d'entre elle exerce dans la vente et les services). D'autres études réalisées à Ouagadougou (Boyer et Delaunay, 2009 ; Rossier et al., 2011) confirment ce poids important du secteur tertiaire dans l'activité économique. Les femmes sont davantage concernées par ce phénomène que les hommes. En effet, près de la moitié des femmes (49 %) sont des personnels de vente ou des vendeuses contre 35,3 % chez les hommes (graphique 3.4). Les artisans et les ouvriers viennent en seconde position (22,3 % de la population occupée se déclarent soit artisan ou ouvrier) dans l'occupation principale. Les hommes exercent plus (27,5 %) dans l'artisanat que les femmes (10,7 %). Les occupations en lien avec le travail salarié (cadres subalternes de l'administration,

intellectuels/scientifiques, exécutif + cadres supérieurs, etc.) sont numériquement les moins représentées.

La population active occupée exerce également dans le secteur agricole : 6,9 % d'entre elle est dans l'agriculture, l'élevage ou la pêche. Les hommes sont plus concernés (7,1 %) par ce type d'activités que les femmes (6,2 %).

Graphique 3.4 : Répartition (en %) de la population active occupée de Ouagadoougou selon l'occupation principale et le sexe



Source : calcul à partir des chiffres du tableau A3.5

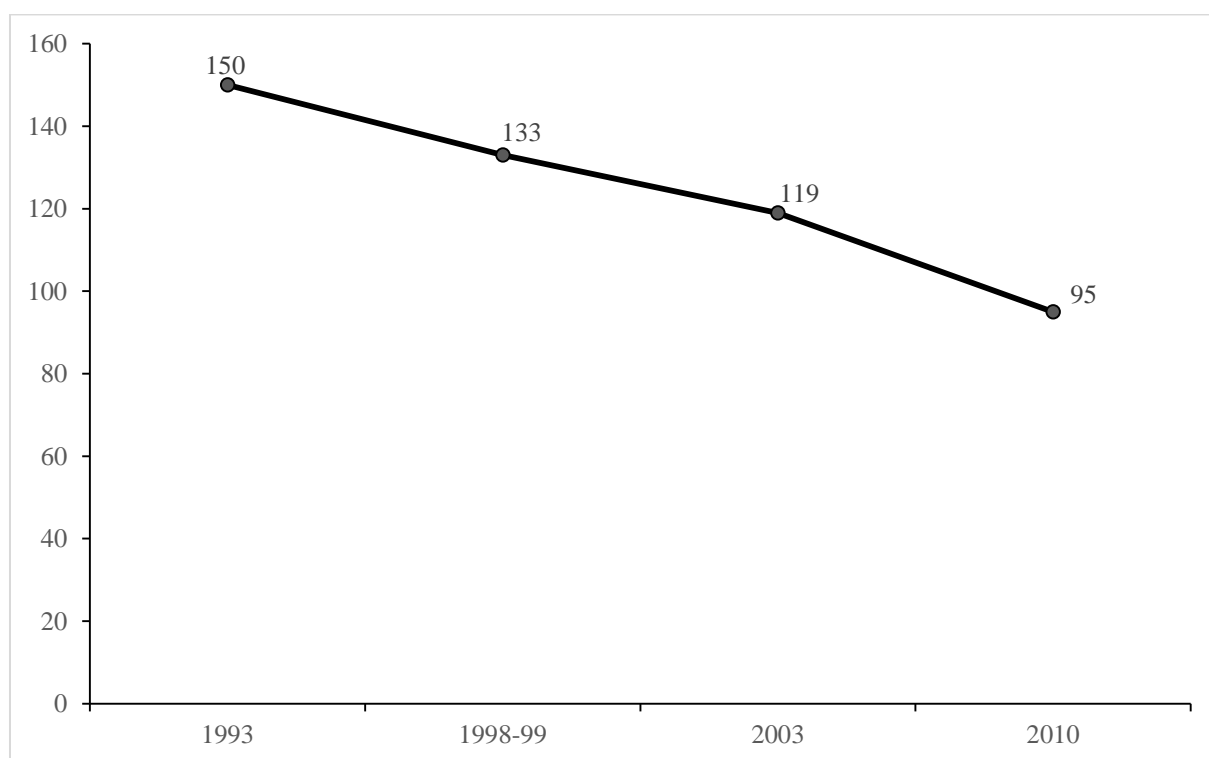
3.4 Situation sociodémographique

3.4.1 Fécondité et mortalité

Ouagadougou a connu une baisse de la fécondité : l'indice synthétique de fécondité (ISF) est passé de 6,2 en 1985 à 4,1 enfants/femme en 2006. Toutefois, la baisse n'a pas été très significative entre 1996 (date de l'avant dernier recensement) et 2006 (date du dernier recensement). L'ISF était de 5 enfants/femme en 1996, alors qu'en 2006, il était de 4,1 enfants/femme. En 2010, les données des enquêtes démographiques et de santé (EDS) chiffrent l'ISF à 3,4 enfants/femme à Ouagadougou. Un chiffre qui confirme la baisse continue de la fécondité dans la capitale.

S'agissant de la mortalité, elle est aussi en baisse dans la capitale entre 1993 et 2010. Le quotient de mortalité passe de 150 en 1993 à 95 % en 2010 (graphique 3.5). Cette baisse a été plus forte entre 2003 et 2010 que durant les autres périodes (1993 à 1998/99 et 1998/99 à 2003).

Graphique 3.5 : Quotient (en %) de mortalité infanto-juvénile à Ouagadougou



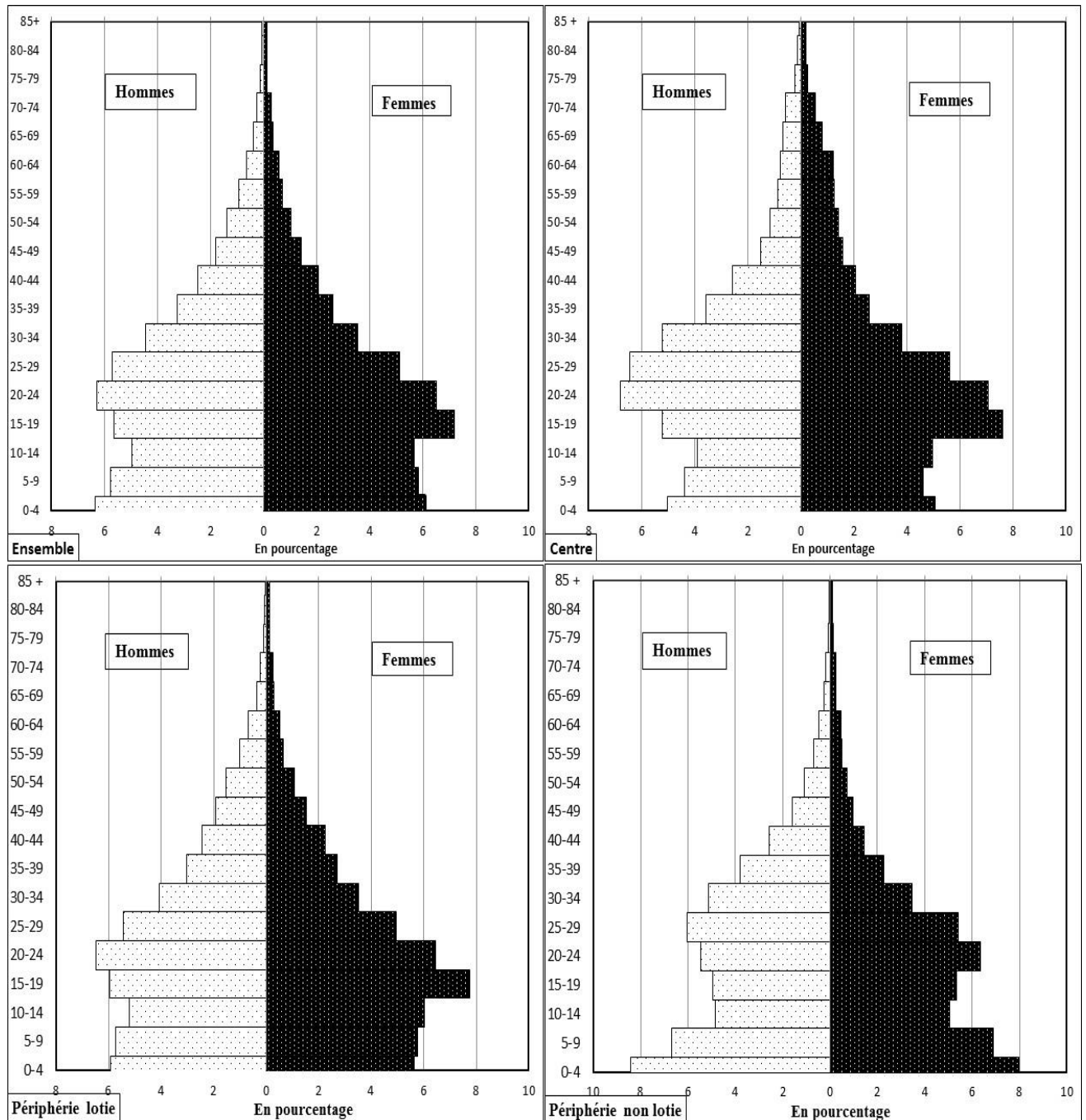
Source : Enquêtes démographiques et de santé, 1993, 1998-99, 2003 et 2010

3.4.2 Structure par sexe et âge

La structure par âge de la population Ouagalaise en 2006 est le reflet, d'une part, d'une forte croissance naturelle se traduisant par une base large et d'autre part, d'une immigration dans la ville illustrée par le nombre élevé des 15-19 ans et 20-24 ans qui, selon Boyer et Delaunay (2009), sont les deux groupes d'âge enregistrant de nombreux migrants venus des zones rurales, d'autres villes, et de retour de l'étranger. La pyramide des âges de la population de Ouagadougou « n'a rien de naturel en ce sens qu'elle ne présente pas la structure d'une population en pleine transition démographique ni évidemment celle d'une population vieillissante à la fécondité stabilisée. Cette allusion qui fait référence à la pyramide en tronc d'une population en fin de transition est bien sûr dérisoire puisque le caractère « ventru » que l'on observe désigne la présence massive de migrants » (Boyer et Delaunay, 2009 : 51).

S'agissant des différences spatiales, la pyramide des âges de la population dans le centre de la ville a une base rétrécie illustrant une faible fécondité (graphique 3.6). Elle a surtout un caractère « ventru » synonyme de la présence d'un nombre élevé de migrants des groupes d'âge de 15-19 ans, 20-24 ans et 25-29 ans. Quant à la périphérie non lotie, la pyramide des âges a une base large traduisant un croît naturel élevé. Ce niveau élevé de la natalité dans la périphérie non lotie est lié à l'effet de la structure notamment la présence d'effectifs élevés de femmes exposées à la procréation (Boyer et Delaunay, 2009). En effet, les immigrants féminins sont plus célibataires dans les zones loties que dans les zones non loties (Rossier et al., 2011). La périphérie lotie, elle se situe dans la position intermédiaire entre le centre et le non loti.

Graphique 3.6 : Répartition (en %) de la population de Ouagadougou par sexe et par âge

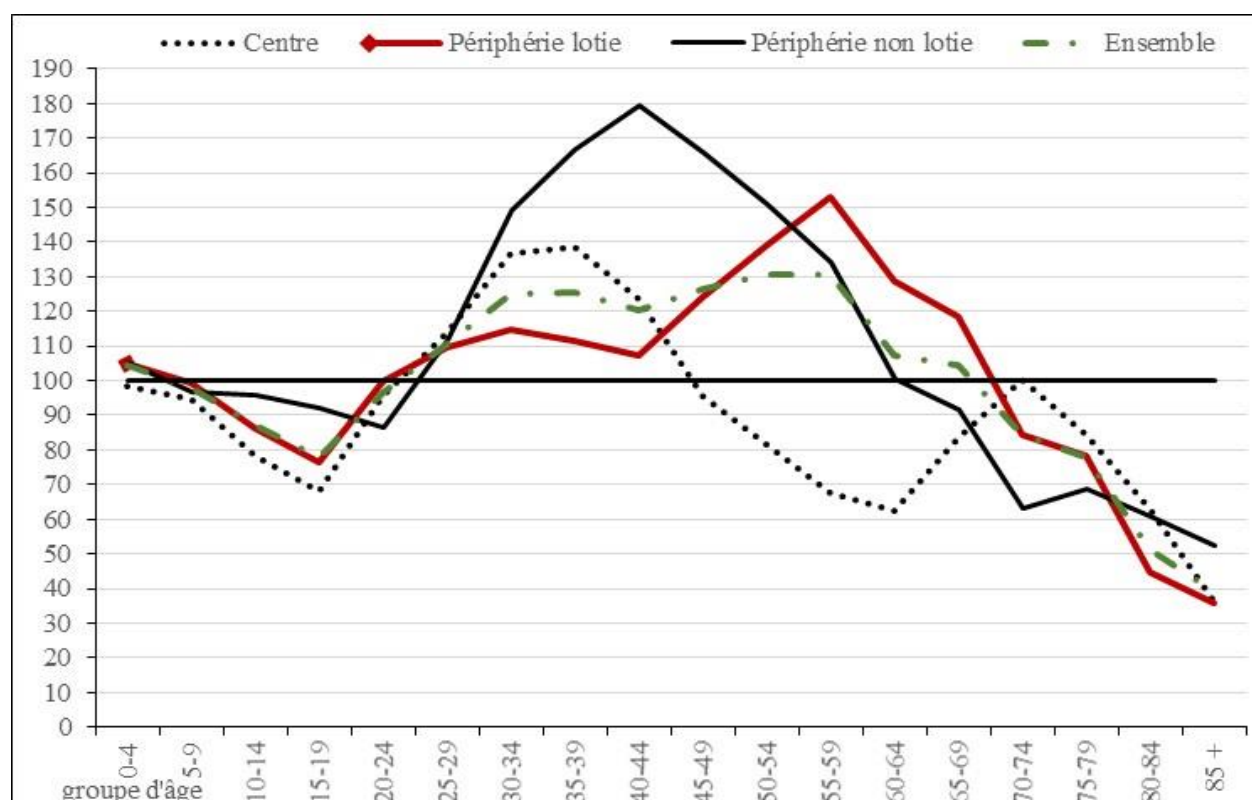


Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH, 2006

Dans l'ensemble, la courbe de rapport de masculinité (nombre d'homme pour 100 femmes) est au-dessus de la barre de 100 entre 0 et 4 ans et entre 25 et 69 ans attestant la prédominance d'hommes (graphique 3.7). Entre 5 et 24 ans puis à partir de 70 ans, la courbe est en-dessous de la barre de 100, traduisant donc un déficit d'hommes. Certains auteurs attribuent ces variations à la migration des jeunes filles et à la surmortalité masculine aux âges avancés (Bayala, 2009 ; Boyer, 2010 ; Rossier et al., 2011). En analysant les migrations au Burkina Faso

à partir des données du recensement de 2006, Dabiré et al. (2009) trouvent que la migration interne durée-de-vie des femmes vers les deux grandes villes (Ouagadougou et Bobo Dioulasso) est surtout une migration des jeunes filles de moins de 25 ans. Le surnombre de femmes aux âges de 5 à 24 ans est vécu davantage dans les zones loties, particulièrement du centre de la ville : « on peut attribuer la particularité des flux migratoires en zone lotie à l'emploi généralisé de jeunes domestiques dans ces ménages, qui sont plus aisés que ceux des zones non loties » (Rossier et al., 2011 : 70). La prédominance des effectifs masculins aux âges de 25 à 69 ans est beaucoup observée dans les zones non loties en raison de la présence de migrants masculins plus nombreux.

Graphique 3.7 : Rapport de masculinité (en %) de la population de Ouagadougou selon la zone d'habitation



Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

3.4.3 Niveau d'instruction

Plus du tiers de la population de la commune âgée de 10 ans et plus (36,1 %) n'est pas instruite (tableau 3.1). Dans leur grande majorité, ceux qui sont instruits n'ont pas dépassé le primaire

(26,1 %) ou le secondaire (29,6 %). Concernant la différenciation sexuelle, ce sont les femmes qui sont allées moins à l'école que les hommes. La proportion des non instruits est de 41,4 % chez les femmes, contre 31 % chez les hommes.

Tableau 3.1 : Répartition (en %) de la population de 10 ans et plus à Ouagadougou selon le niveau d'instruction et le sexe

Niveau d'instruction	Hommes	Femmes	Ensemble
Aucun	31,0	41,4	36,1
Primaire	26,9	25,3	26,1
Secondaire	31,6	27,5	29,6
Supérieur	9,7	4,9	7,4
ND	0,8	0,9	0,8
Total	100	100	100
Effectifs	567 778	555 032	1 122 810

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

3.4.4 Taille et composition des ménages

3.4.4.1 La taille des ménages Ouagalais

Le recensement de 2006 a dénombré 308 380 ménages à Ouagadougou dont 86,3 % des ménages qui sont dirigés par des hommes et seulement 13,7 % par des femmes. La taille moyenne des ménages est de 4,8 (tableau 3.2). Il y a plus de personnes résidant chez les hommes chefs de ménage (4,9) que chez leurs homologues femmes (4,2). Les ménages où vivent 11 personnes et plus représentent 3,8 % des ménages Ouagalais. La proportion de ce type de ménages est plus faible chez les femmes (2,4 %) que chez les hommes (4,1 %).

Tableau 3.2 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon leur taille et le sexe

Taille	Hommes	Femmes	Ensemble
1	12,3	14,4	12,6
2	10,2	15,8	10,9
3	14,7	16,4	14,9
4	14,5	15,0	14,6
5	12,9	12,4	12,8
6	10,6	8,7	10,4
7	8,1	6,2	7,8
8	5,6	4,0	5,4
9	3,7	2,4	3,5
10	3,3	2,3	3,2
11 et +	4,1	2,4	3,8
Total	100	100	100
Effectifs	266 130	42 250	308 380
Moyenne	4,9	4,2	4,8

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

Le nombre de personnes de 3 ans et plus scolarisées (ayant fréquenté ou fréquentant l'école) qui vivent dans le ménage est en moyenne de 2,8 à Ouagadougou (tableau 3.3). Il n'y a pas de différences entre les ménages dirigés par les hommes et ceux dirigés par les femmes en termes de nombre moyen de personnes scolarisées. On note que plus d'un ménage sur dix (14,6 %) soient, en termes absolus, 45 072 ménages ne comptent aucun membre scolarisé.

Tableau 3.3 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre de membres scolarisés et le sexe

Nombre de membres scolarisés	Hommes	Femmes	Ensemble
0	14,7	14,2	14,6
1	21,1	21,1	21,1
2	19,5	18,4	19,4
3	13,7	15,3	13,9
4	10,5	11,9	10,7
5	7,7	7,8	7,7
6	5,3	4,9	5,2
7	3,3	2,9	3,2
8	1,9	1,6	1,8
9	1,0	0,9	1,0
10	0,6	0,4	0,5
11 et plus	0,8	0,6	0,8
Total	100	100	100
Effectifs	266 265	42 280	308 545
Moyenne	2,8	2,7	2,8

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

3.4.4.2 Le nombre moyen de membres de ménage âgés de 7-12 ans

Le choix des enfants de 7-12 ans se justifie par le fait qu'ils correspondent à l'âge officiel du primaire au moment de la collecte des données issues du recensement de la population de 2006.

Le tableau 3.3 montre que plus de la moitié des ménages (58,5 %) n'ont aucun membre âgé de 7-12 ans, soit un effectif de 180 592 (155 209 ménages dirigés par un homme et 25 303 dirigés par une femme). La population de la commune se caractérise également par une faible proportion de ménages (0,3 %) où vivent plus de 5 enfants et plus de 7-12 ans. Les enfants de 7-12 ans vivent davantage dans des ménages dirigés par des hommes que dans des ménages dirigés par des femmes (respectivement 266 265 et 42 280 ménages).

Tableau 3.4 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre d'enfants 7-12 ans et le sexe

Nombre d'enfants de 7-12 ans	Hommes	Femmes	Ensemble
0	58,3	59,8	58,5
1	24,6	26,9	24,9
2	12,9	10,2	12,6
3	3,1	2,4	3,0
4	0,7	0,5	0,7
5 et plus	0,3	0,2	0,3
Total	100	100	100
Effectifs	266 265	42 280	308 545

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

En examinant les ménages ayant au moins un enfant de 7-12 ans scolarisés, 91,3 % d'entre eux déclarent compter au moins un enfant de ce groupe d'âges (tableau 3.5). En revanche, seulement 8,7 % des ménages (au total 11 115 ménages) qui ne comptent aucun enfant de 7-12 ans scolarisé.

Tableau 3.5 : Répartition (en %) des ménages ouagalais selon le nombre d'enfants 7-12 ans scolarisés et le sexe

Nombre d'enfants 7-12 ans scolarisés	Hommes	Femmes	Ensemble
0	8,4	10,4	8,7
1	56,5	62,2	57,2
2	27,6	21,7	26,8
3	5,8	4,6	5,7
4	1,3	0,8	1,2
5 et plus	0,4	0,2	0,4
Total	100	100	100
Effectifs	110 976	16 977	127 953

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006

Conclusion

La capitale burkinabè a connu une forte croissance démographique et spatiale depuis l'indépendance du pays. Face à ces nouveaux défis, les autorités ont adopté le Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga et le découpage de la ville en 4 arrondissements et 30 secteurs jusqu'en 2012 puis en 12 arrondissements et 55 secteurs. Cet engagement s'est matérialisé également par la mise en œuvre de la décentralisation dont les transferts de ressources n'ont été effectifs qu'à partir de 2009.

Malgré, cette volonté politique, à Ouagadougou, des quartiers précaires appelés couramment « *zones non loties* » se développent dans les périphéries et sont caractérisées par une absence d'infrastructures sociales de base (santé, éducation, eau potable, etc.). La pauvreté a connu une légère baisse qui s'est réalisée essentiellement en milieu rural, au détriment du milieu urbain (l'incidence de pauvreté en hausse de 3,5 points). Le secteur informel très mal structuré est l'activité dominante. Le budget consacré à l'éducation a connu une hausse au niveau national. Par contre, le budget communal pour l'éducation demeure encore faible à Ouagadougou. L'essentiel du budget de la commune est destiné à l'aménagement de la voirie et à l'assainissement.

La population Ouagalaise se caractérise par sa jeunesse relativement plus instruite. Le taux de chômage y est très élevé en comparaison au reste du pays. Le nombre élevé de jeunes et d'adultes à Ouagadougou crée une opportunité démographique par la baisse du rapport de dépendance démographique, donc une population active nombreuse pour prendre en charge la population inactive (les enfants et les personnes âgées). Cependant, comme le soulignent Boyer et Delaunay (2009 : 50) « [...] cette fenêtre démographique ne se situe pas dans un contexte de transition démographique rapide, comme en Asie où elle a été bénéfique. Les patrons migratoires ont changé et les femmes se comportent à l'égal des hommes pour former des migrations féminines indépendantes. De sorte que, plus qu'auparavant, leur venue en grand nombre stimule la natalité, annonçant un baby-boom [...] ». Il est donc important de mener des politiques urbaines s'appuyant sur le développement de l'éducation et de l'investissement pour pouvoir espérer un dividende démographique.

Ce chapitre a permis de décrire les contextes politique, économique et démographique dans lesquels se jouent les inégalités d'accès à l'école primaire. Il est important donc dans la suite de ce travail de s'interroger sur les politiques éducatives, la perception des acteurs institutionnels de l'éducation sur les inégalités d'accès à l'école primaire et le rôle qu'ils jouent dans leur réduction, objet du chapitre suivant.

Chapitre 4 :

Politiques éducatives, acteurs institutionnels et actions menées pour la réduction des inégalités scolaires

« L'éducation est l'arme la plus puissante qui puisse être utilisée pour changer le monde » Nelson Mandela

Introduction

Jusque dans les années 1990, l'Etat burkinabè était véritablement l'acteur institutionnel principal dans l'enseignement primaire : pratiquement seul à construire des écoles, à les équiper en matériels didactiques et pédagogiques, à recruter des enseignants, etc., en un mot comme le note Lange (2002), l'école était la « chose de l'Etat ». Ce rôle s'est conforté avec la rétrocession en 1969 à l'Etat des écoles religieuses catholiques liée aux difficultés de l'église à faire face à la prise en charge des enseignants (Baux, 2012).

La remise en cause de cette situation devient prépondérante au cours des années 1990 à la suite des Plans d'Ajustement Structurel (PAS) préconisés par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international imposant des mesures d'austérités budgétaires à l'Etat (Lange, 2003). Face aux difficultés de l'Etat à financer l'éducation, de nouveaux acteurs (parents d'élèves, ONGs ou associations, établissements privés et bailleurs de fonds) voient leur rôle s'accroître au détriment de l'Etat, une réponse aux engagements de Jomtien en 1990. Trois principaux acteurs, à savoir la société civile, l'Etat et les bailleurs de fonds jouent dorénavant un rôle dans le développement du secteur scolaire (Lange, 2003). La décentralisation entamée depuis 2009 au Burkina Faso a vu naître de nouveaux acteurs locaux (conseillers régionaux, conseillers municipaux, maires, etc.) pour accompagner le processus.

Dans ce chapitre, nous allons, d'abord, nous intéresser aux politiques (ou réformes) éducatives intervenues au Burkina Faso puis à Ouagadougou car elles permettent de réduire les inégalités scolaires et de situer le rôle de chaque acteur de l'éducation. Ensuite, nous allons décrire les acteurs éducatifs institutionnels chargés d'accompagner la mise en œuvre de ces politiques éducatives à Ouagadougou qu'ils soient étatiques (centraux, déconcentrés et décentralisés) ou partenaires au développement (ONG, associations et partenaires techniques et financiers). Nous allons aussi interroger ces acteurs institutionnels sur leurs perceptions des inégalités scolaires à partir des entretiens qualitatifs réalisés avec certains d'entre eux. Enfin, nous allons décrire les actions concrètes qu'ils mènent à Ouagadougou pour réduire les inégalités scolaires à partir des statistiques sur les ONGs et associations du Ministère de l'Education Nationale et des entretiens réalisés avec certains d'entre eux. Le chapitre est donc structuré en trois parties :

- (i) les politiques éducatives nationales et locales ;
- (ii) les acteurs et leur perception des inégalités scolaires ;
- (iii) les actions menées au niveau étatique (politiques, programmes, projets...) et des partenaires au développement (ONG, associations et PTFs) pour la réduction des inégalités scolaires à Ouagadougou.

4.1 Politiques éducatives

Cette partie décrit les réformes éducatives, les grands programmes de développement de l'éducation et les politiques éducatives spécifiques à la commune de Ouagadougou.

4.1.1 Réformes éducatives au niveau national

Plusieurs réformes ou tentatives de réformes du système éducatif ont été mises en œuvre ou initiées depuis l'indépendance du Burkina Faso en vue de contribuer à la réduction des inégalités scolaires. Nous résumons ici quelques réformes intervenues de 1960 à 2012.

La première est l'« *africanisation des programmes* » de 1960 à 1976 qui a consisté à réviser les programmes coloniaux. L'école rurale avait été créée, avec pour objectif d'accueillir et de former les jeunes ruraux âgés de moins de 20 ans en accordant une place au travail manuel et agricole. Quantitativement, il devrait permettre de tripler le taux de scolarisation des 12-15 ans et d'accroître la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturelles nouvelles aux élèves. Pendant une durée de cycle de trois ans, l'école devait former des agriculteurs instruits dans des Centres d'Éducation Ruraux (CER). L'évaluation de cette réforme en 1970 conclut des résultats insuffisants : plus de discrimination et d'exode rural des jeunes (Kaboré et al., 2001). Plus tard, Sanou (1987 : 25) note que « la fréquentation des centres ne s'est guère améliorée, stagnant autour d'une moyenne de 20 000, soit environ 2 % de la population de la tranche d'âge de 12-14 ans concernée, entre 1974 et 1982, tombant même à 17 000 en 1981. Le nombre de centres se situait à la même période (1974-1982) autour de 700, tombant même à 562 en 1982, alors que pour la même période le nombre des écoles primaires a augmenté de moitié (passant de 2 425 à 3 629), et les effectifs ont pratiquement doublé en primaire (passant de 124 966 à 244 570 élèves). Les coûts unitaires ont confirmé leur tendance à la hausse pour l'éducation rurale, quadruplant ceux de l'enseignement primaire ».

La seconde est celle de la « *réforme inachevée*³⁰ *des enseignements* » de 1976 à 1984 qui fait suite à la précédente phase. Elle a consisté en la démocratisation du savoir pour une éducation de masse avec coexistence de la scolarisation et de l’alphabétisation et la liaison entre l’acte d’apprendre et celui de produire, en vue de minimiser les coûts de l’éducation. Se basant sur l’optique de développement communautaire exprimée par le Président de la République en 1974, un projet de réforme fut élaboré par le Service de la Planification de l’Éducation du Ministère de l’Éducation Nationale ayant pour objectifs : la démocratisation du savoir pour une éducation de masse avec coexistence de la scolarisation et de l’alphabétisation ; la liaison entre l’acte d’apprendre et celui de produire en vue de minimiser les coûts de l’éducation. Dans sa structuration, cette réforme se différençait de l’école existante : éducation préscolaire (3-6 ans), cycle d’enseignement de base de 8 ans à caractère terminal, cycle d’enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche.

La troisième est « *l’école révolutionnaire* » de 1984 à 1988 dont l’objectif fut de former des diplômés « qui ne seraient pas à leur propre service ou celui des classes exploiteuses, mais au service des masses populaires » (Burkina Faso, 1994 :). Elle prévoyait de découper le système en plusieurs cycles, dont un cycle des métiers qui comportait des formations professionnelles en rapport avec les réalités socio-économiques du pays. L’accent a été aussi mis sur l’accroissement de l’offre scolaire avec le slogan « *à chaque village, son école* » : au cours des deux décennies d’indépendance (soixante et soixante-dix), seulement 1 600 salles de classes environ avaient été créées, par contre, la période 1983-87 comptabilisa environ 3 000 nouvelles salles de classe, soit presque le double (Pilon, 2004). L’école révolutionnaire n’a pas survécu à la chute du pouvoir révolutionnaire en octobre 1987. Cette période a également été marquée par le licenciement d’instituteurs en masse soldé par le recrutement d’enseignants révolutionnaires³¹ qui de l’avis de certains ont eu un effet négatif sur la qualité de l’enseignement.

30 Cette réforme est dite inachevée car « en 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à la réforme, ne donnant pas l’occasion de procéder à une évaluation d’ensemble de celle-ci » (Kaboré et al., 2001 : 100).

³¹Suite au licenciement d’environ 1 500 enseignants du primaire sont renvoyés (soit un tiers des enseignants du primaire en mars 1984), le pouvoir révolutionnaire de l’époque a recruté sur le tas des enseignants (de niveau BEPC) appelés « enseignants révolutions » qui ont été envoyés directement dans les salles de classe après une formation militaire de trois mois (Zagré, 1994).

La « *nouvelle réforme éducative* » est entamée suite aux grandes rencontres nationales des années 1990 et du début des années de 2000 notamment les Etats généraux de l'éducation de 1994 et les Assises nationales en 2002 ayant diagnostiqué les maux du système éducatif burkinabè. Elle s'est concrétisée par l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation de 1996 puis de la nouvelle loi d'orientation de l'éducation de 2007 qui « consacre la gratuité de l'enseignement de base public, l'obligation scolaire de 6 à 16 ans sans aucune restriction comme dans les lois précédentes et la promotion d'une vision holistique de l'ensemble du système éducatif qui se dote de plans et de politiques sectoriels » (Savadogo, 2013). Son objectif général est de mettre en place « un système éducatif plus adapté, plus cohérent et mieux fonctionnel, accessible à toutes les couches de la société burkinabè, tout en faisant de l'apprenant, un homme et un citoyen capable de se prendre en charge et contribuer au développement socioéconomique et culturel de son pays » (Burkina Faso, 2008 : 2) Elle corrige les limites constatées dans la loi de 1996 en donnant les conditions objectives de réduction de l'écart entre les réalités actuelles et les objectifs de l'éducation universelle dans un réel effort de prise en compte des obligations internationales contractées par le Burkina Faso (Kyélem, 2009). Le rôle des collectivités territoriales du secteur privé et des autres partenaires de l'éducation, dans la réalisation de l'éducation de base obligatoire, est défini dans la loi. La nouvelle loi tente également d'articuler l'école aux besoins de l'économie tout en établissant des passerelles entre les différents sous-systèmes, sous la dénomination de « *continuum* ». Dans ce cadre, l'enseignement de base s'élargit pour prendre en compte le post-primaire (jadis appelé premier cycle du secondaire).

De l'école rurale jusqu'à la nouvelle réforme de 2007, globalement, ces réformes s'illustrent par un intérêt plus important pour le monde rural. A titre illustratif, la première réforme est dénommée l'école rurale et la troisième, l'« *école révolutionnaire* » dont son slogan était chaque village, une école. C'est uniquement la nouvelle réforme qui a inscrit la décentralisation dans ses axes stratégiques. Ces réformes ont des répercussions sur les programmes de développement de l'éducation mis en place comme nous le verrons dans la section suivante.

4.1.2 Grands programmes de développement de l'éducation au niveau national

Pendant la révolution (de 1983 à 1987), les plans quinquennaux ont été les cadres d'exécution des politiques éducatives. Selon les orientations des conférences de Jomtien (1994) puis de

Dakar (2000), le Burkina Faso a élaboré le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) pour la période 2000-2009, mais dont la véritable mise en œuvre a démarré en 2002, avec pour objectif l'atteinte de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) à l'horizon 2015. Le PDDEB a intervenu uniquement dans vingt (20) provinces dites « prioritaires » choisies sur la base de leurs taux de scolarisation les plus faibles du pays. L'intérêt était de réduire les disparités entre les provinces défavorisées en termes de niveau de scolarisation et celles ayant des meilleurs indicateurs de scolarisation. Les disparités intra-urbaines notamment à Ouagadougou n'ont pas donc été prises en compte.

Les principaux objectifs du PDDEB étaient (MEBA, 2000) :

- accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes ;
- améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base et développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation de base ;
- promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives ;
- développer et consolider les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation des structures centrales et déconcentrées chargées du secteur ainsi que les capacités de meilleure coordination de l'aide extérieure.

Le taux brut de scolarisation (TBS) était de 77,6 % en 2010, un chiffre largement au-dessus de l'objectif du PDDEB qui était d'atteindre 70 % à l'horizon 2010. Le PDDEB a permis également de réduire les inégalités sexuelles car l'indice de parité du TBS a beaucoup évolué passant de 0,70 en 2000-2001 à 0,96 en 2011-2012. Le nombre de salles de classe est passé de 19 252 à 43 661 durant la même période, soit un doublement en dix ans. Malheureusement, l'augmentation du nombre de salles de classe s'est faite au détriment de la qualité des matériaux utilisés dans leur construction : le nombre de salles de classes en paillole est passé de 283 en 2001 à 3 973 en 2011, soit une multiplication par 14 en 10 ans (MENA, 2012).

Pour répondre aux nouveaux défis et atteindre les objectifs de l'EPT à l'horizon 2020, le Burkina Faso a élaboré le Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de base (PDSEB) pour la période 2012-2020. Ces objectifs sont : (i) établir un continuum entre le préscolaire, le primaire et le post primaire pour réaliser une éducation de base de 10 ans à partir de 6 ans ; (ii)

mettre en place une politique de résorption des disparités à travers la carte scolaire ; (iii) améliorer la qualité de l'éducation à travers la mise en œuvre d'un référentiel de qualité ; (iv) assurer la déconcentration et la décentralisation de la gestion du système éducatif ; (v) promouvoir le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Les choix stratégiques au niveau de l'éducation de base sont de réaliser l'enseignement primaire universel en 2021 à travers la réduction des inégalités scolaires liées au genre : 75,1% de taux d'achèvement en 2015 avec une équité fille/garçon, un taux de transition de 93,2 % en 2015 puis 95 % en 2021 et 100 % en 2025 avec une équité fille/garçon. Cependant, le « PDSEB ne suffira pas à réussir une éducation de base intégrée et holistique si les autres niveaux d'éducation ne sont pas développés dans une vision systémique » (Savado, 2013 : 7).

L'analyse des objectifs de ces programmes relèvent que Ouagadougou n'est pas une priorité en matière de construction de salles de classe même si dans le PDSEB, la décentralisation est un axe prioritaire.

4.1.3 Politiques spécifiques à la commune de Ouagadougou

La mise en œuvre de la décentralisation dans le domaine de l'éducation a été effective en 2009 avec le transfert des ressources aux communes comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent.

La volonté politique pour la promotion de l'éducation dans la commune de Ouagadougou s'est traduite par la création en 2009 de la Direction de la Promotion de l'Education au sein de la mairie centrale. Elle est chargée du suivi et de la mise en œuvre de la Politique Nationale de l'Education et se traduit par la présence effective d'un service d'éducation et d'action sociale dans toutes les mairies d'arrondissement. S'inspirant de la Lettre de politique éducative de 2008³² qui donne les grandes orientations, l'organisation et le développement du système éducatif national, la commune de Ouagadougou a élaboré en 2012 une politique éducative. La politique éducative municipale a identifié quatre grands domaines : (i) la petite enfance, (ii) l'enseignement primaire, (iii) l'alphabétisation et l'éducation non formelle et (iv) l'enseignement post-primaire et secondaire.

³² La lettre de la politique éducative s'appuie sur les dispositions de la nouvelle loi d'orientation de l'éducation de 2007 qui restructure l'ensemble du secteur éducatif afin d'assurer une meilleure cohérence du pré scolaire au supérieur.

Pour développer l'enseignement primaire, la commune a défini trois axes stratégiques, à savoir : l'accroissement de l'offre éducative, sa diversification et l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire. Au sujet de l'accroissement de l'offre éducative au primaire, la politique mentionne : « la construction et l'équipement de nouvelles écoles primaires donnera le privilège aux complexes scolaires (préscolaire et primaire). On mettra l'accent sur une occupation rationnelle de l'espace aussi au niveau horizontal que vertical. Les quartiers périphériques seront privilégiés. Dans cette nouvelle vision, chaque secteur sera doté d'un complexe scolaire » (DPE/Commune de Ouagadougou, 2012 : 19).

Dans le cadre de la dévolution des compétences en matière d'éducation aux Collectivités Territoriales, pour une meilleure gestion des infrastructures qui lui ont été transférées en 2009, la commune a fait un état des lieux pour apprécier la valeur économique des dites infrastructures, le niveau de délabrement des bâtiments, le niveau d'insécurité liée à l'inexistence des murs de clôture, d'électricité et de panneaux de signalisation. Cet état de lieux a permis à la mairie d'élaborer le programme prioritaire 2009-2013 des investissements et de fonctionnement des infrastructures scolaires transférées. Ses objectifs sont essentiellement de :

- restaurer les écoles délabrées ;
- sécuriser les enceintes des écoles par des murs de clôtures ;
- décongestionner les classes à effectif pléthorique par la construction de nouvelles classes ;
- créer un cadre agréable à la fréquentation scolaire par l'aménagement d'espaces verts.

L'évaluation de ce programme à mi-parcours en 2011³³ conclut à une faible atteinte de ses objectifs (Mairie centrale/Ouagadougou, 2012). Le taux de réalisation physique des salles de classe est de 14,5 %, le taux de réalisation des clôtures de 2,9 %, le taux de réhabilitation des salles de classe de 49,7 %.

³³ L'évaluation finale de ce programme n'a pas été réalisée à cause de l'insurrection populaire intervenue les 30 et 31 octobre 2014 au Burkina ayant entraîné la dissolution des conseils municipaux et leur remplacement par des délégations spéciales.

4.2 Acteurs de l'éducation

Cette partie décrit les acteurs institutionnels de l'éducation à Ouagadougou. Elle analyse également les discours des acteurs (perceptions et formes) sur les inégalités scolaires à partir des entretiens qualitatifs réalisés auprès de certains d'entre eux (tableau A2.1) comme nous l'avions mentionné au chapitre méthodologique.

4.2.1 Qui sont-ils ?

Ce sont les acteurs centraux, déconcentrés, décentralisés, les partenaires sociaux, techniques et financiers.

4.2.1.1 Les acteurs centraux

Le ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, à travers ses cinq directions générales, six directions techniques, huit directions transversales et les dix projets et programmes est l'acteur institutionnel central. Les interviews sont réalisés auprès de deux acteurs centraux notamment l'un chargé de la planification de l'éducation et l'autre chargé de la gestion des projets et programmes : la Direction générale des Etudes et des Statistiques sectorielles (DGESS) et le Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB). La DGESS (ex. Direction des études et de la planification), direction transversale, a pour mission la conception, la programmation, la coordination, le suivi et l'évaluation des actions de développement au niveau sectoriel. Elle comprend :

- la Direction de la Prospective et de la Planification opérationnelle (DPPO) ;
- la Direction de la Formulation des Politiques (DFP) ;
- la Direction du Suivi, de l'Evaluation et de la Capitalisation (DSEC) ;
- la Direction des Statistiques sectorielles (DSS) ;
- la Direction de la Coordination des Projets et Programmes (DCPP).

A la fin du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) en 2010, afin d'éviter une rupture dans la gestion stratégique du secteur de l'éducation, le gouvernement du

Burkina Faso a engagé l'élaboration d'un nouveau programme intitulé Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB). Il vise à permettre au système éducatif burkinabé de « former un citoyen responsable, créatif, producteur, ayant le sens des valeurs universelles et doté de compétences nécessaires pour soutenir le développement économique et social du pays ». Il comprend trois principales composantes :

- accroissement de la demande et de l'offre d'éducation ;
- amélioration de la qualité, de l'efficacité et de la pertinence du système ;
- amélioration du pilotage et de la gestion financière du programme.

4.2.1.2 Les acteurs déconcentrés

Il s'agit de la Direction Régionale de l'Education Nationale (DRENA) du centre, de la Direction Provinciale de l'Education Nationale (DPENA) du Kadiogo et les circonscriptions d'éducation de base.

La direction régionale de l'éducation nationale du Centre a pour mission la mise en œuvre et la coordination de la politique d'éducation formelle et non formelle au niveau régional. Elle comprend une seule direction provinciale de l'éducation nationale, celle du Kadiogo, dont la mission est cette fois-ci de mettre en application la politique éducative au niveau provincial. En dessous de la direction provinciale, nous avons les circonscriptions d'éducation de base, au nombre de 19 dans la commune de Ouagadougou. Les 19 circonscriptions d'éducation de base administraient 887 écoles primaires privées et publiques en 2013-2014. Les acteurs déconcentrés sont désignés (ou nommés) et placés sous l'autorité hiérarchique du ministère de l'éducation.

4.2.1.3 Les acteurs décentralisés

Les acteurs décentralisés sont ceux relevant de la commune de Ouagadougou. A statut particulier, la commune de Ouagadougou est administrée par un maire central et des adjoints élus (au nombre de 3) au sein du conseil municipal conformément à la législation en vigueur pour les communes. Les mairies d'arrondissement (au nombre de 12) sont également administrées par des maires d'arrondissement assistés d'un premier et d'un deuxième adjoint.

Ces maires d'arrondissement exercent les attributions confiées aux maires des communes sur l'étendue du territoire de l'arrondissement. Ils peuvent recevoir délégation de pouvoir du maire de la commune à statut particulier pour des matières intéressant l'arrondissement. En matière budgétaire, le maire d'arrondissement est un ordonnateur délégué du maire central. Contrairement aux acteurs déconcentrés qui sont nommés, les acteurs décentralisés sont élus.

4.2.1.4 Les partenaires sociaux, techniques et financiers de l'éducation

Ce sont les associations des parents d'élèves (APE), les ONGs/associations, les syndicats, les partenaires techniques et financiers et la coopération décentralisée.

Existantes depuis 1958 à travers l'autorisation n° 27/INT du 02 mai, les associations des parents d'élèves (APE) se sont généralisées au Burkina Faso depuis l'adoption de l'arrêté n° 91-133/MEBAM/MESSRS/MAT/MEFP du 3 octobre 1991 portant création des associations des parents d'élèves (APE) sur toute l'étendue du territoire national. Elles viennent en aide à l'Etat dans la résolution des problèmes endogènes liés au fonctionnement des écoles devenus difficiles à gérer à partir du ministère (Compaoré, 2016). En termes d'organisation, elles sont représentées au niveau national par le conseil national des associations des parents d'élèves du primaire (CNAPEP) et au niveau local, les coordinations régionales, provinciales et départementales des associations de parents d'élèves. Toutes les écoles du Burkina disposent d'une association de parents d'élèves. Chaque APE dispose des organes suivants : une assemblée générale (AG) et un bureau exécutif (BE) comprenant sept membres (un président, un secrétaire général, un secrétaire général adjoint, un trésorier, un trésorier adjoint, un secrétaire à l'organisation et un secrétaire à l'information). Toutefois, comme le note Compaoré (2016), tout le problème des APE est que très peu d'entre elles sont dynamiques.

Créé en 1995, le Cadre de Concertation des ONG et associations actives en Education de Base au Burkina Faso (CCEB/BF) vise à optimiser la concertation et la coordination entre les ONG/Associations, afin de favoriser et de renforcer leur contribution à l'amélioration de la situation de l'éducation formelle et non formelle au Burkina Faso surtout par le plaidoyer. Il compte actuellement 190 ONGs et associations membres. Selon les statistiques du MENA, en

2015, 32 ONGs et Associations de Développement (21 associations nationales et 11 ONG (6 nationales et 5 étrangères) interviennent dans le domaine de l'éducation dans la ville de Ouagadougou.

Le syndicat national des enseignants africains du Burkina (SNEA-B) (ex. Syndicat du Personnel Enseignant Africain de Haute –Volta (SPEAHV) existant depuis 1949) et le Syndicat National des Travailleurs de l'Education de Base (SYNATEB) créé en mai 1995 sont les deux principaux mouvements syndicaux de l'enseignement primaire au Burkina Faso. A ces deux syndicats, s'ajoutent le Syndicat National des Personnels d'Administration et de Gestion de l'Education et de la Recherche (SYNAPAGER) né en 2000 et le Syndicat National des Encadreurs Pédagogiques (SNEP) en 2002. Les deux premiers syndicats ont des sections depuis les directions régionales jusqu'aux circonscriptions d'éducation de base.

Les partenaires techniques et financiers désignent les coopérations bilatérales, les organismes internationaux et les agences de développement. Dans le domaine de l'éducation, comme nous le verrons plus loin, très peu de partenaires techniques et financiers interviennent spécifiquement dans la ville de Ouagadougou à cause des priorités d'intervention définies par le PDDEB. L'agence française de développement (AFD) est pratiquement la seule agence de développement qui intervient à Ouagadougou dans le domaine de l'éducation. En matière d'éducation de base, elle intervient dans le renforcement des capacités de la commune en matière de gestion financière, de planification, de qualité, de décentralisation ou encore de renforcement des capacités du Ministère de l'Education.

Selon la loi N° 055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT), la coopération décentralisée au Burkina Faso « recouvre l'ensemble des relations qui unissent les collectivités territoriales ou groupements de collectivités burkinabè, avec des collectivités homologues du Nord et/ou Sud, ceci en associant les différents acteurs de leurs territoires (comités de jumelage, communautés de base, ONG, groupements, associations et autres institutions non gouvernementales), pour la réalisation de missions d'intérêt collectif, dans un cadre conventionnel et dans le respect de la souveraineté et des intérêts de la nation ». A Ouagadougou, la coopération décentralisée (ou jumelage) dans le domaine de l'éducation s'est faite essentiellement avec des villes françaises. La première coopération décentralisée est intervenue en 1967 entre Ouagadougou et Loudun (en France). Une convention de coopération

datant de 1999 unit la ville de Ouagadougou et la ville de Grenoble (en France). En plus, il faudra noter le jumelage depuis 1993 entre Ouagadougou et Lyon (en France).

4.2.2 Quelles perceptions des inégalités scolaires par les acteurs ?

En rappel, les perceptions des inégalités scolaires par les acteurs sont analysées à partir des entretiens qualitatifs réalisés auprès d'eux.

Les acteurs de l'éducation mettent systématiquement en relation les inégalités scolaires avec le droit à l'éducation. Ce droit est intégré dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et réaffirmé par plusieurs conventions dont la Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée par l'ONU en 1989). Au Burkina Faso, la loi d'orientation de l'éducation de 2007, en son article 2, stipule que « l'éducation est une priorité nationale. Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. L'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans. Aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation scolaire en vigueur le permettent ».

Des acteurs opposent simplement l'inégalité à l'égalité. L'égalité est définie comme « une situation sans jugement de valeur et qui se réfère à des mesures mathématiques de dispersion des distributions (des revenus, de la richesse, des années d'école, etc.) » (Pasquier-Doumer et al., sd: 4).

Pour certains acteurs institutionnels notamment centraux et décentralisés, les inégalités renvoient aux différences de traitement à savoir la privation d'un individu du droit à l'éducation, en raison de son sexe, de son âge, de son origine, de ses convictions religieuses ou d'un autre critère fixé par la loi.

« L'inégalité c'est le fait que deux enfants ayant le même droit ne bénéficient pas en réalité du même traitement devant l'institution scolaire » (A13³⁴ : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

³⁴ Confère tableau A2.1

D'autres résument les inégalités scolaires en termes de différences de chance d'accéder ou de participer au système éducatif dont l'idéal, selon Duru-Bellat (2002) est de placer tout le monde dans un même contexte, afin que la compétition soit équitable. Ce responsable au sein du SP/PDDEB définit les inégalités scolaires comme : « *la probabilité ou non pour un enfant ou un citoyen lambda en âge de scolarisation d'accéder et/ou de participer en fait au système scolaire* » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

L'inégalité scolaire telle que décrite en termes d'« injustice » ou « exclusion » par les acteurs ne prend pas en compte les théories « boudonniennes » selon lesquelles, l'inégalité ne doit pas être uniquement en fonction du droit mais du ressenti. Par exemple, si chacun est satisfait du système éducatif en fonction de ses aspirations, on dirait que l'école est égalitaire, dans le cas contraire, elle est dite inégalitaire. Quant à l'expression « probabilité ou non », elle suggère une « notion de déterminisme comme si la probabilité pour un enfant issu de tel milieu d'accéder à tel type d'établissement ou à tel statut social était fixe et prévisible » (Chomant, 2003 : 22).

4.2.3 De quelles inégalités scolaires parlent les acteurs ?

Les formes d'inégalités définies par les acteurs lors des entretiens réalisés sont celles liées au genre, à la situation économique des parents, à l'offre scolaire et à la gouvernance scolaire.

4.2.3.1 La réduction des inégalités de genre

D'énormes efforts sont consentis dans la scolarisation des filles contribuant à la réduction des inégalités de genre. Pour la plupart des acteurs rencontrés, les inégalités de genre s'estompent à Ouagadougou. Ces acteurs trouvent que les parents ont pris conscience de l'importance de la scolarisation des filles.

« Je dirai que l'aspect filles/garçons n'est plus tellement visible. Voilà parce que les parents ont compris parce qu'ils scolarisent autant les filles que les garçons » (A6 : conseillère pédagogique, Circonscription d'éducation de base).

Lange (2002) puis plus tard Baux (2007) font le même constat en parlant non seulement d'institutionnalisation du fait scolaire à Ouagadougou, mais aussi de la légitimation du savoir

véhiculé par l'école. Les acteurs attribuent cette prise de conscience des parents aux actions de sensibilisation mais aussi à l'accès aux médias.

« Au niveau du genre à Ouagadougou, les inégalités scolaires sont maîtrisées. Comme c'est une grande ville avec les informations, la télé, les parents sont vraiment sensibilisés à la question éducative si bien qu'ils n'ont pas de choix entre garçons et filles à Ouagadougou » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA).

Les discours vont même plus loin pour dire qu'actuellement à Ouagadougou, le phénomène s'est inversé.

« Au contraire, on a l'impression que les filles sont les plus nombreuses à l'école comparées aux garçons » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA).

Cependant, ce discours de non-discrimination des filles à Ouagadougou en termes d'accès à l'école cache d'autres dynamiques de favoritisme envers les garçons : « les filles sont scolarisées mais moins longtemps, elles se retrouvent plutôt dans le public ; elles connaissent davantage des changements d'écoles, au gré des aléas économiques et de la scolarisation des autres frères et sœurs ; elles sont aussi plus souvent confiées à un tiers pour leur mise à l'école. L'échec scolaire des filles n'est pas forcément vécu comme un échec social » (Baux, 2007 : 81). Il y a aussi la situation des filles rurales qui viennent à Ouagadougou pour des motifs d'aide familiale, de travail domestique, etc. et ne sont pas scolarisées le plus souvent (Deleigne et Pilon, 2016).

Quelques données de l'observatoire de population de Ouagadougou (OPO) indiquent également que la parité de scolarisation filles/garçons au primaire est presque atteinte dans les quartiers lotis (parité de 0,99 en 2012), par contre elle ne l'est pas dans les quartiers non lotis (parité de 0,94 en 2012).

4.2.3.2 La persistance des inégalités socio-économiques

L'inégalité la plus récurrente dans les discours des acteurs interviewés est celle liée à la situation économique.

« *A Ouagadougou, la principale inégalité que l'on rencontre c'est au niveau social et économique* » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA) ; « *la pauvreté est l'inégalité la plus manifeste à Ouagadougou* » (A9 : directrice école primaire publique).

Cette inégalité est décrite en opposant les enfants des pauvres et les enfants des riches à plusieurs niveaux. Elle se manifeste cependant très peu au niveau de l'accès car l'école, qui semble devenir une norme sociale à Ouagadougou et que tout le monde (pauvre ou riche) s'efforcerait pour envoyer ses enfants à l'école. Dans des entretiens qualitatifs réalisés également à Ouagadougou auprès de parents d'élèves, Bougma et al. (2016 : 29) aboutissent à la même conclusion lorsqu'ils rapportent les propos suivants d'un parent d'élève interviewé :

« Présentement que tu le veuilles ou non, tu vas scolariser tes enfants même si tu n'as pas d'argent. C'est comme dit un proverbe mossi "sin woag pagad ntoud soore" ["lorsque la saison de quelque chose arrive, nul ne peut l'éviter"]. Que tu le veuilles ou non, si c'est la saison des arachides, tu verras ses feuilles et ses coques partout [...]. Aujourd'hui, c'est la saison de l'école. Que tu aies l'argent ou pas, tu es obligé de scolariser ton enfant, même si tu vas aller mentir pour pouvoir [te faire] prêter de l'argent, tu vas commencer, quitte à ne pas terminer. Si tu ne fais pas ça, quand l'enfant va grandir et que tu es toujours en vie et que l'enfant n'a rien, il va t'accuser en disant que c'est de ta faute et il aura raison. Comme je ne veux pas ça, je fais tout comme tout le monde pour inscrire mes enfants à l'école. Mais j'avoue que ce n'est pas facile pour nous autres qui n'avons pas les moyens ».

Cependant, les inégalités liées à la situation socioéconomique des parents se posent davantage dans les différences de types d'écoles fréquentées. Les enfants des pauvres ont non seulement moins accès à l'école, mais selon certains acteurs interviewés, ils fréquentent les écoles les moins « bonnes ». Quant aux enfants des riches, ils fréquentent les écoles élitistes de la ville.

« *Les enfants des pauvres n'ont pas droit aux meilleures écoles comme les enfants des riches* » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA).

La réalité est que ces écoles élitistes généralement privées ont des frais de scolarité élevés et ne sont pas accessibles financièrement aux plus démunies.

« Les enfants les plus nantis fréquentent surtout les privés (frais de scolarité autour de 30 000 à 40 000 Fcfa pour les moins coûteuses et plus de 300 000 Fcfa pour les plus chères et prisées par les très nantis) » (A7 : directeur école primaire privée).

En plus de la différence des types d'écoles, certains acteurs parlent de déscolarisation plus importante chez les enfants des pauvres que les enfants des riches. Les enfants des pauvres, contrairement aux enfants des riches, ont moins de chance de rester longtemps dans le système éducatif.

« Si vous prenez par exemple les enfants qui sont issus d'une famille aisée, les chances de rester longtemps à l'école sont plus grandes par exemple qu'un enfant qui est issu d'une famille pauvre » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA).

4.2.3.3 L'insuffisance des écoles primaires publiques à la périphérie de la ville

Les acteurs citent uniquement l'insuffisance des écoles, particulièrement publiques dans les zones non loties comme l'inégalité liée à l'offre scolaire. La principale raison est le désengagement de l'Etat en termes de construction d'écoles dans l'agglomération de Ouagadougou, considérée non prioritaire en matière d'éducation. Ce discours était partagé à l'époque par le ministère, les ONGs et les PTFs qui jugeaient la ville de Ouagadougou plutôt bien pourvue en ce qui concerne l'offre scolaire par rapport au reste du pays ; la quasi-totalité des enfants vont à l'école, les enseignants sont en surnombre et bien formés, le matériel pédagogique est suffisant, la ville est mieux adaptée au programme scolaire et les parents sont globalement plus aisés, les enfants ont donc de meilleures conditions de travail qu'en zone rurale (Baux, 2007). Comme nous l'avons mentionné, sur la base du faible taux brut de scolarisation, l'Etat avait retenu 20 provinces prioritaires pour la construction de nouvelles salles de classe.

« Sur le plan infrastructure, il n'y a pas eu de construction de salles de classe à Ouagadougou pendant la mise en œuvre du PDDEB » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

Même si l'Etat décide de doter les zones non loties d'écoles, des acteurs évoquent l'absence d'espaces pour leur implantation :

« Dans les non lotis, il n'y a pas de lieux qui sont identifiés comme étant des lieux scolaires. Les gens s'installent anarchiquement et chacun essaie de trouver une place sans considération de tout ce qui devrait être fait. Il est donc difficile pour l'Etat de construire dans les zones non loties. Généralement quand il y a une zone non lotie, vous arrivez il n'y a même plus d'espace pour construire une école. C'est ça le gros problème. Sinon s'il y a des places, rien n'interdit que l'Etat construise des infrastructures dans les zones non loties puisque dans les villages ce n'est pas loti mais l'Etat construit des écoles. Mais là-bas à la différence il y a un patriarche qui gère tout. Tout est bien coordonné alors que dans les zones loties, les gens viennent de façon spontanée, chacun de son côté donc c'est un peu difficile à encadrer » (A1 : chef de service, Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA).

A cause de la corruption et du détournement des parcelles pendant les lotissements (Assemblée Nationale/Burkina Faso, 2016), la population a peur d'être expropriée de leur terre. Elle est donc très méfiante vis-à-vis des pouvoirs locaux et n'est pas disposée à céder à l'Etat une portion de leur espace pour y implanter une infrastructure quelconque fût-elle éducative :

« Avec la gabegie dont les maires ont fait montre, quand vous partez pour implanter une école dans une zone non lotie, c'est un risque que vous courez. [...]. Par exemple, dans une zone non lotie à l'Est de la ville, il y avait 5 000 parcelles qu'on a dégagées pour 50 000 demandeurs. Vous allez donner à qui et laisser qui. Donc chacun a aiguisé son couteau, il est assis. Donc, quand la population voit une voiture immatriculée fonds rouge [voiture étatique], tout de suite, par un effet de halo, les gens sortent pour s'enquérir, pour savoir ce qui se passe. Si vous dites que non c'est une école qu'on vient vous donner, ils vont dire Ok c'est bien mais que vous allez mettre ça où ? C'est le cas dans une zone non lotie à l'Ouest de la ville où personne ne veut planer là-bas. [...]. Donc, on était obligé de délocaliser même, de réaffecter un complexe qui avait été affecté à cette zone-là ailleurs. Les gens disent il n'est pas question. Pour eux, c'est une façon de les flatter pour les exproprier de leur terre » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

Le développement de l'offre scolaire publique dans les quartiers périphériques n'est pas seulement une question de volonté politique. Il dépend également de la gestion de l'espace urbain dans laquelle les facteurs comme le lotissement jouent un rôle important.

4.2.3.4 La mauvaise gouvernance scolaire

La mauvaise gouvernance au sein du système éducatif est une forme d'inégalités qui ressort dans le discours des acteurs. Elle se manifeste par le manque d'anticipation dans la prise en compte de la construction des infrastructures scolaires dans l'élaboration des plans de lotissement. Dans chaque plan de lotissement d'une zone donnée, les espaces scolaires sont prévus. Cependant, le plan ne va pas très en détail pour spécifier que cet espace scolaire est réservé à une école publique ou privée. Par conséquent, certains maires préfèrent vendre ces espaces aux promoteurs privés parfois par des méthodes illégales :

« Dans les plans de lotissement, les responsables de cadastres ne sont pas allés très en détails pour préciser la destination finale des espaces scolaires. Avec la mal gouvernance, les autorités municipales vendent ces espaces aux secteurs privés. L'Etat qui voudrait plus tard construire des écoles publiques dans ces zones nouvellement loties n'a plus d'espaces pour le faire car il a été devancé par des promoteurs privés plus prompts. Du coup, dans ces zones-là, vous allez voir que tous les établissements scolaires sont privés. Les promoteurs privés ont acheté, ont construit des établissements parce que c'est ça qui est plus rentable. Le cas d'une zone nouvellement lotie au Nord de la ville, par exemple, le ministère des enseignements secondaires voulait y construire un établissement scolaire mais il se trouve qu'il n'y a plus d'espaces pour le faire. Dans les zones nouvellement loties, les espaces réservés aux établissements scolaires sont pratiquement tous occupés par le privé » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

La mauvaise gouvernance c'est aussi le marchandage de place lors du recrutement des élèves dans les écoles publiques. A la rentrée scolaire, avoir une place au public pour son enfant est devenu « une véritable épreuve » pour de nombreux parents de la périphérie de la ville. Le

premier jour de recrutement des élèves dans certaines écoles de la périphérie, les parents sont obligés de se lever à 3 h ou 4 h du matin et « faire le rang » pour espérer inscrire leurs enfants. Par conséquent, la surenchère s'installe occasionnant des pratiques non légales : achat de place, intervention du réseau (familial, social et professionnel), etc. Les relations sociales ou familiales prennent alors le dessus sur le mérite légal : ce n'est pas parce qu'on mérite la place selon la loi qu'on l'obtient mais parce qu'on connaît quelqu'un d'influent. Des acteurs parlent du « *coup de fil* » qui crée les inégalités :

« De par leur position sociale ou familiale, les gens font un coup de fil au directeur de telle école pour lui dire de recruter tel enfant. Ce coup de fil vient à un moment inapproprié car cet enfant va être inscrit à la place d'un autre qui en a le plus besoin. Les recommandations influencent donc la décision de la commission de recrutement créant ainsi des inégalités. Les enfants qui auraient pu avoir la chance sont tout de suite laissés pour compte. Il arrive parfois que les mêmes enfants qui ont utilisé l'influence de leur connaissance pour usurper la place des pauvres petits, peu de temps, après ils sont débauchés pour être amenés dans une autre école censée être meilleure. Pendant ce temps, on avait refusé la place à quelqu'un qui ne peut plus y revenir » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

La mauvaise gouvernance scolaire c'est également les lenteurs administratives dans la réalisation de certains programmes. Dans le cadre de la gratuité scolaire, il est prévu d'octroyer, au début de l'année scolaire, un kit minimum de fournitures scolaire à chaque élève du primaire. Cependant, ce kit est généralement distribué trois mois, voire plus après le début des cours, à cause des lenteurs administratives dans le processus des marchés publics. Les parents qui devraient bénéficier de ce kit gratuit sont obligés d'acheter les fournitures à leurs enfants afin qu'ils puissent suivre les cours. La gratuité scolaire tant annoncée et qui devrait soulager les familles démunies contribue à les appauvrir.

L'autre forme d'inégalités liées à la mauvaise gouvernance concerne la faible implication de l'association des parents d'élèves (APE) dans la gestion de l'école. Selon les acteurs rencontrés, certains bureaux de l'APE ne sont visibles que lorsqu'il s'agit de collecter les cotisations des parents d'élèves :

« Cette inégalité est due aussi au fait que d'une école à une autre on peut se rendre compte de l'implication ou pas de la communauté éducative voilà parce qu'il y a des écoles où les parents d'élèves, les comités de gestion, les mères éducatrices, la communauté éducative d'une manière générale s'implique véritablement dans l'éducation des enfants. Ça fait que les enseignants sont à l'aise ils ont tous les moyens dont ils ont besoin pour en tout cas faire correctement leur travail, d'autres écoles par contre, on sent un relâchement, on sent une fuite en tout cas de responsabilité, les gens ont pris la responsabilité au niveau des structures associatives mais ne s'assument pas véritablement, ils sont là juste en début d'année pour récolter les cotisations et disparaissent voilà pour revenir qu'en fin d'année et voir si les quelques rares brebis galeuses qui n'avaient pas versé là est-qu' ils ont amené l'argent pour récolter et après disparaître.[...] » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

4.3 Quelles actions menées pour réduire les inégalités scolaires ?

Dans cette partie, nous évoquons les actions concrètes réalisées par l'Etat, la commune, les ONGs/associations et les partenaires techniques financiers permettant de réduire les inégalités scolaires à Ouagadougou. L'analyse des actions concrètes a été nourrie par les entretiens qualitatifs réalisés, par les rapports du programme et politique et par les statistiques sur les ONGs et associations intervenant dans le domaine de l'éducation à Ouagadougou. Ces statistiques sont issues des données collectées en 2015 par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

4.3.1 Les structures étatiques

Les actions de l'Etat central pour réduire les inégalités scolaires sont inscrites dans le PDDEB. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné l'Etat n'est pas intervenu à Ouagadougou, mais dans les 20 provinces prioritaires essentiellement rurales.

« Il n'y a pas eu de construction d'écoles à Ouagadougou pendant la mise en œuvre du PDDEB. Il avait mis l'accent sur le milieu rural en oubliant que les grandes agglomérations comme Ouagadougou sont rurales dans les périphéries à cause de l'exode rural et où le problème d'infrastructures scolaires est réel » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

Dans le rapport d'évaluation du PDDEB (2012), les acteurs communaux jugent qu'ils n'ont pas été suffisamment impliqués dans la gestion scolaire durant le PDDEB et ils souhaitent avoir plus de responsabilité dans la gestion et la construction des écoles et la gestion du personnel enseignant. Le nouveau plan de l'éducation, le PDSEB, a voulu corriger la situation en inscrivant dans sa vision la décentralisation de la gestion du système éducatif. Les cantines scolaires jadis réservées aux zones rurales sont allouées aux écoles des zones périurbaines de la ville. Même si cela se fait tardivement, les élèves des écoles primaires publiques de la capitale bénéficient aussi du kit minimum de fournitures scolaires (cahiers, stylos, craies, etc.).

Dans la mise en œuvre effective de la décentralisation, le ministère a mis à la disposition du personnel et transféré des ressources financières à la commune de Ouagadougou. Cet accompagnement a permis de doter la commune d'un plan d'action d'éducation 2009-2013. L'évaluation à mi-parcours réalisée en 2011 donne le bilan suivant du plan d'action : 40 nouvelles salles de classe construites (sur 88 prévues soit un taux de réalisation de 14,5 %), 15 écoles bénéficiaires de nouvelles clôtures (sur 105 prévues soit un taux de réalisation de 3,8 %), 10 écoles dotées en latrines (sur 26 prévues soit un taux de réalisation de 43,5 %), 83 classes réhabilitées (sur 167 prévues soit un taux de réalisation de 49,7 %), 10 latrines réhabilitées (sur 44 prévues soit un taux de réalisation de 22,7 %) et 5 clôtures réhabilitées (sur 22 prévues soit un taux de réalisation de 22,7 %). La commune prend régulièrement en charge la scolarisation des enfants vulnérables (pauvres, orphelins, etc.) (Mairie centrale/Ouagadougou, 2011).

« Les enfants orphelins et démunis sont recensés chaque année par la mairie. Ils les placent dans les écoles primaires publiques ou les établissements municipaux (pour le cas du secondaire) en prenant en charge leur scolarité, les fournitures scolaires, et puis quelques fois aussi en donnant à certains des bourses » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

Malgré cette volonté politique, de nombreux facteurs handicapent encore les actions en faveur de l'éducation des enfants. Les ressources financières transférées sont jugées très insignifiantes par les acteurs au regard de la population scolarisable :

« [...], nous sommes à près de 108 000 élèves du primaire. Imaginez-vous toute cette population-là, n'en parlons pas du post-primaire. Vous allez gérer ces gens-là comment ? En principe le budget c'était en fonction des effectifs. L'année passée [en 2014], on était à 103 000 élèves et on nous a donné 258 millions et cette année on est à 108 000 on nous donne environ 155 millions. Vous voyez ça ne va pas. On a coupé carrément la moitié. [...], on a bénéficié de la construction de 14 complexes scolaires et dès que la transition est arrivée, elle a réduit le nombre à 7 complexes scolaires » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

En plus de l'insuffisance des ressources financières, les acteurs pointent du doigt la lenteur des procédures administratives ne permettant pas à la commune de réaliser toutes les activités programmées.

« Je prends un cas tout bête, on avait prévu de réaliser 200 salles de classe en 2015[dans toutes les communes du Burkina]. Et bien on avait l'argent pour ça mais jusqu'en 2016 on n'avait pas encore fini de les construire » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

Pour alléger les procédures de marché, le PDSEB envisage d'élargir la maîtrise d'ouvrage déléguée aux communes en s'inspirant du cas rwandais. Elle consiste pour l'Etat de déléguer à la commune : l'élaboration et la signature des différents contrats ; le choix des entreprises et des fournisseurs ; la préparation et la gestion des marchés ; la gestion financière et administrative de l'opération.

Pour des raisons électoralistes, le politique s'interfère également dans le choix du site d'implantation des écoles. Cette immixtion du politique remet souvent en cause toute la mise en application de la carte scolaire définie au niveau communal pour doter les zones périphériques déficitaires en infrastructures scolaires :

« C'est ce que j'ai dit c'est toujours le politique. [...], nous on fait notre planning, après un coup de fil on dit de changer le lieu d'implantation de l'école. Vous le faites, vous allez faire comment, ce n'est pas votre responsabilité qui est engagée. Vous faites votre travail. Maintenant, ce même politique qui peut interférer pour qu'on satisfasse sa zone électorale, il aurait pu aussi contribuer pour satisfaire ces zones spoliées. Le cas n'est pas toujours évident » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

4.3.2 ONGs, associations et Partenaires techniques et financiers

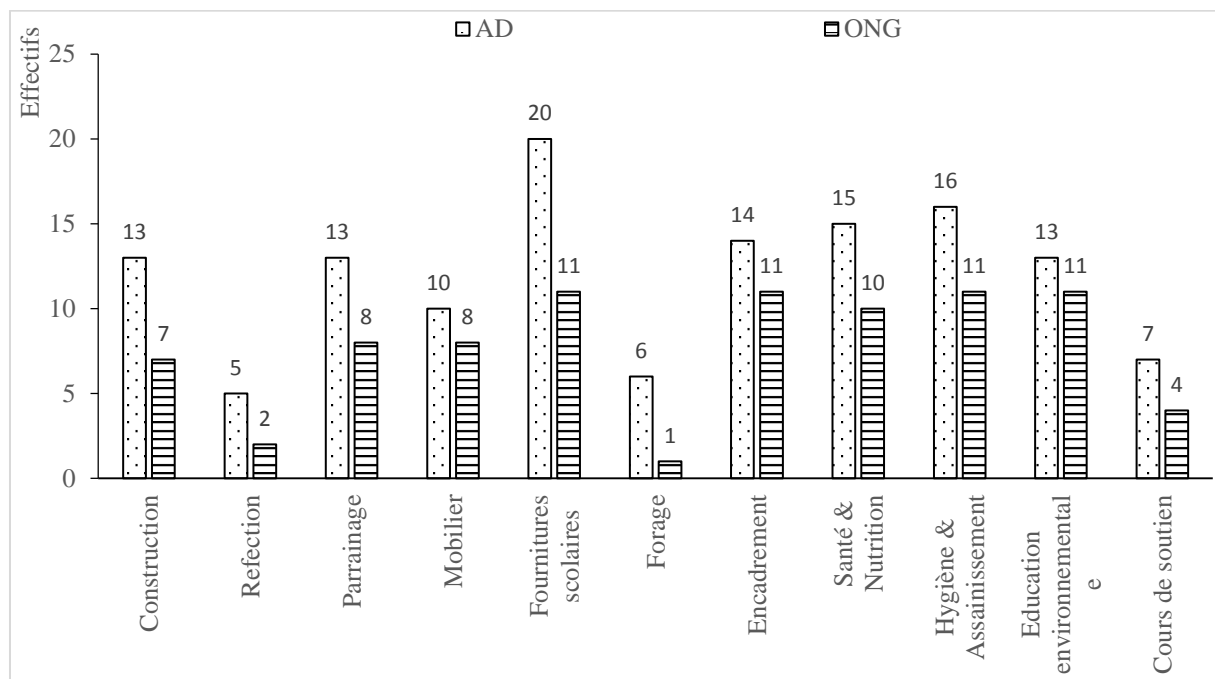
4.3.2.1 Les ONGs et Associations de développement (AD) à Ouagadougou

Selon les statistiques du Ministère, sur les 21 associations de développement (AD) recensées en 2015 à Ouagadougou, 20 d'entre elles distribuent des fournitures scolaires aux écoles (graphique 4.1). Elles sont aussi présentes dans les actions d'hygiène et d'assainissement (au nombre de 16), de santé et de nutrition (au nombre de 15) et d'encadrement des élèves (au nombre de 13). Elles interviennent moins dans la construction d'écoles (au nombre de 13) et la réfection de salles de classe (au nombre de 5). Ce constat est aussi valable pour les ONGs qui pratiquement interviennent toutes dans le don des fournitures scolaires (11 sur 11), d'hygiène et assainissement (11 sur 11), d'encadrement des élèves (11 sur 11) et la santé et nutrition (10 sur 11). Cependant, très peu d'entre elles interviennent dans la construction et la réfection de salles de classes. En matière d'éducation, les ONGs/AD interviennent plus dans le social que dans la construction des infrastructures scolaires à Ouagadougou. Ils travaillent le plus souvent dans les écoles de la périphérie.

Le soutien remarquable des ONGs/AD à la ville de Ouagadougou en matière d'éducation remonte à l'inondation survenue le 1er septembre 2009. Les autorités burkinabè de l'époque ont lancé un appel à la solidarité nationale et internationale pour les aider à reloger la population sinistrée. Bon nombre d'acteurs de développement ont répondu à cet appel dont entre autres la construction d'une école au profit des sinistrés relogés. Cependant, ce soutien à la ville était conjoncturel et aujourd'hui il n'y a pratiquement plus d'intervention d'envergure :

« Je sais que sur la trame d'accueil [pour parler de la zone de relogement des sinistrés] en son temps, il y a des ONGs qui ont intervenu notamment Save the children et l'UNICEF. Par exemple, l'école la trame d'accueil a été construite par l'UNICEF et le forage implanté par la croix rouge. Cependant, aujourd'hui c'est seulement l'ONG Help qui continue d'intervenir depuis le 1^{er} septembre 2009 » (A16 : agent, ONG Help).

Graphique 4.1 : Répartition des ONG/AD en fonction des domaines d'intervention à Ouagadougou

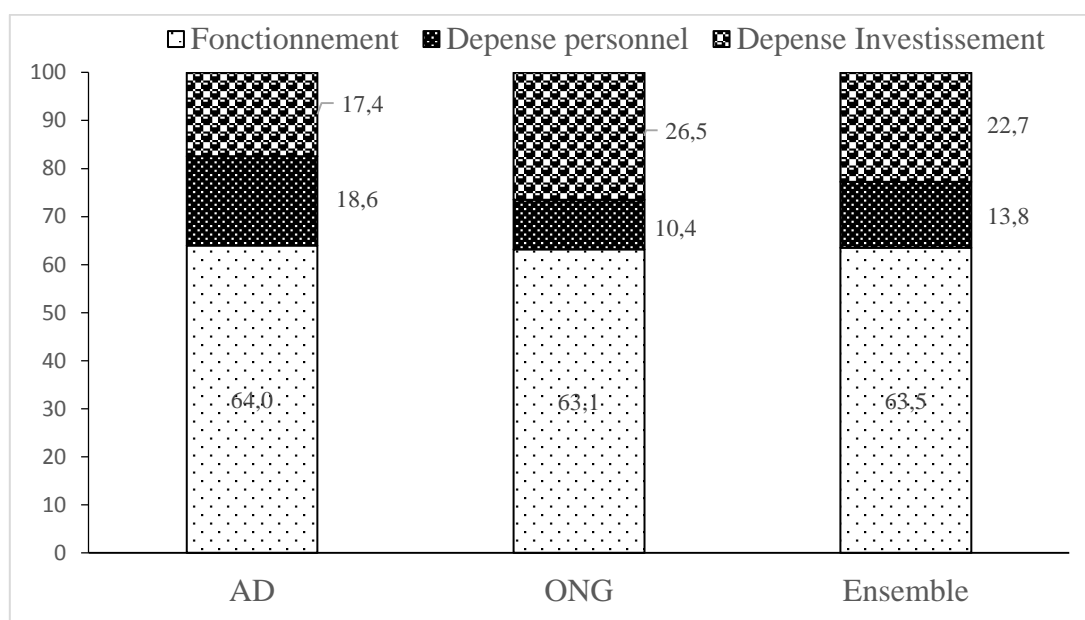


Source : DCP/MENA, 2015

Le budget total des ONG/AD est de 2 634 629 495 Fcfa (tableau A 4.1). Malgré le nombre plus élevé d'associations (21), le budget total des ONGs est en part plus important (55,9 % du budget total) que le budget total des AD (44,1 % du budget total) (graphique 4.2). Ceci dénote de la difficulté des associations dans le domaine de l'éducation à pouvoir mobiliser des ressources

pour atteindre leurs objectifs. Dans l'ensemble les dépenses de fonctionnement représentent 63,5 % du budget total. Les ONG/AD consacrent, par contre, une part très faible de leur budget (13,8 %) aux dépenses d'investissement (la construction d'écoles, réfection des infrastructures scolaire, etc.). Les AD ont la part de dépenses en investissement la plus élevée (18,4 %) à cause de leur nombre plus élevé dans la construction ou dans la réfection des infrastructures. Quant aux ONGs concentrant plus leurs actions dans les séances d'éducation et de sensibilisation, par exemple, elles ont la part du budget total consacrée aux dépenses en personnel la plus élevée (26,5 %), car de par la nature de leurs activités, elles ont besoin de plus de ressources humaines.

Graphique 4.2 : Part des dépenses des ONG/AD (en %) par rapport au budget total à Ouagadougou



Source : DCP/MENA, 2015

4.3.2.2 Les partenaires techniques et financiers

Les partenaires et financiers intervenant dans le domaine de l'éducation à Ouagadougou relèvent de la coopération décentralisée, des organismes internationaux et des agences de développement.

S'agissant de la coopération décentralisée (via le jumelage), elle se fait entre la ville de Ouagadougou et les villes de Grenoble, de Loudun et de Lyon en France. La ville de Grenoble vient en appui depuis 2011 aux cantines scolaires des écoles de trois quartiers (Gounghin,

Nemnin et Tanghin)³⁵. Quant à la ville de Loudun dans la région de Vienne, elle intervient dans le parrainage des enfants défavorisés par l'intermédiaire de particuliers qui payent leur scolarité parfois jusqu'au supérieur. D'autres actions sont menées indirectement dans le cadre de ces jumelages notamment la construction d'espace de lecture, de l'alphabétisation des femmes, de la création d'espaces de lecture, de bibliothèques et de la médiathèque, de la sensibilisation dans la lutte contre le SIDA en milieu scolaire, de l'éducation environnementale, etc.

Il faut noter que la ville de Lyon dans le cadre d'un projet « demain, l'eau en partage » mène des activités de sensibilisation auprès des jeunes scolaires sur les questions de l'eau.

Très peu de partenaires techniques et financiers internationaux interviennent dans la ville de Ouagadougou. En plus de l'UNICEF qui a construit l'école « trame d'accueil de Yagma » au moment des inondations, les acteurs citent l'Agence Française de Développement (AFD) qui est intervenue entre 2008-2009 dans l'implantation des clôtures au profit des écoles de Pissy, Ouidtoghin (ex. secteur 27) et Tanghin (ex. secteur 23). L'Association Internationale des Maires Francophones a construit le lycée municipal de Sig-noghin avec toutes les commodités, mais cette action relève de l'enseignement secondaire.

³⁵ Ces trois quartiers sont tous lotis. Le quartier Gounghin est situé à la périphérie Ouest non loin du centre de la ville. Tanghin, lui est situé à la périphérie Nord de la ville. Quant à Nemnin, il est situé au centre Ouest de la ville.

Conclusion

Les acteurs perçoivent les inégalités scolaires comme les différences de traitement devant le droit à l'éducation. Certains parlent de la chance ou la probabilité d'accéder au système éducatif et d'autres définissent simplement les inégalités en les opposant à l'égalité (selon ces derniers, tout ce qui n'est pas « inégal » est « égal »). Ce qui témoigne, comme nous l'avons souligné dans la revue de la littérature, de la complexité à définir les inégalités scolaires mais aussi du débat récurrent qui alimente nombre de discours sur la question au sein même des acteurs de l'institution scolaire.

Si selon Baux (2007), à l'exception des directeurs d'écoles et les partenaires sociaux, les autres acteurs (centraux, déconcentrés et PTFs) soutenaient que Ouagadougou étaient moins inégalitaires en matière d'éducation, aujourd'hui les acteurs sont unanimes sur l'existence des inégalités scolaires. Les inégalités sexuelles d'accès à l'école sont citées par les acteurs, mais tous avouent qu'elles ne sont plus perceptibles dans la ville de Ouagadougou, pour certains d'entre eux les filles sont même plus scolarisées que les garçons. L'inégalité la plus récurrente est la pauvreté, dont l'effet s'avère accentué par la mauvaise gouvernance : achat des places, vente des espaces réservés aux écoles au privé, laxisme de l'administration, absence d'espaces pour implanter les écoles dans les périphéries non loties, lenteurs administratives, corruption dans les marchés publics, etc.

Des actions sont menées à Ouagadougou pour réduire les inégalités scolaires dans le cadre de la décentralisation à travers les transferts des ressources à la ville de Ouagadougou et la mise en place d'une politique éducative communale. Cependant, les acteurs locaux soulignent les ressources limitées transférées pour accompagner les objectifs éducatifs de la commune. Ce qui pourrait conduire, comme le souligne Kyélem (2009), à une pression financière insoutenable pour les populations. Il pourrait également à contribuer « [...] à renforcer les inégalités spatiales du fait que les collectivités locales ne disposent pas de moyens financiers suffisants et doivent faire appel à de nombreux acteurs (familles, ONG, Organisations internationales, coopérations bilatérales) pour construire et entretenir les écoles, voire rémunérer les enseignants » (Charlier et al., 2001 cité par Lange, 2002 : 38).

A cause des inondations du 1^{er} septembre 2009, des partenaires au développement sont intervenus pour accompagner l'Etat dans le relogement des sinistrés ; mais depuis lors,

beaucoup ont arrêté leur intervention. Ceux qui continuent font plus d'actions de sensibilisation et d'éducation. Dans l'investissement en infrastructures scolaires, les ONG/AD se contentent le plus souvent de réfectionner des salles de classe ou d'implanter des clôtures dans les écoles qui n'en possèdent pas. Elles disposent, également, de ressources financières limitées et la plus grande part de leur budget est consacrée aux dépenses de personnel et de fonctionnement. La coopération décentralisée, notamment le jumelage avec des municipalités françaises, accompagne aussi les actions de la commune dans le domaine de l'éducation. Leurs actions se limitent essentiellement au parrainage d'enfants (paiement de frais de scolarité, des fournitures scolaires, etc.), aux dotations en cantine scolaire et à la sensibilisation (hygiène, santé, environnement, etc.) dans quelques écoles de la ville.

Ce chapitre a permis non seulement de présenter les politiques éducatives au Burkina Faso (puis à Ouagadougou) mais aussi de décrire les acteurs institutionnels intervenant à Ouagadougou et de les interroger sur leurs perceptions des inégalités scolaires. Le prochain chapitre portera sur l'offre scolaire dont le développement est influencé par les politiques et les acteurs de l'éducation.

Chapitre 5 :

Analyse spatiale des inégalités de l'offre scolaire au primaire

« Si tu veux récolter dans quelques mois, sème le mil. Si tu veux cueillir des fruits dans dix ans, plante un arbre. Si tu veux récolter indéfiniment, instruis les enfants » (Proverbe africain).

Introduction

L'offre scolaire ou de formation (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992) et l'offre d'éducation (Weikart, 2000) désignent l'offre de scolarisation. Dans les pays du Sud particulièrement en Afrique, la dénomination courante est l'offre éducative car son développement concerne à la fois l'éducation formelle et l'éducation non formelle (Lange et Yaro, 2003). Dans ce chapitre, nous allons utiliser la notion de l'offre scolaire ou de scolarisation dans la mesure où notre travail porte sur la scolarisation des enfants.

Au Burkina Faso, étroitement dépendante de l'environnement politique (national et international), l'offre scolaire est plurielle car elle peut être « publique, privée laïque ou confessionnelle, associative ou communautaire, financée et reconnue ou non par les gouvernants » (Lange et Yaro, 2003 : 2). Par opposition aux écoles publiques, les écoles privées ne sont pas construites et directement administrées par l'Etat, mais par une tierce personne, une association, une ONG, des religieux, etc. Les écoles privées confessionnelles se composent des écoles catholiques, protestantes et musulmanes. Dans les écoles musulmanes (encore appelées écoles franco-arabes ou médersas) sont enseignées la religion musulmane, la langue arabe mais aussi le français et les matières d'enseignement général. Quant aux autres écoles confessionnelles (catholiques et protestantes), en termes de contenu d'enseignement, elles sont assez proches des écoles publiques et privées laïques (Lewandowski, 2004). Dans son travail de thèse, Compaoré (1995) souligne que la première école catholique au Burkina Faso date de 1900 et celle protestante ne fut créée qu'en 1949. Les premières écoles musulmanes, elles furent ouvertes dans les années 1955-57 (Gérard, 1997). A Ouagadougou, la première école

musulmane fût créée en 1958 (Cissé, 1989). En ce moment, l'école privée laïque n'était pas encore présente et elle ne fit son apparition qu'en 1968 (Pilon, 2004). Les écoles communautaires sont, selon le Fonds Communautaire de Développement (FCD), des structures créées spontanément par une communauté pour pallier l'absence d'offre scolaire proposée par l'Etat. Elles font leur apparition dans les années 1990 suite aux Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) et sont généralement financées et gérées par la communauté avec éventuellement l'appui d'associations, d'organisations non gouvernementales et/ou de l'Etat.

En utilisant les données issues de la fusion des statistiques scolaires et du géoréférencement des écoles, ce chapitre analyse spatialement la situation de l'offre scolaire publique, privée laïque ou confessionnelle à Ouagadougou. La question des écoles communautaires n'est pas abordée parce qu'elles sont essentiellement pour le cas du Burkina Faso le fait des communautés rurales. Il s'agit donc d'analyser (i) l'évolution et la répartition spatiale des infrastructures scolaires de 2000 à 2014, (ii) le profil des enseignants, (iii) les conditions d'apprentissage et (iv) l'accessibilité financière et géographique aux écoles.

5.1 Evolution et répartition spatiale des infrastructures scolaires à Ouagadougou

5.1.1 Evolution des infrastructures scolaires

5.1.1.1 Une forte augmentation du nombre d'écoles primaires privées

Le nombre d'écoles primaires est passé de 402 en 2000-2001 à 1 088 en 2014-2015 soit un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de 7,4 % (tableau 5.1). Au cours de la période, le nombre d'écoles primaires a presque doublé (multiplié par 1,7). Si, l'accroissement du nombre d'écoles primaires publiques s'est fait à un rythme très modéré (TAMA de 2,2 % seulement), en revanche, le nombre d'écoles privées s'est accru plus fortement durant la période avec un TAMA de 10,5 %. Le privé s'est accru donc 5 fois plus vite que le public.

Le secteur privé, comme l'ont reconnu certains acteurs institutionnels interviewés, contribue à atténuer le déficit de l'offre publique particulièrement dans la ville de Ouagadougou. Le « *privé contribue énormément à absorber le nombre élevé d'enfants en âge d'être scolarisés de notre pays particulièrement à Ouagadougou. Grâce au privé, l'école tient encore debout, sinon le premier soulèvement populaire qui allait emporter le président Blaise³⁶ allait être celui de l'éducation. Si le privé n'avait pas existé, l'Etat à lui seul ne pouvait pas absorber les milliers et les milliers d'enfants. Figurez-vous que nous avions en 2006 (si ma mémoire est bonne) deux millions d'enfants (sur toute l'étendue du territoire) susceptibles d'être recrutés au CPI. L'Etat ne peut pas recruter tous ces enfants-là mais c'est le privé qui absorbe la majorité* » (A13 : agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

En 2001, 40 % des écoliers de la ville de Ouagadougou fréquentaient une école privée (Baux et al., 2002) et en 2013, cette proportion est de 61,6 %, soit plus de la moitié des effectifs de la ville. L'école privée, qui était jadis le dernier recours des parents d'élèves comme le soulignait (Yaro, 1994), est aujourd'hui l'offre scolaire privilégiée par de nombreux parents à

³⁶ C'est le nom de l'ancien président du Faso, Blaise Compaoré, de 1987 à 2014.

Ouagadougou. Pour Baux et al. (2002), seules les familles nécessiteuses, qui n'ont pas d'autre choix, optent scolariser leurs enfants dans le secteur public.

Tableau 5.1 : Evolution des effectifs des écoles primaires dans la ville de Ouagadougou selon le statut de l'établissement de 2000 à 2014

Année scolaire	Public	Privé	Ensemble
2000-2001	201	201	402
2001-2002	201	220	421
2002-2003	207	242	449
2003-2004	205	257	462
2004-2005	209	282	491
2005-2006	214	299	513
2006-2007	214	316	530
2007-2008	214	327	541
2008-2009	231	362	593
2009-2010	234	399	633
2010-2011	236	413	649
2011-2012	249	529	778
2012-2013	257	576	833
2013-2014	259	628	887
2014-2015	273	815	1088
TAMA	2,2	10,5	7,4

Source : calcul des chiffres à partir des données de la DGESS/MENA

5.1.1.2 Une offre scolaire essentiellement privée

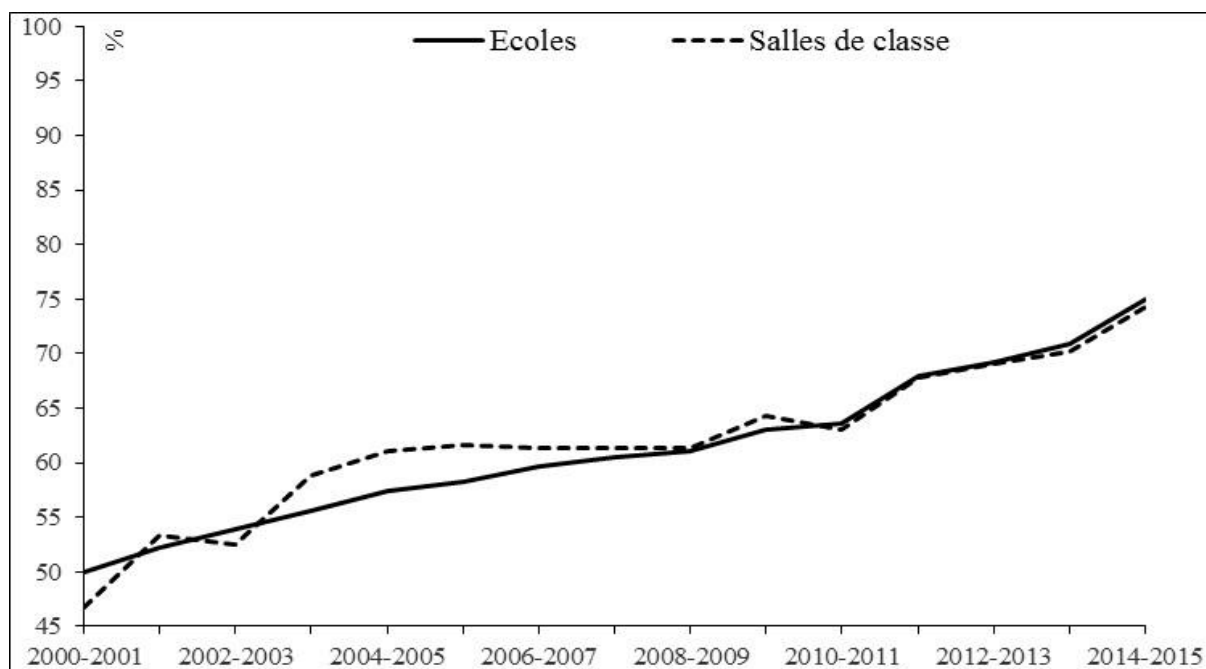
A la rentrée scolaire 2000-2001, la moitié déjà des écoles (50 %) était privée, traduisant ainsi l'importance de ce secteur dans le système éducatif dans la ville de Ouagadougou (graphique 5.1). La crise économique, intervenue dans les années 1990 avec la survenue des Programmes d'Ajustement structurel (PAS) marquée par le désengagement de l'Etat des secteurs sociaux notamment l'éducation, a contribué largement au développement du secteur éducatif privé. En effet, les écoles privées ne représentaient que 34,4 % des infrastructures scolaires ouvertes avant 1990. Entre 1990 et 2002, cette proportion atteint les 71,4 % et après 2002, les écoles privées représentaient 81 % des écoles primaires (tableau A5.1). En examinant, l'évolution du nombre de salles classe, entre 2002 et 2004, la proportion de salles de classe du secteur privé s'est accrue fortement passant de 52,5 % en 2002-2003 à 61,1 % en 2004-2005. Le secteur privé s'est donc beaucoup plus accru que le secteur public qui lui stagne dans la capitale, alors que dans le même

temps comme nous l'avons vu dans le chapitre contextuel, la demande d'éducation demeure forte au regard de la population scolarisable élevée.

La mise en œuvre du PDDEB n'a véritablement pas changé la tendance. Au contraire, la part des écoles privées ouvertes à partir de 2002 a augmenté et atteint même les 81 % en 2014 (graphique 5.1). On peut même dire que le PDDEB, qui prônait la diversification de l'offre scolaire et visait un pourcentage de 20 % des élèves scolarisés dans le privé en 2010, a contribué largement à la croissance importante du secteur privé (Pilon et Yaro, 2007). Un certain nombre de mesures allèrent dans ce sens : « [...] l'existence d'une direction de l'enseignement de base du privé ; l'allègement des procédures d'ouverture des écoles privées [à partir de 2002]; une dotation en manuels des écoles privées ; une réforme des structures de formation des enseignants répondant aux besoins du privé ; une rétrocession des écoles catholiques » (DEP/MEBA, 2006 : 15). Les partisans de l'extension du secteur privé relèvent deux avantages principaux : « le premier est qu'elle permet, en faisant payer les familles les plus aisées, de dégager des ressources pour financer l'école des plus défavorisés. Le second est que l'efficacité du secteur privé est plus forte que celle du secteur public, tant en termes de taux de redoublement, de maintien dans le cycle, que de rendement de l'éducation » (Henaff, 2003 : 179).

Ces résultats déjà observés par Pilon (2004), Baux et al. (2002) pour le cas de Ouagadougou au Burkina Faso sont enregistrés aussi dans d'autres capitales africaines notamment à Brazzaville (Balonga et Ziavoula, 2005), à Bamako, à Yaoundé et à N'Djamena (Martin, 2003).

Graphique 5.1 : Evolution de la proportion du nombre d'écoles et de salles de classe privées dans la ville de Ouagadougou de 2000-2014



Source : calcul des chiffres à partir des données de la DGESS/MENA

5.1.1.3 Une hausse importante des écoles privées non reconnues

Les conditions d'ouverture d'une école privée sont contenues dans le décret³⁷ portant organisation de l'enseignement primaire au Burkina Faso. L'article 17 de ce décret stipule que la création d'une école primaire privée est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'enseignement de base et à l'obligation du respect du cahier des charges³⁸. Toutes les écoles ouvertes sans l'autorisation préalable du ministre en charge de l'éducation sont classées dans la catégorie des « non reconnues ». Dans certains pays comme le Cameroun, l'appellation

³⁷ Décret 2008 -236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 08 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire. JO N°21 DU 22 MAI 2008.

³⁸ L'article 1 de l'Arrêté N°2004-005/ MEBA/SG/DGEB/DEB portant cahier des charges des établissements privés de l'enseignement de base fixe les obligations des promoteurs des établissements de droit privé de l'enseignement de base au Burkina Faso et précise les conditions de création, d'ouverture, d'extension et de gestion desdits établissements. Tout établissement privé d'enseignement de base est tenu au respect strict du présent cahier des charges.

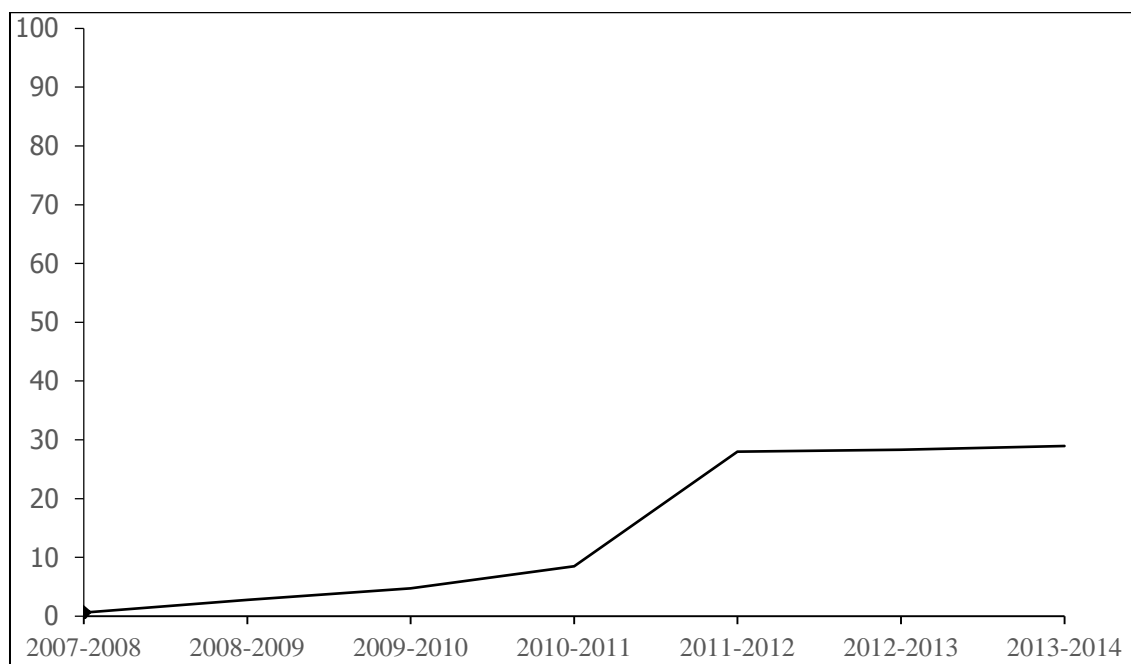
« clandestine » est même utilisée pour désigner toutes ces catégories d'écoles non agréées officiellement (Martin, 2003).

La proportion des écoles privées non reconnues connaît une hausse très importante entre 2007³⁹ et 2013 (graphique 5.2). Elle passe donc de 0,6 % en 2007 à 29 % en 2013, soit plus du quart des écoles privées. L'augmentation du nombre d'écoles non reconnues suit le rythme d'accroissement des écoles primaires privées. L'école privée est devenue un « business », comme le soulignent certains acteurs institutionnels de telle sorte que certains fondateurs se soucient peu de l'objectif éducatif, mais plutôt de la rentabilité économique contribuant ainsi à accroître le nombre d'écoles non reconnues. En plus, l'urbanisation de la ville de Ouagadougou mal maîtrisée (Ouattara, 2005) couplée à l'insuffisance des ressources financières dans les circonscriptions d'éducation de base (CEB) rendent difficile la tâche du ministère à avoir un regard sur toutes les écoles privées qui s'ouvrent à un rythme accéléré. Les difficultés du ministère à doter les inspections de moyens matériels et financiers conséquents sont mentionnées par Baux et al. (2002) lorsqu'ils expliquent que dans une des CEB enquêtée, l'un des conseillers pédagogiques itinérants ne dispose pas de moto et que le budget du carburant n'est que de 50 000 Fcfa par trimestre (dotation similaire octroyée généralement à tous les conseillers des CEB du pays). Ils notent que cette situation est un handicap pour l'inspection d'effectuer le travail d'encadrement des écoles dans de bonnes conditions.

Signalons aussi que la couverture du recensement des écoles primaires par le ministère n'est pas totale ; il existe donc des écoles qui n'ont pas pu être recensées, particulièrement dans une grande agglomération urbaine comme Ouagadougou. Nous mentionnons juste l'existence de ces catégories d'écoles tout en soulignant qu'elles ne feront pas l'objet d'analyse car nous ne disposons d'aucune information les concernant.

³⁹Avant 2007, les statistiques sur la situation administrative des écoles (reconnue et non reconnue) ne sont pas d'assez bonne qualité car l'information est mal déclarée. Ainsi, la répartition des écoles primaires privées selon leur situation administrative est calculée à partir des chiffres de 2007.

Graphique 5.2 : Evolution de la proportion (en %) des écoles privées non reconnues dans la ville de Ouagadougou de 2007 à 2013



Source : calcul des chiffres à partir des données de la DGESS/MENA

5.1.1.4 La répartition spatiale des infrastructures scolaires

Dans cette section, le choix est fait de présenter la répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2006-2007 et en 2013-2014. L'année scolaire 2006-2007 donne la situation de l'offre scolaire au moment de la réalisation du recensement général de la population et de l'habitation de 2006, des données utilisées dans nos chapitres suivants pour analyser les stratégies familiales de scolarisation des enfants.

S'agissant de l'année scolaire 2013-2014, elle correspond à l'année de référence pour la cartographie des écoles dans le cadre du projet ASPENO dont nous en avons fait cas dans le chapitre méthodologique.

a) *La répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2006-2007*

Les coordonnées géographiques des écoles dans le cadre du projet ASPENO sont utilisées pour présenter la répartition spatiale de l'offre en 2006-2007. Une fusion est réalisée entre les écoles recensées en 2006-2007 par le ministère et les écoles géo-référencées tout en supposant qu'entre 2006 et 2015 (date du géo-référencement), les écoles n'ont pas changé de site d'implantation. La fusion des deux bases de données (ministère et ASPENO) a permis de faire correspondre 396 écoles primaires (sur un total de 530 recensées en 2006 par le ministère), soit un taux de couverture de 74,7 %. Un taux relativement acceptable car il se peut que certaines écoles surtout privées n'existent plus ou ont changé de site d'implantation.

La carte 5.1 donne la répartition spatiale des écoles primaires dans la ville à la rentrée scolaire 2006-2007. Les écoles primaires sont concentrées dans le centre de la ville, en revanche dans les secteurs périphériques (15 à 30)⁴⁰, l'offre scolaire est insuffisante et essentiellement privée. Déjà en 2002, Baux et al. (2002 : 35), dans leurs travaux sur l'offre et la demande d'éducation à Ouagadougou, faisaient le même constat lorsqu'ils écrivaient : « *les zones périphériques disposent généralement d'une offre scolaire insuffisante en regard du potentiel d'enfants à scolariser ; situation qui est inverse dans les quartiers centraux* ».

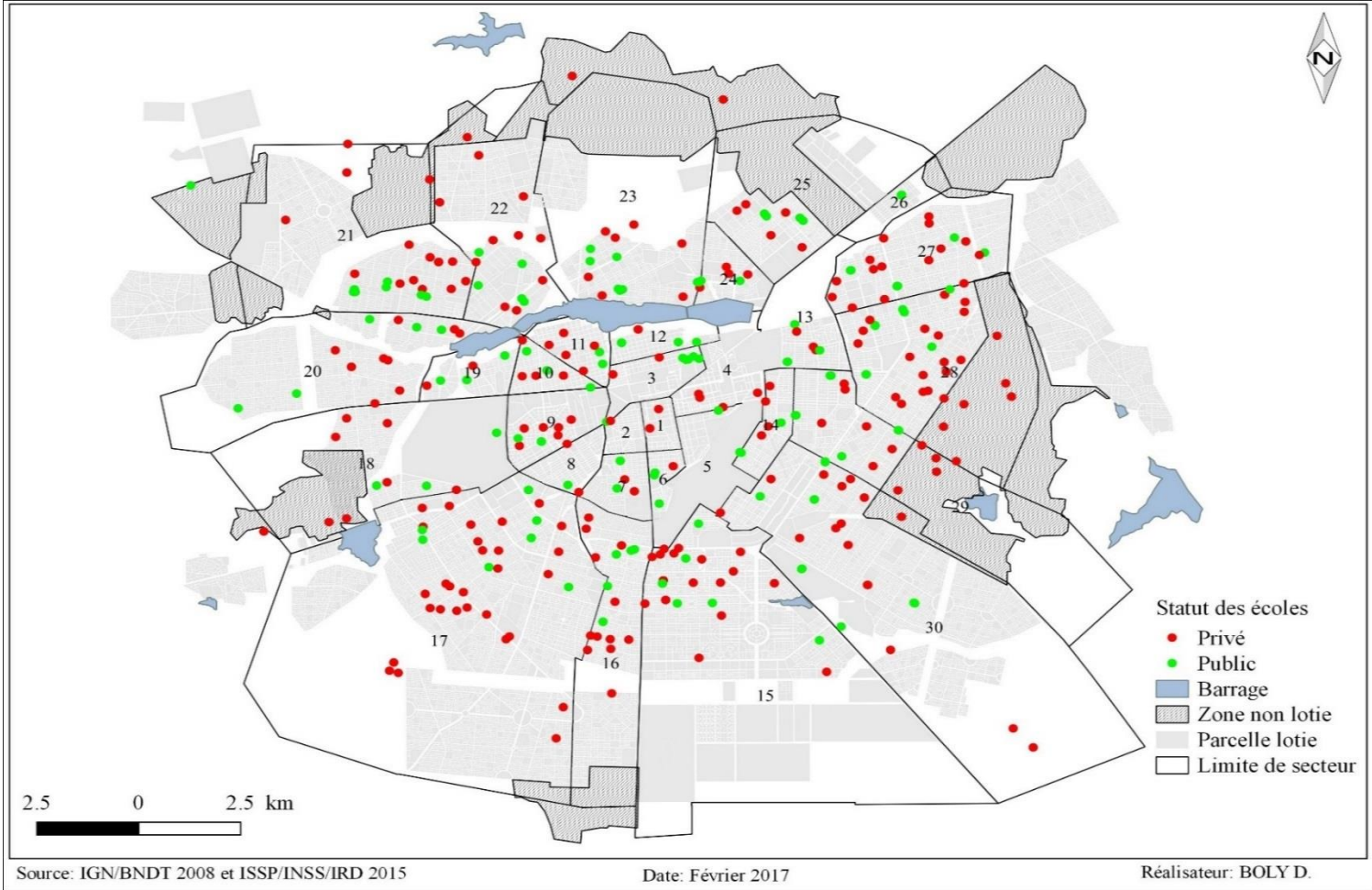
L'offre scolaire privée est, quant à elle, dominée largement par le privé laïc, comme le montre la carte A5.1 en annexe. Les quelques rares écoles catholiques sont implantées surtout dans le centre de la ville alors que les écoles musulmanes⁴¹ sont localisées dans les secteurs périphériques, surtout au Nord de la ville. Cela est inhérent à l'implantation ancienne des écoles catholiques alors que l'implantation des écoles musulmanes est plus récente.

Quant à la situation administrative (reconnue ou non reconnue) des écoles privées, elle ne sera pas décrite en 2006-2007 car il n'y a que 9 écoles sur les 396 géo-référencées qui sont déclarées non reconnues.

⁴⁰ Issus de l'ancien découpage administratif de la ville de Ouagadougou.

⁴¹ Les écoles musulmanes renvoient aux écoles franco-arabes ou medersas.

Carte 5.1 : Répartition des écoles primaires selon leur statut et la zone d'implantation à Ouagadougou en 2006-2007

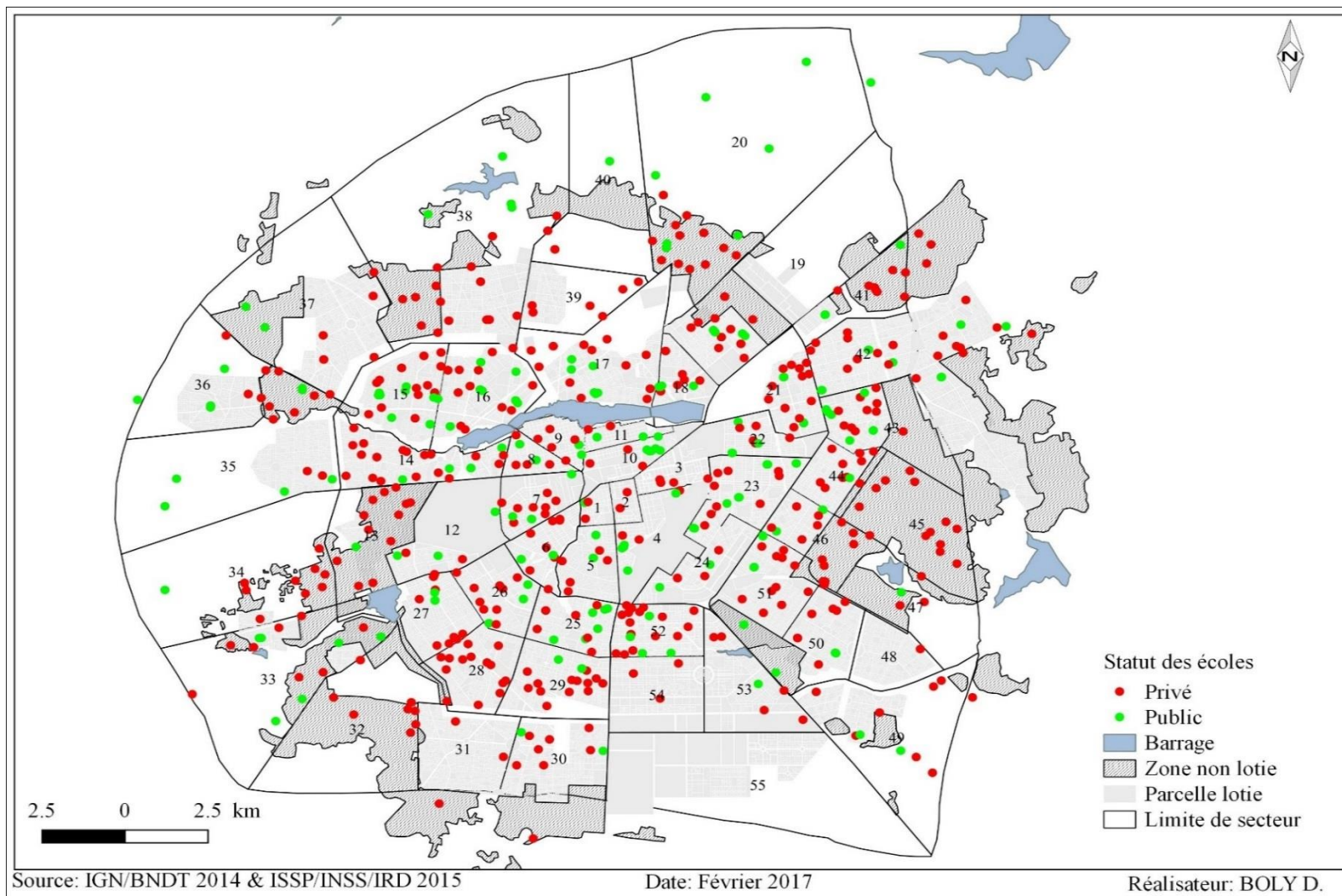


b) La répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2013-2014

La répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2013 confirme globalement la forte concentration des écoles primaires privées à la périphérie urbaine (carte 5.2). Quant aux écoles publiques, elles sont surtout implantées dans le centre de la ville. Quelques écoles publiques sont implantées dans les zones non loties, des espaces où l'Etat n'intervenait pas en termes d'infrastructures scolaires. La raison est qu'à l'origine ces espaces étaient des villages où l'Etat avait déjà construit des écoles et qui ont été absorbés par l'extension de la ville. La présence essentielle de l'offre scolaire privée dans les zones non loties est mentionnée également dans les travaux réalisés à Ouagadougou par Baux et al. (2002 : 45) qui pour eux est l'« œuvre de fondateurs motivés dont l'objectif principal est de faciliter l'accès à la scolarisation des populations de la localité, délaissée par l'État et ses Partenaires Techniques et Financiers ». Si au début des années 2000, l'objectif principal des fondateurs était de combler le déficit d'offre scolaire, aujourd'hui comme nous l'avons noté plus haut, la rentabilité économique l'emporte.

En examinant cette fois-ci la répartition spatiale des écoles privées en fonction des différentes catégories (laïque ou confessionnelle), les écoles privées laïques sont nettement les plus représentées dans la capitale et les écoles catholiques les moins nombreuses (carte A5.2). Contrairement aux autres types d'écoles privées (laïque, musulmane et protestante) que nous retrouvons dans tous les espaces (lotis et non lotis) de la ville, les écoles catholiques sont seulement implantées dans les zones loties.

Carte 5.2 : Répartition spatiale des écoles primaires à Ouagadougou selon leur statut en 2013-2014



Le tableau 5.2 confirme encore l'importance du privé dans l'offre scolaire Ouagalaise car 69,4 % des écoles sont privées (notamment 51,9 % de privé laïc, 3,0 % de privé catholique, 6,5 % de privé protestant et 7,9 % de privé musulman). En procédant au découpage de la ville en trois espaces (le centre, la périphérie lotie et la périphérie non lotie)⁴², la proportion des écoles privées, dans l'ensemble, augmente du centre à la périphérie de la ville ; par contre, c'est le phénomène inverse qui est observé chez les écoles publiques. En effet, la proportion des écoles publiques passe de 42,5 % à 13,4 % du centre à la périphérie non lotie ; en revanche, chez les écoles privées, elle est de 57,6 % au centre et de 86,6 % à la périphérie non lotie (tableau 5.2). L'augmentation de la proportion d'écoles privées du centre à la périphérie de la ville est surtout le fait des écoles privées laïques dont la proportion est plus élevée à la périphérie non lotie (67,1 %) qu'au centre de la ville (40,6 %). Les écoles catholiques sont absentes dans les périphéries non loties ; elles sont plus présentes dans le centre de la ville (7,6 % des écoles). Quant aux écoles musulmanes, elles sont beaucoup plus implantées dans la périphérie non lotie (12,8 % des écoles) que dans le centre de la ville (5,7 %). Dans ces périphéries, elles sont localisées surtout dans la partie Nord, Est et Ouest de la ville, confirmant ainsi les résultats déjà observés en 2006 (carte A5.3). Baux et al. (2002) trouvent qu'il existe une relation de proximité géographique entre la province d'origine et le lieu de résidence dans la capitale. Le Nord de la ville serait peuplé majoritairement de migrants originaires des provinces du Nord du pays (Yatenga, Zondoma, etc) frontalières principalement avec le Mali d'où seraient introduites les écoles musulmanes dans le pays (Ouedraogo, 2008). D'ailleurs, dans la province du Yatenga située au Nord du pays, à la rentrée scolaire 2013-2014, les statistiques scolaires indiquent que sur les 241 écoles primaires privées que compte la province 195 d'entre elles sont des écoles musulmanes soit une proportion de 80,9 %. Ces migrants originaires du Nord et en majorité musulmans seraient donc les plus grands demandeurs de ces écoles musulmanes. Ces éléments expliqueraient donc la forte présence des écoles musulmanes dans les périphéries du Nord de la ville.

⁴² Les trois espaces sont construits en centre (les nouveaux arrondissements 1 et 2), en périphérie lotie (tous les secteurs lotis des arrondissements de 3 à 12) et en non lotie (les secteurs non loties).

Tableau 5.2 : Répartition (en %) des écoles primaires dans la ville de Ouagadougou selon leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	42,5	33,3	13,4	30,7
Privé catholique	7,6	3,1	0,0	3,0
Privé laïc	40,6	49,7	67,1	51,9
Privé protestant	3,8	7,0	6,7	6,5
Privé musulman	5,7	7,0	12,8	7,9
Total	100	100	100	100
Effectifs	106	588	164	858

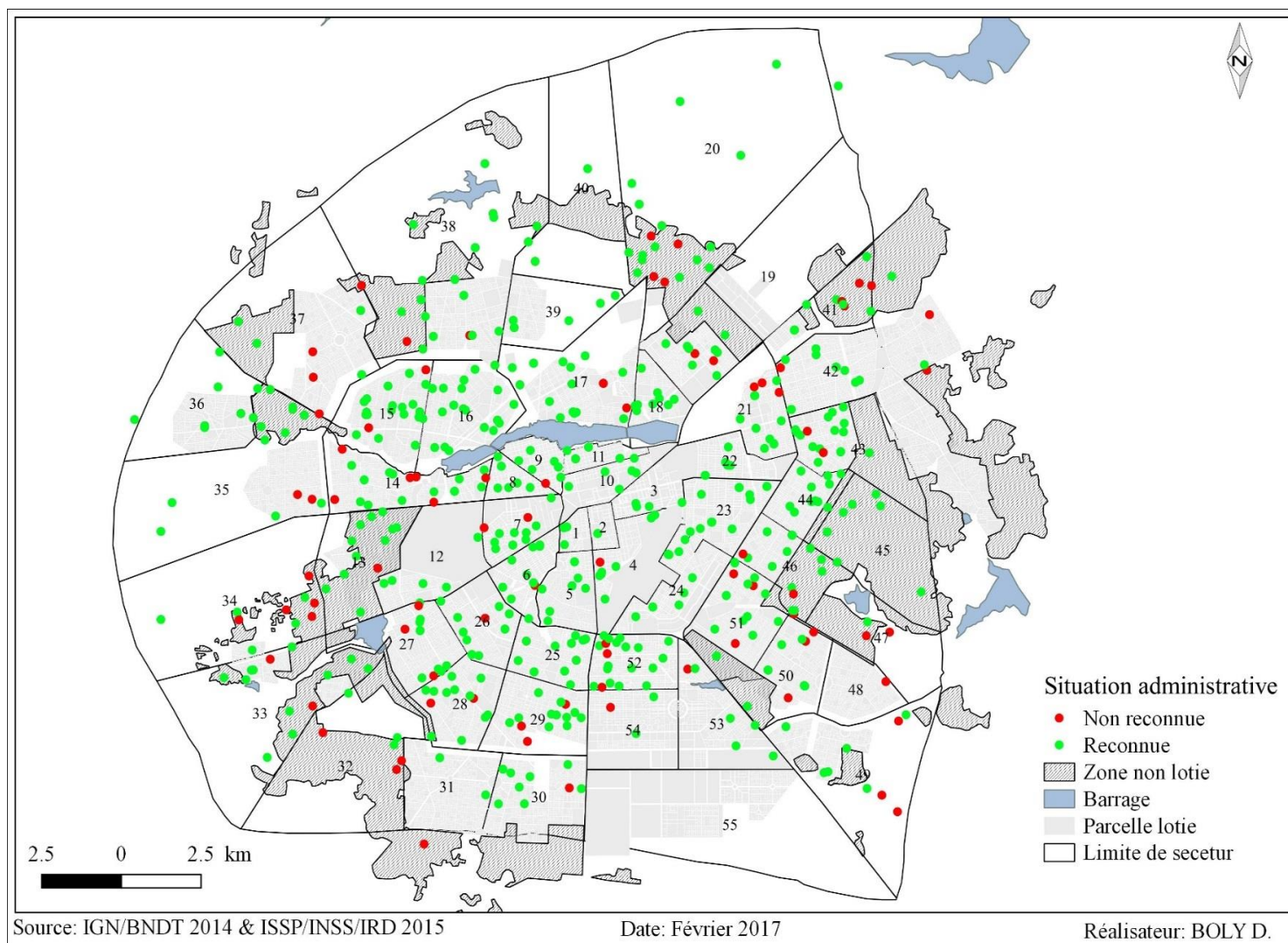
Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Quant à la situation administrative des écoles primaires privées (reconnue et non reconnue) en 2013, 21,2 % d'entre elles sont déclarées non reconnues (tableau A5.3). La carte 5.3 montre que ces catégories d'écoles sont fortement implantées dans les périphéries de la ville, particulièrement dans les zones non loties (carte 5.2).

En considérant uniquement les écoles non reconnues en fonction des types, ce sont les écoles privées laïques qui sont les plus concernées (carte A5.4). La répartition spatiale montre que les écoles privées laïques non reconnues sont localisées dans les périphéries tandis que dans le centre de la ville on retrouve les écoles musulmanes et protestantes.

Les chiffres du tableau A5.2 (en annexe) viennent encore confirmer les résultats sur la situation administrative des écoles privées. En effet, sur les 595 écoles privées, 182 d'entre elles sont déclarées non reconnues par le ministère (soit 30,6 %). Du centre à la périphérie de la ville, la proportion des écoles privées non reconnues augmente également de 18 % au centre à 38,7 % à la périphérie non lotie. Ce phénomène touche davantage les écoles privées protestantes (45,7 %) et musulmanes (37,5 %). Les écoles catholiques sont les moins concernées, seulement 7,7 % d'entre elles sont non reconnues.

Carte 5.3 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon leur situation administrative en 2013-2014



5.2 Profil et répartition du personnel enseignant

Cette section décrit le profil et la répartition du personnel enseignant à la rentrée scolaire 2013-2014.

5.2.1 Les femmes enseignantes

Le personnel enseignant dans la ville de Ouagadougou est majoritairement féminin, avec 57,6 % d'enseignantes (tableau 5.3). Ceci a pour avantage, comme l'ont montré les résultats du PASEC dans certains pays africains, d'impacter sur la scolarisation des filles et la progression des élèves : « une institutrice assure de meilleurs résultats qu'un instituteur. Cette constatation est établie dans tous les pays du PASEC mais le Burkina Faso est un des endroits où elle se marque le mieux » (DEP/MEBA, 1998 :101). Toutefois, Baux et al. (2002) soulignent que bon nombre d'institutrices dans la capitale, Ouagadougou s'adonnent à des activités lucratives parallèles qui font qu'elles deviennent moins efficaces en classe.

Dans le privé, il y a moins de femmes enseignantes car elles ne représentent que 48,6 %. Des résultats similaires que Baux et al. (2002) avaient également déjà observés dans le cadre de leurs travaux à Ouagadougou. Pour eux, le coût économique qu'occasionnent les congés de maternité dont certaines femmes devront bénéficier fait que le privé hésite à les recruter. En matière d'insertion professionnelle au Burkina Faso, Boly (2015) fait le même constat lorsqu'il souligne que les femmes sont moins préférées aux hommes lors du recrutement par les entreprises privées. Dans le public, par contre, le personnel est essentiellement féminin (73,1 %) à cause particulièrement des affectations dans la capitale des femmes pour raison de regroupement familial. La prise en compte du type d'écoles privées révèle que la proportion des femmes enseignantes est la plus faible dans les écoles confessionnelles musulmanes (21,8 %) et dans les écoles privées laïques (49,4 %). Si la raison économique, comme nous venons de le souligner, peut justifier les chiffres observés dans le privé laïc, ce n'est pas le cas chez les écoles musulmanes dont le motif semble lié au type d'enseignement religieux essentiellement réservé aux hommes.

En examinant la dimension spatiale, dans le public, la proportion des enseignantes est plus élevée dans la périphérie lotie (75,9 %) que dans les autres espaces.

En ce qui concerne les écoles privées, le centre de la ville présente une situation dichotomique: d'une part, les écoles catholiques se caractérisent par une proportion élevée d'enseignantes (75,9 %) et d'autre part, les écoles privées laïques et protestantes et dans une moindre mesure les écoles musulmanes ont une part du personnel enseignant féminin la plus faible.

Tableau 5.3: Proportion (en %) des enseignantes à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	62,2	75,9	69,2	73,1
Privé catholique	75,9	71,6	-	72,9
Privé laïc	41,0	49,3	53,2	49,4
Privé protestant	47,2	54,4	52,5	53,1
Privé musulman	16,7	23,4	16,3	21,8
Ensemble Privé	44,7	48,3	51,1	48,6
Ensemble Pri.+Pu.	52,8	59,2	54,5	57,6

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public

5.2.2 Qualification professionnelle des enseignants

Sont ici considérés comme enseignants qualifiés, tous ceux qui possèdent un diplôme professionnel supérieur ou égal au certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) : les Instituteurs Principaux (IP), les Instituteurs Certifiés (IC) et les Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC).

Dans la ville de Ouagadougou, seulement 53,6 % des enseignants sont qualifiés (tableau 5.4) en raison du poids important que représente le privé et dont les enseignants sont en majorité non qualifiés (73,4 %). Dans le public, par contre, pratiquement tous les enseignants de la ville sont qualifiés (99,7 %). Les écoles publiques recrutent directement leurs enseignants parmi les sortants des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) diplômés du CEAP justifiant, ainsi, le fait qu'ils soient tous qualifiés.

Sur le plan spatial, plus on va vers la périphérie de la ville moins les enseignants sont qualifiés : la proportion la plus importante des enseignants qualifiés (69,6 %) est enregistrée dans le centre de la ville; en revanche, dans la périphérie non lotie, seulement 29,6 % des enseignants ont une qualification.

En outre, les écoles privées dans les périphéries, particulièrement non loties, se caractérisent par une faible proportion d'enseignants qualifiés. En effet, 13,6 % des enseignants du privé dans les périphéries non loties sont qualifiés contre 45,7 % des enseignants du privé dans le centre de la ville.

Le discours de cet acteur de terrain interviewé traduit bien cette distinction de qualification des enseignants entre le privé et le public : *« au public, tout le monde est qualifié. Le minimum c'est le CEAP que tu dois avoir pour enseigner. On ne recrute plus des IA⁴³. Tous les enseignants viennent de l'ENEP, alors que tous ceux qui sortent de l'ENEP ont déjà leur CEAP. Alors que dans le privé, la situation est différente en termes de qualification des enseignants car eux ils ne recrutent que ceux qui ont un niveau BEPC et voire même moins, [...]»* (A5 : Conseillère pédagogique, CEB Ouaga 14).

Par ailleurs, certains acteurs estiment que le mode de recrutement des enseignants dans certaines écoles privées ne répond à aucune exigence du cahier des charges ; ce qui peut contribuer à affecter négativement le système éducatif : *«..., l'école privée joue négativement sur l'éducation parce que chacun a la latitude d'ouvrir son école, on prend n'importe qui parce qu'il n'a pas de travail, il vient en classe, lui-même il ne sait même pas s'enseigner et il veut enseigner le français ou autres disciplines à des enfants. Ce qui fait donc baisser de plus en plus le niveau scolaire des enfants »* (A18 : Secrétaire Général Adjoint, SYNATEB).

En considérant le type d'écoles privées, les enseignants des écoles musulmanes sont les moins qualifiés (4,7 %) et ceux du privé catholique sont les plus qualifiés (94,7 %). Malgré la mise en place d'une section de formation franco-arabe dans les ENEP dans le cadre du PDDEB, elle reste très peu développée. Les écoles privées musulmanes continuent donc de recruter leurs enseignants parmi leurs diplômés, d'où leur faible qualification ; elles sont très faiblement

⁴³ IA= Instituteurs Adjoints, des enseignants recrutés dans les années 1990 au lendemain des PAS au sein des diplômés du BEPC et envoyés directement dans les salles de classe.

intégrées au système éducatif national formel. La possibilité d'une carrière professionnelle pour les enseignants de ces écoles est encore très limitée ; par conséquent, il n'existe pratiquement pas de corps d'Instituteurs Certifiés (IC) ou d'Instituteurs Principaux (IP) en leur sein.

Tableau 5.4 : Proportion (en %) des enseignants qualifiés (IP, IC et IAC) à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	97,4	100,0	100,0	99,7
Privé catholique	88,9	97,4	-	94,7
Privé laïc	43,7	25,8	13,2	24,6
Privé protestant	27,8	37,4	18,0	30,6
Privé musulman	0,0	6,1	0,0	4,7
Ensemble Privé	45,7	28,2	13,1	26,6
Ensemble Pri.+Pu.	69,6	56,8	29,8	53,6

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public

5.2.3 Niveau académique des enseignants

L'autre aspect, qui entre en ligne de compte dans les compétences des enseignants, est leur niveau académique. Les résultats du PASEC soulignent clairement que le fait pour les enseignants de posséder un diplôme académique joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances des élèves et donc leurs résultats scolaires (PASEC, 2009). En 2013, seulement 14,3 % des enseignants sont titulaires du baccalauréat ou plus à Ouagadougou (tableau 5.5).

C'est encore dans les écoles privées des zones non loties que les enseignants sont les moins diplômés : seulement 6,2 % d'entre eux possèdent un baccalauréat ou plus. Les propos de cet acteur de l'éducation décrivent si bien le niveau de recrutement des enseignants dans certaines écoles privées : « *Il (parlant du privé) recrute du personnel bon pour, on ne pas parler de recrutement hum ! Mais il coopte des éléments de sa famille ou bien dans le quartier bon voilà, qui viennent d'avoir le BEPC ou bien qui est en classe de 3eme* » (A18 : Secrétaire Général Adjoint, SYNATEB).

En examinant les différences selon les écoles privées, contre toute attente, la proportion la plus élevée d'enseignants titulaires du baccalauréat et plus est enregistrée dans les écoles musulmanes (16,7 %). Au Burkina Faso, les écoles de la communauté musulmane organisent leurs propres examens de BAC dont l'arabe est la langue dominante. Les titulaires de ces diplômes n'ont pas la possibilité de poursuivre les études universitaires sur place et ont aussi des contraintes d'insertion sur le marché de l'emploi. La seule perspective qui leur est offerte au pays est donc d'enseigner dans les écoles privées musulmanes. Une situation qui pourrait expliquer la proportion élevée des enseignants bacheliers dans les établissements scolaires musulmans.

Tableau 5.5 : Proportion (en %) des enseignants titulaires du baccalauréat et plus à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	27,3	22,8	22,7	23,5
Privé catholique	11,1	13,0	-	12,4
Privé laïc	9,8	8,7	5,8	8,1
Privé protestant	0,0	10,9	3,3	7,6
Privé musulman	29,2	15,2	18,4	16,7
Ensemble Privé	10,3	9,7	6,2	9,0
Ensemble Pri.+Pu.	18,1	14,9	9,3	14,3

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public

5.2.4 Expérience professionnelle des enseignants

Le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants à Ouagadougou est de 9 ans (tableau 5.6). La situation à Ouagadougou est meilleure comparativement au plan national où ce chiffre est de 7 ans. C'est dans le public que le nombre moyen d'années d'expérience des enseignants est le plus élevé (17 ans). Ouagadougou, de par son attractivité liée en partie à la diversité des services (de loisirs, de santé, d'éducation, d'affaires, etc.) qu'elle offre, occupe une place de choix dans les demandes d'affectation des enseignants. Pour ce faire, les autorités de l'éducation exigent officiellement un certain nombre d'années d'expérience (variable selon le motif de la demande et l'année) avant d'y être affectés. Les enseignants du

public qui y sont affectés ont, par conséquent, un nombre élevé d'années d'expérience. Par contre, dans le privé, les enseignants sont très peu expérimentés (nombre moyen d'années d'expérience de 6 ans), particulièrement dans la périphérie non lotie (nombre moyen d'années d'expérience de 5 ans).

Selon le type d'écoles privées, ce sont les enseignants des écoles privées musulmanes et catholiques qui sont les plus expérimentés. Ils présentent respectivement en moyenne 8 et 7 ans d'expérience professionnelle. Les enseignants du privé laïc et protestant sont les moins expérimentés : en moyenne 6 ans d'expérience pour chacun d'eux. La jeunesse des enseignants en termes d'expérience professionnelle dans les écoles privées laïques seraient la conséquence de la forte mobilité de ce personnel. Beaucoup d'enseignants du secteur privé, particulièrement laïc, ont pour objectif à long terme d'intégrer la fonction publique, signe pour eux de stabilité dans l'emploi. Par conséquent, le personnel de ce secteur est en perpétuel renouvellement.

En tenant compte de la distribution spatiale, le nombre d'années d'expérience diminue du centre vers la périphérie non lotie de la ville aussi bien dans le public que dans le privé, à l'exception des écoles musulmanes. Dans le public, ceci répond à une logique d'affectation des enseignants nouvellement arrivés dans les écoles périphériques. Dans le privé, par contre, la situation serait liée aux années d'ouverture des écoles qui sont plus récentes dans les périphéries par rapport aux écoles du centre de la ville.

Tableau 5.6 : Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants à Ouagadougou selon le statut de l'établissement et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	18	16	15	17
Privé catholique	8	7	-	7
Privé laïc	9	6	4	6
Privé protestant	7	7	5	6
Privé musulman	8	8	8	8
Ensemble Privé	9	6	5	6
Ensemble Pri.+Pu.	13	10	6	9

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public.

5.2.5 Précarité des emplois dans le privé

Tous les enseignants du privé ayant un statut de stagiaire ou autres sont considérés en situation d'emploi précaire. Par contre, ceux dont le statut est déclaré « *fonctionnaire du privé* »⁴⁴ sont dans des emplois permanents (donc non précaires). Cette section concerne uniquement les écoles privées car dans le public tous les enseignants sont des fonctionnaires et donc ont un emploi non précaire.

Dans l'ensemble, 6,1 % du personnel du privé sont en situation de précarité d'emploi (tableau 5.7). La proportion des enseignants ayant un emploi précaire est plus importante dans les écoles de la périphérie non lotie. En effet, la proportion des enseignants du privé ayant un emploi précaire n'est que de 3,2 % dans le centre de la ville, par contre, dans la périphérie non lotie, ce chiffre est plus du double, soit 7 %.

Le mode de recrutement (voire de cooptation comme nous l'avons souligné plus haut) fait que les fondateurs dans certaines écoles privées n'hésitent pas à payer des salaires dérisoires aux enseignants. Avec le chômage grimpant, ces enseignants sont donc contraints d'accepter toutes les conditions, juste pour survivre en attendant d'avoir mieux ailleurs. Cet acteur de l'éducation dépeint parfaitement la situation de précarité dans laquelle vivent certains enseignants du privé en ces termes : « *maintenant, il y a que ce même privé, à côté de l'effort qu'on ne saurait nier, qu'il fournit pour accompagner l'Etat, il est tenté de fouler au sol, les principes élémentaires du cahier des charges liés à la création et au fonctionnement d'une école privée. [...]. figurez-vous qu'il y a des privés qui payent leurs enseignants à hauteur de 7 000 à 8 000 Fcfa par mois, un enseignant, c'est une insulte. On ne saurait suffisamment payer un enseignant fusset-il du primaire parce qu'avant tout c'est sur de la matière vivante qu'il agit pour préparer l'avenir, de ce fait on ne peut pas négliger un enseignant à ce point-là* » (A13: agent, Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale).

Selon le type d'écoles privées, la proportion d'enseignants ayant un emploi précaire est plus élevée dans les écoles privées musulmanes (5,3 %) et laïques (6,9 %). Dans les écoles catholiques, il n'y a aucun enseignant qui est déclaré en situation d'emploi précaire. La précarité

⁴⁴ Le fonctionnaire du privé est la modalité telle que collectée par le ministère et renvoie à tout le personnel qui a un contrat à durée indéterminé

dans l'emploi contraint certains enseignants, particulièrement des écoles musulmanes, à exercer d'autres activités pour avoir un revenu plus conséquent à la fin du mois. Les discours issus des entretiens réalisés par Baux et al. (2002) sont illustratifs. Les instituteurs des écoles musulmanes qu'ils ont interviewés ont déclaré avoir tous un salaire mensuel compris entre 15 000 à 20 000 Fcfa et pratiqué des activités parallèles notamment la maçonnerie, l'élevage, l'électricité, ... On peut donc conclure avec Baux et al. (ibidem : 58) que « [...] la privatisation de l'éducation crée une grille de rémunération des enseignants à deux vitesses. On assiste à une précarisation de la profession d'enseignant dans le domaine privé que le PDDEB [actuellement PDSEB] tend à entériner ». Les fermetures fréquentes des écoles privées surtout musulmanes comme le mentionnent Fournet et al. (2008) dans leurs travaux sur Ouagadougou contribuent également à rendre encore très précaires les emplois des enseignants.

Tableau 5.7: Proportion (en %) des enseignants ayant un emploi précaire dans le privé à Ouagadougou selon la zone d'implantation de leur école en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Privé catholique	0,0	0,0	-	0,0
Privé laïc	4,4	7,1	7,1	6,9
Privé protestant	0,0	2,1	4,9	2,8
Privé musulman	0,0	4,8	10,2	5,3
Ensemble	3,2	6,1	7,0	6,0

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible

5.3 Conditions d'apprentissage

Cette section décrit les conditions d'apprentissage dans les écoles primaires à Ouagadougou en 2013-2014 à partir de leur équipement en infrastructures scolaires et pédagogiques et de leur capacité d'accueil.

5.3.1 Equipement en infrastructures scolaires

L'équipement en infrastructure scolaire est un indicateur synthétique construit comme nous l'avions mentionné dans le chapitre 2 à partir de la présence ou non de certaines infrastructures dans l'école.

Dans l'ensemble, seulement 40,4 % des écoles primaires de la ville sont bien équipées (tableau A5.5). Les infrastructures sont plus présentes dans le privé que dans le public en raison du souci de confort qu'ont certaines écoles privées pour attirer beaucoup plus d'élèves. En examinant la disparité spatiale, les écoles les plus bien équipées sont fortement concentrées dans le centre de la ville (carte 5.4). Les chiffres du tableau A5.3 viennent davantage l'illustrer : 78,3 % des écoles dans le centre de la ville sont bien équipées et ce chiffre n'est que de 6,7 % dans la périphérie non lotie. Dans les zones non loties, sur les 22 écoles publiques recensées et géoréférencées, il n'y en a aucune dont l'équipement est jugé satisfaisant. Dans ces zones non viabilisées, il n'existe pratiquement pas ce minimum d'équipements. Quant aux écoles privées dans les zones non loties, la situation n'est guère plus reluisante, à peine 7,8 % des 141 d'entre elles qui sont bien équipées. Cet acteur de l'éducation dans un arrondissement explique les difficultés qu'ils rencontrent avec certains promoteurs privés lors des procédures d'ouverture de leurs écoles : *« l'école privée en tout cas pousse comme des champignons dans l'arrondissement surtout que chacun veut un petit lopin de terre comme il y a beaucoup de zones non loties, ils partent ils bornent et puis, ils nous envoient les papiers, souvent quand ils envoient les dossiers c'est compliqué. Souvent le terrain n'est pas borné, ils veulent qu'on reconnaisse leurs écoles. Souvent c'est tendu ici, bon on essaie de résoudre le problème, d'autres prennent des parcelles à usage d'habitation pour en faire les écoles, puisqu'il faut pouvoir atteindre 800 m² pour pouvoir créer une école. Bon souvent la superficie n'atteint pas et ils passent par d'autres moyens pour essayer de nous embrouiller »* (A11 : chef de service, Mairie arrondissement 8).

Cependant, certaines écoles privées sont bien dotées en infrastructures scolaires même s'il manque souvent d'aire de jeux parce qu'elles occupent généralement des parcelles destinées à des usages d'habitation. La photo 1 est celle d'un établissement privé dans les zones loties et la photo 2, une école primaire privée dans un quartier du centre de la ville. C'est une situation qui traduit véritablement le hiatus entre l'offre scolaire privée au sein d'une même ville. D'un côté,

des écoles privées qui sont construites en matériau précaire (ressemblant à des taudis) et concentrant toute la misère (photo 1), de l'autre des écoles privées qui présentent toutes les commodités nécessaires à un véritable apprentissage (photo 2) et sont fréquentées par des élèves issus des couches sociales les plus nanties.

En considérant les types d'écoles privées, les écoles privées catholiques sont les mieux équipées (73,1 %), alors que celles du privé musulman sont les moins équipées (39,3 %).

Dans la périphérie non lotie, les écoles privées laïques sont les moins équipées en infrastructures scolaires (77,1 % d'entre elles sont sous-équipées).

Carte 5.4 : Répartition spatiale des écoles primaires à Ouagadougou selon leur niveau d'équipement en infrastructure scolaire en 2013-2014

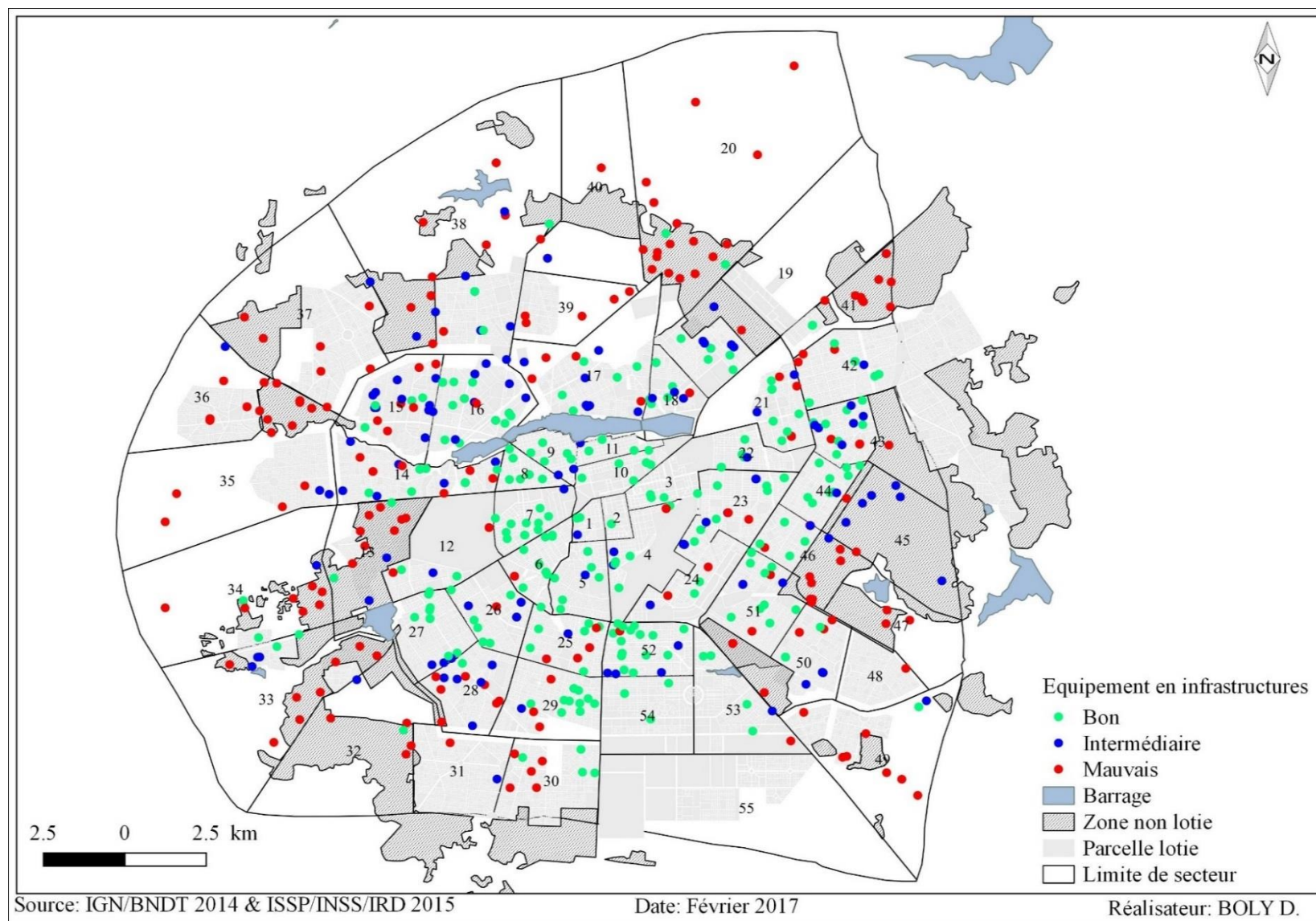


Photo 1 : Vue intérieure et extérieure d'une salle de classe d'école privée dans une zone non lotie de la ville de Ouagadougou



a : intérieur d'une salle de classe

b : extérieur d'une salle de classe

Auteur : Dramane BOLY

Photo 2 : Vue intérieure et extérieure d'une salle de classe d'école privée dans une zone lotie de la ville de Ouagadougou



a : intérieur d'une salle de classe

b : extérieur du bâtiment de l'école

Auteur : Copyright © 2012 www.lesgraces.net

5.3.2 Capacité d'accueil des écoles primaires

Le ratio élèves/salle de classe est de 53 à Ouagadougou, un chiffre largement supérieur à la norme internationale exigée par l'UNESCO (40 élèves/salle de classe au primaire) pour un bon encadrement pédagogique (tableau 5.8). Il est légèrement supérieur à la norme nationale, qui est de 50 élèves/salle de classe. La pression est plus forte dans les écoles publiques (68 élèves en moyenne par salle de classe) que dans les écoles privées (47 élèves en moyenne par salle de classe). La proportion des écoles avec plus de 50 élèves par salle de classe atteint les 80,6 % dans le public, alors qu'elle n'est que de 35,9 % au privé (graphique 5.1).

La pression dans les salles de classe augmente également du centre à la périphérie de la ville. Le ratio élèves/salle de classe est de 47 dans le centre de la ville, alors qu'il atteint les 52 dans la périphérie non lotie. Le ratio est plus élevé dans la périphérie lotie (55) car les écoles de la périphérie lotie sont aussi sollicitées par les enfants des périphéries non loties plus proches. Cette forte pression se ressent encore plus dans les écoles publiques des périphéries non loties où le ratio est de 74 élèves par classe en moyenne. A la périphérie non lotie, 90,9 % des écoles publiques ont des effectifs d'au moins 50 élèves par salle de classe.

Ces chiffres confirment encore le fort déficit en écoles primaires publiques dans les périphéries non loties caractérisées par une population pauvre dont les nombreux enfants en âge scolaire n'ont d'autres choix que le public. Cette école publique est malheureusement concentrée au centre de la ville (ratio de 58 élèves par salle de classe seulement) et son accessibilité occasionne des coûts énormes en termes de transport. La directrice d'une école publique au centre de la ville explique que les nouveaux élèves que son école recrute à la rentrée scolaire sont les enfants qui n'ont pas pu obtenir de la place dans les écoles périphériques. Au premier jour d'inscription dans son école, il n'y a pas une grande affluence alors que dans les périphéries comme elle le décrit, les parents sont obligés de se lever très tôt le matin pour espérer inscrire leurs enfants. Dans le privé du centre de la ville, le ratio élèves/salle de classe est de 39, un chiffre en dessous de la norme nationale (40 élèves/salle de classe au primaire).

Cet acteur de l'éducation dépeint bien la situation des effectifs scolaires dans la ville à travers les propos suivants : « *au public, les effectifs sont pléthoriques. Il y a des classes qui peuvent atteindre les 80 à 90 élèves dans certaines écoles périphériques. Dans le même temps, le privé qui n'a peut-être pas tout au plus 50 élèves dans la classe et là, ..., souvent même des*

établissements privés de renom-là, on a tout au plus 20 élèves dans la classe... » (A5 : Conseillère pédagogique, CEB Ouaga 14).

Selon le type d'écoles privées, le ratio élèves/salle de classe est le plus faible dans les écoles privées musulmanes : en moyenne 39 élèves par salle de classe. Ces écoles sont généralement fréquentées par des enfants dont les parents sont de confession musulmane. Par conséquent, elles sont moins sollicitées comparativement aux autres écoles privées (laïques et confessionnelles) qui accueillent tous les enfants sans distinction d'appartenance religieuse. Les écoles catholiques sont celles qui ont le chiffre de ratio le plus élevé (en moyenne 52 élèves par salle de classe) par rapport aux autres écoles privées. En effet, l'enseignement dans les écoles privées catholiques est reconnu être de meilleure qualité. Les écoles catholiques sont donc les plus demandées.

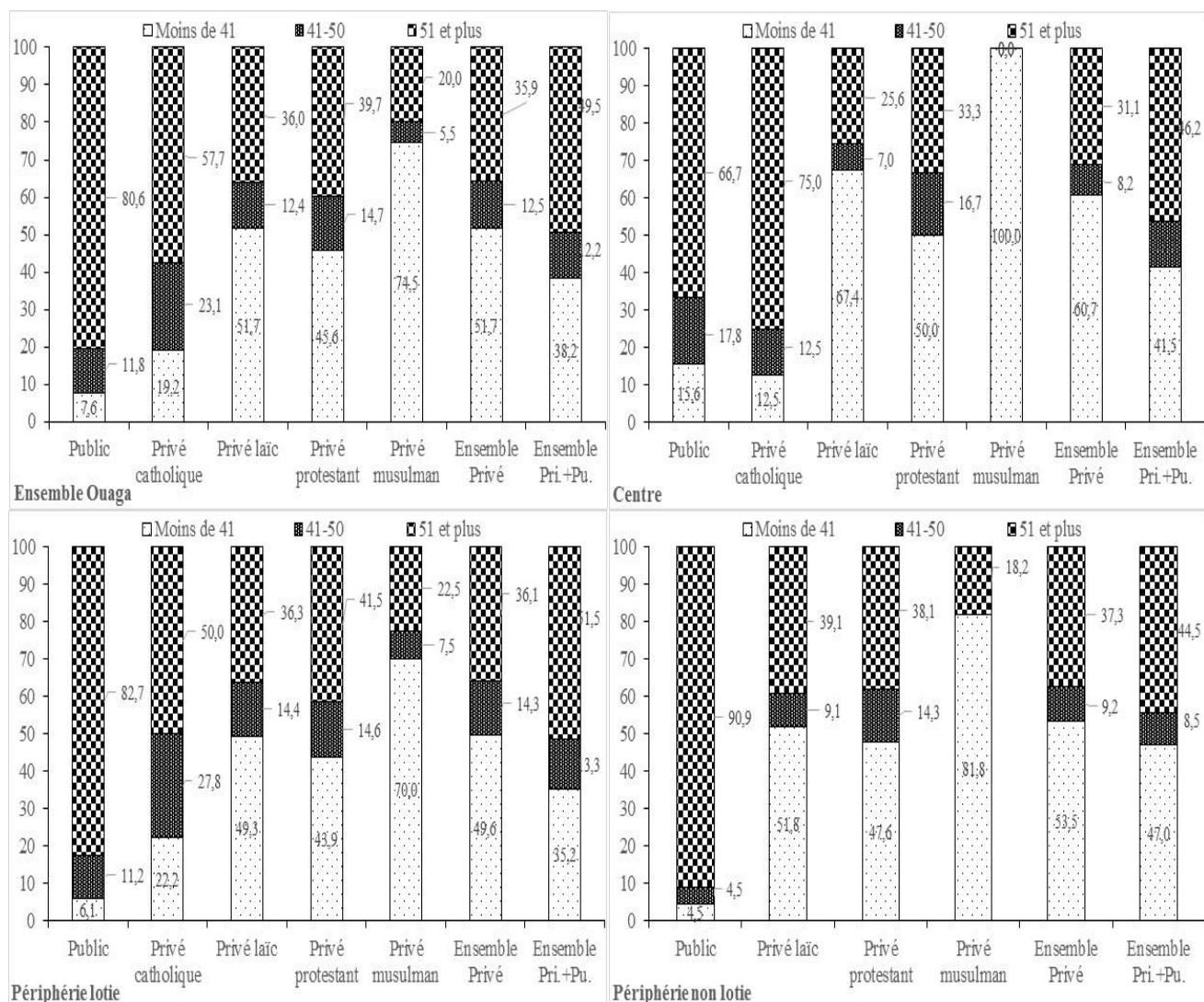
Tableau 5.8 : Ratios élèves/salle de classe à Ouagadougou selon le statut et la zone d'implantation des écoles en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Public	58	70	74	68
Privé catholique	49	54	-	52
Privé laïc	38	47	50	47
Privé protestant	41	47	45	46
Privé musulman	22	43	30	39
Ensemble Privé	39	47	48	47
Ensemble Pri.+Pu.	47	55	52	53

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public

Graphique 5.3 : Répartition (en %) du ratio élèves/salle de classe à Ouagadougou selon le statut et la zone d’implantation des écoles en 2013-2014



Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public.

5.3.3 Equipement en matériels didactiques

L'équipement pédagogique (ou didactique) est aussi un indicateur synthétique construit à partir des matériels didactiques (confère chapitre 2) dont disposent les écoles.

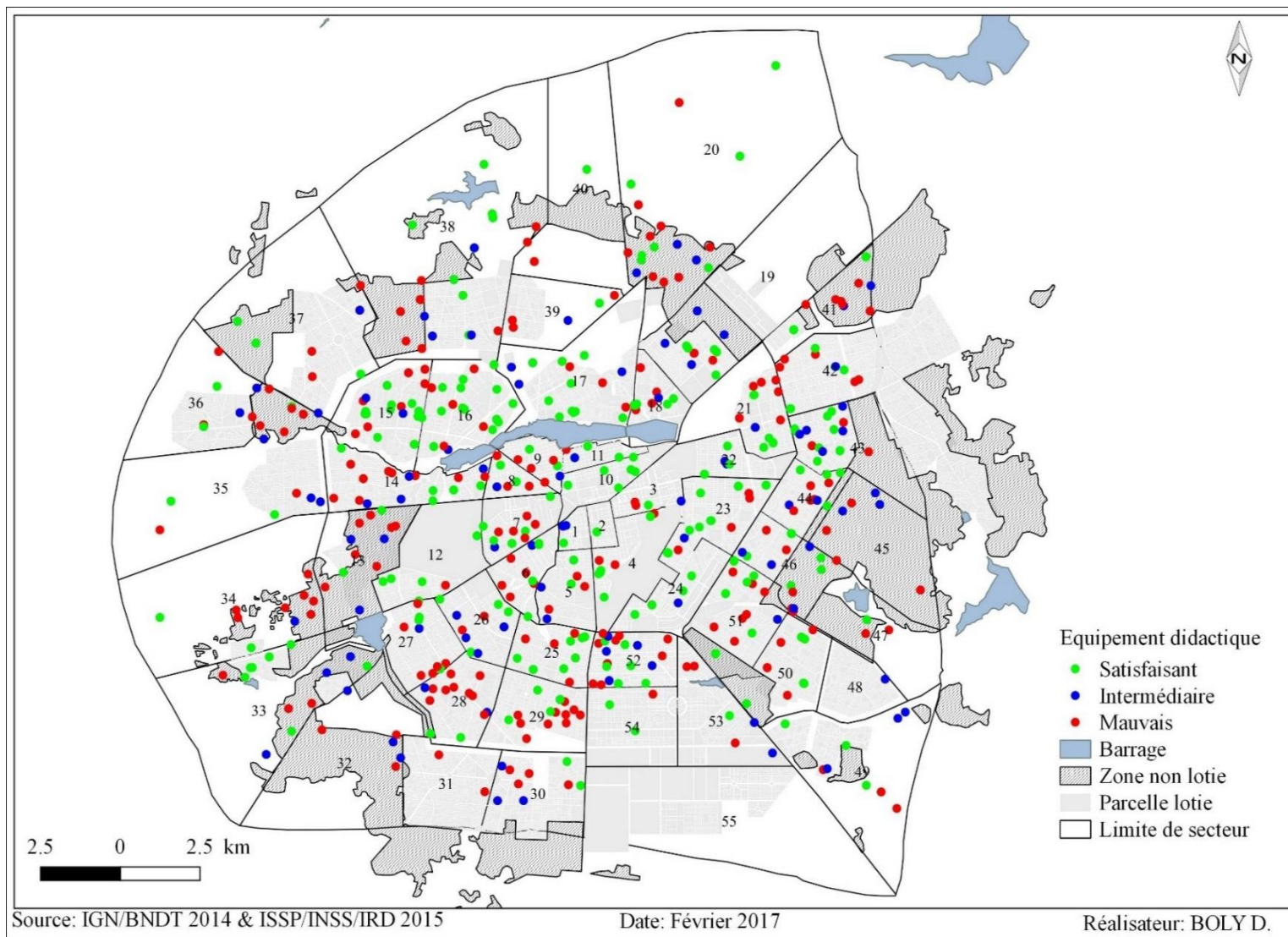
Dans l'ensemble, moins de la moitié (40 %) des écoles primaires de la ville sont classées dans la catégorie des écoles suffisamment équipées en matériels pédagogiques (tableau A5.4). Du

centre à la périphérie, particulièrement dans les zones non loties, comme nous le voyons sur la carte 5.5, nous remarquons également que la concentration des écoles possédant des équipements pédagogiques suffisants diminue. Elle se confirme avec la proportion des écoles bien équipées en matériels pédagogiques, qui est de 52,8 % au centre de la ville et de 21,3 % dans la périphérie non lotie. Quand on considère le statut des établissements, contrairement aux équipements en infrastructures scolaires, les écoles publiques sont celles dont les équipements pédagogiques sont suffisants (83,3 %) comparées aux écoles privées (seulement 20,8 %). Ce qui se comprend aisément car l'Etat burkinabè fait quand même l'effort de doter toutes les écoles publiques d'un minimum d'équipements pédagogiques.

Les inégalités entre les écoles privées et publiques en matière d'équipements pédagogiques s'accroissent également en passant du centre à la périphérie non lotie. En effet, le rapport entre la proportion des écoles suffisamment équipées et celle des écoles sous équipées est de 3 dans le centre de la ville. Ce rapport est de 6 dans la périphérie non lotie. Les écoles publiques sont très insuffisantes dans les périphéries non loties. Les quelques écoles privées dans les périphéries non loties, qui soulagent un temps soit peu les populations, sont aussi majoritairement sous équipées (seulement 12,7 % des écoles primaires privées ont des équipements pédagogiques satisfaisants).

Quant aux types d'écoles privées, les équipements pédagogiques sont surtout insuffisants dans les écoles privées musulmanes. Ils sont suffisants surtout dans les écoles privées catholiques : 76,9 % d'entre elles ont des équipements déclarés suffisants. Dans le centre de la ville, à l'exception des écoles catholiques, il n'y a pas une grande différence entre les autres écoles privées. Les différences sont surtout enregistrées dans les périphéries particulièrement non loties où 90,9 % des écoles musulmanes sont classées dans la catégorie des écoles sous équipées en matériels pédagogiques, alors que cette proportion est de 51,2 % chez les écoles privées protestantes.

Carte 5.5 : Répartition spatiale des écoles à Ouagadougou selon leurs équipements didactiques (carte murale, malles pédagogiques,..)
 en 2013-2014



5.4 Accessibilité des écoles primaires

Cette section décrit l'accessibilité financière et géographique des écoles primaires à Ouagadougou à la rentrée scolaire 2013-2014.

5.4.1 Accessibilité financière

5.4.1.1 Le coût de la scolarité dans le privé

Les frais de scolarité dans les écoles publiques du Burkina Faso sont gratuits même si les parents doivent payer des cotisations allant de 1 000 à 4 000 Fcfa selon les écoles. Si dans certains pays, l'école privée est gratuite au même titre que le public comme le souligne Oberti (2005), ce n'est pas le cas au Burkina Faso où l'école privée a des droits d'inscription parfois très élevés. Ce coût disparate peut être une source de forte sélectivité sociale dans un contexte urbain déjà spatialement ségrégué.

Pour un élève inscrit dans une école primaire privée dans la ville de Ouagadougou, le montant moyen annuel des droits de scolarité a déboursé par ses parents est de 34 947 Fcfa (tableau 5.9). Ce montant cache d'énormes disparités entre le centre de la ville et la périphérie, particulièrement celle non lotie. En effet, il est plus élevé dans les écoles du centre de la ville (52 339 Fcfa) et de la périphérie lotie (38 500 Fcfa). Dans la périphérie non lotie, par contre, le coût de la scolarité des écoles est la plus faible (17 638 Fcfa). Cependant, ce coût relativement faible dans la périphérie non lotie cache tous les efforts que des familles ayant des revenus déjà très modestes devraient consentir pour la scolarisation dans un contexte de discours de gratuité scolaire. Ce coût de scolarisation dans des zones très démunies contribue à mettre à l'écart du système éducatif un nombre important d'enfants dont les parents éprouvent toutes les difficultés à les nourrir, à les soigner, etc.

En considérant le type d'écoles privées, les écoles catholiques sont celles qui ont les frais de scolarité les plus élevés. Pour un enfant inscrit dans une école privée catholique, un parent

débourse en moyenne 53 918 Fcfa pour sa scolarisation. Les frais de scolarité sont les moins chers dans les écoles privées musulmanes où le montant moyen est de 13 015 Fcfa. Les écoles catholiques n'apparaissent pas comme un ordre d'enseignement à « but lucratif » aux yeux de la population et de l'Etat, mais avec la récession économique, elles doivent se prendre en charge. Pour assurer la qualité des enseignements qui leur est reconnue, elles sont obligées de pratiquer des frais de scolarité élevés. Ces écoles catholiques sont donc inaccessibles au Ouagalais moyen et essentiellement fréquentées par les enfants de l'élite intellectuelle. En effet, le tableau A5.5 montre que plus de la moitié (58,2 %) des élèves des écoles privées catholiques ont des parents fonctionnaires ou militaires. Lanoue (2006 : 94) dans son travail sur les écoles catholiques en Côte d'Ivoire fait le même constat lorsqu'il écrit : « les usages sociaux des écoles catholiques, montrés à partir des exemples choisis (des femmes musulmanes, un comptable), ne sont pas sans lien avec les appréciations des acteurs à leur égard : les écoles chrétiennes, inaccessibles pour la plupart des ivoiriens et non-ivoiriens sans le concours financier de l'Etat, servent de substitut à une école publique jugée défailante, au nom de leurs qualités reconnues ».

Tableau 5.9 : Montant moyen annuel des frais de scolarité (en Fcfa) pour un élève à Ouagadougou selon le type et la zone d'implantation des écoles primaires privées en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Lotie	Non lotie	Ensemble
Privé catholique	33 457	61 591	-	53 918
Privé laïc	60 729	41 344	19 570	37 992
Privé protestant	36 529	30 993	13 326	26 035
Privé musulman	7 057	15 172	7 469	13 015
Ensemble	52 339	38 500	17 638	34 947

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : - information non disponible.

5.4.1.2 *L'effectivité de la gratuité scolaire*

La gratuité scolaire est un élément important de gouvernance éducative au Burkina Faso. Elle est inscrite dans le décret d'application de la Loi d'orientation de l'éducation en son article 7. L'un des éléments de la gratuité scolaire est l'octroi au début de chaque rentrée scolaire à tous

les enfants des écoles primaires publiques d'un minimum de *kit scolaire* composé généralement de fournitures scolaires et que l'on appelle communément le « *cartable minimum* ». Théoriquement, ce cartable minimum devrait être remis aux élèves dès le début de la rentrée scolaire, mais le constat sur le terrain donne toute autre chose car il peut arriver que des élèves le reçoivent tardivement voire même en fin d'année : « [...] *effectivement il y a du retard mais au niveau même du matériel, c'est-à-dire les dotations-la, on voit que ça traîne beaucoup. Il faut attendre après la rentrée pour qu'on dote l'inspection de livre, et ça fait trainer les choses. Donc au niveau du matériel, on peut dire qu'il y a un retard aussi. (...)* ; *les fournitures scolaires ne viennent pas à temps. (...). Les enseignants sont obligés de démarrer les cours en attendant les fournitures, ...* » (A5 : Conseillère pédagogique, CEB Ouaga 14).

Le retard accusé dans la dotation du cartable minimum contraint certains parents à acheter un minimum de fournitures afin de permettre à leurs enfants d'aller à l'école. Cet acteur de l'éducation est clairement explicite sur cette situation : « ... *dans un processus de marché « bidon », il arrive que les fournitures scolaires soient livrées trois mois après. Finalement même si tu as ton enfant dans le public tu es obligé de payer les fournitures scolaires comme les parents du privé le font afin de pouvoir donner un minimum à ton enfant pour suivre les cours* » (A2 : chargé suivi-évaluation, SP/PDSEB).

Même si l'octroi du cartable minimum est tardif, il est une réalité pour les élèves du CP1 des écoles primaires de la ville. Le ratio cartable minimum par élève est d'environ 1 (99 pour 100 élèves), l'état a donc doté à la rentrée scolaire 2013-2014 un cartable minimum à chaque élève inscrit en classe de CP1 dans une école primaire publique à Ouagadougou (tableau 5.10). Cependant, les écoles primaires publiques de la périphérie non lotie sont encore celles qui sont les moins favorisées en la matière : le ratio atteint les 101 dans les écoles publiques du centre de la ville, tandis qu'il n'est que de 94 dans la périphérie non lotie.

Concernant le ratio cartable minimum par élève de CM2 dans les écoles primaires publiques, il est également une réalité à Ouagadougou. Chaque élève de la classe de CM2 des écoles primaires a reçu un cartable minimum durant la rentrée scolaire 2013/2014, le ratio est de 102 kits pour 100 élèves. Contrairement à la dotation du cartable minimum aux élèves de la classe de CP1, il n'y a pas une discrimination spatiale chez les élèves du CM2 ; on dira même que l'égalité est presque parfaite. Le fait que le CM2 soit une classe d'examen contraint donc les

autorités à consentir l'effort nécessaire pour octroyer le kit scolaire à chaque élève de cette classe.

Tableau 5.10 : Ratios cartable minimum élèves au CP1 et au CM2 des écoles primaires publiques à Ouagadougou selon leur zone d'implantation en 2013-2014

Zone de résidence	CP1	CM2
Centre	101	101
Périphérie lotie	99	102
Périphérie non lotie	94	102
Ensemble	99	102

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

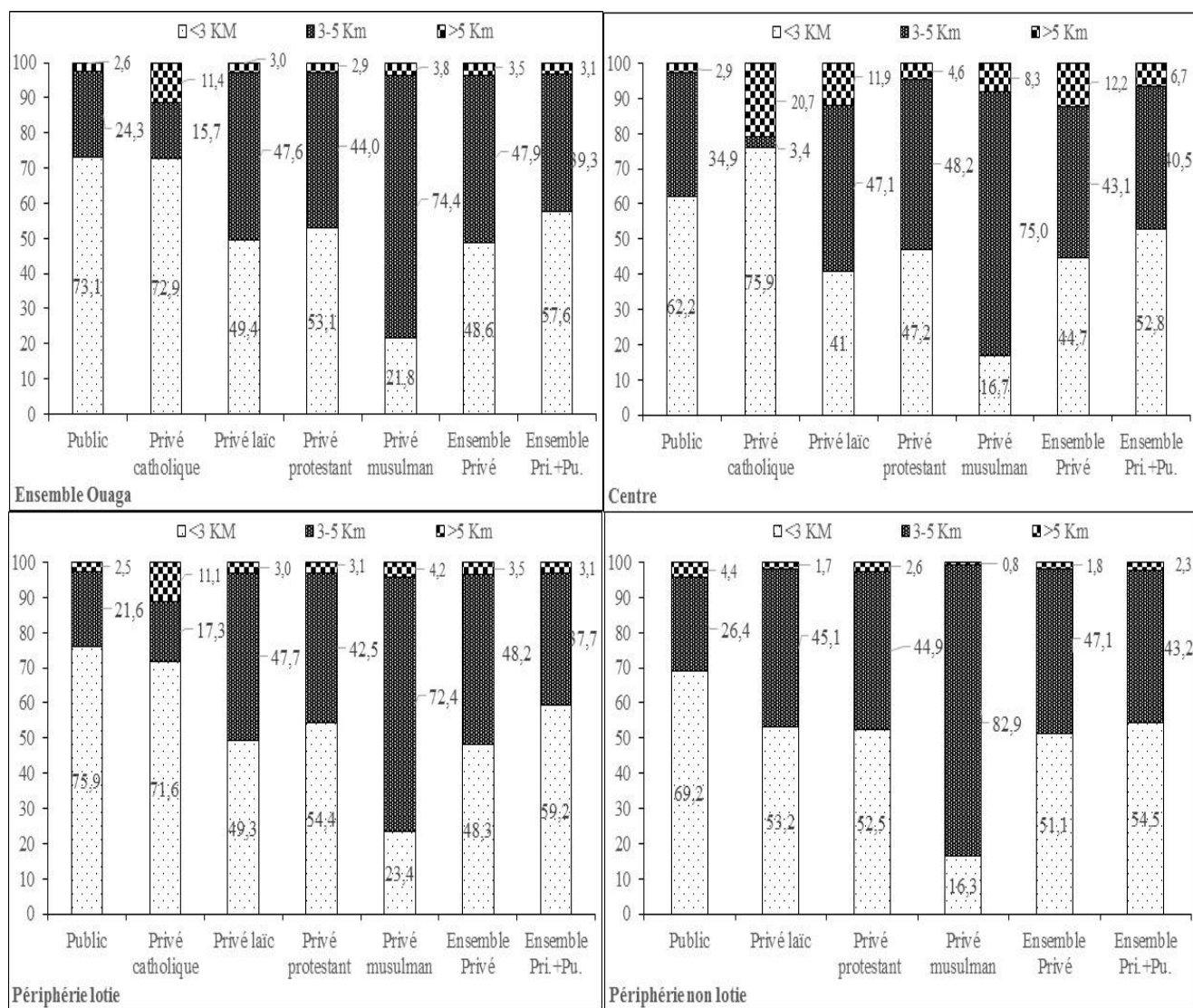
5.4.2 Accessibilité géographique

L'accessibilité géographique est mesurée dans les statistiques scolaires par la distance parcourue pour rejoindre une école primaire. Dans le questionnaire du ministère, la distance est exprimée en trois catégories : inférieur à 3 km, 3 à 5 km et supérieur à 5 km. La distance parcourue ne permet pas de rendre compte de l'accessibilité aux écoles primaires dans un contexte urbain comme Ouagadougou. Il aurait été plus intéressant de prendre en compte le temps mis pour y arriver et le moyen de transport utilisé. Néanmoins, en recourant à la variable distance telle que définie par le ministère, nous avons calculé la proportion des élèves parcourant une distance faible. Tous les élèves qui parcourent une distance de moins de 3 km sont classés dans cette catégorie.

Le tableau 5.9 montre que dans l'ensemble, la grande majorité (82,8 %) des élèves de la ville parcourent une distance faible (inférieure à 3 km) pour rejoindre une école primaire. Il n'y a que 3,1 % des élèves qui parcourent une distance de plus de 5 Km (graphique 5.2). En considérant la dimension statut des écoles, il n'y a pas de différences énormes entre le privé et le public concernant la distance parcourue. Il y a 82,6 % et 83,2 % des élèves qui parcourent une distance inférieure à 3 km pour rejoindre respectivement une école privée et une école publique.

Quant à la dimension spatiale, du centre à la périphérie, la proportion des élèves qui parcourent une distance faible augmente. La forte concentration des meilleures écoles dans le centre de la ville fait que les enfants de la périphérie notamment ceux dont les parents sont les plus nantis y sont scolarisés. Par conséquent, ces enfants généralement de parents plus nantis des périphéries (lotie et non lotie) parcourent de longue distance. La forte proportion des élèves des écoles privées du centre de la ville (28 %), particulièrement des écoles privées catholiques (41,8%) qui parcourent une distance supérieure à 3 km, confirme la fréquentation des écoles du centre de la ville par les enfants de la périphérie.

Graphique 5.4 : Répartition (en %) des élèves de Ouagadougou selon la distance parcourue, le statut et la zone d'implantation de leur école en 2013-2014



Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public.

Conclusion

Ce chapitre a recouru à une approche certes très descriptive, mais qui offre un regard inédit sur les inégalités spatiales de l'offre scolaire dans la capitale.

L'offre scolaire à Ouagadougou s'est fortement accrue depuis les années 2000 avec un taux d'accroissement moyen annuel de 7,4 % entre 2000 et 2014. Malgré la mise en œuvre du PDDEB au Burkina Faso en 2002 puis du PDSEB en 2012, l'augmentation du nombre d'écoles à Ouagadougou reste essentiellement le fait du privé.

Sur la plan spatial, le centre de la ville se caractérise par une concentration d'écoles primaires privées et publiques offrant des meilleures conditions d'apprentissage. Par contre, à la périphérie de la ville particulièrement non lotie, il y a une quasi absence d'écoles publiques (les quelques rares écoles existantes ont des effectifs pléthoriques) et les écoles privées ont des infrastructures délabrées, des enseignants très peu qualifiés, etc. Les écoles privées non reconnues sont fortement implantées dans la périphérie non lotie de la ville.

Dans le secteur privé se dessine aussi, une école à « double vitesse » : l'une « populaire » médiocre et pauvre située surtout dans la périphérie non lotie et l'autre « élitiste », bien équipée et plus performante. Les écoles publiques, à cause de leur insuffisance, sont très inaccessibles à de nombreux enfants dans la périphérie non lotie. Les familles nécessiteuses dans la périphérie non lotie n'ont la seule alternative que de recourir aux écoles privées pour scolariser leurs enfants.

Cette double ségrégation, à la fois sociale et spatiale de l'offre scolaire, dans la ville contribue à la reproduction sociale des inégalités (voire à leur augmentation). Les enfants des riches ont plus de chances de fréquenter les meilleures écoles pour un avenir meilleur, et les enfants des pauvres condamnés à s'inscrire dans des écoles de qualité très médiocre. Par conséquent, ces derniers sont condamnés à abandonner plus tard l'école à cause de l'insuffisance d'acquisition de connaissance de base. Cette forme d'injustice socio-spatiale peut créer plus tard des frustrations pouvant conduire à des crises politiques.

Ce chapitre a permis d'analyser spatialement l'offre scolaire à Ouagadougou. Le chapitre suivant, complémentaire à l'analyse sur l'offre scolaire, introduit l'analyse sur la demande d'éducation.

Chapitre 6 :

Enfants de 9-11 ans à Ouagadougou

« L'école contribue à la prospérité des sociétés, à l'élimination des discriminations de toutes sortes, à la défense de la paix et du bien commun, à la meilleure compréhension des peuples » (Corinne Lepage).

Introduction

En 2006, la population scolarisable au primaire est celle âgée de 7-12 ans. Dans ce travail, l'intérêt est porté sur les enfants de 9-11 ans en raison des inscriptions tardives au CP1 (à 8 ans, 5,8 % sont nouvellement inscrits au CP1) et des entrées précoces au secondaire premier cycle (à 12 ans, 6,8 % sont au secondaire 1^{er} cycle) (voir chapitre 2).

Les enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE) sont ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école ou sont déscolarisés à la date de la collecte des données. Si les enfants « *n'ayant jamais fréquenté* » sont faciles à déterminer ce n'est pas le cas pour les EADE ayant déjà fréquenté l'école. La déscolarisation, le décrochage, l'abandon, la démission, l'exclusion, etc. sont des qualificatifs pour décrire ces derniers. Certains auteurs ajoutent à ces qualificatifs une durée (entre 3 à 24 mois) d'absence à partir de laquelle l'enfant n'est plus susceptible de retourner à l'école (Esterle-Hedibel, 2006). Le décrochage est le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution alors que la démission explicite le départ volontaire de l'élève (Guigue, 1998). L'abandon est assimilé au décrochage ou à la démission. Quant à l'exclusion, c'est l'acte par lequel une autorité reconnue renvoie l'élève de l'établissement scolaire (Guigue, *ibidem*). Pour Esterle-Hedibel (*ibidem*), la déscolarisation serait l'étape ultime du décrochage et la définit comme l'arrêt de fréquentation scolaire d'un élève depuis une durée de 3 à 24 mois au moment de l'enquête.

En Afrique, dès les années 1980, la question de la déscolarisation est étudiée notamment au Togo (Lange, 1998), au Niger (Barreteau et Daouda, 1998) et en Côte d'Ivoire (Gbocho Yapo, 2001). Cependant, le phénomène des enfants en dehors de l'école à notre connaissance est récent et très peu étudié. En 2010, l'UNICEF et l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) ont lancé une initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Leur objectif était d'accélérer les interventions en faveur de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici 2015, mais aussi d'améliorer le système d'information et l'analyse statistique relative aux enfants non scolarisés ainsi que d'identifier les facteurs de blocage expliquant cette situation et les stratégies à disposition. Dans ce sens, ils ont réalisé en 2012 une série d'études en Afrique de l'Ouest (au Ghana, au Nigeria et au Libéria) et en Afrique du centre (République Démocratique de Congo).

En se basant sur les groupes d'âges scolaires officiels et les situations de scolarisation, cinq dimensions d'exclusion scolaire sont définies (UNICEF et ISU, 2013) :

- dimension 1 : les enfants en âge d'aller au pré-primaire⁴⁵ mais qui ne sont actuellement inscrits ni au préscolaire ni au primaire ;
- dimension 2 : les enfants ayant l'âge d'aller au primaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;
- dimension 3 : les enfants exclus du 1er cycle du secondaire, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au 1er cycle du secondaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;
- dimension 4 : les enfants risquant l'exclusion au primaire, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au primaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion ;
- dimension 5 : les enfants risquant l'exclusion au 1er cycle du secondaire, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au 1er cycle du secondaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion.

Nous considérons ici que tous les enfants déclarés « *n'ayant jamais fréquenté* » et « *a fréquenté* » (les déscolarisés, terme que nous allons utiliser ici) sont des enfants et adolescents en dehors de l'école. La dimension 2 (les enfants en âge d'aller à l'école primaire mais qui n'y sont pas au moment du recensement) sera ainsi l'objet dans ce chapitre car notre population

⁴⁵ Le pré-primaire consiste en une ou plusieurs années dans une structure éducative spécialisée afin de préparer l'enfant au cycle primaire.

cible est restreinte aux enfants de 9-11 ans (inclus dans la population scolarisable en 2006 au primaire âgée de 7-12 ans). Ce chapitre descriptif présente d'abord l'ensemble des enfants de 9-11 ans (combien sont-ils ? Qui sont-ils ? Où vivent-ils ?, etc.), ensuite les enfants de 9-11 ans en dehors de l'école (combien sont-ils ? Qui sont-ils ? Où vivent-ils ? Etc.). Il utilise les données du recensement général de la population réalisée en 2006 au Burkina Faso.

6.1 Vue d'ensemble des enfants de 9-11 ans

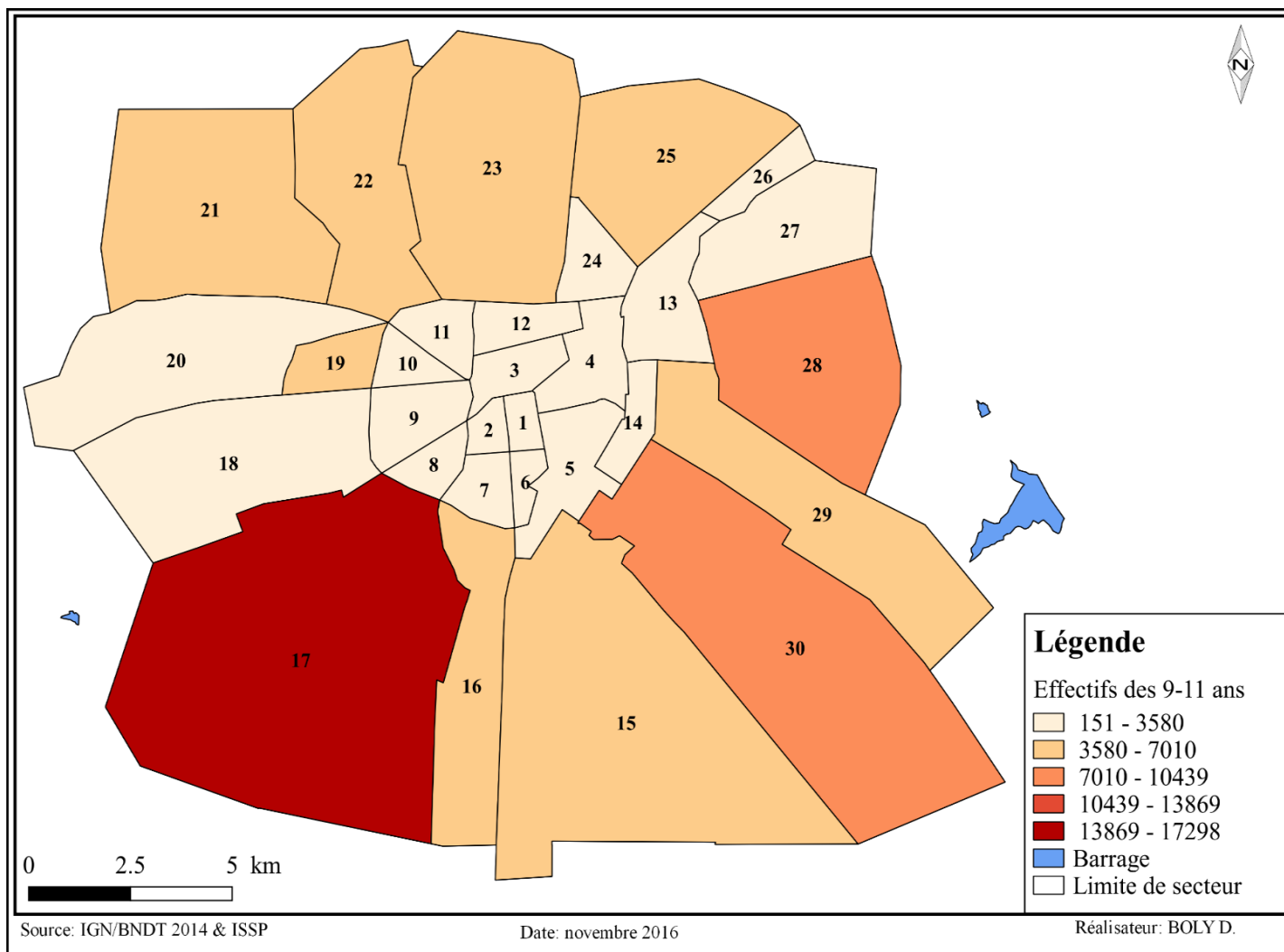
6.1.1 Combien et où sont les enfants de 9-11 ans ?

En 2006, 92 000⁴⁶ enfants âgés de 9 à 11 ans sont recensés dans la ville de Ouagadougou. Ils vivent très majoritairement dans les zones périphériques loties et non loties (89,8 % soit 82 650 enfants) et pour plus des 2/3 dans les périphéries loties (67,3 % soit 61 913 enfants). Le secteur n°17 (en périphérie) présente un effectif de 17 298 enfants de 9-11 ans alors que le secteur n°4 (au centre de la ville) n'a que 151 enfants pour la même tranche d'âges, donc, un chiffre multiplié par 100. Des travaux réalisés antérieurement à partir des données du recensement de 1996 soulignent également que les zones périphériques de la ville se caractérisent par le plus fort potentiel d'enfants en âge scolaire aussi bien en effectifs qu'en pourcentage (Baux et al., 2002). A partir des données de l'observatoire de la population (OPO),⁴⁷ Rossier et al. (2013) qualifient Ouagadougou d'une ville entourée d'enfants. Ils le justifient par la présence très élevée des jeunes couples dans les périphéries non loties. Les femmes qui habitent dans les périphéries non loties ont une fécondité deux fois plus élevée que celles qui habitent dans le centre de la ville (ISSP, 2013b) .

⁴⁶ Ce chiffre exclut les enfants résidants dans les ambassades (au nombre de 37) et ceux déclarés visiteurs (au nombre de 858).

⁴⁷ L'Observatoire de Population de Ouagadougou (OPO) est une plateforme de recherche mise en place par l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP ex-UERD) de l'Université de Ouagadougou et qui, depuis 2008, collecte périodiquement des informations sociodémographiques dans cinq quartiers de la périphérie Nord de la capitale du Burkina Faso.

Carte 6.1 : Effectifs des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le secteur de résidence en 2006



6.1.2 Qui sont les enfants de 9-11 ans ?

Il y a légèrement plus de filles (50,9 %) que de garçons (49,1 %) dans la population des enfants de 9-11 ans (tableau 6.1). La proportion des filles diminue du centre à la périphérie de la ville : 53,5 % dans le centre de la ville, 51,4 % dans la périphérie lotie et 51,1 % dans la périphérie non lotie.

En examinant la relation de parenté avec le chef de ménage (CM), les enfants de 9-11 ans sont ceux du chef de ménage dans la majorité de cas (80,4 %). Les enfants apparentés ou sans aucun lien de parenté avec le chef de ménage sont en proportion plus importante dans le centre de la ville (31,4 %) que dans la périphérie non lotie (17,6 %). Les ménages du centre de la ville sont ceux qui accueillent le plus les enfants sans aucun lien de parenté et apparentés (31,4 % dont 29,6 % enfants apparentés et 1,8 % enfants sans lien de parenté), sans doute en raison de leur utilisation dans les travaux domestiques, particulièrement les filles.

Les enfants de 9-11 ans vivent majoritairement (86,8 %) avec leurs deux parents et 1,6 % d'entre eux ont les deux parents décédés. Dans la périphérie non lotie, 87,6 % des enfants vivent avec leurs deux parents par contre dans le centre de la ville, ce chiffre est de 82,6 %. Dans le même sens, la majorité (69,2 %) des enfants de 9-11 ans résident avec les deux parents et 16,4 % ne résident avec aucun parent. Le centre de la ville enregistre la plus forte proportion (22,9 %) d'enfants de 9-11 ans ne résidant avec aucun parent, en revanche, dans la périphérie non lotie, cette proportion est la plus faible (14,6 %).

Tableau 6.1 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques individuelles

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie Non lotie
Sexe de l'enfant				
Garçons	48,5	46,5	48,6	48,9
Filles	51,6	53,5	51,4	51,1
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du cm	79,1	68,6	79,5	82,4
Enfants apparentés	19,2	29,6	18,8	15,8
Sans lien de parenté	1,7	1,8	1,7	1,8
Statut orphelin				
Deux parents vivants	86,8	82,6	86,8	87,6
Père viv. et mère dcd.	2,3	2,0	2,6	1,8
père dcd. et mère viv	9,3	13,3	9,0	9,0
deux parents dcd.	1,6	2,0	1,6	1,6
Résidence avec les parents				
Avec les 2 parents	69,1	57,2	69,3	73,7
Avec le père uniquement	4,3	5,6	4,4	3,8
Avec la mère uniquement	10,2	14,3	10,3	8,0
avec aucun parent	16,4	22,9	16,0	14,6
Total	100	100	100	100
Effectifs	92 000	9 350	61 913	20 737
%	100	10,2	67,3	22,5

Note : CM=Chef de Ménage ; viv.=vivant ; dcd.=décédé.

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.1.3 Dans quels ménages vivent les enfants de 9-11 ans ?

6.1.3.1 Les caractéristiques du chef de ménage

Un peu plus de la moitié (56 %) des enfants de 9-11 ans réside dans des ménages dont le chef est non instruit (tableau 6.2). Dans la périphérie non lotie, la proportion des enfants vivant dans des ménages dont le chef est non instruit dépasse les deux tiers (70,4 %). Ce résultat représente un handicap pour leur scolarisation, car moins le ménage est instruit plus les enfants courent un grand risque de ne pas être scolarisés (Kobiané, 2014; Lloyd et Blanc, 1996; Pilon et Yaro, 2001).

Quant à la répartition selon le sexe du chef de ménage, les enfants vivent majoritairement (87,3 %) dans des ménages dirigés par les hommes. Ce résultat vient confirmer que le phénomène de femmes chef de ménage est rare et que la femme le devient le plus souvent dans le contexte du Burkina Faso à la suite de l'absence de conjoint (décès ou migration). Dans sa thèse sur les femmes chefs de ménage au Burkina Faso, Wayack Pambè (2012) souligne que les femmes chefs de ménage à Ouagadougou sont le plus souvent des épouses des migrants ou de fonctionnaires en affectation hors de Ouagadougou. En analysant les données de l'enquête sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso, Sagnon et Sawadogo (2009 : 25) font le même constat : « les femmes se retrouvent chefs de ménage dans les situations telles que décès du mari, instabilité matrimoniale, absence du mari parti en migration, pratique de non cohabitation des conjoints, ménage ne comptant pas d'homme adulte ». La proportion des enfants de 9-11 ans résidant dans des ménages féminins est plus élevée au centre de la ville (19,8 %) qu'à la périphérie non lotie (9,9 %). Les femmes du centre de la ville sont les plus instruites et les plus autonomes financièrement, elles seraient donc comme l'affirment Wayack Pambè et Moussa (2014) « moins susceptibles d'être soumises à certaines coutumes ».

Concernant la religion du chef de ménage, les enfants de 9-11 ans résident le plus dans des ménages de confession musulmane à des proportions sensiblement égales au centre (60,2 %) et en périphéries lotie (58,8 %) et non lotie (59 %). Ensuite, on les retrouve par ordre d'importance dans des ménages de confession catholique (33,6 %) puis protestante (6,2 %). Les données des enquêtes sur les conditions de vie des ménages (2009) et de la monographie de la ville de Ouagadougou (Bayala, 2009) confirment également cette prédominance de la religion musulmane.

Par rapport au statut migratoire du chef de ménage, la plupart des enfants résident dans des ménages migrants (69,7 %). Ce phénomène est plus important dans les zones périphériques particulièrement non loties (72,2 %). Dans les travaux sur l'OPO, Clémentine et al. (2011) concluent également sur l'importance numérique des jeunes migrants dans les zones non loties. Les migrants s'installent dans ces zones dans des logiques d'accès à la propriété foncière à moindre coût (Boyer et al., 2007).

La grande majorité des enfants vivent dans des ménages dirigés soit par des indépendants (52,4 %) ou des salariés (40,2 %). La proportion des enfants dont le chef de ménage est

indépendant augmente du centre à la périphérie de la ville, par contre, celle dont le ménage est dirigé par un salarié diminue du centre à la périphérie. Il y a une proportion d'enfants non négligeable (3,8 %) qui vivent également dans des ménages dirigés par des employés surtout dans le centre de la ville (5,7 %). Ce résultat illustre l'importance du secteur tertiaire le plus souvent informel à Ouagadougou dont la plupart des travailleurs exercent pour leur propre compte (Compaoré et al., 2009). L'une des caractéristiques de l'emploi urbain en Afrique subsaharienne est la prépondérance du secteur informel et à Ouagadougou, les données de l'enquête 1-2-3 (réalisée en 2001) sur l'emploi chiffrent à plus de quatre travailleurs occupés sur cinq (81%) dans l'informel (De Vreyer et Roubaud, 2013).

Tableau 6.2 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du chef de ménage

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	56,3	44,2	53,4	70,4
Primaire	17,2	21,3	17,0	16,2
Secondaire	18,9	25,5	20,3	11,8
Supérieur	7,6	9,0	9,5	1,6
Sexe du CM				
Homme	87,3	80,2	87,5	90,1
Femme	12,7	19,8	12,5	9,9
Religion du CM				
Musulman	59,0	60,2	58,8	59,0
Catholique	33,6	35,4	33,5	33,2
Protestant	6,2	3,5	6,5	6,5
Autres	1,1	0,9	1,1	1,4
Statut migratoire du CM				
Non migrant	30,3	31,0	31,0	27,8
Migrant	69,7	69,0	69,0	72,2
Statut d'activités du CM				
Employeur	3,8	5,7	3,0	3,8
Indépendant	54,6	52,4	70,7	58,3
Salarié employé	39,7	40,2	24,5	36,1
Apprenti	0,4	0,4	0,4	0,4
Aide familial	0,6	0,6	0,7	0,6
Autres	1,0	0,8	0,7	0,9
Total	100	100	100	100
Effectifs	92 000	9 350	61 913	20 737
%	100	10,2	67,3	22,5

Note : CM=Chef de Ménage

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.1.3.2 La composition et taille du ménage

Les enfants de 9-11 ans vivent en nombre plus élevé dans des ménages relativement nantis : plus de 4 enfants sur 10 résident dans des ménages soient nantis (20,7 %) ou très nantis (24,1 %) (tableau 6.3). Ce chiffre cache d'énormes disparités entre le centre (habité par des ménages nantis) et la périphérie, surtout non lotie (où résident des ménages pauvres). Dans le centre, bien doté en établissements scolaires particulièrement publics, la majorité des enfants d'âge scolaire du primaire résident dans des ménages nantis ou très nantis (65,6 %). Par contre, dans les zones périphériques non loties caractérisées par une absence d'infrastructures scolaires publiques, seulement 10,8 % des enfants résident dans des ménages nantis ou très nantis.

La taille moyenne des ménages à Ouagadougou est de 4,8 personnes (Bayala, 2009). La proportion la plus élevée des enfants vivent dans des ménages de taille de 4-6 (40,1 %) ou de 7-9 personnes (34,8 %). Les enfants vivent dans des ménages de grande taille dans le centre de la ville, alors que dans la périphérie surtout non lotie, le phénomène inverse est observé : 55,5 % des enfants vivent dans des ménages de 7 personnes et plus dans le centre de la ville, contre 47,2 % dans la périphérie non lotie. Les zones non loties sont peuplées de jeunes migrants (intra-urbaines ou internes) comme l'ont montré les travaux de Boyer et al. (2009), Clémentine et al. (2011), par conséquent, elles ont des ménages de petite taille. Moins de la moitié (42,8 %) des enfants de 9-11 ans vit dans des ménages sans aucun enfant de moins de 5 ans (en bas âge). Cependant, dans le centre de la ville la proportion des ménages sans aucun enfant en bas âge est la plus élevée (51,6 %) comparée aux ménages de la périphérie lotie et non lotie où elle est la plus faible (35,8 %). La jeunesse des ménages dans la périphérie non lotie se caractérisant par une forte fécondité explique la proportion élevée des ménages ayant en leur sein des enfants en bas âge. Quant à la présence de personnes âgées dans le ménage (65 ans et plus), les enfants de 9-11 ans vivent majoritairement (86 %) dans des ménages sans aucune personne âgée. Cette proportion d'enfants vivant dans des ménages sans aucune personne âgée devient faible lorsqu'on s'éloigne du centre de la ville. Elle est de 89,5 % dans le centre de la ville, alors que dans la périphérie non lotie, elle est de 76,7 %.

Le nombre de membres du ménage « instruits » est mesuré en comptabilisant tous les individus du ménage scolarisés ou déscolarisés, c'est-à-dire tous les membres de ménage fréquentant ou ayant quitté (pour les déscolarisés) l'école à la date du recensement. La majorité des enfants de 9-11 ans résident dans des ménages ayant une partie (87,1 %) ou tous leurs membres (10,2 %) instruits. La proportion la plus élevée (15,1 %) des enfants vivant dans des ménages dont tous les membres sont instruits est enregistrée au centre de la ville, elle est, par contre, la plus faible à la périphérie non lotie (4,4 %).

Tableau 6.3 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du ménage

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Niveau de vie du ménage				
Très pauvres	14,7	4,9	8,8	36,7
Pauvres	18,7	10,9	16,3	29,3
Classe intermédiaire	21,8	18,7	21,8	23,3
Nantis	20,7	29,8	23,4	8,7
Très nantis	24,1	35,8	29,8	2,1
Taille du ménage				
1-3	3,8	5,5	3,4	4,4
4-6	40,1	39,0	37,5	48,4
7-9	34,8	28,9	36,0	33,9
10-11	10,5	11,3	11,3	7,6
12 -15	6,7	7,9	7,3	4,0
16 et plus	4,2	7,4	4,5	1,7
Nombre enfants de 0-4 ans				
aucun	42,8	51,6	43,7	35,8
un	40,2	36,4	39,7	43,6
deux	13,4	9,9	12,9	16,5
trois et plus	3,6	2,2	3,7	4,1
Nombre de personnes de 65 ans et +				
aucun	86,0	76,7	86,3	89,2
un	12,0	18,6	11,8	9,3
deux et plus	2,0	4,7	1,8	1,5
Nombre de personnes scolarisées ou déscolarisés				
Aucun	2,7	1,2	1,8	6,0
Une partie	87,1	83,8	86,8	89,7
Tous	10,2	15,1	11,4	4,4
Total	100	100	100	100
Effectifs	92 000	9 350	61 913	20 737

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.1.4 Les enfants de 9-11 ans à « parenté éloignée » au chef de ménage

Les enfants à « parenté éloignée » au chef de ménage (CM) regroupent ici les enfants non apparentés au CM et ceux sans aucun lien de parenté avec le CM. En 2006, 19 265 enfants à « parenté éloignée » au chef de ménage âgés de 9-11 ans sont recensés (soit 20,9 %) dont seulement 1 591 d'entre eux sont sans aucun lien de parenté avec le CM (tableau 6.4). Les filles sont plus concernées que les garçons : 25,2 % des filles sont apparentées ou sans lien de parenté avec le CM, alors que chez les garçons ce chiffre est de 16,4 %. Ce phénomène de prédominance des filles à « parenté éloignée » du CM est enregistré davantage dans le centre que dans la périphérie de la ville. Les enfants à « parenté éloignée » au CM sont majoritairement dans les ménages féminins que ceux masculins, particulièrement dans le centre de la ville. Ils vivent également plus dans les ménages nantis (22,7 %) ou très nantis (25,3 %) que dans les ménages pauvres (17,5 %) ou très pauvres (17,9 %). Les ménages les plus instruits sont ceux qui accueillent plus les enfants à « parenté éloignée » au chef de ménage. En effet, leur proportion est de 24,4 % chez les ménages dirigés par des chefs de niveau d'instruction supérieur contre 19,3 % chez les ménages dirigés par des chefs sans aucun niveau d'instruction.

La situation des enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage est dans l'ensemble identique à celle observée chez les enfants à « parenté éloignée » au chef de ménage. Il est important de mentionner qu'une très faible proportion des enfants sans lien de parenté avec le CM vivent dans des ménages très pauvres, surtout au centre de la ville (0,9 %).

Tableau 6.4 : Proportion (en %) des enfants de 9-11 enfants à « parenté éloignée » du CM à Ouagadougou selon leurs caractéristiques, les caractéristiques de leur ménage et la zone de résidence

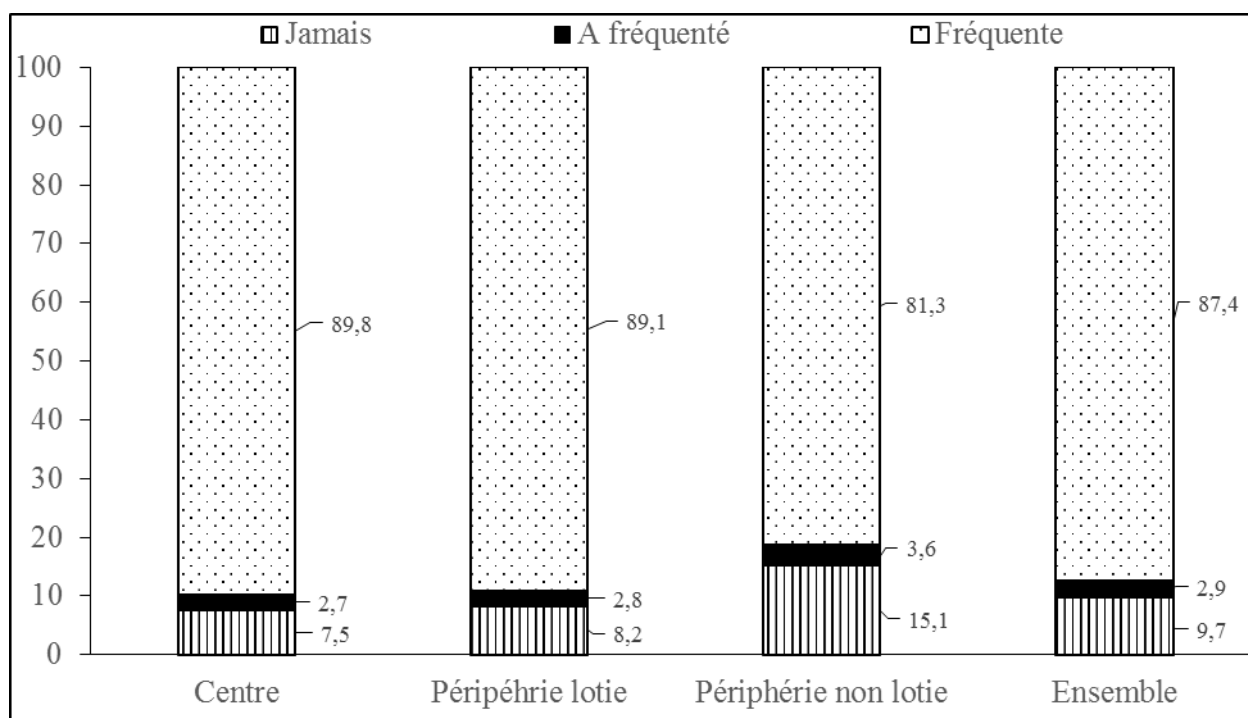
Variables	Ensemble		Centre		Périphérie lotie		Périphérie Non lotie	
	EPE	SLP	EPE	SLP	EPE	SLP	EPE	SLP
Sexe de l'enfant								
Garçons	16,4	1,0	25,0	0,8	15,9	0,8	14,5	1,7
Filles	25,2	2,4	37,0	2,6	24,8	2,5	20,5	1,9
Sexe du CM								
Homme	17,9	1,0	25,2	0,8	17,6	0,8	15,7	1,7
Femme	42,0	2,4	56,5	2,6	40,3	2,5	35,0	1,9
Niveau d'instruction du CM								
Aucun	19,3	1,5	35,1	1,4	18,7	1,3	16,2	1,8
Primaire	20,7	1,6	28,5	1,8	20,1	1,7	18,1	1,4
Secondaire	24,5	2,0	28,6	2,1	24,0	2,0	23,6	2,2
Supérieur	24,4	3,2	28,2	2,7	23,8	3,2	26,4	4,5
Niveau de vie du ménage								
Très pauvres	17,9	1,7	26,9	0,9	16,7	1,1	18,2	2,1
Pauvres	17,5	1,3	24,5	1,0	17,0	1,3	17,3	1,4
Classe intermédiaire	19,4	1,3	29,9	0,9	19,1	1,2	16,3	1,7
Nantis	22,7	1,8	30,9	2,0	21,7	1,7	17,5	1,8
Très nantis	25,3	2,4	35,4	2,4	23,5	2,4	24,9	3,0
Effectifs	19 265	1 591	2 937	167	12 683	1 050	3 645	374
% ensemble	20,9	1,7	31,4	1,8	20,5	1,7	17,6	1,8

Notes: CM=Chef de Ménage ; EPE =Enfants à « parenté éloignée» au CM ; SLP=sans lien de parenté avec le CM.
Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.1.5 Statut scolaire des enfants de 9-11 ans

Dans l'ensemble, 87,4 % des enfants de 9-11 ans fréquentent l'école au moment du recensement (graphique 6.1). Les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école représentent 2,9 % et les déscolarisés, 9,7 %. Ces chiffres cachent des disparités spatiales entre le centre de la ville et la périphérie. Les enfants de la périphérie non lotie sont ceux qui ont eu le moins accès à l'école. En effet, 81,3 % des enfants de la périphérie non lotie fréquentent l'école alors que dans le centre de la ville ce chiffre est de 89,8 %. La déscolarisation apparaît légèrement plus élevée dans la périphérie non lotie (9,7 %) que dans le centre de la ville (7,5 %). Les différences de niveau de fréquentation scolaire entre la périphérie non lotie et le centre de la ville relèveraient donc plus de la déscolarisation que de l'accès à l'école.

Graphique 6.1 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le statut scolaire par zone d'habitation



Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.
 Note : CM= chef de ménage.

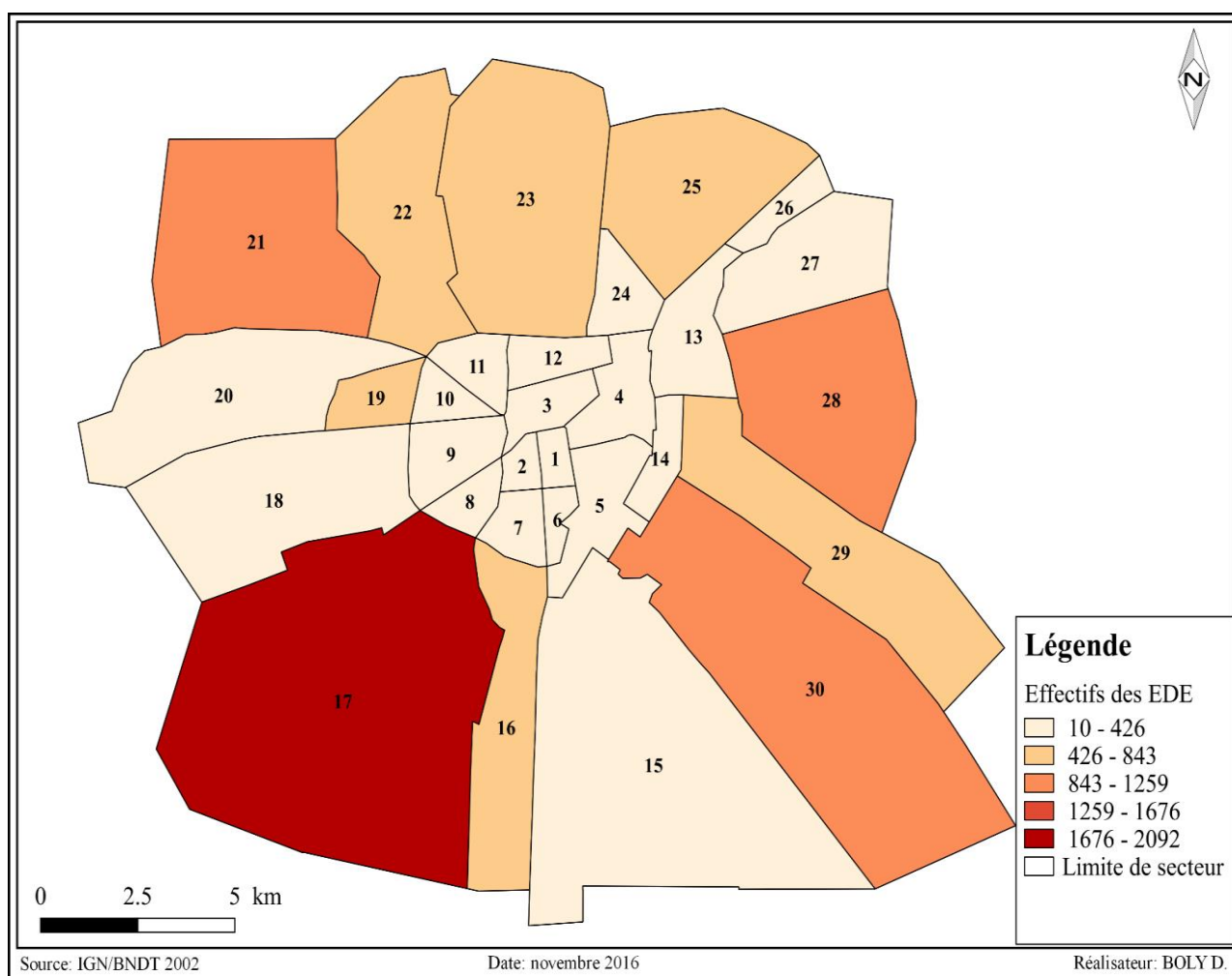
6.2 Phénomène des enfants (9-11 ans) en dehors de l'école

6.2.1 Combien et où sont les enfants en dehors de l'école ?

Les enfants en dehors de l'école renvoient ici à la dimension 2 de la classification de l'Unicef et de l'ISU comme nous l'avons souligné en introduction : ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire ou ont déjà été à l'école mais n'y sont plus (les déscolarisés). En 2006, 11 534 enfants de 9-11 ans sont dans cette situation à Ouagadougou sur 92 000 au total, soit une proportion de 12,5 % (tableau A6.1). Ce chiffre est relativement faible comparé à celui enregistré au plan national où plus de la moitié des enfants de 9-11 ans (53,4 %) sont en dehors de l'école.

La distribution spatiale des effectifs des enfants en dehors de l'école montre leur faible concentration dans les secteurs centraux de la ville (carte 6.2). Dans les secteurs périphériques de la ville, par contre, il y a une forte présence d'enfants en dehors de l'école, particulièrement au Nord de la ville. En outre, la proportion des enfants en dehors de l'école est plus élevée à la périphérie non lotie (18,5 %) qu'au centre de la ville (10,4 %). Quant au secteur 15 à la périphérie Sud de la ville, il s'illustre particulièrement par le nombre faible d'enfants en dehors de l'école à cause de l'influence surtout du quartier résidentiel Ouaga 2 000⁴⁸.

Carte 6.2: Effectifs des EDE de 9-11 ans à Ouagadougou selon le secteur de résidence en 2006



⁴⁸ Ouaga 2000 est un quartier résidentiel au Sud de la ville et relevait administrativement en 2006 du secteur 15. Il est né dans les années 2000 et habité par la population nantie de la capitale dans des habitats de haut standing.

6.2.2 Qui sont les enfants en dehors de l'école ?

Les enfants en dehors de l'école (EDE), dans la majorité, sont soit des enfants du CM (52,0%) ou des enfants apparentés au CM (40,2 %) (tableau 6.5). Seulement, 7,8 % d'entre eux sont sans lien de parenté avec le CM. Ces chiffres sont influencés par la structure de la population des enfants de 9-11 ans car comme nous l'avons souligné plus haut, 80,4 % des enfants de 9-11 ans sont des enfants du CM et seulement 1,7 % d'entre eux sont sans lien de parenté avec le CM. La proportion des enfants en dehors de l'école est plus élevée chez les enfants sans lien de parenté avec le CM que les autres enfants : plus de la moitié (55,3 %) des enfants sans lien de parenté avec le CM sont des EDE contre seulement 8,3 % chez les enfants du CM (tableau A6.3). Également, les EDE sans lien de parenté avec le CM qui n'ont jamais fréquenté l'école sont proportionnellement plus élevés (8,9 %) que ceux déscolarisés (4,2 %).

Il y'a plus de filles en dehors de l'école (61 %) que de garçons (39 %). Parmi les EDE ayant été à l'école, les filles sont en pourcentage plus faible que les garçons, en revanche au sein des EDE jamais scolarisés, elles sont les plus nombreuses.

Les enfants ayant les deux parents encore en vie sont les plus nombreux parmi les EDE : 84,2 % des EDE ont les deux parents qui vivent. Dans le même sens, les enfants résidant avec les deux parents sont également les plus nombreux au sein des EDE : 44,7 % des EDE résident avec leurs deux parents. Néanmoins, 43,5 % des EDE ne résident avec aucun des deux parents. Également, parmi les EDE jamais scolarisés, 46,7 % d'entre eux ne résident avec aucun de leurs parents alors que chez les EDE déscolarisés, ce sont 51,6 % qui résident avec les deux parents. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, ces résultats sont influencés par la structure de la population des enfants de 9-11 ans.

Tableau 6.5: Répartition (en %) des enfants en dehors de l'école à Ouagadougou selon leur situation scolaire et les caractéristiques individuelles

Variables	Ensemble EDE	Jamais fréquenté	A fréquenté
Lien de parenté avec le CM			
Enfants du CM	52,0	48,9	62,4
Enfants apparentés	40,2	42,2	33,5
Sans lien de parenté	7,8	8,9	4,2
Sexe de l'enfant			
Garçons	39,0	35,5	50,6
Filles	61,0	64,5	49,4
Statut orphelin			
Deux parents vivants	86,8	87,5	84,2
Père viv. et mère dcd.	2,3	2,2	2,8
père dcd. et mère viv	9,3	8,9	11,0
deux parents dcd.	1,6	1,5	2,1
Résidence avec les parents			
Avec les 2 parents	45,8	43,7	52,9
Avec le père uniquement	3,7	3,2	5,2
Avec la mère uniquement	8,2	7,5	10,6
avec aucun parent	42,3	45,6	31,3
Total	100	100	100
Effectifs	11 534	8 871	2 663
%	100	76,9	23,1

Notes : CM=Chef de Ménage ; dcd=décédé (e) ; viv.=vivant ; EDE=enfant en dehors de l'école.

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.2.3 Dans quels ménages vivent les enfants en dehors de l'école ?

6.2.3.1 Les caractéristiques du chef de ménage

Les enfants en dehors de l'école vivent majoritairement (71,6 %) dans des ménages dirigés par des chefs sans aucun niveau d'instruction (tableau 6.6). Quand les enfants en dehors de l'école résident dans des ménages dont le chef est instruit, ils ont plus de chance d'aller à l'école. Parmi les EDE déscolarisés, près du tiers (34,4 %) résident dans des ménages dont le chef est instruit (dont 15,7 % de niveau primaire, 13,8 % de niveau secondaire et 4,8 % de niveau supérieur). En revanche chez les EDE jamais scolarisés, seulement 26,6 % d'entre eux résident dans des ménages dirigés par des chefs instruits (11,6 % de niveau primaire, 10,5 % de niveau secondaire et 4,5 % de niveau supérieur). Ces enfants jamais scolarisés sont en majorité des filles. Sur un

effectif total de 2 314 enfants jamais scolarisés résidant dans des ménages instruits, 1 841 d'entre eux sont des filles soit 79,6 %. Ils sont 381 enfants qui sont sans lien de parenté avec le chef de ménage, soit 16,5 %. Parmi ces enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage, 90,6 % sont des filles et seulement 9,4 % des garçons.

Les EDE vivent majoritairement dans des ménages dirigés par des hommes : 86 % des EDE résident dans des ménages dirigés par des hommes contre seulement 14 % chez les ménages dirigés par les femmes. Il n'y a pas de différences de pourcentage chez les EDE déscolarisés (14 %) et ceux jamais scolarisés (13,8 %) dans les ménages féminins.

Ils résident en grande majorité (62,8 %) dans des ménages de confession musulmane. Chez les ménages dont le chef est de confession musulmane, le pourcentage des EDE est plus faible chez les EDE déscolarisés (62,8 %) que chez les EDE jamais scolarisés (71,4 %). Par contre, chez les ménages de confession catholique et protestante, les chiffres montrent le phénomène inverse.

Quant au statut migratoire du chef de ménage, les EDE résident en grande majorité dans des ménages migrants (70,5 %) que ceux non migrants (29,5 %). Chez les ménages migrants, il n'y a pas de différences de chiffres entre les EDE déscolarisés (29,5 %) et ceux jamais scolarisés (29,4 %).

Concernant, l'activité du chef de ménage, les EDE vivent en pourcentage plus élevé dans des ménages dont le chef est indépendant (68,3 %) ou salarié (25,9 %). Parmi les EDE déscolarisés, 65,3 % et 29,7 % des EDE vivent dans des ménages dirigés respectivement par des indépendants et des salariés, en revanche, chez les EDE jamais scolarisés, 69,2 % et 24,7 % d'entre eux résident dans des ménages dirigés par des indépendants puis des salariés.

Tableau 6.6 : Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l'école à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du chef de ménage

Variables	Ensemble EDE	Jamais fréquenté	A fréquenté
Niveau d'instruction du CM			
Aucun	71,6	73,4	65,7
Primaire	12,6	11,6	15,7
Secondaire	11,3	10,5	13,8
Supérieur	4,6	4,5	4,8
Sexe du CM			
Homme	86,2	86,2	86,0
Femme	13,8	13,8	14,0
Religion du CM			
Musulman	69,4	71,4	62,8
Catholique	25,2	23,5	31,0
Protestant	4,1	3,8	5,0
Autres	1,3	1,3	1,2
Statut migratoire du CM			
Non migrant	29,4	29,4	29,5
Migrant	70,6	70,6	70,5
Statut d'activités du CM			
Employeur	3,1	3,3	2,6
Indépendant	68,3	69,2	65,3
Salarié employé	25,9	24,7	29,7
Apprenti	0,6	0,7	0,5
Aide familial	0,8	0,8	0,8
Autres	1,2	1,2	1,1
Total	100	100	100
Effectifs	11 534	8 871	2 663
%	100	76,9	23,1

Note : CM=Chef de Ménage.

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.2.3.2 Les caractéristiques du ménage

Les EDE résident en proportion plus élevée dans des ménages très pauvres (26,9 %) ou pauvres (24,5 %) (tableau 6.7). Seulement, 13,7 % des enfants en dehors de l'école sont dans des ménages très nantis. Parmi les jamais scolarisés, le pourcentage des EDE est plus élevé (28,2 %) chez les très pauvres, par contre chez les déscolarisés, ce pourcentage est plus faible toujours chez les très pauvres (22,7 %). Sur un total de 1 158 enfants jamais scolarisés résidant dans des ménages très nantis, 943 d'entre eux sont des filles soit 81,4 % de l'effectif. On a dénombré

250 jamais scolarisés qui sont sans lien de parenté avec le CM et résident dans des ménages très nantis. Ils sont également majoritairement (93,2 %) des filles.

Les EDE résident également en nombre plus élevé dans des ménages de taille de 4-6 personnes (39,4 %) ou de 7-9 personnes (31,1 %). Chez les EDE jamais scolarisés, 40,1 % d'entre eux résident dans des ménages de 4-6 personnes, par contre, chez les déscolarisés, ce pourcentage est de 36,8 %.

Les EDE sont aussi en nombre plus élevé dans des ménages sans aucun enfant de moins de 5 ans (40,4 %). Seulement, 5,1 % des EDE vivent dans des ménages d'au moins trois enfants en bas âge (moins de 5 ans). Ce chiffre des EDE résidant dans des ménages sans aucun membre en bas âge est de 39,1 % chez les EDE jamais scolarisés alors qu'il est de 45 % chez les EDE déscolarisés.

Les EDE sont dans leur grande majorité (82,9 %) dans des ménages sans aucune personne âgée (65 ans et plus). Seulement, 2,7 % des EDE vivent dans des ménages d'au moins deux personnes âgées de 65 ans et plus. Chez les EDE déscolarisés, 81,3 % d'entre eux sont dans des ménages sans aucune personne âgée de 65 ans et plus alors que chez les EDE jamais scolarisés, cette proportion est de 83,4 %.

Un faible pourcentage (20,6 %) des EDE vivent dans des ménages sans aucun membre non instruit. Egalement, 1,8 % des EDE seulement résident dans des ménages dont tous les membres sont instruits. Chez les EDE jamais scolarisés, 73,3 % d'entre eux vivent dans des ménages dont une partie des membres sont instruits. Chez les EDE déscolarisés, par contre, 92,2 % d'entre eux vivent dans des ménages dont une partie des membres sont instruits.

Tableau 6.7: Répartition (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l'école à Ouagadougou selon la zone de résidence et les caractéristiques du ménage

Variables	Ensemble EDE	Jamais fréquenté	A fréquenté
Niveau de vie du ménage			
Très pauvres	26,9	28,2	22,7
Pauvres	24,5	24,7	23,5
Classe intermédiaire	20,2	19,3	23,2
Nantis	14,7	14,4	15,6
Très nantis	13,7	13,3	15,0
Taille du ménage			
1-3	6,5	6,5	6,5
4-6	39,4	40,1	36,8
7-9	31,1	30,2	34,0
10-11	10,5	10,3	11,2
12 -15	6,9	6,9	6,9
16 et plus	5,7	6,0	4,6
Nombre enfants de 0-4 ans			
aucun	40,4	39,1	45,0
un	38,0	38,2	37,1
deux	16,5	17,2	14,2
trois et plus	5,1	5,5	3,8
Nombre personnes de 65 ans et +			
aucun	82,9	83,4	81,3
un	14,4	14,0	15,6
deux et plus	2,7	2,6	3,1
Nombre personnes scolarisées ou déscolarisées			
Aucun	20,6	26,7	0,0
Une partie	77,6	73,3	92,2
Tous	1,8	0,0	7,9
Total	100	100	100
Effectifs	11 534	8 871	2 663
%	100	76,9	23,1

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.2.4 Enfants en dehors de l'école sans lien de parenté avec le chef de ménage

Le recensement de 2006 a dénombré 880 enfants âgés de 9-11 ans sans lien de parenté avec le chef de ménage qui sont en dehors de l'école (tableau 6.8). Parmi ces EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage, 87,7 % d'entre eux ne sont jamais scolarisés et 12,3 % sont déscolarisés. Les EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage sont en majorité des filles

(74,9 %). Le rapport de parité des filles sur les garçons chez les EDE jamais scolarisés est de 2,9 alors que celui-ci est de 3,69 chez les EDE déscolarisés. Les filles sans lien de parenté avec le chef de ménage sont donc doublement exclues car non seulement elles courent un plus grand risque d'être en dehors de l'école mais aussi, parmi ceux déscolarisés, elles ont eu moins de chances d'être passées par l'école que les garçons.

Les EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage résident plus dans des ménages dirigés par des hommes (86,5 %) que ceux dirigés par des femmes (13,5 %) en raison de la faible proportion des femmes chefs de ménage. Toutefois, parmi les EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage et jamais scolarisés, le rapport du pourcentage des EDE résidant chez des ménages dirigés par des femmes et ceux résidant dans des ménages dirigés par des hommes est plus faible que celui observé chez les EDE déscolarisés.

Près de la moitié (48,8 %) des EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage résident dans des ménages dont le chef est sans aucun niveau d'instruction. Ils sont plus présents dans des ménages instruits lorsqu'ils sont déscolarisés et le sont moins quand ils n'ont jamais été à l'école.

Plus de la moitié (53,8 %) des EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage sont dans des ménages très nantis (33,5%) ou nantis (20,2 %). Ces chiffres sont contraires à ceux observés chez l'ensemble des EDE qui eux résident plus dans des ménages très pauvres ou pauvres. Néanmoins, les EDE sans lien de parenté avec le chef de ménage ont plus de chances de passer par l'école lorsqu'ils sont dans des ménages nantis plutôt que pauvres. Le risque⁴⁹ de ne jamais fréquenter l'école entre les EDE très nantis et ceux très pauvres est multiplié par 1,84 alors que le risque d'être déscolarisé est multiplié par 4,1.

⁴⁹ Pour chaque EDE (jamais scolarisé et déscolarisé), le risque est calculé en rapportant la proportion des EDE résidant dans des ménages très nantis sur la proportion des EDE résidant dans des ménages très pauvres.

Tableau 6.8 : Proportion (en %) des enfants de 9-11 ans en dehors de l'école sans lien de parenté avec le CM à Ouagadougou selon leurs caractéristiques et les caractéristiques de leur ménage

Variables	Ensemble EDE	Jamais fréquenté	A fréquenté
Sexe de l'enfant			
Garçon	25,1	25,7	21,3
Fille	74,9	74,4	78,7
Sexe du CM			
Homme	86,5	87,1	82,4
Femme	13,5	13,0	17,6
Niveau d'instruction du CM			
Aucun	48,8	50,7	35,2
Primaire	14,4	14,4	14,8
Secondaire	22,3	20,6	34,3
Supérieur	14,6	14,4	15,7
Niveau de vie du ménage			
Très pauvres	16,7	17,6	10,2
Pauvres	14,4	15,2	9,3
Classe intermédiaire	15,1	15,4	13,0
Nantis	20,2	19,4	25,9
Très nantis	33,5	32,4	41,7
Total	100	100	100
Effectifs	880	772	108
%	100	87,7	12,3

Note : CM=Chef de Ménage.

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.2.5 Niveau d'étude atteint par les EDE de 9-11 ans déscolarisés

Plus de la moitié (62,9 %) des EDE déscolarisés ont abandonné l'école avant d'atteindre la classe de CE2 (tableau 6.9). Seulement, 20,9 % d'entre eux ont atteint au moins la classe de CM1 avant de quitter l'école. Selon la distribution spatiale, les EDE de 9-11 ans déscolarisés précocement sont en proportion plus importantes dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Plus de deux tiers (67,9 %) des EDE déscolarisés ont abandonné l'école avant la classe de CE2 alors que ce chiffre n'est que de 57,9 % chez les EDE déscolarisés du centre de la ville. Si dans le centre de la ville, le quart (25,4 %) d'entre eux a atteint au moins la classe de CM1, dans la périphérie non lotie, par contre, 16,4 % des EDE déscolarisés ont eu à fréquenter au moins la classe de CM1. En examinant la classe fréquentée par les EDE déscolarisés, ceux moins âgés (les 9 ans) ont quitté à des classes plus inférieures que ceux plus âgés (les 11 ans).

Toutefois, il faut remarquer qu'une proportion non négligeable d'EDE déscolarisés (10,9 %) a fréquenté la classe de CM1 avant d'abandonner, particulièrement dans le centre de la ville (18,3 %).

Tableau 6.9 : Répartition (en %) des EDE déscolarisés à Ouagadougou selon le niveau d'étude et la zone de résidence

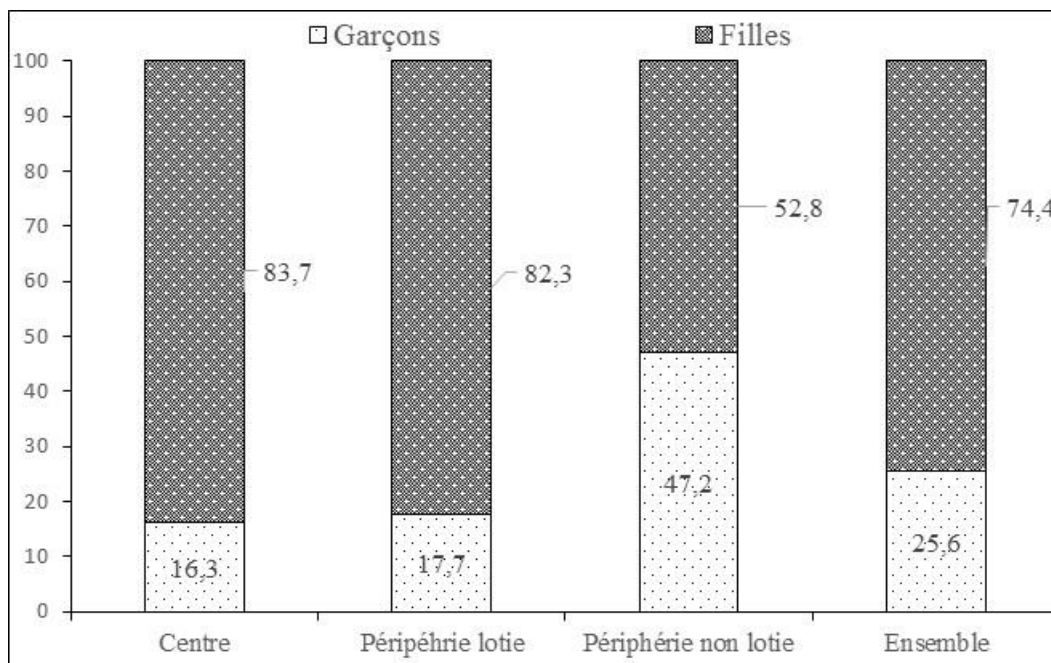
Classe fréquentée	9	10	11	Ensemble
Ensemble				
CP1	18,9	11,6	8,6	11,9
CP2	27,5	23,7	19,9	23,0
CE1	26,5	27,5	29,3	28,0
CE2	16,1	13,9	18,6	16,2
CM1	10,9	10,1	12,2	11,1
CM2	0,0	13,2	11,4	9,7
Total	100	100	100	100
Effectifs	539	1025	1029	2593
Centre				
CP1	18,3	12,9	13,8	14,6
CP2	20,0	16,1	17,2	17,5
CE1	21,7	32,3	21,8	25,8
CE2	21,7	9,7	20,7	16,7
CM1	18,3	11,8	8,0	12,1
CM2	0,0	17,2	18,4	13,3
Total	100	100	100	100
Effectifs	60	93	87	240
Périphérie lotie				
CP1	19,1	12,3	8,3	12,0
CP2	22,5	24,1	18,5	21,5
CE1	29,2	26,1	29,3	28,0
CE2	17,9	14,0	17,8	16,3
CM1	11,2	10,4	13,6	11,9
CM2	0,0	13,1	12,6	10,2
Total	100	100	100	100
Effectifs	329	635	676	1640
Périphérie non lotie				
CP1	18,7	9,8	7,5	10,8
CP2	41,3	25,3	24,4	28,3
CE1	22,7	29,0	32,0	28,8
CE2	10,0	14,8	19,9	15,7
CM1	7,3	9,1	10,2	9,1
CM2	0,0	12,1	6,0	7,3
Total	100	100	100	100
Effectifs	150	297	266	713

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

6.2.6 Distribution spatiale des Enfants de 9-11 ans jamais scolarisés

Dans l'ensemble les enfants en dehors de l'école jamais scolarisés et sans lien de parenté avec le chef de ménage sont majoritairement (74,4 %) des filles (graphique 6.2). La proportion des filles en dehors de l'école jamais scolarisées et sans lien de parenté avec le chef de ménage est plus élevée dans le centre de la ville (83,7 %) que dans la périphérie non lotie (52,8 %).

Graphique 6.2 : Répartition (en %) des enfants en dehors de l'école à Ouagadougou selon le sexe et la zone d'habitation



Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

Conclusion

En 2006, 92 000 enfants de 9-11 ans sont recensés dans la ville de Ouagadougou. Ils résident majoritairement dans les zones périphériques lotie ou non lotie de la ville (89,8 %). Au sein des enfants de 9-11 ans, les filles et les enfants du CM sont les plus nombreuses. Quant aux profils de leurs ménages, les enfants de 9-11 ans résident en proportion plus élevée dans des ménages dirigés par des personnes non instruites, des hommes et des pauvres. Les enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage résident dans des ménages nantis, particulièrement dans le centre de la ville.

Le phénomène des enfants d'âge du primaire en dehors de l'école n'est pas marginal à Ouagadougou malgré les progrès accomplis vers l'atteinte de la scolarisation primaire universelle (SPU). En 2006, sur un total de 92 000 enfants de 9-11 ans à Ouagadougou, 11 534 d'entre eux sont en dehors de l'école soit une proportion de 12,5 % (2,9 % jamais scolarisés et 9,7 % déscolarisés). Il touche davantage les enfants de la périphérie non lotie (18,5 % des enfants de 9-11 ans en dehors de l'école) que ceux du centre de la ville (10,2 % des enfants de 9-11 ans en dehors de l'école).

Par ailleurs, certains profils d'enfants et de ménage sont plus concernés par le phénomène que d'autres. Les enfants en dehors de l'école sont majoritairement des filles. A cause de la structure de la population, les enfants en dehors de l'école sont majoritairement les enfants du chef de ménage, des enfants résidant avec les deux parents ou des enfants dont les deux parents sont encore en vie. En revanche, c'est parmi les enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage, dont les deux parents sont décédés, ne résidant avec aucun des parents que la proportion des enfants en dehors de l'école est la plus élevée. Concernant les caractéristiques des ménages, les enfants en dehors de l'école vivent en nombre plus élevé dans des ménages pauvres, dirigés par des chefs non instruits, des hommes, de taille de 4 à 6 personnes, etc. Comme l'ensemble des enfants de 9-11 ans, les enfants en dehors de l'école sans lien de parenté avec le chef de ménage sont plus nombreux dans des ménages nantis particulièrement du centre de la ville.

En termes de proportion des enfants en dehors de l'école, elle est plus élevée chez les ménages très pauvres, non instruits, ou de confessions musulmanes. Contrairement à la littérature, les ménages non migrants ou dirigés par des femmes connaissent les proportions les plus fortes

d'enfants en dehors de l'école. Un résultat qui pourrait traduire en partie non seulement la présence d'enfants particulièrement des filles au sein de ces ménages comme aides familiales mais aussi pour les ménages migrants, le développement de stratégies de confiage de leurs enfants pour scolarisation à leurs réseaux familiaux ou sociaux d'origine.

Ce chapitre descriptif est un début d'analyse des facteurs (individuels, familiaux et contextuels) de la scolarisation des enfants à Ouagadougou, le chapitre suivant (chapitre 7) reviendra sur ces facteurs de façon approfondie.

Chapitre 7 :

Analyse explicative des inégalités intra-urbaines de fréquentation scolaire à Ouagadougou

« Les systèmes éducatifs accentuent les inégalités en ignorant les besoins éducatifs des élèves défavorisés et de ceux, nombreux, qui vivent dans des pays pauvres, tout en concentrant, dans le même temps, les possibilités d'éducation sur les plus nantis de telle sorte que l'accès à une formation et à une éducation de qualité devient l'apanage d'un groupe très restreint de privilégiés » (UNESCO⁵⁰, 2015:16).

Introduction

L'importance de ce chapitre est double par rapport aux travaux de recherches classiques sur les facteurs des inégalités scolaires réalisés en milieu urbain en Afrique. Il va permettre non seulement de prendre en compte la dimension spatiale en distinguant le centre de la périphérie non lotie, mais aussi de mesurer et séparer les effets propres aux quartiers des effets qui se manifestent au sein de la famille. La scolarisation ou non des enfants est influencée par le lieu de résidence qui peut venir du fait que les familles les plus éduquées ont tendance à vivre dans des quartiers où la population est plus instruite. Une situation qui selon Durand (2006) peut se refléter par un effet de demande familiale, mais aussi par la nature de l'offre scolaire.

L'approche statistique prend en compte l'information sur l'offre éducative disponible dans les différents quartiers. En l'absence d'informations sur la distance à l'école, l'offre scolaire est mesurée par le nombre d'écoles primaires dans le quartier. Cela aidera à distinguer, dans l'effet de quartier sur la scolarisation des enfants, la part des interactions sociales et celle des infrastructures locales et de mettre en exergue la question de l'inégale répartition de l'offre

⁵⁰ Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?

scolaire et de la déficience ou inadéquation de l'offre éducative dans certaines zones de résidence dans la ville.

Ce chapitre analyse les facteurs spatiaux des inégalités scolaires, les effets individuels et contextuels en utilisant les données du recensement général de la population et de l'habitation de 2006. Il comprend trois sections : (i) l'analyse bivariée des facteurs de la fréquentation scolaire des enfants, (ii) les apports d'une analyse multivariée explicative de la scolarisation des enfants et (iii) les effets contextuels, familiaux et individuels de la scolarisation.

7.1 Enseignements d'une analyse bivariée des facteurs de la fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans

En 2006, à Ouagadougou, le taux de fréquentation scolaire des 9-11 ans (indépendamment du niveau scolaire) est de 87,2 % (tableau 7.1). Ce taux est plus faible dans la périphérie non lotie (81 %) que dans le centre de la ville (89,6 %). En analysant la fréquentation scolaire selon le sexe de l'enfant, les filles ont moins de chance de fréquenter l'école que les garçons. Toutefois, ces différences ne sont pas très élevées car la parité du taux de fréquentation scolaire (filles/garçons) est de 0,94. La valeur du v de Cramer qui est de 0,073 (valeur proche de 0) indique aussi la faible relation entre le sexe de l'enfant et la fréquentation scolaire.

Les chiffres du ministère de l'éducation indiquent que cette parité est presque atteinte : en 2006-2007, le taux brut de scolarisation est de 98,6 % chez les filles contre 100,8 % chez les garçons (soit une parité filles/garçons de 0,98) dans la province du Kadiogo qui abrite et concerne essentiellement la capitale, Ouagadougou (DEP/MEBA, 2006). En 2014-2015, cette parité s'est même inversée en faveur des filles : le taux brut de scolarisation est de 102,9 % chez les filles contre 97,8 % chez les garçons dans la province du Kadiogo qui abrite et concerne essentiellement la capitale, Ouagadougou (DGESS/MENA, 2015). Cependant, la mesure de ces taux selon le sexe est biaisée par les problèmes de l'invisibilité de certaines catégories d'enfants (enfants de la rue, par exemple) ou catégories d'écoles (écoles non reconnues, par exemple), de déclaration des âges, des migrations dans l'enfance surtout des filles, etc. (Deleigne et Pilon, 2016).

Quant à la parenté de l'enfant avec le chef de ménage (CM), plus elle est éloignée (apparenté ou sans lien de parenté) moins l'enfant a la chance de fréquenter l'école. Le taux de fréquentation scolaire est de 91,4 % chez les enfants du chef de ménage, alors qu'il n'est que de 43,8 % chez les enfants sans lien de parenté avec le CM. Les écarts entre enfants du CM et les enfants sans lien de parenté avec le CM sont plus élevés dans le centre que la périphérie de la ville. Le rapport de taux de fréquentation scolaire des enfants du CM et celui des enfants sans lien de parenté est de 2,5 (95 % sur 38,1 %) au centre de la ville alors qu'il est de 2,4 (85,9 % sur 35,6 %) à la périphérie non lotie. La valeur du d de Somers vient confirmer la relation observée entre le lien de parenté de l'enfant avec le CM et la fréquentation scolaire. En effet, le

d de Somers est négatif (-0,624) indiquant qu'il y a une relation négative entre le lien de parenté avec le CM et la fréquentation scolaire. Plus l'enfant a une parenté « éloignée » au chef de ménage, moins il a la chance de fréquenter l'école. Cette relation est également forte au regard de la valeur du d de Somers particulièrement au centre de la ville (-0,711).

S'agissant de la religion, les enfants des ménages de confession musulmane fréquentent moins l'école que ceux des autres confessions religieuses chrétiennes (catholiques ou protestantes). Le taux de fréquentation scolaire est de 85 % chez les enfants de confession musulmane alors qu'il est de 90,4 % chez les ménages catholiques et 91,5 % chez les ménages protestants. Selon la zone de résidence, la sous scolarisation des enfants de confession musulmane est plus élevée dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Les écarts en termes de fréquentation scolaire entre les enfants de confession musulmane et ceux de confession chrétienne sont également plus importants à la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Au regard de la valeur du v de Cramer (0,083), la relation entre la religion du CM et la fréquentation scolaire est faible surtout au centre de la ville (0,072). A la périphérie non lotie de la ville, cette relation devient plus élevée : le v de Cramer est égal à 0,111.

Les hommes chefs de ménage scolarisent plus leurs enfants que leurs homologues femmes. Toutefois, la différence en termes de fréquentation scolaire est faible entre les enfants résidant dans des ménages dirigés par des hommes et ceux des ménages dirigés par des femmes. En analysant la situation uniquement des enfants du chef de ménage, nous constatons qu'il n'y a pratiquement pas de différences de fréquentation scolaire entre les enfants des ménages dirigés par des femmes (90,8 %) et ceux des ménages dirigés par des hommes (91,6 %). La valeur du v de Cramer est de 0,012 (valeur proche de 0), il y a donc une relation faible entre le sexe du chef de ménage et la fréquentation scolaire des enfants à Ouagadougou.

Tableau 7.1 : Taux de fréquentation scolaire (en %) des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence, les caractéristiques individuelles et les caractéristiques du ménage

Variabes	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Sexe de l'enfant				
Garçons	89,7	93,2	91,4	83,1
Filles	84,8	86,4	86,5	79,0
V de Cramer	0,073***	0,111***	0,078***	0,052***
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	91,4	95,1	92,8	85,9
Enfants apparentés	73,8	79,9	76,1	60,6
Sans lien de parenté	43,8	38,3	47,6	35,6
D de Somers	-0,624***	-0,711***	-0,646***	-0,611***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	83,7	86,1	85,9	77,9
Primaire	90,7	92,4	91,3	87,8
Secondaire	92,3	92,8	92,9	88,8
Supérieur	92,4	90,8	92,8	90,3
D de Somers	0,312***	0,217***	0,278***	0,316***
Sexe du CM				
Homme	87,3	90,3	89,0	81,3
Femme	86,2	86,9	88,0	78,5
V de Cramer	0,012***	0,045***	0,010***	0,022***
Religion du CM				
Musulman	85,0	87,9	87,0	77,6
Catholique	90,4	92,4	91,5	86,2
Protestant	91,5	91,5	93,0	87,2
Autres	82,1	85,5	84,7	74,6
V de Cramer	0,083***	0,072***	0,075***	0,110***
Statut migratoire du CM				
Non migrant	87,0	89,3	88,8	81,2
Migrant	87,5	90,3	89,2	80,4
V de Cramer	0,006ns	0,016ns	0,006ns	0,009ns
Niveau de vie du ménage				
Très pauvres	76,5	80,5	79,3	74,2
Pauvres	83,4	86,4	84,1	81,8
Classe intermédiaire	88,1	89,5	88,4	86,8
Nantis	90,8	90,9	91,0	89,2
Très nantis	92,7	90,8	93,1	92,0
D de Somers	0,324***	0,139***	0,289***	0,328***
Ensemble	87,2	89,6	88,9	81,0
Effectifs	92 000	9 350	61 913	20 737

Notes : CM=Chef de Ménage ; *** <1% ; ns=non significatif

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

Il n'y a pas de différences de fréquentation scolaire entre les enfants des ménages migrants et ceux des ménages non migrants (tableau 7.1). Également, la valeur du v de Cramer très faible (0,006) et non significative vient confirmer cette faible relation entre le statut migratoire du chef de ménage et la fréquentation scolaire des enfants. Ces résultats sont contraires à ceux enregistrés par Durand (2006) qui trouve que les enfants des non migrants sont mieux scolarisés que les enfants des migrants. Ils remettent également en cause le postulat selon lequel les non migrants sont des citoyens d'origine, ils sont donc plus proches de l'école mais aussi ont pu établir des réseaux sociaux qui devraient leur permettre de scolariser leurs enfants même en cas de difficultés financières (Durand, 2006).

Concernant le niveau de vie du ménage, des résultats classiques sont observés en ce sens que les enfants des ménages pauvres fréquentent moins l'école que ceux des ménages très nantis. Les inégalités entre pauvres et riches en matière de scolarisation des enfants sont plus importantes à la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Le rapport entre le dernier quintile et le premier en matière de taux de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans est de 1,24 dans la périphérie non lotie contre seulement 1,13 dans le centre de la ville. La valeur du d de Somers (0,324) indique une relation forte et positive entre le niveau de vie du ménage et la fréquentation scolaire. Cette relation est plus forte à la périphérie non lotie de la ville : le d de Somers est de 0,328.

Un autre résultat classique est que plus le ménage est instruit plus il scolarise ses enfants : le taux de fréquentation scolaire est de 92,4 % chez les CM de niveau d'instruction supérieur contre 89,7 % chez les ménages sans aucun niveau d'instruction. Les inégalités entre chefs de ménages instruits et les chefs de ménage non instruits sont également plus importantes dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Le rapport entre le taux de fréquentation scolaire des enfants des ménages de niveau d'instruction supérieur et celui des enfants des ménages sans aucun niveau d'instruction est plus élevé dans la périphérie non lotie (1,16) que dans le centre de la ville (1,05). La valeur du d de Somers (0,324) indique une relation positive et forte entre le niveau d'instruction du chef de ménage et la fréquentation scolaire des enfants. Cette relation est plus forte à la périphérie non lotie : la valeur du d de Somers est de 0,316.

7.2 Apports d'une analyse multivariée des facteurs de la scolarisation des enfants

7.2.1 Une vue d'ensemble des facteurs

La plupart des résultats issus de l'analyse bivariée sont confirmés par l'analyse multivariée, basée sur des régressions logistiques. Les enfants de la ville de Ouagadougou ont, toutes choses étant égales par ailleurs, plus de chances de fréquenter l'école lorsqu'ils résident dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville (tableau 7.2).

Il existe également des inégalités de scolarisation entre les nantis et les pauvres d'une part, et d'autre part entre les enfants de parents instruits et ceux des parents non instruits dans la ville de Ouagadougou, particulièrement dans la périphérie non lotie. Il en est de même des inégalités sexuelles qui sont plus prononcées dans la périphérie non lotie comparées aux autres zones de la ville. Ces résultats sont classiques et corroborent ceux de nombreux travaux scientifiques réalisés sur les déterminants familiaux de la scolarisation en Afrique subsaharienne et particulièrement à Lomé au Togo (Pilon, 1995) et à Ouagadougou au Burkina Faso (Kobiané, 2007). Il est à noter aussi que les enfants du chef de ménage ont plus de chances de fréquenter l'école que les enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage. Ces inégalités sont plus élevées dans le centre de la ville que dans la périphérie non lotie. Ces différences seraient liées à la présence des enfants sans lien de parenté, particulièrement des filles, dans ces ménages du centre de la ville, non pas pour aller à l'école mais pour assurer des tâches domestiques comme l'ont montré des travaux à Ouagadougou (Pilon, 2003 ; Kobiané, 2007) et à Bamako (Marcoux, 1995 et 1998) et d'autres villes en Afrique subsaharienne (Kobiané, 2009). D'autres travaux réalisés au Burkina Faso (Kobiané, 2003 et 2014 ; Pilon, 2005), au Togo (Pilon, 1995), au Sénégal (Vandermeersch, 2000), au Mali (Marcoux, 1994 et 1998), au Ghana (Lloyd et Gage-Brandon, 1994) et en Côte d'Ivoire (Ainsworth, 1992; Antoine et Guillaume, 1986) aboutissent aux mêmes conclusions.

Contrairement aux résultats observés au niveau bivarié (effet brut) ci-dessus, les femmes chefs de ménage scolarisent mieux leurs enfants que leurs homologues hommes, toutes choses étant égales par ailleurs (effet net). Les différences observées au niveau bivarié entre les hommes

chefs de ménages et leurs homologues femmes seraient donc dues à des caractéristiques qui n'avaient pas été contrôlées notamment les caractéristiques économiques (niveau de vie du ménage), culturelles (niveau d'instruction du chef de ménage), familiales (lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage), etc. Les travaux de Kobiané (2003 et 2006) sur les déterminants familiaux de la scolarisation au Burkina Faso concluent également à la propension des femmes chefs de ménage à mieux scolariser les enfants au primaire. Egalement, Kobiané (2003) trouve, par exemple, qu'à Ouagadougou, il y a un effet d'interactions entre la variable sexe du chef de ménage et la pauvreté en matière de scolarisation des enfants. Wayack Pambè et Pilon (2011 : 141) montrent que « ce n'est pas tant le statut de chef de ménage que l'organisation de la circulation des enfants dans les réseaux familiaux et sociaux qui, en donnant à leurs ménages des formes démographiques particulières, créent des environnements favorables à la scolarisation de certains enfants, particulièrement des garçons. [...] vivre dans un ménage dirigé par une femme n'offre pas nécessairement des probabilités plus élevées de scolarisation, et que bien au contraire, cela compromet davantage la scolarisation de certaines catégories de filles ».

Tableau 7.2 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,90**			
Non lotie	0,72***			
Sexe de l'enfant				
Garçon	MR	MR	MR	MR
Fille	0,70***	0,54***	0,68***	0,78***
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,21***	0,18***	0,20***	0,23***
Sans lien de parenté	0,05***	0,03***	0,05***	0,09***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,66***	1,93***	1,52***	1,91***
Secondaire	1,79***	2,03***	1,68***	2,07***
Supérieur	1,50***	1,51*	1,44**	2,27***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,49***	1,48*	1,38***	1,42***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,56***	1,64***	1,51***	1,64***
Protestant	1,76***	1,31	1,82***	1,73***
Autres	0,80*	0,60	0,74*	0,98
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,01	1,15*	1,03	0,94***
Niveau de vie du ménage				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,52***	1,48***	1,44***	1,59***
Classe intermédiaire	2,24***	2,22***	2,16***	2,26***
Nantis	2,99***	2,63***	2,98***	2,73***
Très nantis	3,71***	2,48***	3,87***	4,30***
Nombre d'enfants de 0-4 ans				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	0,98	1,07	0,93	1,06
Deux	0,78**	0,90	0,69***	0,96
Trois et plus	0,64***	0,62*	0,54***	0,95
Nombre personnes de 65 ans et +				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	1,01	0,97	0,99	1,10
Deux et plus	1,02	0,89	1,00	1,19
Effectifs	92 000	9 350	61 913	20 737

Notes : ces effets ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1 %, **<1 % et * <5 %.

La religion a un effet sur la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou, particulièrement dans la périphérie non lotie (tableau 7.2). Comme le montre la littérature en la matière, en Afrique (Pilon, 1995 ; Kobiané, 2007), les enfants de chef de ménage musulman sont moins scolarisés que les enfants chrétiens (catholiques et protestants). Les résultats montrent également qu'à l'intérieur de la ville, il y a un gradient en termes de scolarisation des enfants : les inégalités de chance de fréquenter l'école entre les enfants musulmans et ceux chrétiens sont plus élevées dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. Au-delà de la ville dans son ensemble, il y a des rapports à l'urbanisation différente des espaces dans la capitale. Comme le montre Kobiané (2002), plus un milieu est urbanisé, moins l'effet des variables culturelles notamment la religion est fort. Les représentations culturelles sont encore très importantes dans la périphérie non lotie de la ville à l'allure et aux comportements ruraux et ce malgré le discours selon lequel les ménages ont une perception positive de l'école dans la ville.

Toutes choses étant égales par ailleurs, il n'y a pas de différences entre enfants des ménages migrants et enfants non migrants. Ces résultats se rapprochent de ceux des travaux réalisés sur un autre phénomène à savoir l'insertion économique par Zourkaléini et Piché (2007) lorsqu'ils concluent à l'absence de différences statistiquement significatives entre migrants et non migrants en matière d'accès à l'emploi à Ouagadougou.

Quant à la structure démographique du ménage, la présence d'enfants en bas âge (moins de 5 ans) est défavorable à la scolarisation des enfants : plus il y a des enfants en bas âge dans le ménage moins les enfants ont la chance de fréquenter l'école. Ces différences sont statistiquement significatives dans le centre et la périphérie lotie, alors que dans la périphérie non lotie, elles ne le sont pas du tout. Des résultats contraires à ce que Marcoux (1995 : 668) a trouvé en milieu urbain au Mali sur la présence des enfants de 0-4 ans au sein du ménage : « l'absence d'enfants de cet âge diminue les probabilités de fréquenter l'école de près de 16 % pour les filles et d'un peu moins de 10 % pour les garçons, alors que la présence d'au moins deux enfants de 0 à 4 ans favorise la fréquentation scolaire des garçons de façon significative. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la présence de ces enfants, non encore autonomes, force indirectement les mères à prendre en charge une large part des travaux domestiques. Le phénomène de transfert d'une partie des responsabilités de garde des plus jeunes enfants vers leurs frères et sœurs plus âgés se produirait probablement plus tard ». A Ouagadougou,

contrairement au milieu urbain malien, cette responsabilité de garde des enfants interviendrait même aux jeunes âges, un constat que Kobiané (2003) avait déjà fait dans le même contexte.

S'agissant de la présence de personnes âgées (65 ans et plus), elle n'a pas d'effet sur la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou aussi bien dans le centre, dans la périphérie lotie que dans la périphérie non lotie. Ce résultat est contraire à notre supposition selon laquelle les personnes âgées dans la plupart des cas très diminués physiquement ont sans doute davantage besoin d'être assistées, notamment pour ceux qui sont atteints de sénilité. Marcoux (1995) dans l'étude réalisée en milieu urbain malien souligne que la présence d'une personne âgée dans le ménage réduit de 20% les chances de fréquentation scolaire des enfants, particulièrement des filles. Au Cameroun, par contre, Wakam (2003) trouve que le nombre de personnes âgées est très positivement associé à la fréquentation scolaire des enfants de 6 à 14 ans et des jeunes de 15 à 24 ans. Il justifie ce résultat par le rôle de « substituabilité » dans l'accomplissement des tâches domestiques que pourrait jouer les personnes âgées, particulièrement les femmes. A Ouagadougou, on peut penser que les enfants, notamment les filles employées comme « domestiques », soient davantage sollicitées pour les travaux domestiques et la garde des enfants en bas âge et non pour s'occuper des personnes âgées. Par conséquent, la présence des enfants en bas âge plutôt que celle de personnes âgées affecterait davantage leur scolarisation.

7.2.2 Des facteurs différenciés de scolarisation entre filles et garçons du centre à la périphérie

Quand on examine séparément la scolarisation des filles et des garçons (tableaux 7.3 et 7.4), il ressort que chez les garçons, les inégalités en matière de fréquentation scolaire sont plus importantes entre le centre et la périphérie que chez les filles. Les inégalités entre pauvres et nantis sont également plus fortes chez les garçons que chez les filles. Il en est de même pour les enfants des ménages dont le chef est instruit comparés aux enfants dont le chef de ménage n'est pas instruit. Ces différentes tendances des chiffres sont beaucoup plus accentuées lorsque les garçons résident dans la périphérie non lotie. Le fait de résider dans un ménage très nanti est défavorable à la scolarisation des filles et des enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage (tableau A7.1). Quand la fille est un enfant du CM, la richesse de son ménage a un effet

positif sur sa scolarisation : les filles du CM très nanti ont 6,9 fois plus de chances de fréquenter l'école que leurs homologues dont le CM est très pauvre ; par contre, ce rapport de chances chez les fils du CM est de 6,3 (tableau A7.2). Par ailleurs, il n'y a pas de différences de scolarisation entre les filles du CM et les fils du CM dans les ménages très nantis. La sous-scolarisation des filles dans les ménages nantis est comme le note Kobiané (2003), le reflet de la présence de filles comme aides familiales dans les ménages nantis.

Les inégalités entre les enfants du chef de ménage et les enfants sans aucun lien de parenté sont plus accentuées chez les filles que chez les garçons. Ces inégalités chez les filles comme nous l'avons décrites ci-dessus sont beaucoup plus visibles dans le centre de la ville que dans la périphérie non lotie. Dans les familles urbaines, la sous-scolarisation des filles résidant sans leurs propres parents traduit des situations diverses : « les jeunes filles envoyées pour être scolarisées mais qui ont dû abandonner l'école, en raison notamment du poids des charges domestiques qui leur sont assignées; ou bien des jeunes filles accueillies non pas pour être scolarisées mais pour «aider», mais pouvant avoir été scolarisées auparavant » (Pilon, 2005:7).

Dans le contexte burkinabè, les activités de soins et de surveillance des enfants en bas âge (moins de 5 ans) sont généralement dévolues aux femmes et aux filles (Kobiané, 2003). Par conséquent, la présence d'enfants en bas âge (moins de 5 ans) dans le ménage est négativement associée à la scolarisation chez les filles, particulièrement celles sans lien de parenté avec le chef de ménage.

Les inégalités entre femmes chefs de ménage et leurs homologues hommes en matière de fréquentation scolaire des enfants sont plus prononcées chez les filles que les garçons. En d'autres termes, les filles sont défavorisées en matière de scolarisation lorsqu'elles résident dans des ménages dirigées par une femme. Ce résultat contraste avec ceux d'autres travaux réalisés en Afrique tendant à montrer que de par leur capacité d'une meilleure allocation des ressources au sein du ménage, les femmes chefs de ménage ont la propension à mieux scolariser surtout les filles (Philippe De Vreyer, 1993 ; Clevenot et Pilon, 1996 ; Lloyd et Blanc, 1996). A Ouagadougou, on peut penser que l'absence d'infrastructures d'accueil pour la petite enfance et la quête d'indépendance économique des femmes obligent, par exemple, les femmes salariées à sacrifier l'autonomie future d'autres femmes plus jeunes et plus défavorisées, en leur déléguant les tâches qui leur incombent (Gérard, 1998 ; Wayack Pambè et Pilon, 2011). Comme

l'illustre le tableau A7.3 en annexe, les inégalités de fréquentation scolaire entre les filles et les garçons sont plus élevées chez les femmes CM salariées que celles non salariées. Dans les ménages dirigés par des femmes salariées, les filles ont 70 % moins de chances de fréquenter l'école que les garçons. Ce rapport de risque de non fréquentation scolaire n'est que de 34 % dans les ménages dirigés par des femmes non salariées.

Cette première approche de l'analyse des facteurs individuels et familiaux de la scolarisation a pris en compte les variables le plus souvent retenues dans ce type d'analyse. Les données du recensement de 2006 permettent de tester l'effet de deux autres facteurs susceptibles d'influer sur la scolarisation, d'une part le mode de déplacement, d'autre part l'accès à l'eau.

Tableau 7.3: Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,80*			
Non lotie	0,64***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,36***	0,34***	0,38***	0,32***
Sans lien de parenté	0,11***	0,05***	0,12***	0,13***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,70***	1,80***	1,54***	2,09***
Secondaire	2,29***	2,23***	2,15***	2,73***
Supérieur	2,71***	1,59	2,87***	2,88*
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,56***	1,54	1,46**	1,74***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,60***	1,98**	1,46***	1,77***
Protestant	1,96***	3,76*	1,98***	1,87**
Autres	0,79	0,56	0,73	0,86
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	0,97	0,95	1,03	0,87***
Niveau de vie du ménage				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,55***	1,55*	1,51***	1,56***
Classe intermédiaire	2,55***	3,32***	2,46***	2,47***
Nantis	3,68***	4,56***	3,52***	3,67***
Très nantis	5,53***	5,03***	5,61***	5,74***
Nombre d'enfants de 0-4 ans				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	1,27**	1,71***	1,13	1,42***
Deux	1,06	1,31	0,91	1,28**
Trois et plus	0,91	0,80	0,75	1,28
Nombre personnes de 65 ans et +				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	0,99	0,96	0,94	1,13
Deux et plus	0,91	0,87	0,79	1,07
Effectifs	44 576	4 531	30 080	10 145

Notes : ces résultats ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1 %, **<1 % et *<5 %.

Tableau 7.4 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,96			
Non lotie	0,76***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,15***	0,13***	0,14***	0,18***
Sans lien de parenté	0,04***	0,02***	0,04***	0,08***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,62***	2,00***	1,48***	1,81***
Secondaire	1,63***	2,05***	1,54***	1,79***
Supérieur	1,31*	1,61	1,24	1,97***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,30***	1,44	1,31***	1,24**
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,56***	1,54***	1,55***	1,59***
Protestant	1,70***	1,03	1,81***	1,66***
Autres	0,84	0,61	0,74**	1,17
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,04	1,26	1,03	1,00
Niveau de vie du ménage				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,50***	1,39*	1,40***	1,60***
Classe intermédiaire	2,06***	1,66***	1,97***	2,17***
Nantis	2,66***	1,85**	2,72***	2,35***
Très nantis	3,04***	1,69	3,21***	3,71***
Nombre d'enfants de 0-4 ans				
aucun	MR	MR	MR	MR
Un	0,85	0,86	0,84	0,85
deux	0,65***	0,76	0,59***	0,78
trois et plus	0,52***	0,57*	0,45***	0,78
Nombre personnes de 65 ans et +				
aucun	MR	MR	MR	MR
Un	1,0	0,9	1,0	1,1
Deux et plus	1,1	0,8	1,3	1,4
Effectifs	47 424	4 999	31 833	10 592

Notes : ces résultats ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1%, **<1% et *<5%.

7.2.3 Posséder un moyen de déplacement, facteur de scolarisation en zones non loties

A l'image de nombreuses capitales africaines, l'expansion spatiale rapide de la ville de Ouagadougou occasionne un besoin important en moyen de transport. Dans le même temps, comme l'ont montré certains travaux, notamment ceux réalisés par Bamas (2002) puis Compaoré (2010), les transports en commun sont très peu développés ou quasi-inexistants à Ouagadougou. Les moyens individuels de transport (bicyclette, moto, voiture) restent donc les principaux moyens de déplacement à Ouagadougou. C'est une situation qui a des répercussions sur le coût de la vie des citoyens. En 2003, selon l'INSD, en moyenne par mois, un ménage Ouagalais dépense 19,8 % de son revenu mensuel pour le transport. Les plus nantis (quintile 5) sont les plus grands consommateurs car à eux seuls, ils représentent 56,8 % de la consommation totale en transport. Les plus pauvres sont donc confrontés à des difficultés de mobilité dans un transport sélectif qui les restreint à un accès à des équipements de base (éducation et santé) concentrés dans le centre de la ville (Olvera et al., 1999). En effet, comme nous l'avons souligné dans les analyses précédentes (chapitre 5), l'offre scolaire est diversifiée et plus présente dans le centre de la ville, alors que dans le même temps, la grande majorité des enfants à scolariser résident dans les zones périphériques non loties, donc les plus éloignées.

Il est donc important de regarder les moyens de transport dont disposent les ménages, avec le postulat que le fait de posséder un moyen de locomotion dans la ville de Ouagadougou permettrait aux enfants des périphéries d'accéder aux écoles du centre de la ville. Deux variables sont retenues dans le modèle, à savoir la possession de bicyclette (vélo) et de motos (ou motocyclettes). La possession d'une voiture n'est pas considérée dans l'analyse car elle n'était pas discriminante, très peu de ménages (10 %) la possédaient en 2006 à Ouagadougou, particulièrement dans les périphéries non loties (3 %).

Dans l'analyse, nous avons voulu observer l'effet spécifique du moyen de déplacement (« possession de vélo » et « possession de moto »⁵¹) sur la scolarisation des enfants. Dans le

⁵¹ La variable possession d'une voiture n'est pas prise en compte dans le modèle car elle n'est pas discriminante (90 % des ménages ne possèdent pas de voiture à Ouagadougou). En testant la colinéarité, des deux variables « possession de moto » et « possession de vélo » (tableau A7.10), il ressort que la valeur de l'inverse du VIF (1/VIF) est inférieure à 0,1. Les deux variables ne sont pas donc colinéaires.

modèle d'analyse, nous avons donc introduit les variables relatives au moyen de déplacement en les contrôlant par les autres variables indépendantes y comprises la variable niveau de vie du ménage (ici construite sans les variables liées au moyen de déplacement) (tableau 7.5 extrait du tableaux A7.4, 5 et 6).

Dans l'ensemble, le fait pour le ménage de posséder au moins une moto ou un vélo donne plus de chances aux enfants d'être scolarisés. Par exemple, lorsqu'un ménage possède au moins deux vélos, les chances de ses enfants d'aller à l'école sont multipliées par 2 par rapport aux enfants d'un ménage qui n'en possède aucun.

Les différences liées à la possession d'un moyen de déplacement (vélo ou moto) sont statistiquement plus significatives en périphérie, particulièrement non lotie que dans le centre de la ville. Ce qui veut dire que dans la périphérie non lotie posséder un moyen de déplacement, surtout une moto, donne plus de chances aux enfants d'être scolarisés que de n'en posséder aucun. Dans le centre, par contre, les différences de scolarisation sont le fait d'autres facteurs que la possession d'un moyen de déplacement. Un effet qui pourrait relever soit du revenu du ménage ou soit de la distance à l'école. Le moyen de déplacement est donc comme l'ont illustré les travaux de Olvera et al. (1999) un facteur d'accès aux équipements éducatifs dans la ville de Ouagadougou, particulièrement dans la périphérie non lotie. Rebouha et Pochet (2011) aboutissent au même constat dans des entretiens réalisés en 2007 et 2008 auprès de soixante ménages sur les inégalités d'accès à l'école dans huit quartiers de la périphérie de la ville d'Oran (en Algérie). Ils trouvent que l'insuffisance de l'offre éducative (éloignement, absence de cantine) couplée à des conditions de transport éprouvantes sont des contraintes majeures d'accès des enfants à l'école dans ces quartiers périphériques.

Quant aux différences sexuelles, la possession d'un moyen de déplacement (vélo ou moto) est positivement associée à la scolarisation des garçons et des filles, mais de manière différente. La possession de vélo n'est positivement qu'associée à la scolarisation des garçons. Chez les garçons du centre de la ville, uniquement la possession de moto est positivement associée à leur scolarisation. La possession de vélo y est positivement associée mais la différence n'est pas statistiquement significative. Chez les filles du centre de la ville, aucune des deux variables n'est statistiquement associée à leur scolarisation. Toutefois, dans la périphérie non lotie, la possession d'un moyen de déplacement, surtout la moto, est positivement associée à la scolarisation des filles et des garçons.

Tableau 7.5 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte la présence d'un moyen de déplacement dans le ménage)

Variables	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Ensemble				
Possession de vélo				
Aucun	MR	MR	MR	MR
un vélo	1,137**	1,072	1,162**	1,147*
Plus de 2 vélos	1,383***	1,218**	1,453***	1,327***
Possession de moto				
Aucune	MR	MR	MR	MR
une moto	1,30***	1,07	1,23***	1,50***
Plus de 2 motos	1,31***	0,80	1,30***	1,60***
Garçons				
Possession de vélo				
Aucun	MR	MR	MR	MR
un vélo	1,13***	1,05	1,17**	1,13
Plus de 2 vélos	1,45***	1,17	1,55***	1,35**
Possession de moto				
Aucune	MR	MR	MR	MR
une moto	1,40***	1,04	1,29***	1,64***
Plus de 2 motos	1,43**	0,78	1,38*	1,97***
Filles				
Possession de vélo				
Aucun	MR	MR	MR	MR
un vélo	1,12	1,07	1,123	1,164
Plus de 2 vélos	1,296**	1,178	1,329*	1,291*
Possession de moto				
Aucune	MR	MR	MR	MR
une moto	1,24***	1,12	1,19***	1,41***
Plus de 2 motos	1,26***	0,83	1,27***	1,41**

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), taille du ménage, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgées, niveau de vie sans le moyen de déplacement, sexe de l'enfant, lien de parenté avec le CM, religion du CM, statut migratoire du CM, sexe du CM, niveau d'instruction du CM, zone de résidence, âge de l'enfant;

- MR=Modalité de référence ; *** <1% ; **<1% et *<5% ;
- La variable « niveau de vie » est construite sans la variable moyen de déplacement du ménage (vélo et moto).

7.2.4 Posséder un robinet d'eau, facteur de scolarisation des filles

Une autre variable prise en compte est la « *source d’approvisionnement en eau de boisson* ». La présence d’un certain nombre de services et d’infrastructures, notamment la présence d’un robinet d’eau, offre de meilleures possibilités de fréquentation scolaire aux enfants. Au Burkina Faso, en 2014, 76,3 % des ménages ont accès à une source d’eau améliorée (INSD, 2015). Ce niveau d’accès est plus élevé en milieu urbain (93,5 %) qu’en milieu rural (69,6 %). Toutefois, selon toujours les chiffres de l’INSD, en 2015, 31,4 % des ménages sont raccordés à un robinet d’eau en milieu urbain. Les autres ménages ont recours à un forage, une fontaine publique, puits ordinaire, etc. pour s’approvisionner en eau de boisson. Par conséquent, les corvées liées à l’approvisionnement en eau pèsent encore sur les ménages urbains et peuvent affecter la scolarisation des enfants, particulièrement des filles qui sont le plus souvent sollicitées.

Ici aussi, nous avons voulu analyser l’effet spécifique de la variable « *source d’approvisionnement en eau de boisson* » sur la scolarisation des enfants. Nous l’avons donc introduite dans le modèle d’analyse en la contrôlant par les autres variables indépendantes y comprise la variable niveau de vie (cette fois-ci construite sans la variable source d’approvisionnement en eau de boisson).

Dans l’ensemble, le fait de ne pas posséder un robinet dans le ménage est un handicap pour la fréquentation scolaire des enfants. Dans le tableau 7.7 (extrait des tableaux A7.7, 8 et 9), par exemple, un enfant résidant dans un ménage dont la source d’approvisionnement en eau est « *autre*⁵² » a 23 % moins de chances de fréquenter l’école qu’un enfant vivant dans un ménage ayant un robinet d’eau. Ces mêmes tendances ont été observées en milieu urbain au Mali, un pays sahélien voisin du Burkina Faso, par Marcoux (1994 : 161) : « [...] l’absence d’une source d’approvisionnement en eau au domicile (robinet ou puits dans la cour) diminuait de 25 % la probabilité de fréquentation scolaire en milieu urbain au Mali ».

L’absence de robinet dans le ménage est donc un frein à la possibilité pour les enfants d’accéder à l’école à Ouagadougou. Cette situation est relativement plus vécue dans le centre de la ville où les différences observées sont plus statistiquement significatives. Au centre de la ville, un enfant résidant dans un ménage dont la source d’approvisionnement est « *autre* » a 55 % moins

⁵² La modalité « autres sources d’approvisionnement en eau de boisson » regroupe les puits busés, les puits ordinaires, les barrages et les rivières.

de chance d'être scolarisé que les enfants résidant dans un ménage possédant un robinet d'eau. Par contre, ce risque n'est que de 21 % dans la périphérie non lotie.

En analysant la question de genre, les filles sont plus victimes que les garçons dans les périphéries non loties. Les filles sont les plus sollicitées dans les corvées d'eau dans ces espaces non lotis caractérisés par la quasi-absence de raccordement en eau potable dans les domiciles et aussi dans le centre de la ville. Marcoux (1998 : 89) constate la même chose dans une étude réalisée à Bamako lorsqu'il souligne qu'en « l'absence de service d'eau à domicile, les filles sont les plus sollicitées pour recueillir l'eau et pendant la saison sèche avec les coupures d'eau fréquentes dans les périphéries, elles sont obligées d'attendre parfois de longues heures au soleil pour remplir leur récipient de ce liquide précieux ». Dans son travail réalisé à Ouagadougou, Dos Santos (2006) note que les enfants, notamment les filles, sont parfois obligé(e)s d'accompagner leurs mères dans la corvée d'eau à tel enseigne que cela compromet leur réussite scolaire.

Tableau 7.6: Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte la source d’approvisionnement en eau de boisson)

Variables	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Ensemble				
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,89***	1,00	0,85***	1,02
Pompe (forage)	0,78***	0,84	0,76***	0,88
Autres	0,73***	0,45**	0,78*	0,79*
Garçons				
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,81**	1,03	0,71***	1,24*
Pompe (forage)	0,70***	0,25	0,67***	0,98
Autres	0,73***	0,42	0,69***	1,03
Filles				
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,93*	0,97	0,93	0,88
Pompe (forage)	0,82***	1,93	0,79***	0,82
Autres	0,72***	0,66*	0,82	0,45**

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), taille du ménage, nombre d’enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés, niveau de vie sans le moyen de déplacement, sexe de l’enfant, lien de parenté avec le CM, religion du CM, statut migratoire du CM, sexe du CM, niveau d’instruction du CM, zone de résidence, âge de l’enfant;
 - MR=Modalité de référence ; *** <1% ; **<1% et *<5% ;
 - La variable « niveau de vie » est construite sans la variable source d’approvisionnement en eau de boisson.

7.3 Effets contextuels versus effets familiaux et individuels des inégalités de scolarisation

7.3.1 Justificatifs du choix du modèle

Les régressions logistiques utilisées ci-dessus pour analyser les facteurs de différenciation de scolarisation ignorent la nature hiérarchique des données en attribuant la variabilité résiduelle à des facteurs non mesurés de variation entre les enfants. Le modèle que nous allons maintenant utiliser est le modèle à coefficients aléatoires afin d’évaluer quelle part de cette hétérogénéité

provient de caractères intrinsèques à l'enfant (effet de discrimination), à sa famille (effet de demande), ou à son voisinage (effet contextuel).

Les raisons du choix d'une modélisation à coefficients aléatoires et non un modèle à effets fixes sont celles évoquées par Durand (2006) que nous résumons ici :

- le petit nombre d'enfants par famille (en rappel, la taille moyenne des ménages au recensement de 2006 à Ouagadougou est de 4,8) et le grand nombre de familles (308 380 ménages) ;
- la prise en compte de trois niveaux de structure (enfants, familles, quartiers) ;
- la plupart des variables explicatives prises en compte dans le modèle sont relatives à la famille et non à l'enfant.

Etant donné la difficulté à postuler l'indépendance des ménages et des quartiers de résidence, nous allons comme l'a fait Durand (2006), pour les variables quantitatives, calculer leur déviation par rapport à la moyenne et pour les variables qualitatives, les approximer numériquement sur la base d'une réduction en nombre fini des coefficients à estimer.

7.3.2 Existe-t-il un effet de contexte ?

Pour s'assurer de l'existence de l'effet de contexte (ou voisinage), nous avons réalisé un modèle multi-niveau sans variable explicative, donc un modèle vide (tableau 7.7). Les chiffres montrent que la valeur de la variance de la constante est non nulle et est égale à 0,11 (valeur non nulle). Egalement, en calculant le coefficient de corrélation intra-classe qui est le rapport entre la variance du quartier et la variance totale, nous obtenons 6,37 %. Au regard de tous ces chiffres, il y a donc un effet de contexte ou de voisinage de l'accès au primaire (fréquentation scolaire) à Ouagadougou. Il faut néanmoins préciser que l'effet « famille » est nettement plus important (45,56 %) que l'effet quartier (6,37 %).

Tableau 7.7 : Décomposition de la variance de la probabilité de fréquenter l'école à Ouagadougou

Constante	2,66*** (0,11)
Variance Totale	6,44
Variance Famille	2,75 (0,156)
Variance Quartier	0,41 (0,103)
CIC Famille ¹	45,56 %
CIC Quartier ¹	6,37 %

Notes :

1 : Corrélacion Intra Classe Famille : $\rho_{\mu} = \text{cor}(y_{ijk}^*, y_{i'jk}^* | v_k) = \frac{\sigma_u^2}{\rho_u^2 + \pi^2/3}$

Corrélacion Intra Classe Quartier : $\rho_{\mu} = \text{cor}(y_{ijk}^*, y_{i'jk}^* | v_k) = \frac{\sigma_v^2}{\sigma_v^2 + \rho_u^2 + \pi^2/3}$

() : Erreur type

7.3.3 Influence des effets contextuels sur les inégalités solaires

Au sujet de l'influence du groupe sur l'individu, Manski (1993) émet trois hypothèses fondamentales : (i) les effets endogènes relevant des mécanismes d'imitation ou d'entraînement social, (ii) les effets exogènes ou contextuels lorsque le comportement d'un individu dépend des caractéristiques exogènes du groupe et (iii) la corrélation lorsque le comportement des individus d'un groupe est dirigé par un environnement commun. Dans l'analyse comparative des effets contextuels dans les capitales des pays de l'UEMOA, Durand (2006 : 25) note que : « les mécanismes endogènes sont nombreux et complexes à évaluer. Ils peuvent relever d'un processus de modification des comportements individuels par le groupe, par exemple le cas de parents qui ne peuvent pas, ou ne souhaitent pas, scolariser leurs enfants mais sont amenés à le faire s'ils vivent dans un quartier où la solidarité et la pression sociale pour envoyer les enfants à l'école sont fortes, ou d'un processus de sélection en particulier lorsque les familles les plus éduquées et avec une forte demande scolaire pour leurs enfants établissent leur résidence dans les quartiers où les écoles sont de meilleure qualité ou, à l'inverse, lorsque le quartier est constitué d'un regroupement de familles qui ont une faible demande éducative. La pauvreté ou l'insécurité d'un quartier qui peut conduire certaines familles à ne pas scolariser leurs enfants alors qu'elles le feraient dans des conditions plus favorables relèvent de processus exogènes ».

Le tableau 7.8 (extrait du tableau A7.13 en annexe) montre que les différences ne sont statistiquement significatives que pour le niveau d'étude moyen du quartier positivement associé à la scolarisation des enfants. Il existe donc un effet de « *quartiers éduqués ou non* » qui influence la scolarisation ou non des enfants. Cet effet est indépendant et complémentaire de celui du niveau d'instruction du chef de ménage, effet contrôlé par ailleurs. C'est une situation imputable à un effet d'entraînement social dans la mesure où, toutes choses étant égales par ailleurs, un enfant a plus de chance d'être scolarisé lorsqu'il réside dans un quartier où le niveau d'éducation moyen est plus élevé : plus le niveau d'étude moyen du quartier est élevé, plus les enfants sont scolarisés. On peut penser que la quantité et la qualité de l'offre scolaire sont fortement corrélées au niveau d'éducation moyen des ménages dans la mesure où plus ils sont éduqués plus ils ont tendance à choisir des quartiers mieux équipés en infrastructures scolaires ou ont la capacité à exiger collectivement certaines infrastructures. En plus de ces aspects, à Ouagadougou, les promoteurs privés au primaire, dans l'optique de rentabilité économique, implantent leurs écoles dans les quartiers résidentiels habités le plus souvent par l'élite intellectuelle. Ainsi, dans la ville, ces espaces dits résidentiels (Ouaga 2000, zone du bois, 1200 logements, etc.) abritent beaucoup d'écoles primaires privées parfois dans un rayon très faible. Les ménages plus aisés s'affranchissent aussi plus facilement de la contrainte monétaire dans le choix des écoles, ce qui n'est pas le cas des ménages pauvres (Olvera et al., 2010). Par conséquent, nous observons l'absence de l'effet de l'offre scolaire du quartier sur la scolarisation des enfants. La variable nombre d'écoles dans le quartier n'est pas un facteur de différenciation de la scolarisation des enfants à Ouagadougou.

Quant à la variable « pourcentage de migrants dans le quartier », son effet est très faible sur la scolarisation des enfants. Ces résultats viennent encore confirmer qu'il n'y a pas un comportement spécifique entre migrants et non migrants en matière de scolarisation à Ouagadougou. Il est vrai que les migrants qui arrivent nouvellement s'installent généralement dans les nouveaux quartiers périphériques à offre scolaire insuffisante mais, comme nous l'avons souligné plus haut, il se pourrait que ces derniers aient recours à des écoles publiques de leur localité d'origine pour la scolarisation de leurs enfants (Bougma et al., 2016).

Tableau 7.8 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou en fonction des caractéristiques du quartier

	Ensemble	Garçons	Filles
Pourcentage de CM migrants	-0,02** (0,005)	-0,02* (0,006)	-0,03** (0,006)
Pourcentage de ménages pauvres	0,02** (0,004)	0,02* (0,004)	0,02** (0,004)
Niveau d'étude moyen	0,39** (0,072)	0,38** (0,083)	0,40** (0,073)
Nombre d'écoles	0,00ns (0,002)	0,001ns (0,002)	0,001ns (0,002)

Notes : *** <1 %, **<1 % ; *<5 % et ns=non significatif ; CM=chef de ménage ; () : erreur type.

7.3.4 Influence des effets individuels et familiaux sur les inégalités solaires

En examinant les caractéristiques individuelles des enfants, globalement les discriminations mentionnées dans la section 7.2 ci-dessus se maintiennent en matière de scolarisation des enfants (tableau 7.9 extrait du tableau A7.11). Le fait d'être fille est négativement associé à la scolarisation des enfants. Il en est de même du statut familial des enfants : plus l'enfant a une parenté éloignée au chef de ménage moins il a la chance d'aller à l'école, des différences qui sont beaucoup plus marquées chez les filles que chez les garçons. Il en est de même de l'âge des enfants qui est négativement associé à leur scolarisation : plus les enfants avancent en âge moins ils vont à l'école particulièrement chez les filles à cause de leur implication plus grande à ces âges dans les travaux domestiques.

En analysant les caractéristiques du chef de ménage, les tendances enregistrées dans la section 7.3 ci-dessus se maintiennent. C'est ainsi que l'instruction du chef de ménage est positivement associée à la scolarisation même si les coefficients sont en baisse. Le fait de vivre dans des ménages dirigés par des femmes est positivement associé à la scolarisation des enfants. Le même constat peut être fait pour la religion : le fait pour le chef de ménage d'être chrétien

(catholique ou protestant) a un effet positif sur la scolarisation des enfants. Le statut de migrant n'a pas d'effet significatif sur la scolarisation des enfants comme nous l'avons observé précédemment.

En considérant cette fois-ci le ménage, son statut économique a, comme l'on devrait s'y attendre, un effet positif sur la scolarisation des enfants : plus le ménage est nanti plus les enfants ont accès à l'école. Un autre résultat intéressant est l'effet négatif de la présence d'enfants en bas âge dans le ménage sur la scolarisation des filles. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, ce résultat s'explique par le fait que ce sont les filles particulièrement qui sont sollicitées pour garder les enfants en bas âges dans un contexte d'insuffisance d'offre de garderie scolaire et de la montée du travail féminin. Des résultats similaires à ceux que certains auteurs avaient observés dans des capitales Ouest-africaines, notamment Kobiané (2002) à Ouagadougou, Marcoux (1994 et 1998) à Bamako et Durand (2006) à Cotonou. Ce qui confirme encore le rôle important que joue la structure démographique des ménages dans la scolarisation des enfants, notamment chez les filles.

Tableau 7.9 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou en fonction des caractéristiques de l'enfant et du ménage

	Ensemble	Garçons	Filles
Caractéristiques de l'enfant			
Fille	-0,36** (0,058)		
Enfants apparentés	-1,57*** (0,025)	-1,03*** (0,042)	-1,87*** (0,032)
Sans lien de parenté	-2,93*** (0,058)	2,21*** (0,111)	-3,17*** (0,069)
Age de l'enfant	-3,54** (0,436)	-3,46** (0,675)	-3,63** (0,575)
Caractéristiques du CM			
Primaire	0,50*** (0,033)	0,52** (0,052)	0,48*** (0,043)
Secondaire	0,56*** (0,036)	0,811*** (0,065)	0,48** (0,046)
Supérieur	0,36** (0,057)	0,95*** (0,129)	0,23* (0,068)
Femme	0,31** (0,050)	0,43** (0,087)	0,24* (0,063)
Catholique	0,43*** (0,025)	0,47*** (0,040)	0,43*** (0,033)
Protestant	0,55** (0,053)	0,67** (0,091)	0,51** (0,066)
Autres	-0,22 ns (0,091)	-0,25ns (0,140)	-0,18ns (0,121)
Migrant	0,01ns (0,023)	-0,03ns (0,036)	0,04ns (0,031)
Age du CM	-0,001ns (0,000)	-0,002ns (0,002)	0,001ns (0,000)
Caractéristiques du ménage			
Pauvres	0,42*** (0,032)	0,43** (0,046)	0,42** (0,044)
Classe intermédiaire	0,81*** (0,034)	0,93*** (0,051)	0,75*** (0,047)
Nantis	1,10*** (0,039)	1,28*** (0,061)	1,00*** (0,052)
Très nantis	1,30*** (0,045)	1,67*** (0,074)	1,13*** (0,059)
Taille du ménage	0,01ns (0,004)	-0,03 (0,005)	0,03** (0,005)
Nombre d'enfants en bas âge	0,12** (0,014)	0,01** (0,021)	-0,19** (0,019)
Nombre de personnes adultes	-0,04ns	-0,11*	0,03ns

Notes : *** <1%, **1 % ; * <5 % et ns=non significatif ; CM=chef de ménage ; () : erreur type.

7.4 Synthèse des facteurs de scolarisation à Ouagadougou

L'ensemble des résultats montre que même dans la capitale tous les enfants ne vont pas à l'école, que la scolarisation primaire universelle (SPU), objectif de l'Education Pour Tous (EPT), n'y est pas encore atteint, ou encore, pour reprendre l'approche sociologique, que « l'institutionnalisation » du fait scolaire (pour le primaire) n'est pas encore achevée.

Plusieurs facteurs contribuent à la scolarisation ou non des enfants à Ouagadougou (tableau 7.10). Sur la base du seuil de significativité (*** =très significatif, **=significatif, *=faiblement significatif et ns=non significatif) et dans certains cas les différences relatives des rapports de chances, nous avons classé les différents facteurs (ou variables indépendantes) en catégories suivantes : non déterminant (-), moins déterminant (+), déterminant (++) et très déterminant (+++).

En considérant les facteurs individuels, les filles sont plus discriminées en matière de scolarisation au centre de la ville qu'à la périphérie non lotie. Le lien de parenté avec le chef de ménage est plus déterminant dans la scolarisation des enfants, particulièrement des filles dans le centre de la ville.

Quant aux facteurs familiaux (facteurs liés au ménage), la présence des enfants de 0-4 ans dans le ménage est plus déterminant dans la scolarisation des enfants, particulièrement des filles et au du centre de la ville et de la périphérie lotie. La présence des personnes âgées de plus de 65 ans n'est pas discriminante dans la scolarisation des enfants. Les caractéristiques économiques (niveau de vie du ménage) sont plus déterminantes à la périphérie non lotie qu'au centre de la ville, particulièrement chez les garçons. Quant aux caractéristiques culturelles (niveau d'instruction du CM et religion du CM), elles sont globalement plus déterminantes à la périphérie non lotie de la ville. Toutefois, le niveau d'instruction du CM est plus déterminant chez les filles du centre de la ville. La religion, elle est plus déterminante chez les filles de la périphérie non lotie.

S'agissant des facteurs contextuels, ce sont les variables « zone d'habitation (centre de la ville, périphérie lotie et périphérie non lotie) » et « niveau d'étude moyen du quartier » qui sont les plus déterminantes.

Tableau 7.10 : Synthèse des facteurs de scolarisation à Ouagadougou selon la zone d'habitation

Variables	Centre-ville			Périphérie lotie			Périphérie non lotie			Ensemble		
	G	F	G+F	G	F	G+F	G	F	G+F	G	F	G+F
Individu												
Lien de parenté avec le CM	+	+++	+++	++	++	++	+	+	+	++	+++	++
Sexe de l'enfant			+++			++			+			++
Ménage												
Sexe CM	-	-	-	++	++	+++	+++	++	++	+++	++	++
Niveau d'instruction du CM	+	+++	+	++	++	++	+++	++	+++	++	++	++
Religion du CM	+++	+	+	++	+++	+++	+	+++	++	++	++	++
Statut migratoire du CM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Niveau de vie du ménage	+	+	+	++	++	++	+++	++	+++	++	++	++
Nombre d'enfants de 0-4 ans	++	+	+	-	+++	+++	+++	-	-	+	+	++
Nombre de personnes de 65 ans et +	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Contexte												
Zone d'habitation										+++	++	+++
Pourcentage de migrants										+	+	+
Pourcentage de pauvres										+	+	+
Nombre d'écoles										-	-	-
Niveau d'étude moyen										+++	+++	+++

Notes : -pas du tout déterminant ; + moins déterminant ; ++ déterminant ; +++ très déterminant ; CM= chef de ménage

Conclusion

Les résultats mettent en évidence une différence des facteurs de scolarisation selon que les enfants résident dans le centre ou dans la périphérie de la ville. Dans la périphérie de la ville, les enfants des pauvres courent un plus grand risque de ne pas fréquenter l'école que les enfants des riches. Egalement, les différences dans le capital éducatif des parents sont plus importantes dans la scolarisation des enfants dans la périphérie non lotie.

Les facteurs économiques (niveau de vie du ménage) et culturels (niveau d'instruction des parents) sont plus déterminants dans la scolarisation des enfants à la périphérie non lotie. Tandis que dans le centre de la ville, le statut familial et la présence d'enfants en bas âge le sont plus. Les enfants qui sont de parenté éloignée (sans lien ou apparenté) au chef de ménage ont moins de chance de fréquenter l'école que les autres enfants. En outre, il n'y a pas de différences fondamentales entre enfants des ménages migrants et ceux non migrants en matière de fréquentation scolaire.

Concernant le genre, les inégalités liées au niveau de vie du ménage et au niveau d'instruction du chef de ménage dans la fréquentation scolaire sont plus accentuées chez les garçons que chez les filles. Par exemple, la sous-scolarisation des garçons (toutes catégories) relèverait beaucoup de l'insuffisance des ressources économiques du ménage, alors que pour certaines catégories de filles notamment celles sans lien de parenté avec le CM, elles ont moins de chances de fréquenter l'école lorsqu'elles vivent dans les ménages très nantis. Le statut familial (mesuré par le lien de parenté avec le CM) et la structure démographique (présence d'enfants en bas âge) sont donc plus déterminants chez les filles, particulièrement du centre de la ville que chez les garçons. Les garçons sont davantage sous scolarisés lorsqu'ils résident dans des ménages pauvres ou dirigés par des personnes non instruites alors que les filles le sont plus lorsqu'elles sont de parenté éloignée au chef de ménage ou résident dans des ménages hébergeant des enfants en bas âge (0-4 ans). Les structures démographiques et familiales ont donc plus d'effet sur la scolarisation des enfants dans le centre de la ville, particulièrement des filles. Les caractéristiques économiques et culturelles, par contre, sont plus déterminantes dans la scolarisation des enfants de la périphérie non lotie surtout pour les garçons. En isolant quelques variables entrant dans la construction de l'indicateur synthétique de niveau de vie notamment

la possession d'un moyen de déplacement (ici vélo ou moto) et la source d'approvisionnement en eau de boisson, on se rend compte que, globalement, le fait d'avoir un moyen de déplacement n'est pas du tout discriminant chez la jeune fille alors que l'accès à l'eau potable a un effet sur sa scolarisation. Ce résultat met en exergue l'effet négatif des corvées d'eau sur la scolarisation des filles. Par contre chez les garçons, le fait pour le ménage de ne pas disposer d'un moyen de déplacement lui est défavorable, particulièrement dans la périphérie non lotie.

Il existe également des effets de contexte dans la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou. En effet, le niveau d'étude moyen du quartier influence positivement la scolarisation des enfants : plus le niveau d'étude moyen du quartier est élevé, plus les enfants ont la chance d'aller à l'école. Toutefois, les effets de « famille⁵³ » sont plus déterminants que les effets de contexte à Ouagadougou.

⁵³ Ici, la famille renvoie au ménage qui est l'unité de collecte de données du recensement de la population et de l'habitation.

CONCLUSION GENERALE

La scolarisation primaire universelle est loin d'être atteinte à Ouagadougou malgré l'avantage de l'urbanisation. Si globalement la ville de Ouagadougou a des niveaux de scolarisation très élevés, il existe encore des différences énormes de scolarisation à l'intérieur de la ville.

Sur le plan scientifique, de nombreux travaux sont réalisés sur les inégalités scolaires dans les pays en développement, peu se sont focalisés sur les différences spatiales d'accès à l'école dans les villes du Sud. L'insuffisance de données démographiques adéquates n'a pas permis de réaliser des études empiriques sur les inégalités scolaires en milieu urbain. Les enquêtes auprès des ménages (enquêtes démographiques et de santé, enquêtes sur les conditions de vie des ménages, etc.) réalisées jusque-là au Burkina Faso définissent Ouagadougou comme une strate. Ces données ne permettent pas donc d'établir des hiérarchies spatiales, par exemple entre les quartiers centraux et périphériques lotis et non lotis. Quant aux données du recensement, celles de 1996 et 2006 ont collecté l'information sur la zone d'habitation (loti/non lotie). Toutefois, en 1996, la ville de Ouagadougou comptait seulement 709 736 habitants ; en 2006, sa population est multipliée par deux (1 475 223 habitants). Le rythme d'urbanisation de la capitale Ouagadougou est aujourd'hui un défi majeur et mérite qu'on y apporte des réponses afin d'éviter des crises profondes. Il y a donc la nécessité d'aller au-delà des études passées pour prendre en compte les différences intra-urbaines de scolarisation à Ouagadougou.

Rappel des objectifs spécifiques et hypothèses

La principale question de recherche de ce travail est « quels sont les facteurs des inégalités de scolarisation dans la ville de Ouagadougou ? ». Elle devra nous permettre globalement de contribuer à une meilleure connaissance des facteurs des inégalités d'accès à l'école primaire dans la ville de Ouagadougou, prenant en compte la dimension socio-spatiale. Nos objectifs spécifiques sont de :

- analyser les discours des différents acteurs (centraux, décentralisés, sociaux, financiers, etc.) de l'éducation sur les inégalités d'accès à l'école à Ouagadougou et les actions menées pour les réduire ;
- décrire l'évolution et la répartition spatiale de l'offre scolaire de niveau primaire à Ouagadougou ;

- déterminer les facteurs individuels, familiaux et contextuels (effets de quartier ou de voisinage) des inégalités spatiales d'accès des enfants à l'école dans la ville de Ouagadougou.

Les hypothèses formulées se résument de la façon suivante :

- l'hypothèse en lien avec l'offre scolaire (hypothèse 1) stipulant que dans le centre de la ville, il y a beaucoup plus d'écoles, particulièrement publiques que dans la périphérie non lotie. Les conditions d'apprentissage y sont également meilleures que dans la périphérie non lotie.
- l'hypothèse sur les acteurs institutionnels (hypothèse 2) évoque l'insuffisance des actions menées pour réduire les inégalités scolaires et leur méconnaissance de ces inégalités ;
- la série d'hypothèses sur la demande scolaire (hypothèses 3, 4 et 5) souligne le rôle déterminant de la structure familiale (lien de parenté avec le chef de ménage) dans la scolarisation des enfants au centre de la ville. Par contre, les facteurs économiques (pauvreté du ménage), culturels (niveau d'éducation des parents) et la migration sont plus discriminants dans la scolarisation des enfants à la périphérie non lotie.

Sources de données

Cette recherche s'est intéressée aux inégalités spatiales de scolarisation et à l'identification d'effets individuels et d'effets contextuels sur l'accès des enfants à l'école. Elle a essentiellement utilisé des données provenant du recensement de 2006. Elles ont été complétées d'une part, par des informations sur l'offre à partir des données du ministère de l'éducation nationale et du géoreférencement des écoles dans le cadre du projet Atlas Scolaire PErmanent Numérique de Ouagadougou et ses environs (ASPENO) et d'autre part, par des entretiens réalisés auprès des acteurs institutionnels. D'abord, la conclusion générale rappellera les objectifs spécifiques du travail. Ensuite, elle présentera successivement la synthèse des principaux résultats, quelques apports de l'étude, quelques contraintes et limites, et enfin des implications scientifiques et politiques.

Synthèse des principaux résultats

Ce travail conclut aux différences de scolarisation entre le centre de la ville et la périphérie non lotie. Les enfants de la périphérie non lotie ont moins de chance d'être scolarisé que les enfants du centre de la ville. Il existe aussi des effets de contexte dans la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou. Le niveau d'étude moyen du quartier influence positivement la scolarisation des enfants. Les enfants qui résident dans des quartiers plus « éduqués » ont plus la chance d'aller à l'école comparativement à ceux résidant dans des quartiers moins « éduqués ».

Concernant l'offre scolaire, les écoles primaires sont concentrées dans le centre de la ville, alors que dans la périphérie non lotie, elles sont moins présentes et essentiellement privées avec des mauvaises conditions d'apprentissage. L'absence d'écoles primaires publiques dans les périphéries non loties est liée à la non construction des écoles par l'Etat dans ces zones en raison de la nature considérée « illégale » de ces espaces mais aussi de l'absence même de site pour leur implantation (les espaces des non lotis sont très exigües). Il se dessine alors un paysage scolaire spatial et social différencié : d'un côté une offre scolaire diversifiée et de qualité pour le centre-ville (où il y a peu d'enfants en âge scolaire, la population relativement plus nantie, etc.) et de l'autre, une insuffisance d'écoles primaires essentiellement privées dans la périphérie non lotie (où les enfants d'âge scolaire plus nombreux, la population plus démunie). Ces résultats vont dans le sens attendu de notre premier postulat (hypothèse 1). Toutefois, l'offre scolaire au niveau du quartier n'a pas d'effet sur la scolarisation des enfants. Dans ce travail, les écoles prises en compte dans les analyses relèvent de la circonscription administrative de la commune de Ouagadougou. Certains parents qui n'ont pas les moyens résidant dans les périphéries recourent aux écoles, particulièrement publiques, situées hors de la limite administrative de la ville pour la scolarisation de leurs enfants. Faute d'écoles publiques dans les zones périphériques, des enfants parcourent quotidiennement une longue distance, avec tous les risques que cela entraîne (Pilon, 2007). Cette situation explique donc en partie l'absence de l'effet de l'offre scolaire du quartier sur la scolarisation des enfants.

S'agissant des discours sur les inégalités scolaires, la grande majorité des acteurs institutionnels interviewés arrivent à définir les inégalités scolaires et reconnaissent leurs existences dans la ville de Ouagadougou. Pour eux, ces inégalités sont d'ordre social (différences sexuelles),

économique (pauvreté des ménages) et gouvernance (insuffisance de l'offre scolaire, la corruption, lenteurs administratives, etc.). Les partenaires (ONGs/associations, PTFs, ...) ne construisent pas de salles de classe, leurs actions se limitent essentiellement à la sensibilisation en matière d'hygiène et de santé, à la réfection de salles de classe, etc. Il y a donc une faible mobilisation de la communauté éducative (comme ce fût le cas pour les communes prioritaires) autour de la réduction des inégalités scolaires à Ouagadougou perçue comme privilégiée en matière de scolarisation. Le rapport d'état du système éducatif (RESEN) réalisé en 2009, document de référence de la Banque Mondiale pour orienter les politiques au Burkina Faso ne fait référence nulle part aux inégalités intra-urbaines. Au contraire, ce rapport mentionne surtout les fortes disparités entre le milieu rural et le milieu urbain. Etant donné le rôle important de la Banque mondiale dans l'accompagnement du financement de l'éducation au Burkina Faso, c'est une situation qui n'est pas sans conséquence dans la construction des écoles à Ouagadougou. Ce faible engagement en faveur de l'éducation au sein de la commune se ressent même au sein des municipalités où leurs actions sont essentiellement orientées vers la construction des voiries, l'assainissement, les lotissements, etc. A titre illustratif, l'Agence française intervient essentiellement dans la commune de Ouagadougou dans la voirie, l'assainissement, l'accès à l'eau potable, la santé et très peu dans l'éducation. Notre hypothèse 2 se trouve alors partiellement vérifiée car contrairement à notre postulat, les acteurs rencontrés sont conscients de l'existence des inégalités scolaires mais comme nous l'avons supposé, les actions menées sont effectivement très limitées.

Quant aux effets individuels, les inégalités d'accès à l'école (mesurée dans le cadre de ce travail par la fréquentation scolaire) d'une part, entre les enfants des ménages instruits et non instruits et d'autre part, entre les pauvres et les nantis sont plus importantes dans la périphérie non lotie que dans le centre de la ville. D'autres facteurs en rapport avec le niveau de vie du ménage sont la possession d'un moyen de déplacement et le raccordement en eau courante. Ainsi, la possession d'au moins d'un moyen de déplacement par le ménage favorise la scolarisation des enfants surtout de la périphérie non lotie. Le raccordement en eau courante dans le ménage contribue également à la scolarisation des enfants de la périphérie non lotie. Ces résultats vont dans le sens attendu de notre troisième hypothèse à savoir que les structures économiques et

culturelles du ménage sont plus déterminantes pour la scolarisation des enfants à la périphérie non lotie.

Parlant du statut familial (lien de parenté avec le chef de ménage), il est plus déterminant dans le centre de la ville que dans sa périphérie non lotie à cause des enfants « domestiques », particulièrement les filles. En effet, les filles sans aucun lien de parenté avec le chef de ménage ont largement moins de chances de fréquenter l'école que les filles biologiques du chef de ménage surtout dans le centre de la ville. La présence d'enfants en bas âge (moins de 4 ans) est défavorable à la scolarisation des enfants sans lien de parenté avec le chef de ménage surtout des filles du centre de la ville. Ces résultats témoignent de la présence de ces filles sans aucun lien de parenté dans ces ménages du centre de la ville généralement pour de raisons d'aide familiale que de scolarisation. Au regard de ces résultats, notre hypothèse 4 qui stipule que la structure familiale du ménage est plus déterminante pour la scolarisation des enfants dans le centre de la ville se confirme.

Pour le statut migratoire, il n'y a pas de différences entre enfants de migrants et enfants de non migrants en matière de fréquentation scolaire. Ce résultat se retrouve dans d'autres travaux liés à d'autres phénomènes, l'insertion économique, par exemple, montrant qu'il n'y a pas de différences entre migrants et non migrants en matière d'accès à l'emploi à Ouagadougou. On pourrait aussi penser que les migrants ont encore une attache avec leur village d'origine et en cas de difficultés financières, ils renvoient leurs enfants dans leur famille d'origine pour leur scolarisation à cause de la présence d'écoles publiques moins coûteuses. Notre hypothèse 5 à savoir les enfants des ménages dirigés par des migrants ont plus de chance d'être scolarisés que ceux des ménages dirigés par des non migrants se trouve alors infirmée.

Apports et limites

Ce travail revêt quelques aspects considérés comme des apports aux travaux scientifiques sur les inégalités scolaires en milieu urbain dans les pays du Sud. Tout d'abord, la description des inégalités spatiales de scolarisation à l'échelle d'une ville, leur mise en relation avec les caractéristiques des quartiers et le recours à l'histoire urbanistique de la ville pour aider à leur compréhension constituent des aspects originaux. Comme nous l'avons déjà souligné, les études portant sur les différences spatiales de scolarisation des enfants sont encore peu

fréquentes dans la littérature démographique consacrée aux pays du Sud. Et lorsqu'elles existent, la capitale est considérée comme une strate d'étude ou est comparée au milieu rural, à d'autres capitales.

Ensuite, il contribue à alimenter le débat sur la question des éventuelles différences entre le centre et la périphérie de la ville et à mettre ainsi en évidence l'importance de la prise en compte de cette différenciation dans l'étude de la scolarisation dans une agglomération comme Ouagadougou à forte croissance urbaine et dont l'urbanisation est mal maîtrisée.

La production des statistiques scolaires par le ministère se limitant au niveau provincial, ce travail a permis de documenter l'offre scolaire à Ouagadougou et de montrer à quel point elle est inégalitaire du centre de la ville à la périphérie.

Il a permis aussi de documenter l'étude sur l'effet de contexte, une méthode utilisée plus dans l'analyse des acquis scolaires que dans celle de l'accès à l'école ou de la fréquentation scolaire, particulièrement en sciences de l'éducation, surtout dans les villes du Nord mais beaucoup moins dans les villes du Sud. La mise en évidence de tels effets à Ouagadougou peut être considérée comme une avancée. Avec les données du recensement de la population et de l'habitation de 2006, nous avons par exemple montré qu'une partie des différences spatiales de scolarisation reflétait des effets de quartier de la structure sociale, en particulier du niveau d'éducation moyen du quartier (toutes choses étant égales par ailleurs).

Les acteurs institutionnels de l'éducation jouent un rôle important surtout dans le développement de l'offre scolaire. Ce travail a permis de documenter leur point de vue sur l'offre scolaire et les actions menées pour son développement dans le contexte de la décentralisation.

Cependant, ce travail s'est confronté à des difficultés qu'il est important de mentionner. Si les données du recensement ont permis de réaliser des analyses originales sur les effets contextuels et individuels des inégalités scolaires, elles sont par contre relativement anciennes. Il se pourrait donc que certains résultats ne traduisent pas la réalité actuelle en matière de scolarisation des enfants dans la ville à cause de son urbanisation rapide. Les données utilisées sont transversales, il aurait été plus intéressant de recourir à des données longitudinales pour comprendre le phénomène de circulation des enfants dans la ville, afin d'argumenter au mieux le phénomène de sous scolarisation des filles en raison de la domesticité.

Les données administratives et les entretiens réalisés auprès des acteurs institutionnels sont récents, alors que les données du recensement sont plus anciennes, il n'a donc pas été possible

de réaliser une bonne articulation de l'analyse de la relation entre l'offre et la demande. Il en est de même de la variable « type d'écoles fréquentées » qui n'a pas été collectée au recensement de la population comme c'est le cas dans d'autres pays notamment le Sénégal (au recensement de 2013). Cette information aurait contribué à mieux affiner les analyses sur l'effet de l'offre scolaire sur la scolarisation des enfants, donc une meilleure articulation de l'analyse de la relation entre l'offre et la demande. Il aurait également permis d'étudier le phénomène d'évitement scolaire observé dans d'autres contextes urbains notamment dans les pays du Nord.

Implications politiques et scientifiques.

Sur le plan scientifique, ce travail incite à la poursuite de la réflexion sur la spatialisation de la ville en trois catégories (centre, périphérie lotie et périphérie non lotie). Ouagadougou n'étant pas un tout homogène, il est important dans les études sociales de tenir compte de ces différences spatiales. Toutefois, le découpage sur la base administrative présente des limites au regard de la dynamique spatiale en cours dans la ville. La construction du quartier Ouaga 2000 dès la fin des années 1990, où sont progressivement délocalisés les ministères et autres administrations (jusqu'à localisées au centre-ville) et où sont construites des résidences de haut standing ont, par exemple, rendu très attractifs les quartiers du Sud de la ville (Boyer, 2010). Ces dynamiques spatiales en cours complexifient la lecture classique opposant le centre et la périphérie de la ville.

Comme nous l'avons souligné, les données sont relativement anciennes, il y a lieu d'envisager de réaliser ces mêmes analyses à partir des données du prochain recensement de la population prévu en 2017. Ces analyses permettront d'actualiser les nouvelles stratégies en cours en matière de scolarisation dans la ville de Ouagadougou. Par exemple, la question des filles « domestiques » peut avoir évolué en raison de l'implication de certaines ONGs et associations dans la défense des droits de ces filles mais aussi en raison du développement de l'orpillage qui attire assurément une bonne partie des jeunes filles rurales. La scolarisation de plus en plus élevée chez les filles au Burkina Faso peut aussi avoir des conséquences sur le phénomène des filles « domestiques ».

La nouvelle réforme du système éducatif, de 2007, rend l'enseignement de base obligatoire à tous les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans. L'éducation préscolaire et l'enseignement post-primaire (premier cycle du secondaire) sont donc transférés au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. Ils vont constituer avec l'enseignement primaire, le

continuum éducatif de base du système éducatif. Dans sa mise en œuvre, ce continuum est un défi majeur dans un contexte urbain comme Ouagadougou. Pour être complet dans l'étude des inégalités scolaires à Ouagadougou, il serait intéressant aussi de réaliser des analyses en amont (le préscolaire) et en aval (le post-secondaire) du primaire. Ces analyses pourront être également envisagées pour le secondaire (le second cycle) au regard des inégalités d'accès qui seraient plus importantes dans ce cycle d'enseignement : insuffisance de lycées (voire inexistantes dans la périphérie non lotie), sous-scolarisation des filles, etc.

Il est important de réaliser des entretiens qualitatifs auprès des ménages pour confronter les discours des acteurs institutionnels et comprendre les stratégies qu'ils développent pour faire face à l'absence d'écoles publiques, particulièrement dans la périphérie non lotie. Par exemple, dans les discours des acteurs institutionnels, il ressort que les problèmes fonciers sont des obstacles à l'implantation des écoles publiques dans certaines périphéries non loties de la ville. Les entretiens auprès de la population auraient davantage permis de comprendre cette situation. La réalisation de ces mêmes analyses sur d'autres capitales de la sous-région (ayant des similarités avec Ouagadougou) à partir des sources de données censitaires permettra de tirer des enseignements quant aux comparaisons entre centre et périphérie urbaine en matière de scolarisation des enfants.

L'implication politique n'est pas forcément l'objectif premier de ce travail, mais certains résultats obtenus peuvent permettre de formuler des recommandations politiques. Tout d'abord, le développement de l'offre scolaire de la petite enfance (en la rendant plus accessible géographiquement et financièrement) et la généralisation du raccordement en eau potable des ménages contribueront à réduire les activités domestiques des filles.

Au regard du déficit d'offre scolaire, particulièrement publique dans la périphérie non lotie, il y a nécessité pour l'Etat de construire des écoles dans ces espaces. Cela contribuerait à soulager de nombreuses familles déjà très démunies. Ceci passe par une politique urbaine holistique et la mise en œuvre d'une décentralisation intégrale.

La commune doit disposer d'une carte scolaire et mise à jour annuellement afin de mieux planifier l'éducation à Ouagadougou. La géolocalisation réalisée dans le cadre du projet ASPENO et qui a servi à alimenter nos analyses sur l'offre scolaire peut servir de base pour la commune dans la réalisation d'une carte scolaire.

Bibliographie

- Ainsworth, M. (1992). *Economic aspects of child fostering in Côte d'Ivoire*. The World Bank.
- Ainsworth, M., Beegle, K., and Koda, G. (2005). The Impact of Adult Mortality and Parental Deaths on Primary Schooling in North-Western Tanzania. *The Journal of Development Studies*, 41(3), 412-439.
- Ainsworth, M., and Filmer, D. (2002). *Poverty, AIDS, and children's schooling: A targeting dilemma* (Vol. 2885). World Bank Publications.
- Akkari, A., Pompeu Da Silva, C., Fernandes Costa, A. S., et Mesquida, P. (2011). Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil. *Autrepart*, 59(3), 109-124.
- Akresh, R. (2004). Adjusting household structure: school enrollment impacts of child fostering in Burkina Faso.
- Al-Samarrai, S., and Peasgood, T. (1998). Educational attainments and household characteristics in Tanzania. *Economics of Education Review*, 17(4), 395-417.
- Antoine, P. (1997). L'urbanisation en Afrique et ses perspectives. *Revue Aliments dans les villes, Programme FAO*.
- Antoine, P., et Guillaume, A. (1986). Une expression de la solidarité familiale à Abidjan: enfants du couple et enfants confiés. *AIDELF Les familles d'aujourd'hui*, (2), 17-20.
- Archambault, P. (2002). Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? *Population et Sociétés n° 379*. Paris.
- Armand, M. (1988). Tissu urbain, tissu social : stratégies antagonistes d'occupation de l'espace à Abidjan. *Espace, populations, sociétés*, 6(2), 261-274.
- Arrègle, J.-L. (2003). Les modèles linéaires hiérarchiques: principes et illustration. *Management*, 6(1), 1-28.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2(3), 193-216.
- Aslund, O., Edin, P.-A., Fredriksson, P., and others (2011). Peers, neighborhoods, and immigrant student achievement: Evidence from a placement policy. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 67-95.
- Assemblée Nationale/Burkina Faso (2016). *Rapport général de la commission d'enquête parlementaire sur le foncier urbain au Burkina Faso*. Ouagadougou. 158p.
- Atkinson, R., and Kintrea, K. (2001). Disentangling area effects: evidence from deprived and non-deprived neighbourhoods. *Urban studies*, 38(12), 2277-2298.

- Aupetit, S. D. (2011). Inégalités scolaires et ethnicisation dans l'enseignement supérieur au Mexique. *Autrepart*, (59), 19-35.
- Axinn, W., Duncan, G. J., and Thornton, A. (1997). The effects of parents' income, wealth, and attitudes on children's completed schooling and self-esteem. *Consequences of growing up poor*, 518-540.
- Baillargeon, J. (2003). *L'analyse en composantes principales*. 25p.
- Bakewell, O., et Jónsson, G. (2011). Migration, mobilité et villes africaines.
- Baland, J.-M., Bonjean, I., Guirkingier, C., and Ziparo, R. (2013). The economic consequences of solidarity in extended families. *Namur, Université de Namur, Working paper*.
- Balonga, M., et Ziavoula, R. E. (2005). Offre scolaire publique et privée au Congo-Brazzaville. *Espace populations sociétés*, (2005/3), 475-480.
- Bamas, S. (2002). Comme Ouagadougou ou la singularité par les deux roues. *Les transports et la ville en Afrique au sud du Sahara: le temps de la débrouille et du désordre inventif*, 239 p.
- Bamberg, I. (2001). Éducation et démocratisation en Afrique du Sud : le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités. *Autrepart*, 17(1), 91.
- Bamberg, I. (2004). Éducation démocratie et décentralisation. *G. Péjout et Wa Kabwe-Segatti (eds.)*, 151-171.
- Banque Mondiale (2003). *Genre et développement économique : vers l'égalité des sexes dans les droits, les ressources et la participation* (éditions Saint Martin). 350p. Banque Mondiale.
- Barreteau, D., et Daouda, A. (1998). *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*. ORSTOM, Centre de Niamey.
- Barreteau, D., et Yaro, Y. (1997). *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso : année 1994-1995* (Études et Documents de l'UERD). Ouagadougou: UERD. multigr. 95p.
- Barthon, C. (1998). La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville. *Revue européenne de migrations internationales*, 14(1), 93-103.
- Baux, S. (2007). *Les familles lobi et l'école : entre rejets mutuels et lentes acceptations : socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*. EHESS, Paris.
- Baux, S., Kaboré, I., et Lokpo, K. (2002). *Etude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou*. (Marc Pilon, Éd.). Ouagadougou: UERD.
- Baux, S., et Pilon, M. (2002). Confiance et scolarisation : une relation ambivalente. *Ouaga Focus*, (10).

- Baux, Stéphanie (2007). Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou. In *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels. Félix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Mar Pilon* (Education et Société. Ouagadougou: CNRST. 71-84.
- Baux, Stéphanie (2012). L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*.
- Baux, Stéphanie et Pilon, M. (2002). La diversité de l'offre scolaire primaire à Ouagadougou. *Ouaga Focus*, (6).
- Baux, Stéphanie, Pilon, M., Lokpo, K., Kaboré, I., Pond, B., et Sangli, G. (2002). *L'offre et la demande d'éducation primaire à Ouagadougou : un état des lieux*. Ouagadougou: Université de Ouagadougou-UERD. multigr.23p.
- Bayala, E., Kaboré, L., et Daboué, J. (1997). *Éducation et pauvreté au Burkina Faso, Projet BAD/Appui institutionnel aux dimensions sociales de l'ajustement* (Études spécifiques approfondies de l'Enquête Prioritaire). Ouagadougou: INSD. 57p.
- Bayala, L. L. (2009). *Monographie de la commune urbaine de Ouagadougou* 130p. Ouagadougou: INSD, Burkina Faso.
- Beaud, S. (2002). Emeutes urbaines, violence sociale. *Manière de voir*, (11), 054-054.
- Becker, G., and Lewis, H. G. (1973). On the Interaction between the Quantity and Quality of Children. *Journal of Political Economy*, 81(2), S279-88.
- Becker, G. S. (1964). Human capital theory. *Columbia, New York*.
- Becker, G. S. (1975). Front matter, human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. In *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Second Edition*. NBER. C. 22p.
- Becker, G., and Tomes, N. (1976). *Child endowments, and the quantity and quality of children*. National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.
- Beegle, K., Filmer, D., Stokes, and Tiererova, L. (2009). Orphanhood and the living arrangements of children in sub-Saharan Africa. *World Bank Policy Research Working Paper, Vol. 4889*, 1-38.
- Berrou, J.-P., et Gondard-Delcroix, C. (2012). Dynamique des réseaux sociaux et résilience socio-économique des micro-entrepreneurs informels en milieu urbain africain. *Mondes en développement*, (156), 73-88.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 23(4), 585-604.
- Betene, P. (1982). *Échec scolaire et Environnement familial au Cameroun : une analyse étilogique*. Université de Montréal.

- Bhrolcháin, M. N., Chappell, R., et Diamond, I. (1994). Scolarité et autres caractéristiques socio-démographiques des enfants de mariages rompus. *Population (French Edition)*, 49(6), 1585-1612.
- Bhukuth, A., et Ballet, J. (2009). La traite des enfants à Madagascar. *Unicef, Antananarivo*.
- Bicego, G., Rutstein, S., and Johnson, K. (2003). Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social science & medicine*, 56(6), 1235-1247.
- Bihl, A., et Pfefferkorn, R. (1995). Déchiffrer les inégalités « », 1995. *Droit et société*, 30(1), 510-510.
- Blaise, P., et De Coorebyter, V. (1990). L'islam et l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, (5), 1-87.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421-442.
- Blake, J. (1989). *Family size and achievement* (Vol. 3). Univ of California Press.
- Blakely, E. J., and Snyder, M. G. (1997). *Fortress America: gated communities in the United States*. Brookings Institution Press.
- Bledsoe, C. H., Ewbank, D. C., and Isiugo-Abanihe, U. C. (1988). The effect of child fostering on feeding practices and access to health services in rural Sierra Leone. *Social Science et Medicine*, 27(6), 627-636.
- Boly, D. (2015). Genre et accès des diplômés à l'emploi au Burkina Faso : le point de vue des acteurs et les chiffres des enquêtes auprès des ménages. In *Actes du colloque international de Bamako 2 et 3 mars 2015 à Bamako, Mali: « Education et formation pour l'intégration, la paix et le développement socioéconomique en Afrique »*. Editions Universitaires de Côte d'Ivoire/ROCARE, Bamako, Mali: ROCARE. 504-519.
- Bonini, N. (1999). Scolarisation et système d'âge dans une société pastorale. *Journal des anthropologues*, (77-78), 161-175.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique* (Hachette). Paris: Hachette.
- Bougma, M., Lange, M.-F., LeGrand, T. K., et Kobiané, J. F. (2016). Stratégies reproductives à Ouagadougou : le rôle de la scolarisation des enfants. *Autrepart*, 74-75(2015), 23-46.
- Bougma, Moussa. (2014). *Fécondité, réseaux familiaux et scolarisation des enfants en milieu urbain au Burkina Faso*. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Bougma, Moussa, Pasquier-Doumer, L., Legrand, T. K., et Kobiané, J.-F. (2014). Fécondité et scolarisation à Ouagadougou : le rôle des réseaux familiaux. *Population*, 69(3), 433-462.

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325–347.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture* (Minuit). Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Boyer, F. (2010). Croissance urbaine, statut migratoire et choix résidentiels des ouagalais. Vers une insertion urbaine ségréguée ? *Revue Tiers Monde*, 201(1), 47.
- Boyer, F., et Delaunay, D. (2009). *Peuplement de Ouagadougou et développement urbain : rapport provisoire*. Ouagadougou: IRD. 249p.
- Boyer, F., Delaunay, D., et Le Roux, G. (2007). *Ouaga 2007 : habiter, peupler, socialiser par les mobilités*. Ouagadougou: IRD. 61p.
- Bressoux, P. (2011). Modéliser des données hiérarchisées : les modèles multiniveaux. *Méthodes en sciences humaines*, 271–338.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 74.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G., and Aber, J. L. (1997). *Neighborhood poverty, Volume 2: Policy implications in studying neighborhoods*. Russell Sage Foundation.
- Bruniaux, C., et Galtier, B. (2005). Quel avenir pour les enfants de familles défavorisées ? : L'apport des travaux américains (French). *What future is there for children from underprivileged homes?: Input from American research studies (English)*, (79), 5–20.
- Burkina Faso. (1994). Comité des Experts pour les États Généraux de l'Éducation.
- Burkina Faso. (2008). Lettre de politique éducative.
- Cadot, E., et Harang, M. (2006). Offre de soins et expansion urbaine, conséquences pour l'accès aux soins. L'exemple de Ouagadougou (Burkina Faso). *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2006/2-3), 329–339.
- Caine, B. (1993). *Victorian feminists* (issued as a Clarendon paperback). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Canagarajah, S., and Coulombe, H. (1997). Child labor and schooling in Ghana. *World Bank Policy Research Working Paper*, (1844), 39.

- Carpentier, C. (1999). L'école en Afrique du Sud : entre apartheid et mondialisation. *Tiers-Monde*, 40(159), 597-623.
- CAS (2011). Que disent les recherches sur l'« effet enseignant »? *Questions sociales*, 11p. Paris.
- Case, A., and Ardington, C. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography*, 43(3), 401-420.
- Case, A., Paxson, C., and Ableidinger, J. (2004). Orphans in Africa: Parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, 41(3), 483-508.
- Castells, M. (1972). *La question Urbaine*. Paris.
- Castle, S. E. (1995). Child fostering and children's nutritional outcomes in rural Mali: The role of female status in directing child transfers. *Social Science & Medicine*, 40(5), 679-693.
- Chase-Lansdale, P. L. (1999). Effects of poverty on children and families. *Families, poverty, and welfare reform: Confronting a new policy era*, 245-81.
- Chen, T. H. (1981). *Chinese education since 1949: academic and revolutionary models*. New York: Pergamon Press.
- Chernichovsky, D. (1985). Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana. *Economic Development and Cultural Change*, 33(2), 319-332.
- Chomant, C. (2003). *Histoire des inégalités sociales et scolaires, sociologie des inégalités d'éducation, idéal égalitaire*. Université de Rouen, Rouen.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1958). La vie urbaine, (4), 241-251.
- Cissé, I. (1989). Introduction à l'étude des médersas au Burkina Faso: des années 1960 à nos jours.
- Cissé, I. (1994). *Islam et État au Burkina Faso: de 1960 à 1990*. Paris 7.
- Cissé, I. (1998). Les médersas au Burkina: l'aide arabe et l'enseignement arabo-islamique.
- Clevenot, D., et Pilon, M. (1996). Femmes et scolarisation des enfants. In *International Seminar Femmes et gestion des ressources, IFORD, Yaoundé*.
- Clignet, R. (1994). La demande d'éducation: aspects sociologiques. *Afrique contemporaine*, (172), 108-118.
- Coing, H. (1976). *Rénovation urbaine et changement social* (Éditions ouvrières). Paris. 303p.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Partland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of education opportunity*. Washington, DC: National Academy: National Center for Educational Statistics.

- Compaoré, G. (2003). L'évolution des espaces périurbains à Ouagadougou. *Etudes urbaines à Ouagadougou, Burkina Faso*, (11), 29.
- Compaoré, G. (2010). Mobilité et modalités de transport à Ouagadougou. *Kengne Fodouop et Jean Tape Bidi «l'armature du développement en Afrique: Industries, transports et communication*, 135–168.
- Compaoré, G., Namalgué, G. H., et Bado, A. R. (2009). *Caractéristiques économiques de la population* (Rapport thématique du Recensement général de la population et de l'habitation – 2006 No. thème 5. Ouagadougou: INSD, Burkina Faso. 200 p.
- Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 87-98.
- Compaoré, M. (2016). Les Associations de parents dans la vie des écoles au Burkina Faso (p. 8). Présenté à Éducation/formation : la recherche de qualité.
- Compaoré, R. A. M. (1995). *L'école en Haute-Volta: une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*. Paris 7.
- Coulon, C. (1983). *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire: religion et contre-culture* (Vol. 26). Karthala Editions.
- Courgeau, D. (2002). Vers une analyse biographique multiniveaux. *Actes des journées de méthodologie statistique*, 375–394.
- Courgeau, D. (2004). *Du groupe à l'individu: synthèse multiniveau*. Ined.
- Courgeau, D., et Baccaïni, B. (1997). Analyse multi-niveaux en sciences sociales. *Population (French Edition)*, 52(4), 831-863.
- Crane, J. (1991). Effects of neighborhoods on dropping out of school and teenage childbearing. *The urban underclass*, 299.
- Crowley, J. (1992). Minorités ethniques et ghettos aux États-Unis: Modèle ou antimodèle pour la France? *Esprit (1940-)*, (182 (6)), 78-94.
- D'Aiglepierre, R. (2012). Quel choix des parents pour l'établissement éducatif de leurs enfants? *Revue économique*, 63(2), 283–314.
- Dabiré, B., Koné, H., et Lougué, S. (2009). *Les migrations* (Rapport thématique du recensement general de la population et de l'habitation – 2006 No. 8). Ouagadougou: INSD. 118p.
- De Benoist, J.-R. (1987). *Église et pouvoir colonial au Soudan français: les relations entre les administrateurs et les missionnaires catholiques dans la Boucle du Niger, de 1885 à 1945* (Vol. 31). Karthala Editions.
- De Souza Briggs, X. (2007). « Some of My Best Friends Are ... »: Interracial Friendships, Class, and Segregation in America†. *City et Community*, 6(4), 263-290.

- De Vreyer, P., et Roubaud, F. (Éd.). (2013). *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne*. Marseille: IRD.
- De Vreyer, Philippe. (1993). Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte d'Ivoire. *Revue d'économie du développement*, (3), 49-79.
- Debray, R., et Lang, J. (2015). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*.
- DeGraff, D. S., Bilsborrow, R. E., et Herrin, A. N. (1996). Children's education in the Philippines: Does high fertility matter? *Population Research and Policy Review*, 15(3), 219-247.
- Delaunay, V. (2009). Abandon et prise en charge des enfants en Afrique: une problématique centrale pour la protection de l'enfant. *Mondes en développement*, (2), 33-46.
- Delaunay, V. (2013). L'exploitation économique des enfants à Madagascar à partir de l'Enquête démographique et de santé 2008. *Population*, 68(2), 331-348.
- Delaunay, V., Gastineau, B., et Andriamaro, F. (2013). Statut familial et inégalités face à la scolarisation à Madagascar. *International Review of Education*, 59(6), 669-692.
- Deleigne, M. C., et Pilon, M. (2016). Le taux de scolarisation à l'épreuve du genre en Afrique. In M. Jacquemin, D. Bonnet, C. Deprez, M. Pilon, et G. Pison (Éd.), *Etre fille ou garçon : regards croisés sur l'enfance et le genre*. Paris: INED. 179-201.
- Denis, E., et Moriconi-Ebrard, F. (2009). La croissance urbaine en Afrique de l'Ouest. *La Chronique du CepeD*, (57), 1-5.
- DEP/MEBA. (1998). Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.
- DEP/MEBA. (2006a). *Statistiques de l'éducation de base* (p. 402). Ouagadougou: MEBA.
- DEP/MEBA. (2006b). Tableau bord de l'éducation.
- DGESS/MENA. (2015). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2014/2015*. 449p.
- Diallo, B. B. (2006). Les parcours scolaires atypiques du collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): approche comparative. à paraître en portugais dans *Revista Diálogo Educacional*.
- Diaz Olvera, L., Plat, D., et Pochet, P. (2010). À l'écart de l'école? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry. *Revue Tiers Monde*, 202(2), 167-183.
- Dollé, M. (2008). La transmission intergénérationnelle de la pauvreté. *Regards croisés sur l'économie*, (4), 97-106.
- Dos Santos, S. (2006). Accès à l'eau et enjeux socio-sanitaires à Ouagadougou – Burkina Faso. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2006/2-3), 271-285.

- DPE/Commune de Ouagadougou (2012). Politique éducative de la commune de Ouagadougou.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Duncan, G. J., and Brooks-Gunn, J. (1997). Income effects across the life span: Integration and interpretation. *Consequences of growing up poor*, 596–610.
- Dupuis, B., Leu, P., Söderström, O., et Biehler, A. (2010). *La mondialisation des formes urbaines à Ouagadougou* (La mondialisation des formes urbaines, troisième partie (version provisoire)). Ouagadougou: Neuchâtel, Institut de géographie et Fonds national suisse de la recherche scientifique. 297p.
- Durand, M.-H. (2006). *Les enfants non scolarisés en milieu urbain : une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines* (Document de travail No. 02). Paris: DIAL. 41p.
- Duru-Bellat, M., et Henriot-van Zanten, A. (1992). La profession enseignante. *Sociologie de l'école*, 139–158.
- Duru-Bellat, Marie. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie. (2009). Le mérite contre la justice.
- Duru-Bellat, Marie, Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., et Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves: évaluation externe et explorations qualitatives. *Cahier de l'IREDU*, 65.
- Duru-Bellat, Marie, et Kieffer, A. (1999). *La démocratisation de l'enseignement « revisitée » une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France*. Dijon: Irédu.
- Ellen, I. G., and Turner, M. A. (1997). Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. *Housing policy debate*, 8(4), 833–866.
- Eloundou-Enyegue, P., and Davanzo, J. (2003). Economic downturns and schooling inequality, Cameroon, 1987-95. *Population Studies*, 57(2), 183–197.
- Eloundou-Enyegue, P. M., and Williams, L. B. (2006). Family size and schooling in sub-Saharan African settings: a reexamination. *Demography*, 43(1), 25–52.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41.
- Evans, D. K., and Miguel, E. (2007). Orphans and schooling in africa: a longitudinal analysis. *Demography*, 44(1), 35-57.
- Fargues, P. (1988). Urbanisation et transition démographique : Quelles interrelations en Afrique ? *Espace, populations, sociétés*, 6(2), 183-198.

- Filmer, D., and Pritchett, L. (1999). The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries. *Population and development review*, 25(1), 85–120.
- Filmer, D., and Pritchett, L. H. (2001). Estimating wealth effects without expenditure data—or tears: an application to educational enrollments in states of India. *Demography*, 38(1), 115–132.
- Filmer, D., and Scott, K. (2012). Assessing asset indices. *Demography*, 49(1), 359–392.
- Fitoussi, J.-P., Laurent, E., Maurice, J., et Frankreich (Éd.). (2004). *Ségrégation urbaine et intégration sociale: rapport*. Paris: La Documentation Française.
- Fitoussi, J.-P., et Rosanvallon, P. (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: Coll. Essais. Seuil, Vol. 5.
- Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire: autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*.
- Forquin, J.-C. (1979). Note de synthèse – La sociologie des inégalités d’éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 1re partie : Principaux résultats des grandes enquêtes des années 60-70, (48), 90-100.
- Foster, G., Shakespeare, R., Chinemana, F., Jackson, H., Gregson, S., Marange, C., and Mashumba, S. (1995). Orphan prevalence and extended family care in a peri-urban community in Zimbabwe. *AIDS care*, 7(1), 3–18.
- Foster, P. (1980). Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa. *The Journal of Modern African Studies*, 18(2), 201-236.
- Fourcaut, A. (1996). *La Ville divisée: les ségrégations urbaines en question : France XVIIIe-XXe siècles*. creaphis éditions.
- Fournet, F., et al. (2005). *Environnement urbain et transition sanitaire : les disparités socio spatiales de santé à Ouagadougou (Burkina Faso)*. Ouagadougou: Conférence CIRD. 82p.
- Fournet, Florence, Meunier-Nikiema, A., et Salem, G. (2008). *Ouagadougou, 1850-2004: une urbanisation différenciée*. IRD Editions.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Presses Université Laval.
- Fu, M. T. (2005). Les inégalités d’accès à l’enseignement primaire entre urbains et ruraux. *Perspectives chinoises*, (89).
- Galster, G., Marcotte, D. E., Mandell, M., Wolman, H., and Augustine, N. (2007). The influence of neighborhood poverty during childhood on fertility, education, and earnings outcomes. *Housing Studies*, 22(5), 723–751.

- Garenne, M., Madison, M., Tarantola, D., Zanou, B., Aka, J., Dogoré, R., et Vallin, J. (1995). *Conséquences démographiques du sida en Abidjan: 1986-1992*.
- Gbocho Yapo, A. (2001). La déscolarisation des filles dans l'Afrique subsaharienne : le cas de la Côte d'Ivoire, Colloque international Genre, population et développement en Afrique. Présenté à Conférence africaine sur la population, Ouagadougou.
- Gelot, D. (2011). La mesure de la pauvreté. *Alternatives économiques*, N°304(7).
- Gérard, E. (1997). Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines. *Politique Etrangère*, (4), 613-627.
- Gérard, E. (1998). Femmes, instruction et développement au Burkina Faso : incertitudes africaines. In M.-F. Lange (Éd.), *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala, 197-220.
- Gérard, E. (1999). Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso). *Autrepart-Bondy Paris*, 101-114.
- Gérard, E. (2001). La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques. In Marc Pilon et Y. Yaro (Éd.), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar: UEPA, 63-79.
- Gervais-Lambony, P. (1997). *L'Afrique du Sud et les États voisins*. Paris: Armand Colin.
- Ginsburg, C., Richter, L. M., Fleisch, B., and Norris, S. A. (2011). An analysis of associations between residential and school mobility and educational outcomes in South African urban children: The Birth to Twenty cohort. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 213-222.
- Girard, A. (1951). Mobilité sociale et dimension de la famille. Deuxième partie – Enquête dans les lycées et les facultés, *Population*(6), 103-124.
- Girard, A. (1953). L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine. *Population*, 6(1), 649-672.
- Girard, A., Bastide, H., et Pourcher, G. (1963). Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(1), 9-48.
- Glick, P., and Sahn, D. E. (2000). Schooling of girls and boys in a West African country: the effects of parental education, income, and household structure. *Economics of education review*, 19(1), 63-87.
- Goldstein, H. (1995). Hierarchical data modeling in the social sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 201-204.
- Goux, D., and Maurin, E. (2005). The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public economics*, 89(5), 797-819.

- Gouyon, M. (2006). Une chambre à soi: un atout dans la scolarité? *Données sociales*, 163–167.
- Grafmeyer, Y., et Joseph, I. (1979). *L'école de Chicago naissance de l'écologie urbaine*. Paris: Flammarion.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. *Les lycéens décrocheurs: de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation. Lyon, *Chronique Sociale*.
- Guiro, B., Konaté, I., Yaro, E., Kounda, S., Sawadogo, D., Ilboudo, E. K., et Sandwidi, H. (2011). *Décentralisation en Afrique de l'Ouest et du centre : apprendre des expériences locales et intersectorielles (éducation, eau, santé)*. Ouagadougou: ROCARE. 201p.
- Guo, G., and Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431–447.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., and Black, W. C. (1998). Factorial analysis. *Multivariate Data Analysis. Fifth edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Halbwachs, M. (1925). *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. Presses Universitaires de France, 321p.
- Halls, W. D. (1967). Les Effets de l'urbanisation sur l'éducation Française. *International Review of Education*, 13(4), 461-469.
- Hamel, C., et Rault, W. (2014). Population Sociétés.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of political economy*, 84–117.
- Harang, M. (2007). *Système de soins et croissance urbaine dans une ville en mutation: le cas de Ouagadougou (Burkina Faso)*. Paris 10.
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'école en Afrique? *Cahiers d'Etudes Africaines*, 43(169-170), 167-188.
- Henaff, N., et Lange, M.-F. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. *Autrepart*, 59(3-18), 3.
- Henaff, N., Lange, M.-F., et Martin, J.-Y. (2002). *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés* (Rapport final, Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), Ministère des Affaires étrangères). Paris.
- Hewett, P. C., and Montgomery, M. (2001). *Poverty and public services in developing-country cities* (Vol. 154). Population Council New York.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Hunter, S., and Williamson, J. (2001). *Children on the brink : Executive summary: Updated estimates & recommendations for intervention*. Washington: USAID.

- INSD (2003). *Le secteur informel dans l'agglomération de Ouagadougou: performances, insertion, perspectives* (Enquête emploi 1-2-3 (phase 2)). Ouagadougou: INSD, Burkina Faso. 54p.
- INSD (2006). Manuel de l'agent recenseur.
- INSD (2015). *Habitat, assainissement et accès à l'eau potable. Résultats de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) 2014*. INSD. 48p.
- IRIN-CEA (1998). Bulletin spécial d'Irin sur le sida en Afrique. *Nations - Unies, Bureau de coordination des affaires humanitaires- Irin Afrique de l'Ouest*, p. 3.
- Isiugo-Abanihe, U. C. (1985). Child fosterage in West Africa. *Population and Development Review*, 53–73.
- Isiugo-Abanihe, U. C. (1991). Parenthood in Sub-Saharan Africa: child fostering and its relationship with fertility.
- Issehnane, S., Sari, F., Thèvenot, N., Tinel, B., et Valentin, J. (2009). Effets contextuels et effets de pairs: quelles conséquences sur la réussite scolaire. *Emploi et politiques sociales (Tome II): Trajectoires d'emploi et rémunérations*. 37p.
- ISSP. (2013a). Un enseignement secondaire moins accessible qu'au primaire.
- ISSP. (2013b). Une ville entourée d'enfants. OUGA Focus.
- Jacquemin, M. (2000). « Petites nièces » et petites bonnes : le travail des fillettes en milieu urbain de Côte-d'Ivoire. *Journal des africanistes*, 70(1), 105-122.
- Jaglin, S. (1995). *Gestion urbaine partagée à Ouagadougou : pouvoirs et périphéries (1983-1991)*. Paris: Karthala.
- Jaglin, S. (1995). L'insertion par le haut: régularisation foncière et citadinisation dans les périphéries de Ouagadougou (Burkina Faso). *La ville à guichets fermés*, 181–198.
- Jaglin, S., et al. (1992). *Les enjeux des extensions urbaines à Ouagadougou (Burkina Faso) 1984-1990* (Rapport de recherche). Ouagadougou: ORSTOM. 365p.
- Jencks, C. (1991). Is the American underclass growing? *The urban underclass*, 28, 37.
- Jencks, C., et Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In *Inner-city poverty in the United States*. 111-186. Washington, DC: National Academy: L.E. Lynn et M.F.H. McGeary.
- Jézéquel, J.-H. (2003). Histoire de bancs, parcours d'élèves. *Cahiers d'études africaines*, (1), 409–433.
- Joncheray, M., et Dorier, E. (2010). L'éducation en crise au Sud du Congo-Brazzaville: quel réinvestissement de l'État? *Autrepart*, (2), 97–117.

- Jonckers, D. (1997). Les enfants confiés. *Ménages et familles en Afrique. Approche des dynamiques contemporaines*, 193–208.
- Josse, G., et Pacaud, P.-A. (sd). *Améliorer les quartiers précaires : Approches suivies au Burkina, Djibouti et Haïti*. 13p.
- Jourdain, A., et Naulin, S. (2012). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, (166), 6-14.
- Kaboré, I., Kobiane, J. F., Pilon, M., Sanou, F., et Sanou, S. (2001). Le Burkina Faso : politiques éducatives et système éducatif actuel. In Marc Pilon et Y. Yaro (Éd.), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar: UEPA. 99-116.
- Kaboré, I., et Pilon, M. (2001). *Les indicateurs du droit à l'éducation : la mesure des inégalités d'accès à l'éducation au Burkina Faso : l'apport des données non scolaires*. Ouagadougou. 18p.
- Kaboré, I., et Pilon, M. (2003). Intra-urban enrolment disparities in Ouagadougou. *prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 4*.
- Kaboré, Idrissa, Lairez, T., et Pilon, M. (2003). Genre et scolarisation au Burkina Faso: Enseignements d'une approche statistique. In *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Cosio, Maria ; Marcoux, Richard ; Pilon, Marc et André Quesnel, 221-246.
- Kaboré, L. (1992). La situation éducative au BF : état des lieux. Présenté à la recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou.
- Kadje, D. (2016). Acteurs et instruments dans la lutte contre Boko-Haram. *Sens Public*.
- Kadmiri, B. (1983). *Les inégalités scolaires dans l'enseignement primaire marocain*.
- Kahneman, D., and Tversky, A. (1972). Subjective Probability: A Judgment of Representativeness, 25-48.
- Kahneman, D., and Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Kaïl, B. (1999). Les jeunes et le travail à Bamako: un rapport différencié selon le genre. *Agora débats/jeunesses*, 15(1), 125–136.
- Kelly, M. J. (2000). *Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/sida*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Khayar, I. H. (1976). Le Refus de l'école: contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les Musulmans du Ouaddaï (Tchad).
- Knodel, J., and Prachuabmoh, V. (1973). *The Fertility of Thai Women: Results of the First Rural and Urban Rounds of the Longitudinal Study of Social Change in Thailand*,

- Institute of population studies Research report). Chulalongkorn: Chulalongkorn University.
- Knodel, J., and Wongsith, M. (1991). Family size and children's education in Thailand: Evidence from a national sample. *Demography*, 28(1), 119–131.
- Kobiané, J.-F. (1999). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. *Communication au Séminaire International CICRED «Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 153-182.
- Kobiané, J.-F. (2002). De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso. *Regards pluriels*, 121.
- Kobiané, J.-F. (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. In *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Paris: Cosio, Maria ; Marcoux, Richard ; Pilon, Marc et André Quesnel, 153-182.
- Kobiané, J.-F. (2004). Habitat et bien d'équipement comme indicateurs de niveau de vie des ménages: diversité de méthodologies et implications en matière de politique sociale. *Étude de la population africaine*, 265–283.
- Kobiané, J.-F. (2006). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire* (Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL, Academia-Bruylant). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Kobiané, J.-F. (2007). De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso. In *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels* (Education et société). Ouagadougou: Félix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon, CNRST, 121 -144.
- Kobiané, J.-F. (2009). Pauvreté et inégalités d'accès à l'éducation dans les villes d'Afrique subsaharienne: enseignements des enquêtes démographiques et de santé. *Villes du sud. Dynamiques, diversités et enjeux démographiques et sociaux*, AUF/Édition des archives contemporaines, Paris, 291–310.
- Kobiané, J.-F. (2014). *Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : enseignements des enquêtes auprès des ménages* (Cahiers de l'IFORD). IFORD.
- Kobiané, J.-F., et al. (2013). *Rapport scientifique du projet Conséquences des stratégies de fécondité et de composition du ménage sur la scolarisation des enfants en milieu urbain au Burkina Faso* (Rapport scientifique). Ouagadougou: ISSP, IRD, CEPED, Université de Montréal. 79p.
- Kobiané, J.-F., et Boly, D. (2012). *Niveaux de scolarisation et éléments d'analyse différentielle*. Ouagadougou, atelier de l'OPO juillet 2012.
- Kobiané, J.-F., et Bougma, M. (2009). *Instruction, Alphabétisation et Scolarisation* (Rapport d'analyse thématique No. IV). Ouagadougou: INSD, Burkina Faso. 164p.

- Kobiané, J.-F., Calvès, A.-E., and Marcoux, R. (2005). Parental death and children's schooling in Burkina Faso. *Comparative Education Review*, 49(4), 468–489.
- Kobiané, J.-F., et Marcoux, R. (2006). Dynamiques familiales et activités des enfants en Afrique subsaharienne: apports et limites des enquêtes biographiques rétrospectives. *Chaire Quetelet*, 131.
- Kobiané, J.-F., et Pilon, M. (2008). Appartenance ethnique et scolarisation au Burkina Faso: la dimension culturelle en question. In *Colloque international de l'AIDELF. Montreal*.
- Konaté, M., Gueye, M., et Neska, V. T. (2003). Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*, 4, 19.
- Koné, K. H. C. (1989). *Influence de la famille sur le rendement scolaire* (Mémoire). ENS, Ouagadougou.
- Kravdal, Ø., Kodzi, I., and Sigle-Rushton, W. (2013). Effects of the Number and Age of Siblings on Educational Transitions in Sub-Saharan Africa. *Studies in family planning*, 44(3), 275–297.
- Krein, S. F., and Beller, A. H. (1988). Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender, and race. *Demography*, 25(2), 221–234.
- Ky, A. (2010). *Décentralisation au Burkina-Faso : une approche en économie institutionnelle*. Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Kyélem, M. (2009). La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso. *Éthique publique*, (vol. 11, n° 1).
- Lallemand, S. (1993). *La circulation des enfants en société traditionnelle: prêt, don, échange*. Editions L'Harmattan.
- Lange, M.-F. (1998). *L'école au Togo : processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris: Karthala.
- Lange, M.-F. (2000). *Des écoles pour le sud stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du nord*. La Tour d'Aigues; Bondy: Ed. de l'Aube ; Institut de recherche pour le développement.
- Lange, M.-F. (2002). Politiques publiques d'éducation. *Comment réduire*.
- Lange, M.-F. (2003). Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'Etudes Africaines*, 43(169-170), 143-166.
- Lange, M.-F. (2006). La scolarisation primaire universelle est pour demain!
- Lange, M.-F. (2016). La scolarisation primaire universelle est pour demain ! In G. Courade (Éd.), *L'Afrique des idées reçues*. Paris: Belin, 399-404.

- Lange, M.-F., et Yaro, Y. (2003). L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne. In *Quatrième conférence africaine sur la population* (p. 18). Ouagadougou: IRD.
- Lankoande, B., Soura, A., Millogo, R., Compaoré, Y., et Rossier, C. (2016). Surmortalité des enfants dans les quartiers informels de Ouagadougou: effet de composition ou effet de contexte? *Etude de la Population Africaine*, 30(1).
- Lanoue, E. (2006). *L'école catholique en Côte d'Ivoire 1945-2005 : politique, religion et fait scolaire en Afrique*. Pessac: MSHA.
- Lauras-Locoh, T., et Lopez-Escartin, N. (1992). Les jeunes en Afrique: enjeux démographiques, enjeux sociaux. *Cahiers québécois de démographie*, 21(1), 29–44.
- Lê, T. K. (1984). *Culture et développement*, tome XXV(97).
- Lê, T. K. (1995). *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: UNESCO.
- Léger, A., et Tripiet, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens Klincksieck.
- Levison, D. (1991). *Children's labor force activity and schooling in Brazil*. University of Michigan.
- Lewandowski, S. (2004). Politiques de mondialisation et savoirs éducatifs au Burkina Faso. Nantes: LESTAMP. 10p.
- Lewandowski, S. (2011). Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? *Autrepart*, 59(3), 37.
- Lhomme, S. (sd). Introduction à l'analyse spatiale (Complément de cours).
- Lindert, P. H. (1977). Sibling position and achievement. *Journal of Human Resources*, 198–219.
- Lloyd, C. B., and Blanc, A. K. (1996). Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others. *Population and development review*, 265–298.
- Lloyd, C. B., and Gage-Brandon, A. J. (1994). High fertility and children's schooling in Ghana: Sex differences in parental contributions and educational outcomes. *Population Studies*, 48(2), 293–306.
- Lloyd, C., Mete, C., and Sathar, Z. A. (2005). The effect of gender difference in primary school access, type and quality on the decision to enrol in rural Pakistan, 53(3), 685–710.
- Locoh, T., et Mouvagha-Sow, M. (2004). Vers de nouveaux modèles familiaux en Afrique de l'ouest? *Change*, 3, 5.
- Lokpo, K. (2007). Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille « tutorale » et les résultats

- à l'école. In *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels* (Éducation et Société. Ouagadougou: Félix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon, CNRS, 197-205.
- Mairie centrale/Ouagadougou (2011). *Résumé synthétique du rapport d'évaluation du plan d'action Education de base 2009-2013*. Ouagadougou. 26p.
- Mairie centrale/Ouagadougou (2012). *Rapport de l'évaluation du plan d'action de développement de l'éducation de base- EPP Transférées à la Commune de Ouagadougou*. Ouagadougou. 81p.
- Manski, C. F. (1993). Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem. *The Review of Economic Studies*, 60(3), 531.
- Maralani, V. (2008). The changing relationship between family size and educational attainment over the course of socioeconomic development: Evidence from Indonesia. *Demography*, 45(3), 693-717.
- Marcoux, R. (1994). Des inactifs qui ne chôment pas : une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali. *Labour, Capital and Society / Travail, capital et société*, 27(2), 296-319.
- Marcoux, R. (1995). *Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali*. Département de démographie, Université de Montréal.
- Marcoux, R. (1997). Le travail, un jeu d'enfants? A propos de la contribution des enfants à la subsistance des ménages au Mali. *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines. CEPED*, 209-221.
- Marcoux, R. (1998). Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako. *L'école et les filles en Afrique*, 73-96.
- Marpsat, M. (1999). La modélisation des effets de quartier aux États-Unis: une revue des travaux récents. *Population*, 54(2), 303-330.
- Martin, J.-Y. (1972). Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. *Cahiers internationaux de sociologie*, 337-362.
- Martin, J.-Y. (1975). Inégalités régionales et inégalités sociales: L'enseignement secondaire au Cameroun septentrional. *Revue française de sociologie*, 16(3), 317-334.
- Martin, J.-Y. (1977). *Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun*. IIPÉ-UNESCO. 107p.
- Martin, J.-Y. (2003). Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. *Cahiers études africaines*, (169-170), 19-40.
- Massey, D. S., and Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Harvard University Press.

- Maurin, E. (2002). *L'égalité des possibles: la nouvelle société française*. Paris: Seuil.
- McLanahan, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American journal of Sociology*, 873–901.
- McLanahan, S., and Bumpass, L. (1988). Intergenerational consequences of family disruption. *American Journal of Sociology*, 130–152.
- MEBA (2000). Plan décennal de développement de l'éducation de base-2000-2009. Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
- MENA (2012). Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB). Période: 2012-2021.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck Supérieur.
- Miangotar, Y., et Legrand, T. (2013). Environnement familial au Burkina Faso: typologie et cohabitation parents-enfants. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 133–165.
- Moguéro, L. (2011). La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique. *Autrepart*, 59(3), 91.
- Montalieu-Leo, T. (2007). Microfinance et réduction de la pauvreté une approche macro-stratégique par l'analyse des DSRP en Afrique sub-saharienne Thierry MONTALIEU–LEO (UMR CNRS 7322)/Université d'Orléans.
- Montclos, P. de, et Marc-Antoine. (2012). Boko Haram et le terrorisme islamiste au Nigeria: insurrection religieuse, contestation politique ou protestation sociale? (Boko Haram, Terrorism, and Islamism in Nigeria: A Religious Uprising, a Political Contest, or a Social Protest?).
- Montgomery, M. (1995). *The tradeoff between number of children and child schooling: evidence from Cote d'Ivoire and Ghana* (Vol. 112). World Bank Publications.
- Montgomery, M. R., Gagnolati, M., Burke, K. A., and Paredes, E. (2000). Measuring living standards with proxy variables. *Demography*, 37(2), 155–174.
- Nations Unies (2016). *Rapport sur les objectifs de développement durable 2016*. New York: Nations Unies. 52p.
- Nelson, A. M., Hassig, S. E., Kayembe, M., Okonda, L., Mulanga, K., Brown, C., ... Mullick, F. G. (1991). Short communication: HIV-1 seropositivity and mortality at University Hospital, Kinshasa, Zaire, 1987. *AIDS*, 5(5), 583–586.
- Niameogo, A. T. (1993). *Analyse sectorielle de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, phase I: l'alphabétisation au Burkina Faso*. Ouagadougou: PNUD/UNESCO. 27p.

- Noumbissi, A., et Sanderson, J.-P. (1998). Pauvreté et comportements démographiques au Cameroun : à la recherche d'un indicateur de pauvreté. In *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud.* Paris: Gendreau Francis. 149-163.
- Nyangara, F. (2004). Sub-national distribution and situation of orphans: an analysis of the Presidents Emergency Plan for AIDS Relief Focus Countries.
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59-60(3), 13.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville: Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Presses de Sciences Po.
- Observatoire des Inégalités (2010). Qu'est-ce qu'une inégalité ?
- OECD (2001). *Regards sur l'éducation 2001 Indicateurs de l'OCDE: Indicateurs de l'OCDE*. OECD Publishing.
- Olvera, L. D., Plat, D., et Pochet, P. (1999). Mobilité quotidienne des citoyens à faibles ressources. Les enseignements de Ouagadougou. *Revue Tiers Monde*, 40(160), 829-848.
- Olvera, L. D., Plat, D., et Pochet, P. (2010). À l'écart de l'école? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry. *Revue Tiers Monde*, (2), 167-183.
- Oni, J. B. (1995). Fostered children's perception of their health care and illness treatment in Ekiti Yoruba households, Nigeria. *Health Transition Review*, 21-34.
- Ouattara, A. (2005). Gestion foncière et front d'urbanisation au Burkina Faso: le cas de Ouagadougou. *Coll JL. et Guibbert JJ., L'aménagement au défi de la décentralisation en Afrique de l'Ouest, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail*, 181-202.
- Ouattara, A. (2016). *Migrations, urbanisation et processus d'insertion à Ouagadougou (Burkina Faso)*. Université de Lomé, Lomé.
- Ouedraogo, A. (2008). L'enseignement de la culture arabe et islamique dans le département de Soaw, province de Bulkiemde, Burkina Faso. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, (124).
- Pagani, L., Boulerice, B., and Tremblay, R. E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. *Consequences of growing up poor*, 311-339.
- Page, L. (2005). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires: Choix éducatifs et Prospect Theory. *Revue économique*, (3), 615.
- Paré-Kaboré, A. (1998). Structure familiale à Ouagadougou et performance scolaire des filles et des garçons (Burkina Faso). *Autrepart*, (7), 125-137.

- Parsons, T. (1964). Structure and process in modern societies. *Central Library Jai Narayan Vyas University, jodhpur*, 347.
- PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso: Les effets du contexte, les effets pour agir*. Ouagadougou: MEBA /CONFEMEN.121p.
- PASEC (2016). *PASEC2014 –Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire* (PASEC, CONFEMEN). Dakar. 164p.
- Pasquier-Doumer, L., Caillods, F., Demeuse, M., et Coury, D. (sd). La problématique de l'équité scolaire. PSGSE.
- Payet, J.-P. (1999). Mixités et ségrégations dans l'école urbaine: La ville désintégrée? *Hommes et migrations*, (1217), 30–42.
- Pennington, R., Harpending, H., and others (1993). *The structure of an African pastoralist community: demography, history, and ecology of the Ngamiland Herero*. Clarendon Press.
- Pieterse, E. (2009). African cities: Grasping the unknowable. *Inaugural lecture, University of Cape Town, August, 26*.
- Pilon, M., et Yaro, Y. (2007). Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation pour tous: Quel bilan des politiques au tournant des années 2000. Présenté à UEPA.
- Pilon, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981: apports, limites des données censitaires. In *Cahier des sciences humaines*, Vol. 31, 697-718.
- Pilon, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne. In T. Locoh, A. Labourie-Racapé, C. Tichit, Recherche et formation sur le thème genre et développement, Paris (FRA), 1996/06/11-12 (Éd.), *Genre et développement : des pistes à suivre : textes d'une rencontre scientifique à Paris*. Paris: CEPED, 25-34.
- Pilon, M. (2002). L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso: entre diversification et privatisation, 21p.
- Pilon, M. (2003). Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest: un état des connaissances. UNESCO.
- Pilon, M. (2004). L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso: entre diversification et privatisation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (3), 143–165.
- Pilon, M. (2005). Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest: éclairages à partir des sources de données démographiques. In *congres de l'UIESP- Séance N°751 : « Scolarisation et changements démographiques »*. Ouagadougou. 17p.
- Pilon, M. (2007). La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveau et disparités. In F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange, M. Pilon, et F. Sanou (Éd.), *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels* (p. 145-159). Ouagadougou: CNRST.

- Pilon, M., et Compaoré, M. (2009). Les Cours du soir au Burkina Faso; Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010: Atteindre les marginalisés. UNESCO.
- Pilon, M., et Wayack, M. (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 63-86.
- Pilon, M., et Wayack Pambé, M. (2009). *Éducation (Peuplement de Ouagadougou et développement urbain : rapport provisoire)*. Ouagadougou: IRD. 169-192.
- Pilon, M., et Yaro, Y. (Éd.). (2001). *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar: UEPA.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education (England)* (Central Advisory Council for Education, Vol. 1). Scotland: HM Stationery Office.
- PNSR/Burkina Faso (2011). Programme National du Secteur Rural (PNSR) 2011-2015.
- Poirier, J., Baya, B., et Zoungrana, M.-C. (1996). *Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages, Ouagadougou, Burkina Faso* (Les Travaux de l'UERD No. 2). 26p. UERD.
- Pol, T. de S., Deney, A., et Monso, O. (2004). Ménage et chef de ménage : deux notions bien ancrées. *Travail, genre et sociétés*, N° 11(1), 63-78.
- Porter, M. E. (2010). What is value in health care? *New England Journal of Medicine*, 363(26), 2477-2481.
- Prat, A. (1996). Ouagadougou, capitale sahélienne: croissance urbaine et enjeu foncier. *Mappemonde*, 1, 96p.
- Primon, J.-L., et Brinbaum, Y. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Economie et statistique*, 464(1), 215-243.
- Pritchett, L., and Filmer, D. (1999). What education production functions really show: a positive theory of education expenditures. *Economics of Education review*, 18(2), 223-239.
- Rakoto-Tiana, N., et others (2011). Confiage et scolarisation des enfants en milieu rural à Madagascar. *Actes du 51e Congrès annuel de la Société canadienne de sciences économiques*, 11-13.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. University of Harvard Press.
- Rebouha, F., et Pochet, P. (2011). Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran. *Autrepart*, 59(3), 181.

- Rose, D., et Séguin, A.-M. (2007). Les débats sur les effets de quartier: que nous apprennent les approches centrées sur les réseaux sociaux et le capital social? *Recherches*, 217–228.
- Rossier, C., Soura, A., et Lankoande, B. (2013). Migration et santé à la périphérie de Ouagadougou. Une première analyse exploratoire. *REVUE QUE TEL ET/QUE TEL ET JOURNAL*, 1(1), 91–118.
- Rossier, C., Soura, A., Lankoande, B., et Millogo, M. (2011). *Données collectées au Round 0, Round 1 et au Round 2: Rapport descriptif*. Ouagadougou: Observatoire de la Population de Ouagadougou (OPO). 71p.
- Sagnon, L. C., et Sawadogo, S. P. (2009). Ménages et habitations. INSD.
- Salem, G. (2013). *Ouagadougou (1850-2004): une urbanisation différenciée*. IRD éditions.
- Sanou, F. (1987). Politique éducatives du Primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990.
- Sastry, N., et Pebley, A. R. (2003). *Non-response in the Los Angeles family and neighborhood survey*. RAND Santa Monica, CA.
- Sathar, Z. A., and Lloyd, C. B. (1994). Who gets primary schooling in Pakistan: Inequalities among and within families. *The Pakistan Development Review*, 103–134.
- Savadogo, B. (2013). Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015. NORRAG.
- Schoumaker, B. (1999). Indicateurs de niveau de vie et mesure de la relation entre pauvreté et fécondité : l'exemple de l'Afrique du Sud. *Population*, 54(6), 963-992.
- Schultz, Theodore W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, Theodore William. (1963). *The economic value of education* (Vol. 63). Columbia University Press New York.
- Sedlacek, W. E., and Brooks Jr, G. C. (1976). Racism in American Education: A Model for Change.
- Selod, H. (2004). La mixité sociale et économique. *Villes et économie*, 129–156.
- Selod, H. (2005). La mixité sociale : le point de vue des sciences économiques. *Informations sociales*, 125(5), 28-35.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.
- Shapiro, D., and Tambashe, B. O. (1996). *Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa*. Zaïre.
- Shapiro, D., and Tambashe, B. O. (1999). Gender poverty and school enrollment in Kinshasa Congo.

- Shapiro, D., et Tambashe, B. O. (2001). Gender, poverty, family structure, and investments in children's education in Kinshasa, Congo. *Economics of Education Review*, 20(4), 359–375.
- Sharma, M. P. (2006). Orphanhood and schooling outcomes in Malawi. *American Journal of Agricultural Economics*, 88(5), 1273–1278.
- Sitrass. (2004). *Mobilité et pauvreté urbaine à Douala* (Rapport final) (p. 154). Lyon-Lyon-Arcueil: Banque Mondiale.
- Solau, G., et Suchaut, B. (2002). La privatisation rampante des systèmes éducatifs d'Afrique sub-saharienne. In *Texte présenté au IREDU 2002. Colloque ARES Les voies de scolarisation alternative en Afrique subsaharienne, Strasbourg. Dijon: IREDU.*
- Soura, B. (2009). *Analyse de la mortalité et de la santé des enfants à Ouagadougou: inégalités spatiales, effets individuels et effets contextuels*. Presses univ. de Louvain.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The quarterly journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Stafford, J., et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- Steelman, L. C., Powell, B., Werum, R., and Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual review of sociology*, 243–269.
- Tabard, N. (1993). Des quartiers pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire. In *Économie et Statistique* (Vol. 10).
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, n°90.
- Thiombiano, B. (2009). *Ruptures d'unions conjugales au Burkina Faso: causes et effets sur les femmes et leurs enfants* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Tiendrébeogo, A., Kano, H., et Congo, Z. (2009). *Évaluation de la qualité des données* (Rapport d'analyse thématique No. 1) (p. 99). Ouagadougou: INSD, Burkina Faso.
- Townsend, N., Madhavan, S., Tollman, S., Garenne, M., and Kahn, K. (2002). Children's residence patterns and educational attainment in rural South Africa, 1997. *Population Studies*, 56(2), 215–225.
- Triaud, J. L. (1992). L'islam sous le régime colonial. In *L'Afrique occidentale au temps des Français. Colonisateurs et colonisés, c. 1860-1960*, (La Découverte. Paris: C. Coquery-Vidrovitch (dir.), 141-155.
- Tsipoaka, K. (2009). *Analyse des mécanismes de financements de l'habitat à Ouagadougou, dans le cadre de l'extension du Grand Ouaga.*

- UNESCO (1982). *L'éducation et le développement endogène en Afrique: évolution-Problèmes et perspectives*.
- UNESCO (2010). *Atteindre les marginalisés*. Paris: Éd. Unesco.
- UNESCO (2012). *Jeunes et compétences. L'éducation au travail* (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012). Paris: UNESCO. 547p.
- UNESCO-BREDA (2007). *Éducation Pour Tous en Afrique 2007* (Rapport Dakar + 7). Dakar: UNESCO. 367p.
- UN-HABITAT (2012). *L'état des villes africaines 2014. Réinventer la transition urbaine*. Nairobi: ONU-HABITAT.
- UNICEF (2005). *La Situation des Enfants dans le Monde 2006: Exclus et Invisibles*. Unicef.
- UNICEF (2012). *La Situation des Enfants dans le Monde 2012. Les enfants dans un monde Urbain*. United Nations Publications.
- UNICEF et ISU (2013). *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école* (Rapport annuel de l'UNICEF 2014). RDC: UNICEF et ISU. 156p.
- Urassa, M., Boerma, J. T., Ng'weshemi, J. Z., Isingo, R., Schapink, D., and Kumogola, Y. (1997). Orphanhood, child fostering and the AIDS epidemic in rural Tanzania. *Health Transition Review*, 141–153.
- Vandermeersch, C. (2000). *Les enfants confiés au Sénégal*. Paris, Institut d'études politiques.
- Wakam, J. (2000). Urbanisation et structures familiales des ménages en Afrique. Aperçu générale cas du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Senegal. In *Population et défis urbains. Chaire Quetelet*. Louvain-la-Neuve/Paris: Eggerickx Thierry et al.
- Wakam, J. (2002a). La situation des enfants orphelins en matière de scolarisation en Afrique: le cas du Cameroun. *Jeunesses, vieillesse, démographies et sociétés*, 177–195.
- Wakam, J. (2002b). Relations de genre, structures démographiques des ménages et scolarisation des jeunes au Cameroun.
- Wakam, J. (2003). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun. *Éducation, Famille et Dynamiques Démographiques*, 183–217.
- Wayack Pambè, M. (2012). *Genre, sexe du chef de ménage et scolarisation des enfants à Ouagadougou* (Thèse de doctorat). Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense, Paris.
- Wayack Pambè, M., et Moussa, S. (2014). Inégalités entre les ménages dirigés par les hommes et ceux dirigés par les femmes à Ouagadougou : entre déterminisme et spécificités. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 315.

- Wayack Pambè, M., et Pilon, M. (2011). Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso). *Autrepart*, 59(3), 125-144.
- Weikart, D. P. (2000). *L'éducation de la petite enfance: l'offre et la demande*. UNESCO.
- Weis, L. (1983). Inequality in Ghanaian secondary schools: Educational expansion, recruitment, and internal stratification. *International Review of Education*, 29(1), 21-36.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public Policy*. University of Chicago Press.
- World Bank. (1992). Tanzania: AIDS assessment and planning study. Washington, DC.
- Yaro, Y. (1995). Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3), 675-696.
- Yaro, Y., et Dougnon, D. (2003). L'impact du Sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique sub-saharienne. *Défis du développement en Afrique subsaharienne L'éducation en jeu*, 205p.
- Yaro, Y. K. (1994). *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina-Faso? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*. Paris 1, Paris.
- Zagré, P. (1994). *Les politiques économiques du Burkina Faso: une tradition d'ajustement structurel*. KARTHALA Editions.
- Zanten, A. van, et Broccolichi, S. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisien. *Les annales de la recherche urbain*, 75, 5-17.
- Zoungrana, C. M., Tokindang, J., Marcoux, R., et Konaté, M. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako. *L'école et les filles en Afrique: scolarisation sous conditions*, 167.
- Zourkaléini, Y., et Piché, V. (2007). Economic integration in a West-African urban labour market: Does migration matter? The case of Ouagadougou, Burkina Faso. *Demographic Research*, Germany, p. 497-540.

III/. DONNÉES GÉNÉRALES SUR L'ÉCOLE																													
3.1	L'école est-elle accessible par les élèves en toute saison ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.2	L'école a-t-elle un point a/ Eau courante (ONEA ou autre) <input type="checkbox"/> b/ Forage fonctionnel <input type="checkbox"/> d'eau dans son domaine ? c/ Puits à grand diamètre : <input type="checkbox"/> d/ Forage en panne <input type="checkbox"/> f/ Pas de point d'eau <input type="checkbox"/>																												
3.2.1	Nombre de classes disposant d'un poste d'eau potable <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 3.2.2 L'école dispose-t-elle de lave-mains fonctionnels Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>																												
3.3	L'école est-elle alimentée en électricité Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si Oui Réseaux électriques <input type="checkbox"/> Plaques solaires <input type="checkbox"/> Nombre de classes électrifiées <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.4	L'école a-t-elle une cantine fonctionnelle ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> si oui, nbre de rationnaires / jour? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Source de financement Etat <input type="checkbox"/> PAM <input type="checkbox"/> Communauté <input type="checkbox"/> CRS <input type="checkbox"/> Nombre de bénéficiaires: Filles <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Combien de filles bénéficient d'une ration à emporter? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.5	Le domaine scolaire est-il clairement délimité ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> si oui, quelle est sa superficie (en hectare) ? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> ha																												
3.6	L'école a-t-elle un espace d'éducation physique ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> si oui, quelle est sa superficie ? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> m²																												
3.7	Le domaine scolaire est-il limité par une clôture? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.8	Combien d'arbres existe-t-il dans la cour? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.9	L'école pratique-t-elle une activité de production? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui Jardin <input type="checkbox"/> quelle est sa superficie ? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> m² Champ <input type="checkbox"/> quelle est sa superficie ? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> m² Élevage <input type="checkbox"/>																												
3.10	L'école possède-t-elle des latrines? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, Nombre de blocs de latrines <input type="text"/> Nombre de cabines de latrines <input type="text"/> Nombre réservé aux filles: Blocs de latrines <input type="text"/> Cabines <input type="text"/> Nombre réservé aux enseignants Blocs de latrines <input type="text"/> Cabines <input type="text"/> Les latrines possèdent-elles un ou plusieurs tuyaux de ventilation ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Les latrines sont-elles fonctionnelles ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Nombre de dispositifs de lavage des mains <input type="text"/> Dont fonctionnels <input type="text"/>																												
3.11	L'école a-t-elle une bibliothèque ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>																												
3.12	L'école dispose-t-elle d'une Association des Parents d'Elèves (APE) Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si oui, l' APE est-elle : Très active <input type="checkbox"/> Active <input type="checkbox"/> Peu active <input type="checkbox"/>																												
3.13	L'école a-t-elle une Association des Mères Educatrices : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.14	L'école dispose-t-elle d'un COGES oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.15	Nombre de réunions tenues l'année scolaire précédente pour APE <input type="text"/> <input type="text"/> AME <input type="text"/> <input type="text"/> COGES <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.16	Nombre d'activités réalisées par : APE <input type="text"/> <input type="text"/> AME <input type="text"/> <input type="text"/> COGES <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.17	Le bureau AME de votre école a-t-il reçu une formation l'année précédente? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.18	Le bureau APE de votre école a-t-il reçu une formation l'année précédente? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.19	Le bureau COGES de votre école a-t-il reçu une formation l'année précédente? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.20	L'école dispose-t-elle d'un partenariat ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, <input type="checkbox"/> ONG <input type="checkbox"/> Projet et programme <input type="checkbox"/> Autres																												
3.21	Les élèves participent-ils au COGES ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.22	Combien de conseils de maître l'école a-t-elle tenu l'année scolaire passée? <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.23	L'école a-t-elle bénéficié d'une visite médicale l'année scolaire précédente? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Nombre d'élèves ayant bénéficié: Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> Filles <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.24	L'école a-t-elle bénéficié d'une supplémentation en micronutriments? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Nombre d'élèves ayant bénéficié: Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> Filles <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.25	L'école dispose-t-elle d'une trousse médicale fonctionnelle oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.26	L'école a-t-elle bénéficié d'une campagne de déparasitage l'année scolaire précédente? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Nombre d'élèves bénéficiaires: Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> Filles <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.27	L'école possède-t-elle un club santé? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.28	Combien d'élèves de votre école dorment sous une moustiquaire? Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> Filles <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.29	L'école possède-t-elle un bac à ordures ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>																												
3.30	L'école a-t-elle bénéficié d'une campagne de sensibilisation sur le VIH/SIDA au cours de l'année précédente ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>																												
3.31	Nombre d'élèves ayant été sensibilisés par rapport au VIH/SIDA Garçons <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Filles <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>																												
3.32	Nombre d'inspections reçues par votre école l'année précédente <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>																												
(par Sexe et Corps)																													
<table border="1"> <tr> <td>M</td><td>F</td><td>M</td><td>F</td><td>M</td><td>F</td><td>M</td><td>F</td><td>M</td><td>F</td><td>M</td><td>F</td> <td>M</td><td>F</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table>		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F														
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F																

IV/. CARACTÉRISTIQUES ET ÉTAT DES LOCAUX ⁽³⁾

A remplir à partir de la fiche de l'année précédente en cas de modification ou de nouvelle construction de locaux dans l'école.

N° du local	CARACTÉRISTIQUES DES CONSTRUCTIONS												REHABILITATION		
	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.11	4.12	4.13	4.14	
	Utilisation du local	Année de mise en service du local (précisez seulement l'année) ex: 2005	Surface du local (m²)	Nature des murs	Etat des murs	Nature du toit	Etat du toit	Nature des portes	Nature des fenêtres	Nature du sol	Etat du sol	Principale source de financement de la construction du local ?	Nature de la réhabilitation du local	Principale source de financement de la réhabilitation du local ?	
Salle de classe Classe non utilisée Bureau Magasin Logement Bibliothèque Cuisine / Cantine Latrines			en dur semi dur (banco...) autre	bon / acceptable mauvais	tôle tuiles/ciment banco paille	bon / acceptable mauvais	persiennes volets claustras non installées	Chappe lissée Chappe simple Terre battue	bon / acceptable mauvais	Etat Collectivités APE Privé Plan BF Autres ONG/jumelage	Murs Toit Portes Fenêtres Sol	Etat Collectivités APE Privé Plan BF Autres ONG/jumelage			
1	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
2	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
3	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
4	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
5	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
6	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
7	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
8	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
9	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
10	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
11	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
12	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
13	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
14	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
15	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
16	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
17	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
18	□□□□□□□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□	□□□□	□□□□	□□□□	□□	□□□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□□□	
Observations éventuelles sur les locaux :															

⁽³⁾ Pour les anciennes écoles, conserver le même N° attribué au local l'année précédente

V/. MOBILIER (pour les salles de classe fonctionnelles uniquement)												
Préciser les nombres												
Mobilier collectif :							Mobilier élèves : nbre de tables bancs utilisables à :					
N° du Local	Bureau	Chaise	Tableau	Armoire	Table	Meuble de rangement	1 place	2 places	3 places	4 places	5 places	... places
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
TOTAL												

VI/. EQUIPEMENTS

NB: Prendre en compte toutes les salles de classe de l'établissement, même les classes non-fonctionnelles

6.1 Equipements didactiques collectifs ⁽⁴⁾ :

Maquettes pédagogiques		Compendiums métriques		Globes terrestres	
Cartes murales géographie		Compendiums scientifiques		Planches scientifiques:	
Programmes		Dictionnaires / DVA		Autres	

(préciser)

6.2 Ouvrages pédagogiques (livrets guides) officiels à la disposition du maître ⁽⁴⁾ :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Lecture						
Calcul						
Histoire						
Géographie						
Sciences d'observation						
Gramm.langage,conjug.						
Autre						

6.3 Manuels élèves officiels ⁽⁴⁾ :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Manuels dotés par l'Etat						
Lecture						
Calcul						
Histoire						
Géographie						
Sciences d'observation						
Propres aux élèves						
Lecture						
Calcul						
Histoire						
Géographie						
Sciences d'observation						

6.4 Cartable minimum

Date de réception: / /
 Nombre d'élèves ayant reçu le cartable minimum

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2

⁽⁴⁾ Ne prendre en compte que les équipements, ouvrages pédagogiques et manuels encore utilisables

VII/. DONNÉES FINANCIÈRES

7.1 Cotisations annuelles demandées aux familles (en Francs CFA)

Somme totale collectée

a/ Montant annuel de la cotisation APE par élève
(à remplir par tous les établissements)

année scolaire en cours

b/ Montant annuel des frais de scolarité par élève
(établissements privés uniquement)

année scolaire en cours

VIII/ RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR AGE, SEXE, NIVEAU ET GROUPE PÉDAGOGIQUE ⁽⁵⁾

Pour les classes à Double-Flux ou Classes Multigrades, veuillez séparer les groupes pédagogiques

Groupes pédagogiques ⁽⁶⁾		N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5	N° 6										
Niveau →																	
N° salle de classe																	
N° ordre maître ⁽⁷⁾																	
Matricule F.P. ⁽⁸⁾																	
Sexe (M, F)																	
Corps ⁽⁹⁾																	
Type ⁽¹⁰⁾	Simple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
	Multigrade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
	Double-flux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
Année de naissance	Agés	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	
Avant	Plus 15 ans																
.....	15																
.....	14																
.....	13																
.....	12																
.....	11																
.....	10																
.....	9																
.....	8																
.....	7																
.....	6																
Après	moins 6ans																
Total																	
Dont redoublants ⁽¹¹⁾																	

IX/. REPARTITION DES ELEVES PAR GROUPE PÉDAGOGIQUE SELON LA PROFESSION DES PARENTS

Groupes pédagogiques		N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5	N° 6									
Niveau →																
Profession parents	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	
Cultivateur																
Eleveur																
Artisan																
Ouvrier																
Commerçant																
Fonctionnaire/militaire																
Retraité																
Autres																
Indéterminé																
Total																

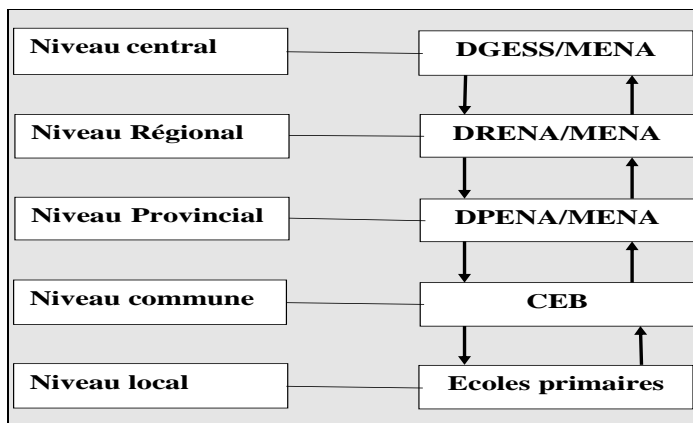
(5) Respecter l'ordre des groupes pédagogiques

XIV/. ETAT NOMINATIF ET SITUATION ADMINISTRATIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ETABLISSEMENT																																						
N° ordre	N° Matricule (1)		NOM (1)	PRENOMS (1)	Sexe (2)		Date de naissance (1)			Diplôme le plus élevé (1)	Corps (2)			Fonction exercée (2)			Nombre de participation (année passée) à une session de			Statut			Date d'affectation dans l'établissement (1)															
	Chiffre (1)	Lettre-clé (%)			Masculin	Féminin	Jour	Mois	Année		I.P.	I.C.	I.A.C.	I.A.	Autre	Directeur	Titulaire	Suppléant	Stagiaire	GAP	Conf. Pédagogique	Hygiène et assainissement	IST/VH/SIDA	Nombre de visites de classe par l'encadreur (IP, CPI, IEPI) l'année précédente?	Nombre d'années d'expérience le	Fonctionnaire	Contractuels	Fonctionnaires du privé	Stagiaire	Autre	Classe tenue (1)	Jour	Mois	Année				
1																																						
2																																						
3																																						
4																																						
.																																						
.																																						
.																																						

BURKINA FASO				Ecole primaire de:			
MINISTERE DE L' ENSEIGNEMENT DE BASE				Année scolaire : 20..... / 20.....			
ET DE L' ALPHABETISATION				Classe de:			
Direction des Etudes et de la Planification				Liste nominative des élèves			
				N° Salle:			

N° ordre	N° Groupe Pédagogique	NOM et Prénoms	Sexe (1)		Orphelins Victimes du SIDA(*)	Situation (1)		Date de naissance		Distance parcourue en Km			Profession des parents(1)																											
			Masculin	Féminin		Non redoublant	Redoublant	mois	année	<3km	3-5km	>5km	1. Cultivateur	2. Elève	3. Artisan / ouvrier	4. Commerçant	5. Fonctionnaire / Militaire	6. Autre salarié	7. Retraité	8. Autre																				
1																																								
2																																								
3																																								
4																																								
5																																								
6																																								
7																																								
8																																								
.																																								
.																																								
.																																								
.																																								
.																																								

Annexe A2.2 : le schéma de la collecte des données au primaire



Annexe A2.3 : Questionnaire ménage du RGPH, 2006

T O U T E L A										
N ° D ' O R D R E	NOM ET PRÉNOM(S)	SEXE	LIEN DE PARENTÉ AVEC LE CHEF DE MÉNAGE	STATUT DE RÉSIDENCE	DATE DE NAISSANCE		ACTE DE NAISSANCE	LIEU DE NAISSANCE	LIEU DE RÉSIDENCE IL Y A UN AN	RESIDENCE A L'ETRANGER
					DATE DE NAISSANCE	ÂGE				
	Enregistrez toutes les personnes du ménage en commençant par le chef de ménage	Encerclez le code correspondant 1= masculin 2= féminin	Quel est le lien de parenté de (NOM) avec le chef de ménage ? Encerclez le code correspondant 1= Chef de Ménage 2= Époux/Epouse 3= Fils/fille 4= Frère/sœur 5= Père/mère 6= Petit fils/fille 7= Neveu/niece 8= Oncle/Tante 9= Autre parent 0= Sans lien	Encerclez le code correspondant 1= RP (RESIDENT PRESENT) 2= RA : (RESIDENT ABSENT) 3= VIS : (VISITEUR)	Quelle est la date de naissance de (NOM) ? Inscrivez le mois et l'année de naissance	Si l'année de naissance est inconnue Quel est l'âge en années révolues de (NOM) ?	(Nom) possède-t-il/elle un acte de naissance ? 1=Oui 2=Non 3=Ne Sait Pas(NSP)	Dans quelles Commune et Province du pays est né(e) (Nom) ? Inscrivez le nom de la Commune et de la Province si la personne est née au Burkina Faso ou le nom du pays si elle est née hors du Burkina	Dans quelles Commune et Province du pays habitait (Nom) ? Inscrivez le nom de la Commune et de la Province si la personne résidait au Burkina Faso ou le nom du pays si elle résidait hors du Burkina	Est-ce que (NOM) a résidé dans un autre pays de 1996 à 2006 Encerclez le code correspondant 0= Non 1= CI (Oui, Cote d'Ivoire) 2= AP (Oui, Autre pays)
P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11
1		1. Masc. 2. Fem.	1. C.M. 2. Ép. 3. Fil. 4. Fr./So 5. Pè./Mè. 6. Pet. Fil. 7. Nev./Niè. 8. Onc/Tan 9. Autr. 0. S.lien.	1. RP 2. RA 3. VIS	Mois ANNEE		1. Oui 2. Non 3. NSP			0. NON 1. CI 2. AP

P O P U L A T I O N					R É S I D E N T D E 3 A N S E T			
DUREE DE LA VENUE OU DU RETOUR	MOTIF DE LA VENUE OU DU RETOUR	NATURE DU HANDICAP	RELIGION	NATIONALITÉ	FRÉQUENTATION SCOLAIRE	NIVEAU D'INSTRUCTION	APTITUDE À LIRE ET À ÉCRIRE	
Depuis combien de temps (NOM) est-il venu ou revenu pour la première fois au Burkina ? (en années révolues)	Pourquoi (NOM) est-il venu ou revenu pour la première fois au Burkina ? Encerclez le code correspondant 1= Crise socio-politique 2= Expulsé Situation irrégulière 3= Raison d'études 4= Retour volontaire 5= Autres	(NOM) souffre-t'il/elle d'un handicap quelconque ? Encerclez le code correspondant 0 = Aucun handicap 1 = Hand. memb. sup 2 = Hand. memb. inf 3 = Déficience mentale 4 = Aveugle 5 = Sourd/Muet 6 = Autres	Quelle est la religion de (Nom) ? Encerclez le code correspondant 1 = Animiste 2 = Musulman 3 = Catholique 4 = Protestant 5 = Autre 6 = Sans religion	Quelle est la nationalité de (NOM) ? Préciser le pays	(NOM) a-t-il déjà fréquenté ou fréquente-t-il actuellement l'école ? Encerclez le code correspondant 0 = non, n'a jamais fréquenté 1 = oui, a fréquenté 2 = oui, fréquente actuellement	Quelle est la dernière classe achevée ou en train d'être achevée ? Encerclez le code correspondant 0 = Aucun 1 = Maternelle 2 = CP1 3 = CP2 4 = CE1 5 = CE2 6 = CM1 7 = CM2 8 = Sec. 1 ^{er} cycle 9 = Sec. 2 ^{ème} cycle 10 = Sup.	Est-ce que (NOM) sait lire et écrire couramment dans une langue ? Préciser la principale langue étrangère parlée et écrite sur la première ligne et la principale langue locale parlée et écrite sur la seconde ligne	
P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	
	1. CrPoli 2. Exlrr 3. Etu 4. Ret 5. Aut	0. Aucun 1. Memb. sup 2. Memb. inf 3. Déf. mental 4. Aveugle 5. Srd/muet 6. Aut	1. ANI. 2. MUS. 3. CAT. 4. PRO. 5. AUT. 6. SAN.		0. Jamais 1. A. fréq 2. Fréq. actu	0. AUC. 1. MAT. 2. CP1. 3. CP2. 4. CE1. 5. CE2	6. CM1. 7. CM2 8. SEC1. 9. SEC2. 10. SUP.	

Tableau A2.1 : Profil socio-professionnel des acteurs institutionnels interviewés

N°	Sexe	Responsabilité	Structure	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté dans la structure
Centraux					
A1	M	Chef de service	Direction générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles/MENA	1 an	15 ans
A2	M	Chargé de suivi-évaluation	Secrétariat Permanent du Plan de développement Stratégique de l'Education de Base	9 ans	9 ans
Déconcentrés					
A3	M	Chef de service	Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation	5 ans	10 ans
A4	F	Chef de service	Direction Provinciale de l'Education de Base	4 ans	4 ans
A5	F	Conseillère pédagogique	Circonscription d'éducation de base Ouaga 14	3 ans	3 ans
A6	F	Conseillère pédagogique	Circonscription d'éducation de base Ouaga 3	6 ans	6 ans
A7	M	Directeur	Ecole primaire privée (centre de la ville)	5 ans	15 ans
A8	M	Directeur	Ecole primaire privée (périphérie de la ville)	2 ans	2 ans
A9	F	Directrice	Ecole primaire publique (centre de la ville)	10 ans	10 ans
A10	F	Directrice	Ecole primaire publique (périphérie de la ville)	5 ans	5 ans
Décentralisés					
A11	F	Chef de service	Arrondissement 8	6 ans	6 ans
A12	M	Chef de service	Arrondissement 3	1 an	5 ans
A13	M	Agent	Direction promotion de l'éducation/Mairie centrale	8 ans	8 ans

Tableau A2.1 (suite) : Profil socio-professionnel des acteurs institutionnels interviewés

N°	Sexe	Responsabilité	Structure	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté dans la structure
Partenaires (sociaux, financiers et techniques)					
A14	M	Président	Association des Parents d'Elèves école privée	3 ans	nc
A15	M	Président	Association des Parents d'Elèves école publique	1 an	nc
A16	M	Agent	ONG Help	9 ans	9 ans
A17	M	Secrétaire exécutif	Cadre de Concertation des ONGs en Education de Base	13 ans	13 ans
A18	M	Secrétaire Général Adjoint	Syndicat National des Travailleurs de l'Education/Sous-section	1 an	5 ans

Notes : M=Masculin ; F=Féminin ; nc=Non concerné, MENA=Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation

Annexe A2.4 : Guide d'entretiens qualitatifs

I. Services centraux (DGESS/DGEP/SP/PDSEB/PEPP II/DGEB)

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
 Prénom :
 Sexe :
 Age :
 Fonction actuelle :
 Nombre d'années dans le service :
 Nombre d'années dans la fonction actuelle :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ?
 Lesquelles persistent encore ?

- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Comment est gérée la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Comment les zones périphériques non loties sont-elles prises en compte dans la construction de nouveaux établissements publics ? La décentralisation a-t-elle changé quelque chose ?
- Quelles sont les actions spécifiques pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ?
- Quelles sont les actions que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a menées pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans la ville de Ouagadougou ?
- Quels sont les partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?

4) Autres commentaires et observations

II. Services déconcentrés (DREBA/DPEBA, DRES et CEB)

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
 Prénom :
 Sexe :
 Age :
 Fonction actuelle :
 Nombre d'années dans le service :
 Nombre d'années dans la fonction actuelle :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?

- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Comment est gérée la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Comment les zones périphériques non loties sont-elles prises en compte dans la construction de nouveaux établissements publics ? La décentralisation a-t-elle changé quelque chose ? Comment procède-t-on dans la réfection des salles de classe ? de l'équipement des établissements ?
- Quelles sont les actions spécifiques pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ?
- Quelles sont les actions que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a menées pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans la ville de Ouagadougou ?
- Quels sont les partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?

4) Autres commentaires et observations

III.Directeurs d'écoles

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
 Prénom :
 Sexe :
 Age :
 Grade :
 Nombre d'années dans l'établissement :
 Nombre d'années dans la fonction actuelle :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?

- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie) ?
- Quels sont les profils de vos élèves ? à l'inscription, les enfants vulnérables sont-ils pris en compte ?
- Qui vous soutient dans la réfection ou la construction des salles de classe ? dans l'équipement de l'établissement ?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Comment est recruté les nouveaux élèves au sein de votre établissement ? Quel (s) sont les profils prioritaires d'élèves ?
- Les frais de scolarité (pour le privé) et la cotisation sont-elles exigés à l'inscription ou quelles sont les procédures pour leur acquittement ?
- Quelles sont les actions spécifiques pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans votre établissement ?
- Quelles sont les actions que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a menées pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans votre établissement ?
- Quels sont les partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans votre établissement ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?
- Votre établissement est-il bien doté en équipement et en infrastructures scalaires ?

4) Autres commentaires et observations

IV. Associations des parents d'élèves

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
 Prénom :
 Sexe :
 Age :
 Rôle :
 Nombre d'années dans l'APE :
 Niveau d'instruction :
 Activité professionnelle :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?

- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans le recrutement des élèves ?
- Comment procède-t-on pour recruter les nouveaux inscrits ? quels sont les enfants qui sont prioritaires ?
- Les frais de scolarité (pour le privé) et la cotisation sont-elles exigés à l'inscription ou quelles sont les procédures pour leur acquittement ?
- Quelles sont les actions spécifiques pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans votre établissement ?
- Votre établissement est-il bien doté en équipement et en infrastructures scolaires ?
- Comment procède-t-on pour la construction de nouvelles salles de classe ou l'équipement de l'établissement ?
- Quelles sont les actions que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a menées pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans votre établissement ?
- Quels sont les partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans votre établissement ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?

4) Autres commentaires et observations

V. Commune

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
 Prénom :
 Sexe :
 Age :
 Fonction :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Quelles les politiques éducatives dans la commune de Ouagadougou/arrondissement ?
- Comment est gérée la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Comment les zones périphériques non loties sont-elles prises en compte dans la construction de nouveaux établissements publics ? La décentralisation a-t-elle changé quelque chose ? Comment procède-t-on dans la réfection des salles de classe ? de l'équipement des établissements ?
- Quelles sont les actions spécifiques (commune ou mairie) pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ?
- Quelles sont les actions que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a menées pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans la ville de Ouagadougou ?
- Quels sont les partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?

4) Autres commentaires et observations

VI.Syndicats

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
Prénom :
Sexe :
Age :
Rôle :

Fonction :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie) ?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Avez-vous connaissance de l'existence d'une politique éducative dans la ville de Ouagadougou ? Que pensez-vous de cette politique éducative ?
- Que pensez-vous de la gestion du continuum dans la ville de Ouagadougou ?
- Que pensez-vous de la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Comment se présentent les infrastructures scolaires dans les zones périphériques de la ville de Ouagadougou particulièrement non loties sont-elles prises en compte dans la construction de nouveaux établissements publics ? La décentralisation a-t-elle changé quelque chose ? Que pensez-vous de la réfection des salles de classe ? de l'équipement des établissements ?
- Quelles sont les actions spécifiques pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ?
- Pensez-vous que le PDDEB (depuis 2012 le PDSEB) a mené des actions pour favoriser l'accès de l'école aux enfants particulièrement vulnérables dans la ville de Ouagadougou ?
- Avez-vous connaissance des partenaires (ONG, Associations, ...) qui travaillent pour favoriser la scolarisation des enfants dans la ville de Ouagadougou ? Quelles sont les actions que mène chacun d'entre eux ?

4) Autres commentaires et observations

VII. ONGs et associations de la société civile dans le domaine de l'éducation à Ouagadougou

1) Identification de la personne interviewée

Nom :
Prénom :
Sexe :
Age :
Rôle :
Fonction :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Avez-vous connaissance de l'existence d'une politique éducative dans la ville de Ouagadougou ? Que pensez-vous de cette politique éducative ?
- Que pensez-vous de la gestion du continuum dans la ville de Ouagadougou ?
- Que pensez-vous de la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Quelles sont les actions vous menées pour favoriser la scolarisation des enfants ? depuis quand ? Quelles sont les zones concernées ? Quel est le niveau d'enseignement ? Pourquoi ces critères ?
- Soutenez-vous la réfection ou la construction des salles de classe et l'équipement de l'établissement ?
- Quelles sont les actions spécifiques que vous menées pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ? Quels les critères de choix et les modes de prise en charge ?
- Pensez-vous que l'état joue-t-elle suffisamment son rôle dans la réduction des inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou ? le PDDEB/PEPP ou la survenue de la décentralisation ont- elles changé quelque chose ?
- Avez-vous connaissance des ONG ou associations qui interviennent pour l'accès à l'école des enfants ? Comment vous mutualisez vos efforts ?

4) Autres commentaires et observations

VIII. Partenaires techniques et financiers

1) Identification de la personne interviewée

Nom :

Prénom :

Sexe :

Age :

Fonction :

2) Connaissance et représentations des inégalités en milieu scolaire

- Qu'entendez-vous par inégalités scolaires ?
- Y-a-t-il selon vous des inégalités scolaires à Ouagadougou ?
- Quels types d'inégalités ?
- Quels niveaux d'enseignements, elles sont visibles ?
- Quelles sont selon vous les inégalités scolaires les plus graves ?
- Sur lesquelles faut-il intervenir prioritairement ?
- Quelles sont les inégalités qui sont en voie de réduction ou de disparition ? Lesquelles persistent encore ?
- Comment expliquez-vous ses inégalités ? Selon vous quelle est la raison principale ?
- Que pensez-vous de l'école privée à Ouagadougou ? de l'école publique ? A l'état actuel quel est le type d'établissement de préférence pour une bonne scolarisation d'un enfant ? pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'accessibilité (financière et géographique) des écoles dans la ville de Ouagadougou (du centre à la périphérie)?

3) Actions menées pour la réduction des inégalités

- Quel est votre sujet de préoccupation actuelle dans le domaine de l'éducation ?
- Prenez-vous en compte la question des inégalités de scolarisation dans les grandes métropoles urbaines ?
- Avez-vous connaissance de l'existence d'une politique éducative dans la ville de Ouagadougou ? Que pensez-vous de cette politique éducative ?
- Que pensez-vous de la gestion du continuum dans la ville de Ouagadougou ?
- Que pensez-vous de la carte scolaire dans la ville de Ouagadougou ? Quelle est la place des zones périphériques surtout non loties ?
- Quelles sont les actions vous menées pour favoriser la scolarisation des enfants ? depuis quand ? Quelles sont les zones concernées ? Quel est le niveau d'enseignement ? Pourquoi ces critères ?
- Soutenez-vous la réfection ou la construction des salles de classe et l'équipement de l'établissement ?
- Quelles sont les actions spécifiques que vous menées pour favoriser l'accès à l'école des enfants vulnérables (filles, pauvres, orphelins, handicapés, dans les non lotis) dans la ville de Ouagadougou ? Quels les critères de choix et les modes de prise en charge ?

- Pensez-vous que l'état joue-t-elle suffisamment son rôle dans la réduction des inégalités scolaires dans la ville de Ouagadougou ? le PDDEB ou la survenue de la décentralisation ont-elles changé quelque chose ?
- Avez-vous connaissance d'autres PTFs qui interviennent pour l'accès à l'école des enfants dans la ville de Ouagadougou ? Comment vous mutualisez vos efforts ?

4) Autres commentaires et observations

Annexe A2.5 : Description des indices spécifiques d'évaluation de la déclaration de l'âge

Indice de Whipple

Il évalue la régularité des déclarations d'âges. La méthode de calcul de cet indice est décrite comme suit : on calcule l'effectif total des personnes âgées de 23 à 62 ans. Ensuite, on effectue la somme des effectifs de l'intervalle 23-62 ans dont les âges se terminent par 0 et par 5, soit P_0 l'effectif de la population par année d'âge donnée, désignons par I_w l'indice de Whipple, alors on peut écrire :

$$I_w = 5 * (P_{25} + p_{30} + p_{40} + p_{50} + p_{55} + p_{60}) / (23 + p_{24} + p_{25} + p_{26} + p_{27} + \dots + p_{60} + p_{61} + p_{62})$$

En examinant la préférence pour les âges se terminant par «0» et «5», alors on calcule $I_w(0)$ et $I_w(5)$

L'interprétation est la suivante :

Si $I_w = 0$, il y a répulsion totale des âges se terminant par 0 et 5.

Si $I_w = 5$, il y a une attraction pour les âges se terminant par 0 et 5.

Si $I_w < 1$, il y a répulsion des âges se terminant par le 0 et 5.

Si $I_w = 1$, il n'y a aucune préférence

Si $1 < I_w < 5$, il y a attraction, d'autant plus forte que w est voisin de 5.

Par ailleurs l'annuaire démographique des Nations Unies 1955 (Gilles Roger et al, 1981, p141) donne :

$W < 1,05$: données très exactes

$1,05 \leq w \leq 1,099$: données relativement exactes

$1,10 \leq w \leq 1,249$: données approximatives

$1,25 \leq w \leq 1,749$: données grossières

$1,75 \leq w$ données très grossières

Indice de Myers

L'indice de Myers permet de déceler les préférences ou les répulsions des âges terminés par chacun des chiffres de 0 à 9. La méthode de Myers se base sur le calcul d'un effectif théorique pour chacun des âges terminés par chacun de ces chiffres, qui correspondrait respectivement à 10 % de l'effectif total théorique s'il n'y avait pas de déclaration des âges préférentielle. La somme des écarts en valeur absolue des pourcentages de chacun des effectifs remaniés avec l'effectif théorique 10 constitue l'indice de Myers (Gendreau, 1993, p.177).

En l'absence d'attraction et de répulsion, l'indice est presque nul. En cas d'attraction totale de tous les âges vers un même chiffre, l'indice atteint une valeur maximale de 180. Les chiffres dont le pourcentage est supérieur à 10 %, donc qui ont un écart par rapport à ce chiffre qui est positif sont attractifs. Par contre, les chiffres qui présentent un écart négatif sont répulsifs.

Indice de Bachi

L'indice de Bachi considère la population comprise entre 23 et 72 ans. Bachi a sélectionné des constituants pour le calcul de son indice sous la forme de numérateur Au et de dénominateur Bu pour chaque chiffre terminal de l'âge u. Si les âges sont bien déclarés, les rapports sont égaux à 10%. L'indice de Bachi s'obtient en faisant la différence des rapports avec 10 puis en faisant la somme des différences positives. Il peut varier entre 0 (aucune préférence) et 90 (tous les âges déclarés se terminent par le même chiffre). Le résultat est généralement peu différent de la moitié de l'indice de Myers. Les données nécessaires au calcul sont les mêmes que celles requises pour les indices de Myers et Whipple (Gendreau, 1993, p. 178).

Tableau A3.1 : Evolution du budget total de l'Etat, de l'éducation et du MENA (en milliers de francs CFA) de 2005 à 2015

Année	Budget Etat	Budget Education	% Education /Etat	Budget MENA	% MENA /Education
2005	779 337 292	128 265 070	16,5	85 410 380	66,6
2006	892 097 099	141 532 554	15,9	92 842 804	65,6
2007	925 135 151	165 352 328	17,9	99 777 602	60,3
2008	984 171 356	179 764 713	18,3	103 311 689	57,5
2009	984 274 882	166 791 544	16,9	104 440 193	62,6
2010	1 083 230 158	205 850 974	19,0	122 197 981	59,4
2011	1 098 540 986	217 967 472	19,8	126 531 369	58,1
2012	1 400 781 862	219 075 947	15,6	138 902 118	63,4
2013	1 654 957 302	262 787 060	15,9	173 639 524	66,1
2014	1 711 041 020	299 234 441	17,5	188 336 049	62,9
2015	1 435 656 030	309 829 506	21,6	210 638 168	68,0
TAMA	6,3	9,2		9,4	

Source : annuaire statistique MENA 2014-2015 (extrait des lois de finances).

Note : MENA=Ministère de l'Education et de l'Alphabétisation ; TAMA= Taux d'accroissement moyen annuel.

Tableau A3.2 : Répartition de la population âgée de 15 ans et plus dans la ville de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe

Situation dans l'occupation	Hommes		Femmes		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Occupés	315 580	63,8	143 422	30,4	459 002	47,5
Chômeurs	8 264	1,7	2 993	0,6	11 257	1,2
En quête du premier emploi	36 153	7,3	18 449	3,9	54 602	5,6
Retraités	11 715	2,4	1 655	0,4	13 370	1,4
Occupés au foyer	2 874	0,6	193 340	41,0	196 214	20,3
Elève ou étudiant	86 873	17,6	74 551	15,8	161 424	16,7
Rentier	1 711	0,3	750	0,2	2 461	0,3
Autres inactifs	29 537	6,0	34 224	7,3	63 761	6,6
ND	2 181	0,4	2 314	0,5	4 495	0,5
Total	494 888	100	471 698	100	966 586	100

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006.

Tableau A3.3 : Répartition des chefs de ménage dans la ville de Ouagadougou selon le statut dans l'activité (actifs ou non actifs) et le sexe

Situation dans l'occupation	Hommes		Femmes		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Occupé	218 406	82,0	21 330	50,4	239 736	77,7
Chômeur	4 899	1,8	425	1,0	5 324	1,7
En quête du 1er emploi	8 484	3,2	861	2,0	9 345	3,0
Retraité	11 426	4,3	690	1,6	12 116	3,9
Occupé au foyer	887	0,3	13 577	32,1	14 464	4,7
Elève ou étudiant	8 142	3,1	1 608	3,8	9 750	3,2
Rentier	1 302	0,5	233	0,6	1 535	0,5
Autres inactifs	12 462	4,7	3 512	8,3	15 974	5,2
ND	257	0,1	44	0,1	301	0,1
Total	266 265	100	42 280	100	308 545	100

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006.

Tableau A3.4 : Répartition de la population âgée de 15-64 ans dans la ville de Ouagadougou selon la situation dans l'occupation et le sexe

Situation dans l'occupation	Hommes		Femmes		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Occupé	310 454	64,9	140 890	31,2	451 344	48,5
Chômeur	7 983	1,7	2 866	0,6	10 849	1,2
En quête du 1er emploi	35 899	7,5	18 336	4,1	54 235	5,8
Retraité	7 277	1,5	1 136	0,3	8 413	0,9
Occupé au foyer	2 661	0,6	188 090	41,6	190 751	20,5
Elève ou étudiant	86 476	18,1	74 179	16,4	160 655	17,3
Rentier	1 448	0,3	607	0,1	2 055	0,2
Autres inactifs	26 122	5,5	25 804	5,7	51 926	5,6
Total	478 320	100	451 908	100	930 228	100

Source : calcul de l'auteur à partir des données du RGPH 2006.

Tableau A3.5 : Répartition de la population occupée dans la ville de Ouagadougou selon l'occupation principale et le sexe

Occupation principale	Hommes		Femmes		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Exécutif + cadres supérieurs	984	0,3	319	0,2	1 303	0,3
Intellectuels, scientifiques	12 501	4,0	3 161	2,2	15 662	3,5
Professions intermédiaires	18 389	5,9	9 622	6,8	28 011	6,2
Cadres subalternes de l'administration	13 868	4,5	8 888	6,3	22 756	5,0
Personnel de services et vendeur	109 448	35,3	68 983	49,0	178 431	39,5
Agriculteurs, élevage, pêcheurs	22 128	7,1	8 798	6,2	30 926	6,9
Artisanats, ouvriers	85 371	27,5	15 061	10,7	100 432	22,3
Conducteurs d'installations et de machine	544	0,2	43	0,0	587	0,1
Ouvriers et employés non qualifiés	17 291	5,6	16 484	11,7	33 775	7,5
Autres métiers et professions	21 199	6,8	5 682	4,0	26 881	6,0
Sans profession, profession non précisé	8 731	2,8	3 849	2,7	12 580	2,8
Total	310 454	100	140 890	100	451 344	100

Source : extrait tableau A10 de Bayala (2009 :12).

Tableau A 4.1 : Budget (en Fcfa) des ONG/AD à Ouagadougou selon la rubrique des dépenses

Rubrique	AD		ONG		Ensemble	
	Montant	%	Montant	%	Montant	%
Fonctionnement	696 457 457	64,0	976 167 871	63,1	1 672 625 328	63,5
Dépense personnelle	202 654 190	18,6	160 048 974	10,4	362 703 164	13,8
Dépense Investissement	189 666 569	17,4	409 634 434	26,5	599 301 003	22,7
Budget Total	1 088 778 216	100	1 545 851 279	100	2 634 629 495	100
% investissement	17,4		26,5		22,7	

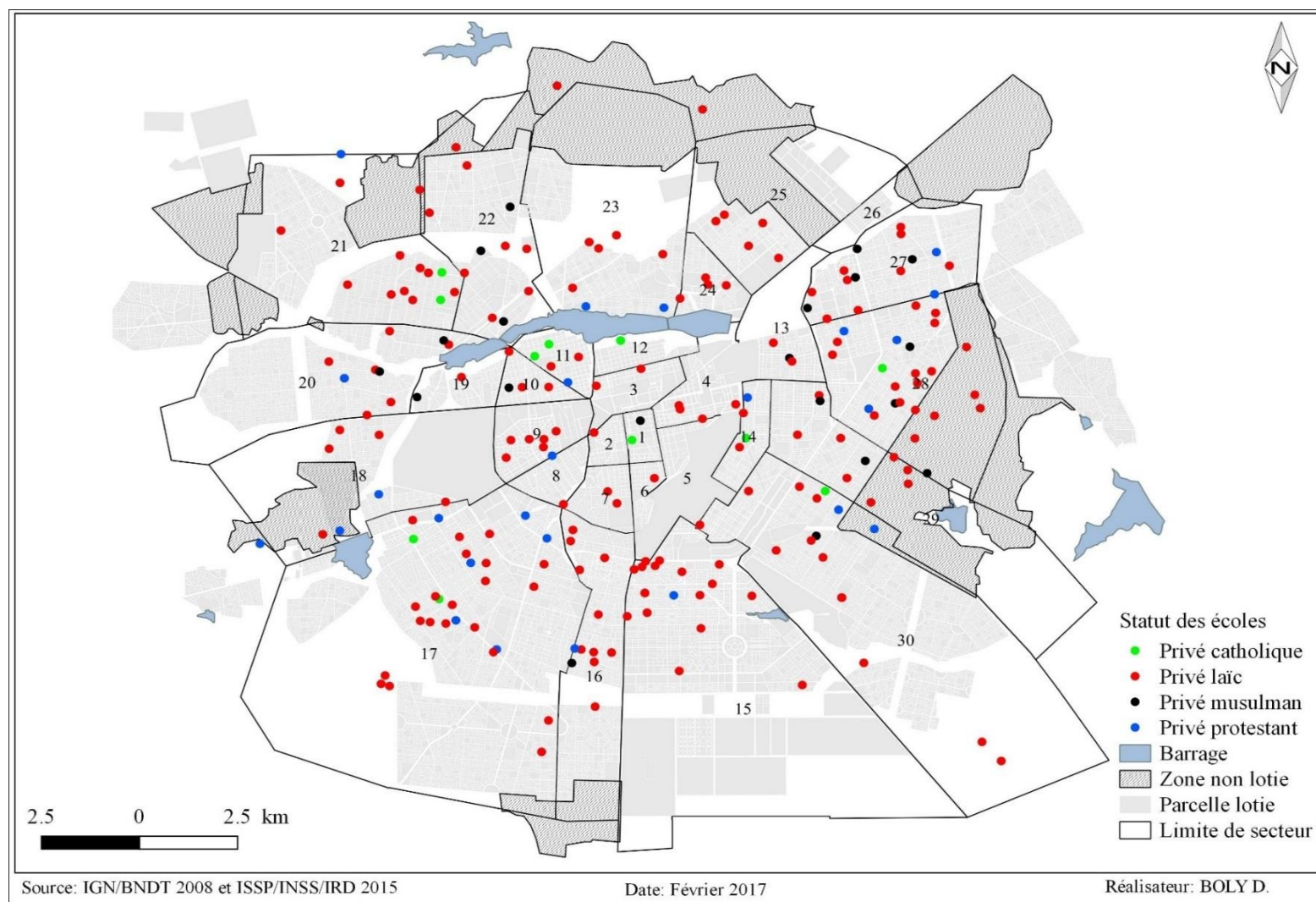
Source : DCP/MENA, 2015.

Tableau A5.1 : Répartition (en %) des écoles primaires à Ouagadougou selon leur année d'ouverture et leur statut

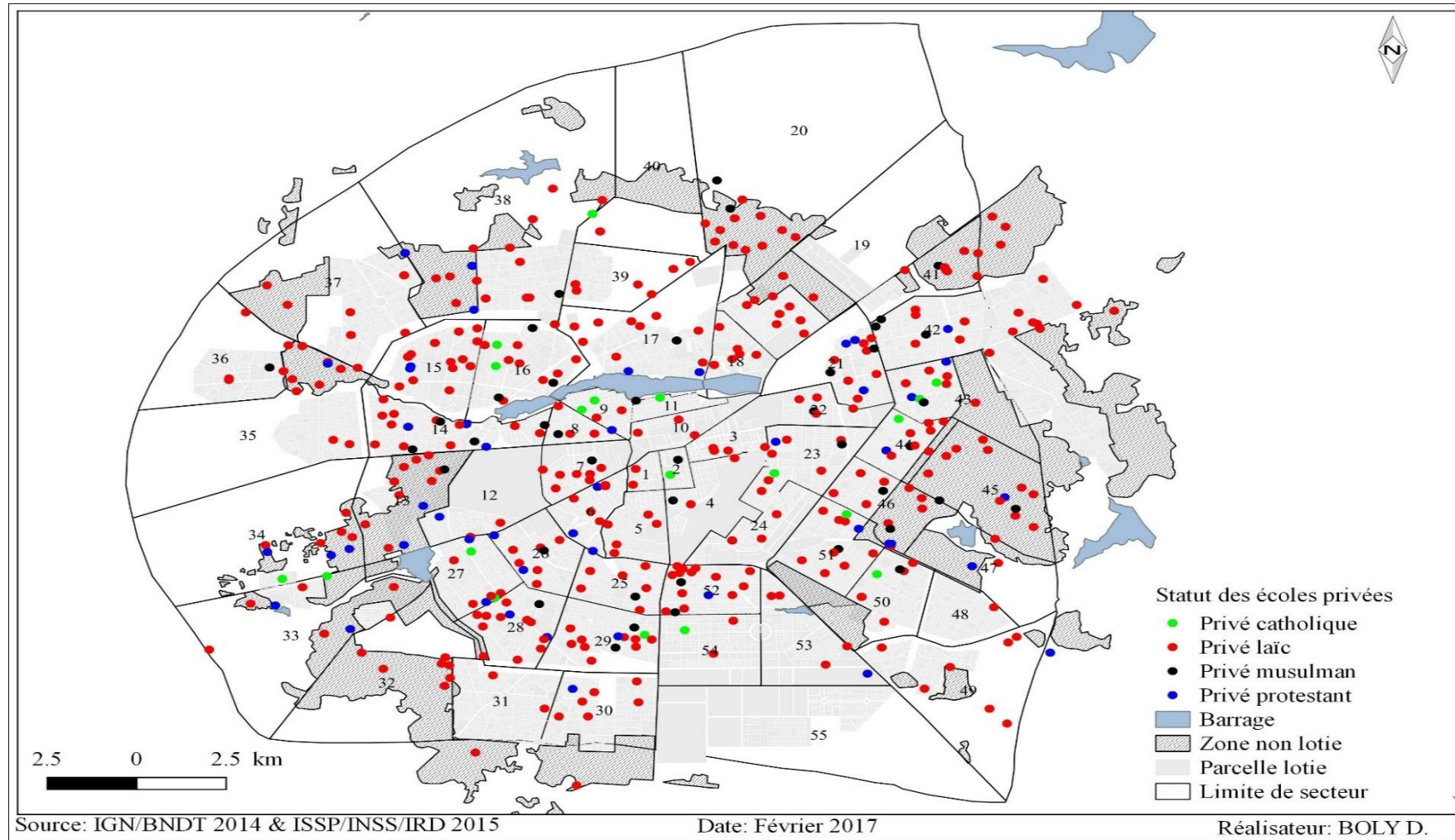
Année ouverture	Privé	Publique	Total	Effectifs
avant 1990	34,4	65,6	100	157
1990-2002	71,4	28,6	100	297
après 2002	81,0	19,0	100	401
Ensemble	69,1	30,9	100	855

Source : calcul de l'auteur à partir des données de la DGESS/MENA

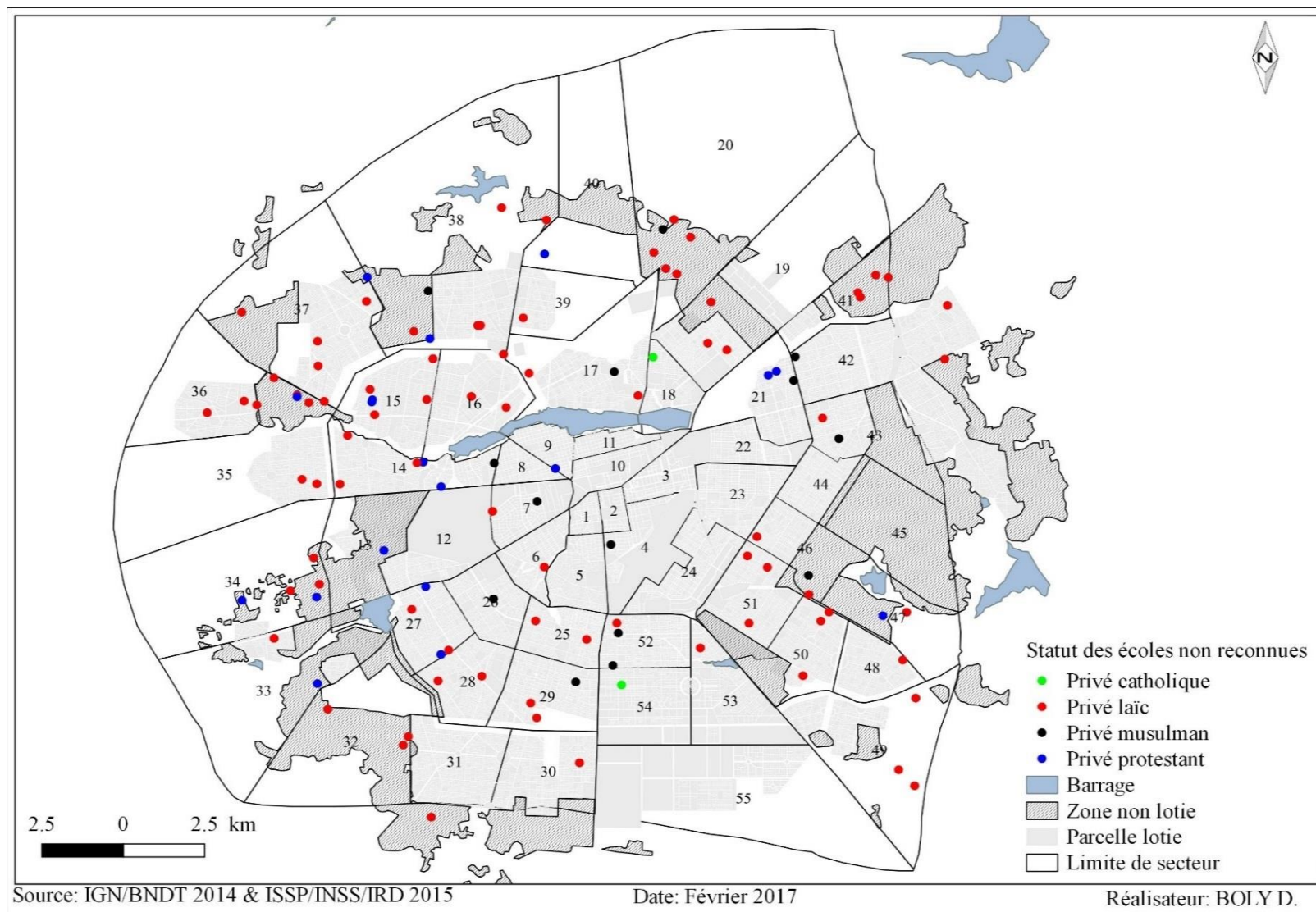
Carte A5.1 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon le type en 2006-2007



Carte A5.2 : Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon le type en 2013-2014



Carte A5.3 : Répartition spatiale des écoles primaires privées non reconnues à Ouagadougou selon le type en 2013-2014



Carte A5.4 : Répartition spatiale des écoles primaires privées musulmanes à Ouagadougou en 2013-2014

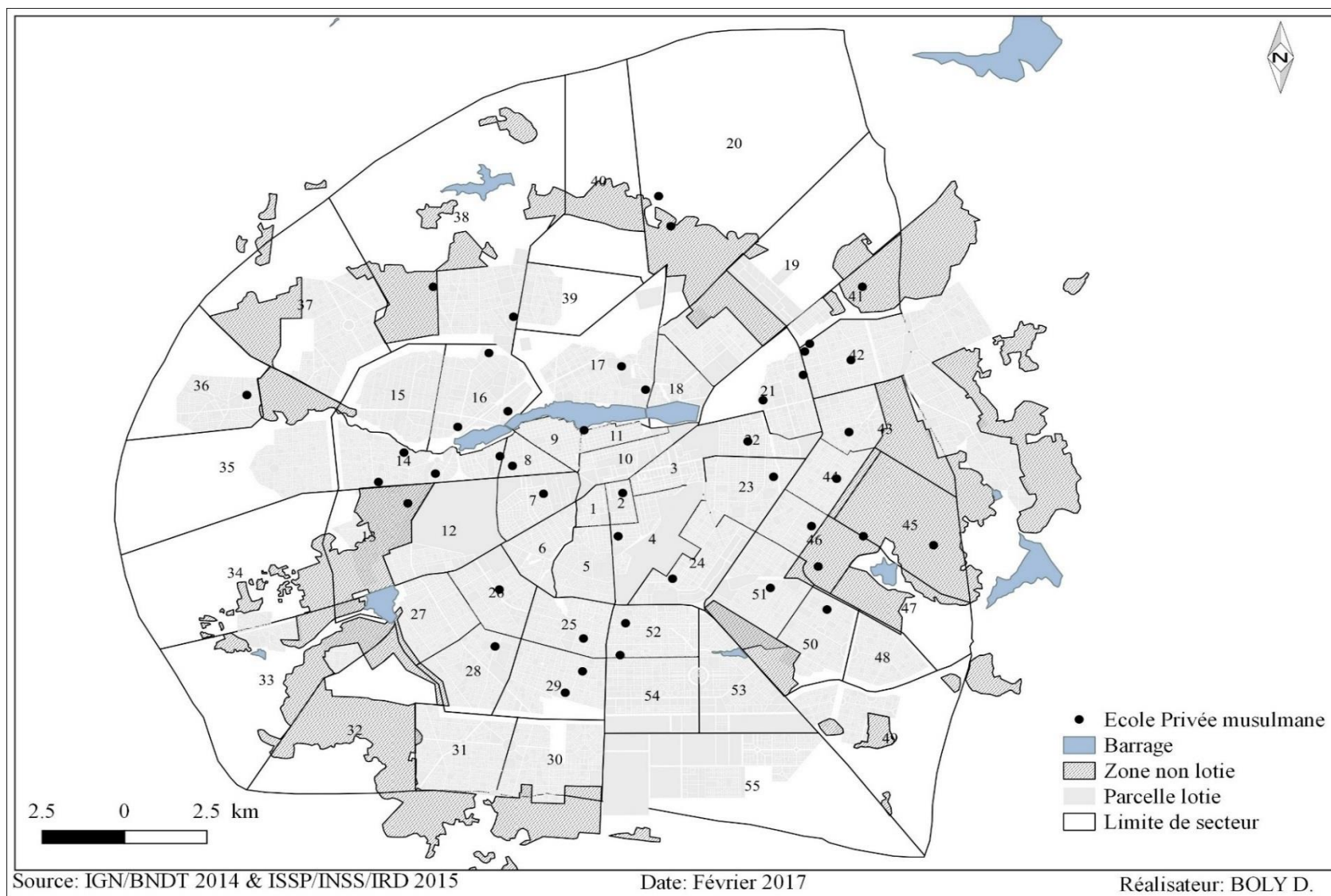


Tableau A5.2 : Proportion (en %) des écoles primaires privées non reconnues à Ouagadougou selon leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014

Statut des écoles	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie	Ensemble
Privé catholique	12,5	5,6	0,0	7,7
Privé laïc	14,0	29,1	33,6	28,8
Privé musulman	50,0	34,1	45,5	37,5
Privé protestant	33,3	39,0	61,9	45,6
Ensemble	18,0	29,6	38,7	30,6

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Tableau A5.3 : Répartition (en %) des écoles à Ouagadougou selon leur équipement en infrastructure scolaire, leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014

Statut des écoles	Mauvais	Acceptable	Bonne	Total	Effectifs
Ensemble					
Public	36,3	30,5	33,2	100	262
Privé catholique	7,7	19,2	73,1	100	26
Privé laïc	39,6	17,1	43,2	100	444
Privé protestant	38,2	25,0	36,8	100	68
Privé musulman	37,5	23,2	39,3	100	56
Ensemble Privé	37,9	18,7	43,4	100	594
Ensemble Pri.+Pu.	37,4	22,3	40,3	100	856
Centre					
Public	15,6	17,8	66,7	100	45
Privé catholique	0,0	0,0	100,0	100	8
Privé laïc	2,3	7,0	90,7	100	43
Privé protestant	0,0	33,3	66,7	100	6
Privé musulman	0,0	50,0	50,0	100	4
Ensemble Privé	1,6	11,5	86,9	100	61
Ensemble Pri.+Pu.	7,6	14,2	78,3	100	106
Périphérie lotie					
Public	34,9	35,9	29,2	100	195
Privé catholique	11,1	27,8	61,1	100	18
Privé laïc	31,2	19,5	49,3	100	292
Privé protestant	31,7	17,1	51,2	100	41
Privé musulman	34,2	22,0	43,9	100	41
Ensemble Privé	30,6	19,9	49,5	100	392
Ensemble Pri.+Pu.	32,0	25,2	42,8	100	587
Périphérie non lotie					
Public	90,9	9,1	0,0	100	22
Privé laïc	77,1	14,7	8,3	100	109
Privé protestant	61,9	38,1	0,0	100	21
Privé musulman	63,6	18,2	18,2	100	11
Ensemble Privé	73,8	18,4	7,8	100	141
Ensemble Pri.+Pu.	76,1	17,2	6,8	100	163

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public.

Tableau A5.4 : Répartition (en %) des écoles à Ouagadougou selon leur équipement en matériels didactiques (carte murale, mallettes pédagogiques,...), leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014

Statut des écoles	Insuffisant	Moyen	Suffisant	Total	Effectifs
Ensemble					
Public	4,2	12,2	83,7	100	263
Privé catholique	19,2	3,9	76,9	100	26
Privé laïc	55,3	25,6	19,1	100	445
Privé protestant	55,9	20,6	23,5	100	68
Privé musulman	73,2	21,4	5,4	100	56
Ensemble Privé	37,9	18,7	43,4	100	594
Ensemble Pri.+Pu.	39,7	20,2	40,1	100	858
Centre					
Public	2,2	13,3	84,4	100	45
Privé catholique	25,0	0,0	75,0	100	8
Privé laïc	53,5	23,3	23,3	100	43
Privé protestant	50,0	16,7	33,3	100	6
Privé musulman	50,0	50,0	0,0	100	4
Ensemble Privé	1,6	11,5	86,9	100	61
Ensemble Pri.+Pu.	29,3	17,9	52,8	100	106
Périphérie lotie					
Public	4,1	11,7	84,2	100	196
Privé catholique	16,7	5,6	77,8	100	18
Privé laïc	54,8	25,0	20,2	100	292
Privé protestant	51,2	19,5	29,3	100	41
Privé musulman	70,7	22,0	7,3	100	41
Ensemble Privé	30,6	19,9	49,5	100	392
Ensemble Pri.+Pu.	37,6	19,4	43	100	588
Périphérie non lotie					
Public	9,1	13,6	77,3	100	22
Privé laïc	57,3	28,2	14,6	100	110
Privé protestant	66,7	23,8	9,5	100	21
Privé musulman	90,9	9,1	0,0	100	11
Ensemble Privé	73,8	18,4	7,8	100	141
Ensemble Pri.+Pu.	54,3	24,4	21,3	100	164

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO

Note : - information non disponible ; Pri.=Privé et Pu.=Public

Tableau A5.5 : Répartition (en %) des élèves à Ouagadougou selon la profession de leurs parents et le statut des écoles fréquentées en 2013-2014

Profession des parents	Privé catholique	Privé laïque	Privé musulmane	Privé protestante	Public	Ensemble
Cultivateur	5,5	24,8	35,7	25,4	53,2	35,8
Fonctionnaire/milit.	58,2	19,5	4,8	18,3	7,4	15,3
Commerçant	16,0	26,5	34,8	21,2	17,0	22,4
Eleveur	0,7	1,5	2,9	1,2	1,0	1,3
Ouvrier	1,0	6,4	8,0	5,4	3,8	5,2
Artisan	3,4	7,0	5,4	10,4	6,7	6,9
Retraité	2,3	2,2	1,2	2,6	1,7	2,0
Autres	13,0	12,1	7,2	15,5	9,4	11,1
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	7 358	118 260	8 403	15 717	97 386	247 124

Source : calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO.

Note : milit.=militaire.

Tableau A6.1 : Proportion (en %) des enfants 9 à 11 ans en dehors de l'école à Ouagadougou selon la zone de résidence

Zone de résidence	Effectifs 9-11	Effectifs EDE	% EDE
Centre	9 387	953	10,2
Périphérie non lotie	61 913	6 737	10,9
Non lotie	20 737	3 844	18,5
Ensemble	92 000	11 534	12,5

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

Tableau A6.2 : Proportion (en %) des enfants en dehors de l'école dans la population des 9-11 ans à Ouagadougou selon les caractéristiques individuelles

Variabiles	%
Lien de parenté avec le CM	
Enfants du CM	8,3
Enfants apparentés	25,6
Sans lien de parenté	55,3
Sexe de l'enfant	
Garçons	10,1
Filles	14,8
Statut orphelin	
Deux parents vivants	11,9
Père viv. et mère dcd.	16,5
père dcd. et mère viv	17,1
deux parents dcd.	23,0
Résidence avec les parents	
Avec les 2 parents	8,1
Avec le père uniquement	10,5
Avec la mère uniquement	10,0
avec aucun parent	31,7
Age	
9	9,7
10	14,1
11	13,8
Ensemble	12,5
Effectifs EDE	11 534
Effectifs (9-11 ans)	92 000

Notes : CM=Chef de Ménage ; dcd=décédé (e) ; viv.=vivant ; EDE=enfants en dehors de l'école.

Source : Calcul de l'auteur à partir des données du RGPH de 2006.

Tableau A7.1 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans résidant dans des ménages nantis à Ouagadougou selon la zone de résidence

Variabes	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	Périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	1,194*			
Non lotie	1,094			
Sexe de l'enfant				
Garçons	MR	MR	MR	MR
Filles	0,454***	0,425***	0,458***	0,560
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,092***	0,108***	0,089***	0,058***
Sans lien de parenté	0,019***	0,011***	0,020***	0,005***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,648***	2,207**	1,518**	5,916***
Secondaire	1,534***	1,815**	1,485**	4,593*
Supérieur	1,490***	1,599	1,441**	8,297**
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,839***	2,455**	1,678***	1,171
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,261*	1,481***	1,203	1,149
Protestant	1,238*	1,707	1,208	0,657
Autres	0,571**	0,539	0,578**	0,065
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,014	1,523*	0,933	1,697
Nombre d'enfants de 0-4 ans				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	0,794**	0,943	0,772**	0,742
Deux	0,677**	0,626*	0,673**	2,517
Trois et plus	0,612*	0,509*	0,601	
Nombre personnes de 65 ans et +				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Un	1,059	0,862	1,100	0,339
Deux et plus	1,051	0,756	1,206	1,318

Notes : ces résultats ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1 %, **<1 % et *<5 %.

Tableau A7.2 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants du CM de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence

Variabes	Ensemble	Garçons	Filles
Zone de résidence			
Centre	MR	MR	MR
Périphérie lotie	0,79***	0,76**	0,81***
Non lotie	0,62***	0,61***	0,63***
Niveau d'instruction du CM			
Aucun	MR	MR	MR
Primaire	1,955***	1,837***	2,076***
Secondaire	2,817***	2,885***	2,751***
Supérieur	3,363***	3,200***	3,584***
Sexe du CM			
Homme	MR	MR	MR
Femme	0,851	0,899	0,810*
Religion du CM			
Musulman	MR	MR	MR
Catholique	1,727***	1,612***	1,850***
Protestant	2,384***	2,194***	2,594***
Autres	0,856	0,731	1,044
Statut migratoire du CM			
Non migrant	MR	MR	MR
Migrant	1,023	0,998	1,048
Niveau de vie du ménage			
Très pauvres	MR	MR	MR
Pauvres	1,558***	1,551***	1,570***
Classe intermédiaire	2,371***	2,495***	2,255***
Nantis	3,590***	3,651***	3,549***
Très nantis	6,300***	5,803***	6,904***
Nombre d'enfants de 0-4 ans			
Aucun	MR	MR	MR
Un	1,162	1,288*	1,043
Deux	0,879	0,995	0,774*
Trois et plus	0,721*	0,844	0,613***
Nombre personnes de 65 ans et +			
Aucun	MR	MR	MR
Un	0,927	0,912	0,944
Deux et plus	0,894	0,734	1,149

Notes : ces résultats ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1 %, **<1 % et *<5 %.

Tableau A7.3 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants (de 9-11 ans) des femmes CM à Ouagadougou selon la zone de résidence et le statut dans l'activité

Variables	Salarié	Non salarié
Zone de résidence		
Centre	MR	MR
Périphérie lotie	1,749*	1,002
Non lotie	0,924	0,850
Sexe de l'enfant		
Garçons	MR	MR
Filles	0,304***	0,659***
Lien de parenté avec le CM		
Enfants du CM	MR	MR
Enfants apparentés	0,127***	0,419***
Sans lien de parenté	0,007***	0,092***
Niveau d'instruction du CM		
Aucun	MR	MR
Primaire	5,823*	1,603***
Secondaire	2,882***	1,846***
Supérieur	2,145	1,285
Religion du CM		
Musulman	MR	MR
Catholique	0,906	1,517***
Protestant	1,487	1,785***
Autres	0,143	0,861
Statut migratoire du CM		
Non migrant	MR	MR
Migrant	1,188	0,979
Niveau de vie du ménage		
Très pauvres	MR	MR
Pauvres	0,962	1,528***
Classe intermédiaire	1,542	2,141***
Nantis	2,050	2,506***
Très nantis	1,624	3,386***
Nombre d'enfants de 0-4 ans		
Aucun	MR	MR
Un	0,524	0,945
Deux	0,487	0,901
Trois et plus	0,115	0,544*
Nombre personnes de 65 ans et +		
Aucun	MR	MR
Un	0,603	1,177
Deux et plus	0,917	1,144

Notes : ces résultats ont été contrôlés par les variables âge de l'enfant, âge du chef de ménage (CM) et taille du ménage ; MR=Modalité de référence ; *** <1 %, **<1 % et *<5 %.

Tableau A7.4 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement)

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,840***			
Non lotie	0,654***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,205***	0,168***	0,198***	0,228***
Sans lien de parenté	0,054***	0,025***	0,051***	0,091***
Sexe de l'enfant				
Garçon	MR	MR	MR	MR
Fille	0,694***	0,545***	0,675***	0,780***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,650***	1,881***	1,526***	1,882***
Secondaire	1,823***	2,017***	1,738***	2,034***
Supérieur	1,561***	1,432	1,523**	2,384***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,580***	1,498***	1,581***	1,615***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,528***	1,664***	1,479***	1,601***
Protestant	1,754***	1,353*	1,822***	1,704***
Autres	0,896	0,654	0,786	1,191
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,014	1,169**	1,033	0,936***
Possession de bicyclettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 bicyclette	1,137**	1,072	1,162**	1,147*
Plus de 2 bicyclettes	1,383***	1,218**	1,453***	1,327***
Possession de mobylettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 mobylette	1,304***	1,071	1,228***	1,499***
Plus de 2 mobylettes	1,312***	0,804	1,298***	1,599***
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,427***	1,380*	1,410***	1,419***
Classe intermédiaire	1,917***	2,177***	1,919***	1,729***
Nantis	2,452***	2,554***	2,579***	1,970***
Très nantis	2,795***	2,852***	2,985***	2,708***

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), taille du ménage, âge des enfants, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;
- MR=Modalité de référence ; *** <1%, **<1 % et *<5 % ;
- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable moyen de déplacement (bicyclette et mobylette).

Tableau A7.5 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement)

Variables	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,767**			
Non lotie	0,587***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,352***	0,327***	0,373***	0,321***
Sans lien de parenté	0,115***	0,048***	0,124***	0,129***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,706***	1,727***	1,567***	2,053***
Secondaire	2,341***	2,313***	2,240***	2,652***
Supérieur	2,941***	1,475	3,216***	3,056*
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,445***	1,288	1,388***	1,573***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,563***	2,101**	1,442***	1,688***
Protestant	1,915***	7,569*	1,946***	1,764**
Autres	0,853	0,727	0,738	0,954
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	0,975	0,983	1,032	0,875***
Possession de bicyclettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 bicyclette	1,132***	1,048	1,171**	1,126
Plus de 2 bicyclettes	1,445***	1,174	1,553***	1,347**
Possession de mobylettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 mobylette	1,397***	1,043	1,294***	1,644***
Plus de 2 mobylettes	1,431**	0,781	1,378*	1,974***
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,471***	1,274	1,598***	1,336***
Classe intermédiaire	2,077***	3,015***	2,098***	1,887***
Nantis	3,047***	4,209***	3,276***	2,225***
Très nantis	3,781***	6,110***	3,973***	2,921**

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), taille du ménage, âge des enfants, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;

- MR=Modalité de référence ; *** <1%, ** <1 % et * <5 % ;

- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable moyen de déplacement (bicyclette et mobylette).

Tableau A7.6 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte le moyen de déplacement)

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,897			
Non lotie	0,699***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,152***	0,125***	0,139***	0,184***
Sans lien de parenté	0,042***	0,020***	0,039***	0,076***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,597***	1,975***	1,470***	1,781***
Secondaire	1,657***	1,985***	1,582***	1,779***
Supérieur	1,336*	1,517	1,273	2,078***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,619***	1,537***	1,664***	1,574***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,531***	1,546***	1,517***	1,572***
Protestant	1,712***	1,012	1,819***	1,680***
Autres	0,976	0,616	0,811	1,674
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,044	1,268*	1,036	0,989
Possession de bicyclettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 bicyclette	1,12	1,07	1,123	1,164
Plus de 2 bicyclettes	1,296**	1,178	1,329*	1,291*
Possession de mobylettes				
Aucun	MR	MR	MR	MR
1 mobylette	1,244***	1,115	1,185***	1,407***
Plus de 2 mobylettes	1,256***	0,828	1,269***	1,405**
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,405***	1,452	1,283***	1,499***
Classe intermédiaire	1,828***	1,695***	1,809***	1,680***
Nantis	2,192***	1,897*	2,243***	1,891***
Très nantis	2,438***	1,943*	2,551***	2,661**

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), taille du ménage, âge des enfants, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;
- MR=Modalité de référence ; *** <1%, ** <1 % et * <5 % ;
- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable moyen de déplacement (bicyclette et mobylette).

Tableau A7.7 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson)

Variabiles	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,894**			
Non lotie	0,719***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,203***	0,166***	0,196***	0,226***
Sans lien de parenté	0,053***	0,024***	0,050***	0,092***
Sexe de l'enfant				
Garçon	MR	MR	MR	MR
Fille	0,693***	0,547***	0,675***	0,779***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,642***	1,875***	1,516***	1,876***
Secondaire	1,788***	2,016***	1,691***	2,006***
Supérieur	1,480***	1,427	1,418**	2,323***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,518***	1,542***	1,525***	1,484***
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,564***	1,674***	1,510***	1,653***
Protestant	1,781***	1,399*	1,858***	1,734***
Autres	0,867	0,666	0,759*	1,161
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,005	1,158*	1,023	0,929***
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,888***	0,998	0,847***	1,016
Pompe (forage)	0,778***	0,843	0,764***	0,878
Autres	0,728***	0,447**	0,781*	0,794*
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,484***	1,370**	1,521***	1,442***
Classe intermédiaire	2,094***	1,986***	2,082***	2,113***
Nantis	2,753***	2,291***	2,863***	2,461***
Très nantis	3,210***	2,250***	3,386***	4,169***

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), âge des enfants, taille du ménage, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;

- MR=Modalité de référence ; *** <1%, **<1 % et *<5 % ;
- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable source d'approvisionnement en eau de boisson ;
- les modalités « autres » regroupent les puits busés, les puits ordinaires, les barrages, les rivières, etc.

Tableau A7.8 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des garçons de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson)

Variab les	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,823*			
Non lotie	0,653***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,346***	0,319***	0,367***	0,314***
Sans lien de parenté	0,110***	0,049***	0,118***	0,126***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,701***	1,727***	1,550***	2,067***
Secondaire	2,289***	2,298***	2,145***	2,641***
Supérieur	2,740***	1,594	2,863***	3,014*
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,378***	1,416	1,321**	1,449**
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,615***	2,161**	1,479***	1,762***
Protestant	1,969***	8,282*	2,012***	1,827**
Autres	0,812	0,683	0,696	0,922
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	0,965	0,985	1,018	0,872***
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,805**	1,031	0,712***	1,240*
Pompe (forage)	0,701***	0,25	0,671***	0,982
Autres	0,715***	0,418	0,692***	1,026
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,518***	1,663*	1,588***	1,421***
Classe intermédiaire	2,417***	3,206***	2,432***	2,332***
Nantis	3,313***	4,630***	3,216***	3,280***
Très nantis	4,477***	5,196***	4,363***	6,311***

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), âge des enfants, taille du ménage, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;

- MR=Modalité de référence ; *** <1%, **<1 % et *<5 % ;
- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable source d'approvisionnement en eau de boisson;
- les modalités « autres » regroupent les puits busés, les puits ordinaires, les barrages, les rivières, etc.

Tableau A7.9 : Rapports de chance (à partir de la régression logistique classique) de fréquentation scolaire des filles de 9-11 ans à Ouagadougou selon la zone de résidence (modèle prenant en compte l'approvisionnement en eau de boisson)

Variabes	Ensemble	Centre	Périphérie lotie	périphérie non lotie
Zone de résidence				
Centre	MR			
Périphérie lotie	0,941			
Non lotie	0,752***			
Lien de parenté avec le CM				
Enfants du CM	MR	MR	MR	MR
Enfants apparentés	0,151***	0,124***	0,138***	0,184***
Sans lien de parenté	0,041***	0,019***	0,038***	0,077***
Niveau d'instruction du CM				
Aucun	MR	MR	MR	MR
Primaire	1,590***	1,947***	1,466***	1,769***
Secondaire	1,632***	1,997***	1,556***	1,759***
Supérieur	1,286*	1,494	1,22	2,023***
Sexe du CM				
Homme	MR	MR	MR	MR
Femme	1,566***	1,543***	1,626***	1,456**
Religion du CM				
Musulman	MR	MR	MR	MR
Catholique	1,555***	1,548***	1,542***	1,606***
Protestant	1,727***	1,035	1,841***	1,688***
Autres	0,952	0,638	0,789	1,629
Statut migratoire du CM				
Non migrant	MR	MR	MR	MR
Migrant	1,034	1,247	1,028	0,981
Eau de boisson				
Robinet	MR	MR	MR	MR
Borne fontaine	0,929*	0,972	0,928	0,881
Pompe (forage)	0,817***	1,933	0,788***	0,818
Autres	0,719***	0,448**	0,816	0,660*
Niveau de vie (sans eau de boisson)				
Très pauvres	MR	MR	MR	MR
Pauvres	1,444***	1,148	1,460***	1,448***
Classe intermédiaire	1,890***	1,390*	1,855***	2,001***
Nantis	2,442***	1,488*	2,642***	2,115***
Très nantis	2,698***	1,374	2,954***	3,351***

Notes : - ces effets ont été contrôlés par les variables âge du chef de ménage (CM), âge des enfants, taille du ménage, nombre d'enfants en bas âge et le nombre de personnes âgés ;

- MR=Modalité de référence ; *** <1%, **<1 % et *<5 % ;
- la variable « niveau de vie » est construite sans la variable source d'approvisionnement en eau de boisson ;
- les modalités « autres » regroupent les puits busés, les puits ordinaires, les barrages, les rivières, etc.

Tableau A7.10 : Test de la colinéarité des variables indépendantes

Variable	VIF	1/VIF
Lien de parenté avec le CM	1,08	0,93
Sexe de l'enfant	1,01	0,99
Age de l'enfant	1,00	1,00
Nombre d'enfants de 0-4 ans	1,36	0,74
Nombre de personnes de 65 ans et +	1,27	0,79
Mobylette	1,31	0,77
Bicyclette	1,15	0,87
Taille du ménage	1,75	0,57
Niveau d'instruction du CM	1,45	0,69
Age du CM	1,42	0,70
Zone d'habitation	1,14	0,88
Sexe du CM	1,10	0,91
Religion du CM	1,08	0,93
Statut migratoire du CM	1,00	1,00

Tableau A7.11 : Rapports des chances (à partir du modèle logit multi-niveau) de fréquentation scolaire des enfants de 9-11 ans à Ouagadougou selon le sexe de l'enfant

Variabiles	Ensemble	Garçons	Filles
Partie fixe			
Constante	2,38** (0,400)	2,52** (0,473)	1,91** (0,423)
Caractéristiques des enfants			
Sexe de l'enfant			
Garçon	MR		
Fille	-0,36*** (0,022)		
Lien de parenté avec le CM			
Enfants du CM	MR	MR	MR
Enfants apparentés	-1,60*** (0,024)	-1,08*** (0,04)	-1,89*** (0,000)
Sans lien de parenté	-2,97*** (0,057)	-2,26*** (0,110)	-3,20*** (0,069)
Age de l'enfant			
	-0,21*** (0,013)	-0,21** (0,021)	-0,20*** (0,018)
Caractéristiques du ménage			
Niveau d'instruction du CM			
Aucun	MR	MR	MR
Primaire	0,50*** (0,033)	0,52** (0,052)	0,48*** (0,043)
Secondaire	0,56*** (0,036)	0,811*** (0,065)	0,48** (0,046)
Supérieur	0,36** (0,057)	0,95*** (0,129)	0,23* (0,068)
Sexe du CM			
Homme	MR	MR	MR
Femme	0,31** (0,050)	0,43** (0,087)	0,24* (0,063)
Religion du CM			
Musulman	MR	MR	MR
Catholique	0,43*** (0,025)	0,47*** (0,040)	0,43*** (0,033)
Protestant	0,55** (0,053)	0,67** (0,091)	0,51** (0,066)
Autres	-0,22 ns (0,091)	-0,25ns (0,140)	-0,18ns (0,121)
Statut migratoire du CM			
Non migrant	MR	MR	MR
Migrant	0,01ns (0,023)	-0,03ns (0,036)	0,04ns (0,031)

Age du CM	-0,001ns 0,000	-0,002ns 0,002	0,001ns 0,000
Niveau de vie du ménage			
Très pauvres	MR	MR	MR
Pauvres	0,42*** (0,032)	0,43** (0,046)	0,42** (0,044)
Classe intermédiaire	0,81*** (0,034)	0,93*** (0,051)	0,75*** (0,047)
Nantis	1,10*** (0,039)	1,28*** (0,061)	1,00*** (0,052)
Très nantis	1,30*** (0,045)	1,67*** (0,074)	1,13*** (0,059)
Taille du ménage	0,01ns (0,004)	-0,03 (0,005)	0,03** (0,005)
Nombre d'enfants en bas âge	0,12** (0,014)	0,01** (0,021)	-0,19** (0,019)
Nombre de personnes adultes	-0,04ns (0,025)	-0,11* (0,037)	0,03ns (0,034)
Caractéristiques du quartier			
Pourcentage de CM migrants	-0,02** (0,005)	-0,02* (0,006)	-0,03** (0,006)
Pourcentage de ménages pauvres	0,02** (0,004)	0,02* (0,004)	0,02** (0,004)
Niveau d'étude moyen	0,39** (0,072)	0,38** (0,083)	0,40** (0,073)
Nombre d'écoles	0,00ns (0,002)	0,001ns (0,002)	0,001ns (0,002)
Partie aléatoire			
Var Famille	0,03ns (0,040)	0,000 (0,000)	0,06ns (0,051)
Var Quartier	0,02* (0,007)	0,018ns (0,007)	0,02ns (0,007)

Notes : *** <1 %, **<1 % ; *<5 % et ns=non significatif ; CM=chef de ménage ; () : erreur type.