

# LES DÉTERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE DES FILLES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

ABDOU KARIM NDOYE

## INTRODUCTION

Lorsqu'on évoquait, naguère, le cas d'une élève en état de réussite scolaire, c'est sans guère de réserves qu'on lui attribuait le mérite de sa situation. Mais tout se passe comme si, actuellement, les perspectives s'étaient renversées ; c'est volontiers, en effet, que l'on présente la réussite scolaire comme pouvant dépendre de nombreux facteurs (Saito, 1998).

À l'heure actuelle, il est ordinaire de considérer que l'origine sociale est susceptible d'influencer la réussite scolaire. Il est démontré que les variables scolaires ainsi que les caractéristiques inhérentes à l'enseignant ne peuvent suffire à rendre compte des inégalités caractérisant la distribution sociale différentielle de la réussite scolaire. Selon certaines recherches, les performances scolaires d'un enfant seraient en rapport direct avec ses conditions de vie culturelles et socio-économiques. Ces conditions étant différentes selon les familles, ces dernières doteraient les enfants de motivation et d'appui

différents, comme le suivi pédagogique à domicile, le support matériel et financier et véhiculeraient des valeurs différentes à l'égard de l'École telle qu'une bonne ou mauvaise perception de l'apprentissage scolaire créant ainsi des variations dans la performance scolaire (Lawson-Body, 1993 ; Yeboah, 1997).

Quoi qu'il en soit des appréciations qu'appellent ou méritent ces diverses positions, on conviendra aisément que le phénomène de réussite scolaire est examiné, et de plus en plus couramment depuis quelques années, sous d'autres angles. Nous ne pouvons nous étendre ici sur les diverses écoles de chercheurs ainsi que sur les thèses et hypothèses qu'elles présentent, renvoyant le lecteur aux ouvrages spécialisés. Disons seulement que les grands courants peuvent être classés de la manière suivante : en plus des facteurs reliés à l'origine sociale (aspects relatifs aux revenus et à la culture des familles d'où viennent les élèves, à l'éducation des parents, etc.), on a étudié des facteurs concernant l'institution scolaire (le type d'école, l'organisation scolaire, les livres et les

autres équipements de l'école, la qualification des enseignants, la taille de la classe, etc.) et des facteurs se rapportant à l'individu lui-même (l'âge, le sexe, etc.).

À l'évidence, au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches ont porté sur ces facteurs. Toutefois, exception faite d'une production plus ciblée au tournant des années 90, quelques chercheurs, à vrai dire très peu, se sont penchés sur la revue de la documentation portant sur les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique. La présente recherche, en s'y consacrant, montre la nécessité d'articuler plusieurs approches pour générer des connaissances qui permettent d'expliquer la globalité de la problématique abordée ici. Son originalité consiste à mettre en lumière les différentes approches du problème du rendement scolaire des filles afin de faire ressortir la rationalité des bases empiriques des arguments et concepts invoqués par les chercheurs.

Le présent texte présentera quelques écrits d'auteurs qui ont traité, selon différentes approches, le problème du rendement scolaire de façon théorique et empirique, aussi bien dans les pays du Nord industrialisé que dans ceux du Sud. En explorant ces approches caractéristiques, nous en rappellerons brièvement certaines qui ont privilégié des facteurs explicatifs d'ordre historico-politique, pédagogique, socioculturel, socio-économique, psychologique, psychosociologique, etc. Cette démarche nous permettra de mieux comprendre ce que ces auteurs considèrent comme susceptible d'influencer le rendement scolaire à partir d'observations empiriques.

Ce plan étant indiqué, intéressons-nous à présent plus directement à certains aspects méthodologiques.

## NOTES MÉTHODOLOGIQUES

L'étude a cherché à dresser un portrait d'ensemble des déterminants du rendement scolaire des filles au primaire en Afrique noire, tel qu'il apparaît dans la littérature. De manière plus spécifique, elle a visé à répondre à deux questions principales : quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou entravent la réussite scolaire des filles au cycle primaire ?

La méthodologie mise en œuvre pour réaliser cet objectif a cherché à tenir compte de cette spécificité en faisant l'inventaire de la documentation scientifique portant sur

le thème. Concrètement, la démarche d'investigation a consisté en une cueillette, auprès des structures spécialisées à Dakar et à l'étranger, de tous les documents considérés comme significatifs dans le cadre de la recherche. L'information a été rassemblée par l'examen de près de 230 sources documentaires pertinentes (rapports de recherche, de colloques, de séminaires ou d'ateliers, thèses, ouvrages, mémoires, articles, mémorandums).

Pour la littérature francophone africaine, canadienne et européenne, nous avons utilisé les moteurs de recherche « Francis » et « Google » afin de couvrir la période 1990-2002 et exploré les bibliographies spécialisées pour la période 1970-1990. L'investigation avec les moteurs de recherche « Alta Vista », « Copernic » et « Eric » a permis d'ajouter quelques autres références en Europe et en Amérique du Nord. Compte tenu des limites des outils de recherche utilisés, il est fort probable que le corpus de documents traitant du sujet abordé soit plus conséquent que celui retenu ici.

L'ensemble de la documentation ainsi sélectionnée a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Évrard, Pras, Roux, 2000). Cette opération, conduite par deux codeurs indépendants, a consisté en des lectures laissant ressortir les passages les plus intéressants du matériel recueilli. À partir de ces multiples lectures et d'un tri des « noyaux de sens », c'est-à-dire des idées telles que développées par un auteur, une liste des passages significatifs (Van der Maren, 1995) a été composée par chacun des juges. Ces deux listes ont été comparées entre elles et une démarche de synthèse a été répétée jusqu'à ce qu'une seule liste des passages les plus pertinents soit arrêtée dans le cadre d'un accord inter-juges. Dans un deuxième temps, une analyse de contenu plus approfondie a été effectuée et elle a permis de classer ces passages par catégories inspirées par les approches signalées dans les références documentaires consacrées à cette question. Probablement, certains ne manqueront pas de trouver des imprécisions voire des schématisations dans cette catégorisation qui n'a pas fait l'objet de validation par des techniques statistiques (ex : analyse factorielle, Herman, 1967). Il reste que, par ce procédé, nous avons pu ébaucher un panorama structuré en retenant cinq types d'approches des principaux facteurs susceptibles d'expliquer le rendement scolaire des filles.

## APPROCHES CARACTÉRISTIQUES

Pour débiter la revue, la section qui suit met d'abord en relief les facteurs historiques identifiés dans la documentation comme facteurs prescriptifs du rendement des filles dans l'éducation formelle.

### 1. APPROCHE HISTORIQUE

De manière générale, cette première approche occupe une place relativement minime dans la littérature pédagogique consacrée aux déterminants de la réussite scolaire des filles. En particulier, la littérature fournit très peu de données quantifiées sur l'enseignement élémentaire.

Les rares études qui fournissent quelques indications sur les facteurs historiques qui influent sur le rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne, décrivent un processus d'éducation dans lequel chacun des sexes recevait des formations différenciées et hiérarchisées dans des lieux différents.

Percevant une différence entre la période d'avant la colonisation et celle d'après, l'approche historique explique les faibles performances des filles à l'école par l'institutionnalisation d'une logique inégalitaire entre hommes et femmes et par le renforcement de l'exclusion des femmes des sphères publiques et de la société au cours de la colonisation. Telle est du moins, dans certains textes, l'évolution que décrit la Banque mondiale (1995). Selon cet organisme international, avant la colonisation, il n'existait pas de différence dans l'accès à l'éducation des filles et des garçons. La fille et le garçon avaient le même droit à l'Éducation. Ce qui les différençait cependant c'était la finalité assignée à chaque sexe. À l'école coranique, par exemple, pour la fille, il s'agissait seulement de connaître quelques sourates pour prier alors que le garçon était tenu d'aller le plus loin possible. Toutefois, tous les deux étaient appelés à apprendre l'agriculture, secteur économique le plus important de l'époque.

Si cette thèse est explicitement défendue par la Banque mondiale, elle est aussi partiellement celle de Nodjiel (1991), Niane et Lagardère (1992), Odaga et Heneved (1996) et Diop / Kane (1998). Suivant leur analyse, l'origine de la faible performance des filles à l'école doit être recherchée dans l'histoire coloniale. À cette époque, le législateur a renforcé la logique patriarcale et

occidentale car lorsque l'éducation des filles a été finalement incorporée dans le programme de développement des communautés indigènes, le type d'enseignement dispensé visait uniquement à développer les vertus d'une femme soumise à son mari; l'espace domestique étant l'épicentre de la domination masculine.

En fait, par l'éducation scolaire, le colonisateur a introduit un système qui reflétait les notions européennes des relations de genre existant dans la société patriarcale. Au sein de cette dernière, avait cours le droit romain qui prescrivait l'autorité du père et de l'époux sur la femme et la fille. Il découle de cette vision une conception des rapports entre les hommes et les femmes qui ignorait totalement la valeur essentielle de la femme africaine dans les sphères publiques et économiques de la société. Cela a induit un renforcement des réticences habituelles de la société indigène à scolariser les filles.

En effet, craignant que les filles scolarisées n'aillent à l'encontre des us, coutumes et normes de la société traditionnelle (Akpaka et Gaba, 1991 ; Guindo, 1997), les communautés indigènes se sont montrées très méfiantes envers l'École coloniale. Aussi bien, et cette attitude persiste encore, la plupart des familles africaines s'opposèrent à la scolarisation de leurs enfants et particulièrement à celle de leurs filles en arguant du fait que les femmes sont les gardiennes de la culture dans la société africaine. À ce propos, Labazée (1995), Kaboré (1998) et Marcoux (1998) ont, parmi d'autres, constaté que, depuis lors, l'éducation scolaire des enfants africains a accentué leur spécialisation en fonction du sexe : travaux domestiques, sédentarité, valorisation d'une attitude plus réservée chez les filles ; plus de vie extérieure, attitude dynamique, active chez les garçons. Ces auteurs soulignent également les stratégies familiales sexuellement différenciées qui se manifestent par la tendance à valoriser davantage la réussite scolaire des garçons en précisant que les moyens économiques ou les valeurs culturelles et sociales sont mises en avant pour justifier cette différenciation.

En dépit de l'intérêt de cette approche, il reste qu'à la lecture des divers études et ouvrages consultés, il apparaît, dans les différentes conclusions, que la question de la réussite des filles à l'école élémentaire englobe un champ de recherche plus vaste car elle concerne diverses variables : variables historiques, certes, mais aussi, des variables psychologiques, pédago-

giques, sociologiques et, enfin, psychosociologiques. C'est pourquoi, sans nous attarder davantage sur les facteurs historiques, il importe de mettre en exergue les conclusions tirées des auteurs consultés, selon les autres approches qui sous-tendent leurs travaux.

## 2. APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

Le second type d'approche tend à expliquer les rendements scolaires par des facteurs individuels. On peut se référer à Mime / Martissano (1998) pour une revue sur cette question. Posant le problème de la construction de l'identité et de l'image de soi, elle reprend les analyses de Koné (1995) et avance que :

*« La famille est la première collectivité dans laquelle se réalise l'apprentissage des comportements du genre. La mère surtout puis les expériences rationnelles dont il est témoin, apprennent à l'enfant les attitudes sociales propres à son milieu. L'assimilation du schéma comportemental du genre s'opère à travers les valeurs du groupe d'appartenance de l'enfant »* (Koné, 1995, citée par Martissano/Mime, 1998, p. 18).

C'est, poursuit-elle, à l'école que nous avons accès au savoir, mais c'est surtout là que nous commençons à nous construire nous mêmes en échangeant avec les autres. C'est le sens à donner aux mises au point effectuées par Jacquart qui affirme que :

*« La personne qui émerge en chacun de nous résulte de ce que nous recevons des autres. Ce "je" que nous parvenons à formuler est le produit des "tu" qui nous sont adressés. L'essentiel de ce qui éclôt en nous vient de notre position par rapport au foyer des regards des autres. L'école est le lieu privilégié de cette transmutation. C'est à l'école que peut prendre forme une mentalité collective »* (Jacquart, 1966, p. 87).

Abordant plus particulièrement la problématique de « l'inégalité scolaire », Mime / Martissano (1998) rappelle quelques théories du handicap intellectuel et rapporte que :

*« Les différences individuelles constamment observées entre les acquisitions d'enfants recevant les mêmes enseignements ont de tout temps été attribuées pour une large part à des différences d'intelligence, d'aptitudes, ou, selon une terminologie plus récente, à des différences cognitives »* (Reuchlin, 1991, p. 19).

Selon Mime / Martissano (1998), toujours, les travaux relatifs à l'idéologie des « dons » pourraient impliquer que les filles sont moins « douées » que les garçons pour

les études et notamment pour les sciences. Il s'agit, dans cette perspective, de justifier l'inégalité de fait entre les filles et les garçons sans remettre en cause l'égalité des droits. Un tel discours, on le conçoit, sans peine, soulève la question de l'inaptitude intellectuelle des filles. Quantité d'analyses ont pourtant, au cours des trente dernières années, progressivement démystifié la question de « l'inaptitude » des filles à l'étude des sciences (Ferrand, 1994 ; Mulemva, 2002) et il suffirait d'affirmer avec Jacquart (1966) que les enfants naissent égaux à la loterie du hasard génétique pour invalider, à bon droit il nous semble, des thèses aussi fallacieuses.

Malgré cette critique percutante de l'idéologie « masculiniste », on rencontre encore des recherches qui, sans être aussi répandues que les précédentes, continuent à se demander si les filles sont physiologiquement capables d'avoir la « bosse des maths ». Et, elles font appel à la neuropsychologie pour mettre en avant des différences dans le système hormonal et/ou dans la structure du cerveau de l'un et de l'autre sexe. C'est une façon particulièrement obtuse d'aborder la question de l'inégalité des chances à l'école entre filles et garçons. Par ce procédé, on naturalise des phénomènes qui sont fondamentalement des construits sociaux en remplaçant la notion de « don » par celle de « gène ».

L'inaptitude scolaire des filles serait un « syndrome inné ». Et ces théories ont tendance à retrouver une nouvelle jeunesse sous d'autres formes, plus modernisées. Eysenck (1977), par exemple, soutient que les professeurs ont un quotient intellectuel moyen de 140 alors que celui des médecins et des ingénieurs n'est que de 130, celui des bouchers de 100, etc. Ces errances ont été reprises et vulgarisées par le biologisme réactionnaire de Debray-Ritzen (1978) pour qui « les différences intellectuelles structurent à peu près les couches de la hiérarchie sociale ». On reprend l'idée en classant les uns comme « concrets », les autres « abstraits », d'un côté les « scientifiques » (les bons, les doués), de l'autre, les « littéraires » (les moins doués et les filles évidemment).

À en croire AGRO-PME (1992), UNICEF (1992) et Kaboré (1998), les difficultés de scolarité des filles sont liées moins à un problème d'insuffisance de douance qu'à un manque de persévérance et de motivation scolaire chez certaines d'entre elles. En effet, celles-ci, intériorisant des stéréotypes sexistes, se persuadent qu'elles ont moins de capacités intellectuelles que les garçons (Keil, 1998 ; Lange, 1994 ; Duru-Bellat, 1990 ;

Baudelot et Establet, 1992 ; Djangone, Irie, Talnan, Koné, 2000 ; Proteau, 2001) ; que les études sont secondaires par rapport aux travaux domestiques qui les préparent à leur futur rôle de ménagère (Lagardère, 1995 ; Mc Cain Miller, 1990, Anker, 2000).

De surcroît, victimes, parfois, de traumatismes psychologiques par suite de violences sexuelles (harcèlements, viols, intimidations et / ou repréailles), elles sont plus absentes, redoublent plus et sont moins performantes que les garçons (Jousset et Ouédraogo, 1994 ; Diakité, 2002). Plus que ces derniers, elles ont tendance à se décourager et à se montrer désintéressées de l'école lorsqu'elles connaissent des échecs. Ce désintérêt se nourrit de la conviction qu'elles auront un mari pour les prendre en charge à l'image de leurs mères et celles-ci ne les encouragent pas plus qu'il ne faut à la réussite scolaire. Si l'on sait que la motivation est un facteur souligné par tous les auteurs dès lors qu'il est question d'apprentissage, on peut supposer que les filles rencontrent de multiples difficultés pédagogiques dans leur scolarisation. Lesquelles ? C'est à les répertorier que s'attachera cette section.

### 3. APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Quant à la troisième approche, que nous examinons ici, elle est, à nos yeux, celle dont les résultats sont les plus complexes. C'est ce que tend à confirmer Mime / Martissano (1998). Approfondissant l'analyse des différences de réussite, elle déclare que l'institution et la didactique jouent un rôle dans le processus d'apprentissage et de sélection des individus. D'après elle, c'est tout d'abord un effet du système qui procède par sélection des individus à former (concours et places limitées), par discrimination (origine socio-économique, statut social ou politique, genre, etc.) puis par élimination (résultats insuffisants).

C'est enfin un effet de pratiques pédagogiques, de styles d'enseignement, de méthodes didactiques, de personnels enseignants plus ou moins bien formés, de personnalités plus ou moins conflictuelles qui se côtoient au sein de la classe. Par exemple, Mime / Martissano (1998) ; Kabré et Trah (1999) ; Nlep (2001) voient chez des enseignants certains comportements et attitudes pédagogiques qui seraient de nature à ne pas encourager l'épanouissement de la scolarisation des filles. C'est aussi, en partie, l'avis de Madana, Kidiri, Nebe et *al.* (1991), Jousset et Ouédraogo (1994), MEBA

(1991) et Sow (1994). Ces auteurs insistent sur certains comportements nocifs des maîtres (utilisation des filles à des travaux d'intérêt personnel, chantage sexuel, droit de cuissage, harcèlement sexuel, sanctions corporelles humiliantes, etc.) qui inhibent les écolières. De ce fait, celles-ci deviennent incapables de se concentrer sur leur travail scolaire. Qui plus est, en classe, les filles ne sont pas incitées à communiquer verbalement ni par leurs maîtres ni par leurs condisciples.

Bon nombre de ces variables inhérentes au système éducatif sont aussi retenues par plusieurs auteurs (Tietjen, 1992 ; Toe, 1991). Mais, quelques chercheurs en ont identifié, plus précisément encore, d'autres. Ainsi, Djarma et Tolmbye (1995) puis Sanou (1995), par exemple, font-ils remarquer que les conditions matérielles et techniques de travail et de vie ne sont pas favorables aux filles dans les écoles. Ils soutiennent que les modes de vie des filles dans la réalité de leur milieu sont ignorés par l'école. Ceci crée en elles un malaise profond et un sentiment d'insécurité dans la classe.

Toujours, en ce qui a trait à l'optique pédagogique, dans d'autres travaux, on a trouvé que le paiement des frais de scolarité est un indice de l'importance que les parents accordent à l'éducation. Cependant, compte tenu des difficultés qu'éprouvent certains parents à y faire face, c'est une variable dont il faut tenir compte dans les variations du rendement scolaire (Banini et Tamini, 1994 ; IDS, 1994 ; MEB, 1994 ; Koukou, 1994).

D'autres chercheurs répertoriés estiment, pour leur part, que la disponibilité des livres a un impact non négligeable sur le rendement scolaire dans un contexte de pays en voie de développement où les enfants ne disposent pas de tous les manuels scolaires de leur classe. Heyneman (1976, 1983) croit que dans les pays en développement où les écoles sont très pauvres en ressources matérielles, le nombre de manuels scolaires par élève est lié positivement au rendement.

Un constat analogue est fait par la Banque mondiale. Cette institution de Bretton-Woods adhère fortement à l'idée d'un lien entre la disponibilité de manuels et la réussite scolaire des élèves dans le cadre des pays en développement. Elle en est si persuadée qu'elle fait de l'amélioration de la fourniture en manuels pédagogiques dans les écoles primaires la principale mesure de ses politiques de restructuration de l'éducation dans ces pays (Banque mondiale, 1986, 1995). C'est ce qui se manifeste avec éclat dans cette déclaration :

« Les résultats de recherche s'accordent pour dire que la fourniture de matériel pédagogique, et notamment de manuels est le moyen le plus rentable d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire. La rareté du matériel pédagogique dans les classes africaines est un problème inquiétant; c'est peut-être à cet égard que l'écart s'est le plus élargi entre cette région et le reste du monde » (Banque mondiale, 1986, p. 66).

Sans méconnaître les facteurs pédagogiques ci-dessus évoqués, Hyde (1921) et Biraimal (1982) déclarent que les facteurs qui influencent l'accès à l'éducation des élèves, en général, et des filles, en particulier, peuvent être recherchés dans trois domaines : la société, les facteurs internes à l'école et la famille. Voir plus en détail le caractère significatif de leur relation avec le rendement scolaire, tel est l'objectif de l'approche sociologique.

#### 4. APPROCHE SOCIOLOGIQUE

Le domaine sans doute le plus documenté concernant les déterminants du rendement scolaire a trait à l'incidence des facteurs sociaux sur cette réussite. Depuis longtemps en effet, de nombreux chercheurs en sociologie de l'éducation ont établi un ensemble de résultats concordants quant à l'influence des facteurs sociaux sur la réussite scolaire (Reuchlin, 1976 ; Mingat, 1981 ; Lautrey, 1980). C'est ainsi que Bourdieu et Passeron (1970), puis Baudelot et Establet (1971) ont clairement montré que la répartition des élèves dans les différentes filières de l'institution scolaire était fortement corrélée à leur position socio-économique.

Selon Bourdieu et Passeron (1970), les facteurs liés à l'environnement social et familial pouvaient le mieux expliquer les variations dans le rendement scolaire. Ces auteurs ont continué à croire que les ambitions scolaires plus faibles des plus défavorisés correspondent à une évaluation réaliste des difficultés à dépasser « une intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives », sans que l'on puisse jamais vraiment savoir si c'est parce qu'on est « résigné » et qu'on n'adhère pas aux valeurs de réussite qu'on ne « monte » pas socialement, ou si c'est plutôt parce qu'on se sait ou se sent depuis parfois plusieurs générations, retenu ou maintenu « en bas » par le « poids des choses », qu'on se résigne et renonce à son « étoile » (Forquin, 1991, p. 61). De son côté, Snyders (1976) a fait une revue complète de ces travaux. Plus récemment Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) ont présenté une analyse des

mécanismes sélectifs du système d'enseignement et ont constaté que le poids des variables socio-économiques et culturelles est fort et handicape davantage les enfants issus des milieux sociaux bas. Enfin, Caglar (1983) a noté la convergence des résultats des recherches récentes et plus anciennes menées dans différents pays. Cette convergence souligne l'influence décisive des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. On ne pourrait mieux trouver pour soutenir cette idée que de citer Caglar lui-même :

« À la fin de la première année à l'école primaire, les résultats scolaires de l'élève portent l'empreinte des caractéristiques culturelles familiales. La durée, la qualité des études de l'enfant vont dépendre en grande partie de son origine sociale » (Caglar, 1983, p. 22).

L'approche sociologique de la réussite scolaire a donc établi un fait persistant. Toutes les études empiriques arrivent à une même conclusion : la réussite scolaire est fortement et positivement corrélée à l'origine sociale des élèves. Quels que soient les indicateurs des deux variables utilisées, lorsque le niveau du statut social de la famille augmente, la réussite des enfants croît également. C'est donc, avec quelque raison, que l'étude de Mime / Martissano (1998), déjà évoquée, précise que :

« Pour les sociologues de l'éducation, les différences de réussite scolaire seraient dues aux différences d'environnement social et culturel et non à des inaptitudes naturelles. Les enfants d'origine populaire, qui souffrent d'un environnement moins favorable, se retrouveraient tout naturellement en situation d'échec scolaire » (Mime / Martissano, 1998, p. 16).

Et, citant Forquin et Blande (1991), elle poursuit, avec pertinence et tonicité, que :

« Cette orientation vers des valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale » (Mime / Martissano, 1998, p. 16).

En général, cette appartenance sociale est mesurée par la profession du père, corrigée parfois par celle de la mère. La réussite scolaire est mesurée, pour sa part, par une moyenne à des examens scolaires, par des classifications établies par les maîtres ou le nombre de fois que l'élève redouble au cours de sa scolarité. En outre, la comparaison des influences respectives des variables sociales et des variables scolaires sur la réussite vérifie les constats formulés selon lesquels la classe sociale, plus que tout autre facteur, détermine le niveau de réussite

(Cherkaoui et Lindsey, 1977). Comme pour confirmer cette idée, Clignet et Foster (1966) puis Assié (1982) ont mis en évidence que les enfants issus de classes pauvres qui restent dans le système le doivent à leurs performances exceptionnelles tandis que les enfants issus de milieux modestes ou défavorisés et qui sont moins doués sont éliminés très tôt et doivent renoncer à une consécration scolaire.

Dans le même sens, une récente étude de l'INSEE confirme que la réussite scolaire est fortement déterminée par l'origine sociale ou culturelle des jeunes (Baro, 1997). Elle a constaté qu'en dépit d'une certaine mobilité sociale ascendante (nous constatons que des enfants de milieux défavorisés parviennent, grâce à l'école, à se hisser dans l'échelle sociale), les facteurs externes comme l'origine socio-économique restent prépondérants et l'appartenance sociale se répercute dans l'individu, notamment dans ses représentations. Dans le même temps, des enfants de milieux « bourgeois » pour lesquels l'école aurait été faite « sur mesure » échouent dans leurs études. Ce dernier constat est fait aussi par Cherkaoui (1986) qui signale des travaux dont les résultats nuancent les régularités solidement affirmées quant à l'influence de la classe sociale sur la réussite. En particulier, l'influence de l'appartenance socio-économique sur la réussite change de façon notable lorsqu'on considère le type d'enseignement suivi par l'élève. Cherkaoui écrit : *« Plus précisément, en termes de relations entre les classes, on note une détérioration relative de la réussite des enfants de cadres supérieurs-professions libérales et de petits propriétaires d'une part, une amélioration relative de la réussite des élèves issus de la classe ouvrière... d'autre part »* (Charkaoui, 1986, p. 52).

La différence de réussite scolaire due à la section suivie est plus importante que celle expliquée par la classe sociale de l'élève. Il existe une interaction entre la réussite scolaire, la classe sociale et le type d'enseignement ou le type d'établissement fréquenté (écoles confessionnelles ou pas, mixtes ou pas, en milieu rural ou urbain, statut privé ou public (Arestoff et Bommier, 2001).

En ce qui a trait au domaine des facteurs internes de l'école, plusieurs publications scientifiques établissent qu'il existe une relation négative significative entre rang socio-économique de l'école et pourcentage d'élèves en difficulté. Elles ont de plus permis de constater que c'est dans les écoles avec un haut plus degré de défavorisation, l'on trouve, en moyenne, un plus haut pourcentage

d'élèves en difficulté. Par ailleurs, le rang socio-économique de l'école et la note en moyenne en français entretiennent des relations positives. C'est donc, semble-t-il, à travers le pourcentage d'élèves en difficulté que l'association entre rang socio-économique des écoles et réussite devient significative et positive (Crespo, 1988b). Bien que les sociologues de l'éducation aient pu associer de nombreux facteurs au niveau scolaire atteint par les jeunes (environnement, conduite, assiduité, notes, milieu familial), les différences dans l'accomplissement du cursus scolaire ne s'expliquent encore qu'à 50 %. Pour compléter cette connaissance, Hofferth, Boisjoly et Duncan (1998) suggèrent une mesure des ressources humaines et financières extrafamiliales : l'influence des investissements des parents sur le statut de leurs enfants. Dans le domaine des facteurs d'ordre familial, plusieurs publications scientifiques éclairent, de façon précise, les liens entre les niveaux socio-économiques de la famille et la performance scolaire des élèves (Grandmaison, 1972 ; Berny, 1972 ; Drévilion, 1980 ; 1983). À ce propos, certains chercheurs ont suggéré qu'il faudrait étudier plus en profondeur l'impact de la structure démographique du ménage, la classe sociale, le niveau économique, la dynamique sociale de la famille, les modes de prise en charge des enfants, le niveau de scolarisation de la mère et son encouragement à la réussite scolaire de la fille sur le rendement scolaire des filles (Nignan, 1981 ; Grove, 1985 ; Kaboré, 1996). Dans cette optique, nous avons examiné les travaux de Fainzang et Journet (1988), Koné (1989), Jubber (1992), Cherian (1992), Masson et Candotti (1992), Keen et Naidu (1992), Portei (1993), Crespo (1988a), Etta (1994), Lange (1998), Wakam (1999), Proteau (2001) et Mukudi (2002).

Toutefois, si les résultats de ces études descriptives font reconnaître l'existence de lien entre le statut socio-économique des parents et les performances scolaires des élèves, il faut également reconnaître, comme le dit fort justement Lawson-Body (1993), que l'accent a souvent été mis sur le statut socio-économique du père comme élément de référence dans le schéma explicatif : relation « origine sociale » versus « rendement scolaire des élèves ». De notre point de vue, un autre élément important n'est pas très étudié par les chercheurs, soit : le rôle de la mère dans les performances scolaires. Pourtant, à en croire Terrail (1992), Sow (1994) et Diop / Kane (1998) ce rôle de la mère est important dans la réussite des filles.

Ce rôle est sujet à des variations lorsqu'on prend en compte le statut socio-économique de la mère (Levine et Havighurst, 1984). En fonction de son statut socio-économique (capital financier) ou de la longueur de sa scolarité (capital humain), la mère développe des attitudes différentes à l'égard de l'éducation de ses enfants comme le suivi scolaire du jeune, l'encouragement, le renforcement positif. Ces comportements pourraient créer des variations dans les performances scolaires des élèves.

Examinant, en particulier, comment le revenu et le niveau d'éducation des parents affectent l'accomplissement de la scolarité, Hofferth, Boisjoly et Duncan (1998) montrent que, dans le cadre familial, à conditions égales, les jeunes filles noires ont accompli en moyenne une demi-année de scolarité de plus que les jeunes hommes blancs (et cette différence est plus forte dans les familles à revenus bas). La proportion de temps passée avec une femme chef de famille influe peu sur l'accomplissement scolaire et seulement sur les enfants de famille à hauts revenus. Il n'y a pas de corrélation significative entre l'aide apportée par la parenté et l'accomplissement scolaire.

En ce qui concerne la longueur de la scolarité de la mère, l'étude explique qu'elle est liée à celle de l'enfant. Cette variable a une influence sur la probabilité que le jeune mène à bien ses études car une année scolaire supplémentaire de plus chez la mère correspondant à un tiers (1/3) d'année scolaire supplémentaire de l'enfant par rapport à la moyenne. Cette relation est encore plus significative dans les familles à hauts revenus.

C'est ainsi que, dans son article intitulé « Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion », Crespo (1988a) conclut à propos de la question qui nous occupe :

*« ... dans le cas des variables rendement en français et rendement en mathématiques, la variable scolarité de la mère influe sur elles de manière constante. Cette constance contraste avec l'inconsistance de l'influence de la scolarité du père. L'influence de la scolarité de la mère est similaire dans les rendements en français et en mathématiques »* (Crespo, 1988a, p. 19).

Ce jugement est tout à fait congruent avec les résultats obtenus par la documentation économique. Ici, également, l'impact positif de la scolarité de la mère sur les rendements scolaires a été largement vérifié (Henderson, Mierzkowski et Sauvageau, 1976 ; Hill et Stafford, 1974, 1980 ; Kenny, 1982 ; Murnane, Maynard

et Ohls, 1981). Dans ces études, on attribue généralement cet impact à une plus grande présence de la mère pendant le cours primaire et à une meilleure qualité de présence des mères plus scolarisées.

Cependant, la plupart des recherches sur ces questions ont été réalisées en Amérique du Nord et en Europe et les publications concernent surtout les liens entre le milieu social et la réussite scolaire. Quelques études africaines mettent l'accent sur les modes d'encadrement des élèves par leurs parents. Parmi elles, arrêtons-nous, particulièrement, à trois travaux empiriques réalisés, le premier, au Burkina Faso et les deux autres, plus récents, en Côte-d'Ivoire. Le premier auteur a observé une relation entre le niveau d'éducation de la mère (qui pourrait être un indicateur de l'origine sociale) et les résultats scolaires des élèves. D'après elle, plus le niveau d'éducation de la mère est élevé mieux l'enfant réussit. À partir de ses propres observations en classe, Franiatte-Ouedrago compare des mères illettrées par opposition à des mères scolarisées, pour constater que les résultats scolaires de leurs enfants sont différents. Elle note que : *« ... la moitié des mères illettrées ont leurs enfants qui obtiennent de faibles résultats et pour l'autre moitié leur enfant obtient de bons résultats, toutes les mères qui ont effectué des études supérieures ont leur enfant qui performe bien ; par contre la distinction est moins nette entre les mères ayant été scolarisées uniquement au primaire et celles ayant effectué le secondaire, bien que la tendance se maintienne »* (Franiatte-Ouedrago, 1989, 89-90).

Dans la même veine, le second auteur confirme l'incidence du milieu d'origine (rural ou urbain) sur le type de structuration de l'environnement familial et sur les pratiques éducatives subséquentes (Tapé, 1994, p. 172). Dans sa foulée, le troisième auteur, identifie deux principaux modes d'encadrement utilisés en priorité par les parents dans le suivi de leurs enfants à domicile : le recours aux maîtres ou aux répétiteurs (46 %) et le suivi par les parents (père ou mère) eux-mêmes (28,9 %). C'est dans une faible proportion que cet encadrement est confié à un frère, une sœur ou un(e) cousin(e) (18,4 %) ou que l'enfant est livré à lui-même (5,9 %). Il ajoute que les parents ont une attitude identique en matière de suivi extrascolaire de leurs enfants et recourent à des moyens pratiquement similaires, quelles que soient leurs conditions socio-économiques (Bih, 1997, p. 36).

Plus spécifiquement, Koné (1989) attire notre attention sur les enfants issus d'une famille pauvre, d'une famille

dont les parents sont analphabètes ou d'une famille de grande taille. D'après elle, ceux-ci connaissent un taux d'échec scolaire plus important que les autres.

Une identification relativement complète des facteurs influençant la qualité de la scolarité des filles est celle que fait Kaboré (1998). Elle affirme que le niveau économique seul ne suffit pas expliquer cette qualité. C'est le niveau de scolarisation des parents et notamment de la mère qui apparaît le plus déterminant. D'après cet auteur, si on veut parler de situation familiale idéale pour la réussite scolaire des filles, on parlera de la conjonction entre les facteurs physiques de la famille et des modes d'interaction familiale adéquats (implication des parents, leur proximité avec les enfants, l'harmonie familiale, l'incitation à la réussite scolaire des filles surtout).

Enrichissant l'éventaire des obstacles sociologiques à la scolarisation des écolières, certains chercheurs expliquent que les filles se marient beaucoup plus vite que les garçons et que la peur qu'elles tombent enceintes fait partie des éléments qui expliquent leur mariage précoce, surtout en milieu rural. De la sorte, elles se maintiennent difficilement à l'école et si elles le font, elles y réussissent moins bien que les garçons (Herz, 1991 ; Kouroumah, 1991 ; Swabe et Singdiba, 1993 ; Guindo, 1997 ; Zoungrana, Tokindang, Marcoux et Konaté, 1998 ; FAWE, 2000 ; Paré-Kaboré, 2003).

## 5. APPROCHE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE

Pour l'étude de cette dernière approche, de type psychosociologique, une attention particulière doit être réservée à la remarquable étude de Lawson-Body (1993). Son originalité tient à ce qu'elle a finement identifié des facteurs socio-économiques, des facteurs individuels et des facteurs culturels dont dépend la réussite scolaire. Parmi les facteurs socio-économiques, elle retient le statut social des parents (éducation et profession) et d'autres facteurs socio-familiaux tels le rôle de la mère, la taille de la famille, la disponibilité des livres et les difficultés dans le paiement des frais de scolarité. Concernant le statut social des parents, Lawson-Body (1993) note que d'après les recherches, l'influence sociale sur le rendement des élèves n'est pas aussi nette dans les pays en développement comme cela semble être le cas dans les pays développés où le statut socioculturel de la mère favoriserait les performances scolaires de l'élève.

Si Lawson-Body (1993) fournit aux chercheurs en

sciences de l'éducation une vaste synthèse consacrée à l'approche socio-économique qui ne se borne évidemment pas aux seuls facteurs sociaux, plusieurs recherches subséquentes se sont consacrées plus spécifiquement au lien entre le suivi parental et la réussite scolaire. Terrail (1992), par exemple, a montré, en France, d'abord l'incidence positive du rôle de la mère dans la réussite des filles et ensuite, l'importance d'un suivi basé sur l'échange mutuel plutôt que sur un principe de coercition.

Par rapport au lien intrinsèque établi entre la taille de la famille et les performances scolaires, les résultats sont divergents. Selon certaines études Fraser (1959), Mingat et Perrot (1980) il y a un effet négatif de la famille nombreuse sur la performance scolaire des enfants. À l'inverse, d'autres études tout aussi pertinentes, c'est important de le souligner, nous mettent en garde contre toute généralisation. Pour elles, il existerait une relation positive entre la famille nombreuse et le développement intellectuel des enfants (Laosa et Sigel, 1982).

Parallèlement à ces études, ci-dessus répertoriées, d'autres recherches psychosociologiques rappellent que le travail des enfants va à l'encontre de leur scolarisation car les enfants, surtout ceux qui sont de conditions socio-économiques défavorables, – en milieu rural mais également en milieu urbain, dans le petit commerce ou dans le secteur informel faible – cumulent les facteurs les plus défavorables à leur rendement scolaire. Par exemple, certaines élèves qui exercent une activité professionnelle à temps partiel soit par nécessité économique absolue, soit pour compléter un financement familial insuffisant sont porteuses d'attitudes plus consuméristes et utilitaristes vis-à-vis des études (Toe, 1991 ; PNUD/UNESCO, 1994 ; UNICEF, 1997 ; Kouwono, 2002). Dans cette dernière situation, se retrouvent, en particulier, les écolières qui, contribuant significativement dans les travaux ménagers et dans le financement de la famille, se désengagent des études car, pour elles, cette institution a perdu son sens en termes de culture et de compréhension du monde. Ce phénomène entraîne leur démobilité pour des études dont les diplômes les plus utiles sont les plus difficiles et surtout les plus longs à obtenir (Maïga, 1991 ; Akpaka et Gaba, 1991 ; Monteiro, 1991 ; MEN, 1992 ; Niane/Lagardère, 1992 ; Ilon, 1992 ; Mungah Tchombé, 1993 ; INEADE, 1996 ; Diop/Kane, 1998 ; Filiou et Diarra, 1997).

## CONCLUSION

Que peut-on conclure des analyses effectuées ? Au terme de cette revue, nous relevons que la réussite scolaire des filles comprise comme scolarisation et diplomation du plus grand nombre d'entre elles devient l'une des priorités des sociétés africaines d'aujourd'hui. Dans ce contexte, il devient nécessaire de mieux comprendre ce problème, de le documenter par des constats rendant compte de la situation actuelle et d'identifier certains facteurs susceptibles de l'expliquer. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette revue.

En conclusion de notre relevé des principales références classées dans les cinq approches étudiées ici, on note que la problématique du rendement scolaire des filles à l'école élémentaire semble englober un champ de recherche vaste car elle concerne des aspects divers : économiques, sociaux, culturels, psychologiques, idéologiques, etc. On constate aussi distinctement que la réussite scolaire des filles dépendrait essentiellement de facteurs socio-économiques comme le degré d'engagement de la mère ou de la tutrice et son niveau de scolarisation. Les données de la présente revue ont révélé également que, de manière plus globale, des facteurs propres à l'environnement familial entreraient en ligne de compte dans le rendement scolaire des filles. De tels constats conduisent à admettre que les approches des déterminants du rendement scolaire des filles apportent un éclairage limpide : si l'appartenance sociale reste un facteur primordial, on doit la combiner avec d'autres. Aussi, un seul facteur ne suffit-il pas à déterminer un rendement scolaire : il faut rechercher les causes dans la conjonction complexe d'une pluralité d'éléments.

En raison de ce qui précède, les spécialistes en éducation, surtout africains, devraient poursuivre l'investigation pédagogique en profondeur en recensant systématiquement, à l'échelle continentale, des données sur les facteurs qui influent sur le rendement scolaire des filles. Il faudrait développer et capitaliser les études et les recherches permettant d'en faire l'inventaire et les porter à la connaissance du plus grand nombre. Ce travail demeure important, surtout dans le contexte actuel marqué par la volonté d'atteindre les objectifs fixés par le Forum mondial de Dakar et d'insérer l'Afrique dans l'économie mondiale. Car il est clair que le continent noir ne pourra pas relever ces deux défis s'il n'est pas peuplé de citoyennes éclairées, autonomes et respon-

sables. Sous ce rapport, notre revue est certes intéressante mais le panorama qui y est dressé mériterait d'être élargi, affiné et davantage documenté, notamment par l'enregistrement plus systématique des déterminants du rendement scolaire des filles aux différents paliers de leurs études.

Abdou Karim NDOYE, Ph D

*Maître de Conférences à l'École Normale Supérieure de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAMCHAK, D.J. et NTSEANE, P.G. (1992). Gender, Education, and fertility : A Cross-National Analysis of Sub-Saharan African Nations, *Sociological Spectrum*, 12, 2, Apr.-June, 167-182.
- ADAMS, B.N., WASIKHONGON, J. et NAHEMOW, N. (1987). Socio-Economic Status and Educational Aspirations in Uganda, *Canadian Journal of African Studies*, 21.2, 222-230.
- AGBOTON, A. (1994). Radiographie de l'économie sénégalaise. Les confidences de la Banque mondiale, *Marchés tropicaux et méditerranéens*, n° 2513, 7 janvier, 19-20.
- AGRO – PME (1992). *Étude sur les facteurs affectant le taux de scolarisation et les déperditions scolaires féminines au Cameroun* (étude). Yaoundé : Banque mondiale.
- AINSWORTH, M. (1994). *Socioeconomic Determinants of Fertility in Sub-Saharan Africa : A Summary of the Findings of a World Bank Research Project*. Washington DC : Banque mondiale.
- AINSWORTH, M. et NYAMETE, A. (1992). *The Impact of Women's Human Capital on Fertility and Contraceptive Use in Sub-Saharan Africa : A Study of 10 Sub-Saharan Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- AKPAKA, O. et GABA, I. (1991). *Les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Bénin* (étude). Cotonou : UNICEF.
- ANKER, R. (2000). L'économie du travail des enfants : un cadre de mesure, *Revue Internationale du Travail*, vol. 139, n° 3, BIT.
- APPLETON, S., COLLIER, P. et HORSNELL, P. (1990). *Gender Education and Employment in Côte-d'Ivoire*. Washington DC : Banque mondiale.
- ARESTOFF, F. et BOMMIER, A. (2001). Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar : étude d'une période de restriction budgétaire, *Revue d'Économie du Développement*, n° 3, oct., 51-73.
- ASSOGBA, Y.A. (1984). Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, Université Laval, *Les Cahiers du Labraps*, série études et recherches, vol. I, n° 3.
- BANQUE MONDIALE (1994). *L'Ajustement en Afrique : réformes, résultats et chemin à parcourir*. Washington DC.

- BANQUE MONDIALE (1993). *Deuxième projet de Développement des Ressources Humaines*, (Éducation V), Washington DC, fév.
- BANQUE MONDIALE (1995). *Rapport d'évaluation rétrospective*, Sénégal, Département de l'évaluation rétrospective des opérations. Washington DC, mai 1995.
- BANQUE MONDIALE (1989). *La Banque Mondiale et le Sénégal, 1960-1987*, Rapport n° 8041, Washington DC, oct.
- BANQUE MONDIALE (1988). *Étude politique générale : l'éducation en Afrique subsaharienne, pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington DC, Département de l'éducation et de la formation
- BANQUE MONDIALE (1986). *Pour de nouvelles politiques de l'éducation en Afrique subsaharienne*, Washington DC, Département de l'éducation et de la formation : Banque mondiale.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1976). *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- BEAUR, A. (1986). Discrepancies and Congruencies : The Dilemma of African Child between Family and School, *Revue Internationale de Pédagogie*, 32, 1, 33-53.
- BIH, E. (1997). Conditions socio-économiques des parents et Stratégies d'encadrement extrascolaire des élèves du primaire d'Abidjan, « *Revue Ivoirienne de Sciences de l'Éducation*, n° 1, mai, 27-44.
- BLOOM, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Trad. Paris/ Bruxelles : Nathan-Labor.
- BOUCHARD, C. (1990). Pauvreté et violence : un lien qui ne fait plus de doute, *La Presse*, 26 novembre 1990.
- BOUDON, R. (1984). *La place du désordre*. Paris : PUF.
- BOUDON, R. (1979). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- BOUDON, R. (1973). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOUYA, A. (1994). Éducation des filles : Quelles perspectives pour l'Afrique subsaharienne au XXI<sup>e</sup> siècle ? *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- BOUYA, A. (1993). *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel dans quatre pays africains francophones. Cas du Sénégal et du Mali*. Genève : Bureau International du Travail.
- BOYE, F. (1992). Les mécanismes économiques en perspective, *In Sénégal : trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 39-94.
- BROCK, C. et CAMMISH, N.K. (1991). *Factors Affecting Female Participation in six Developing Countries*. Londres : ODA.
- BROWNE, A.A. et BARRETT, H.R. (1991). Female Education in Sub-Saharan Africa : The Key to Development ? *Comparative Education*, 27 (3), 275-285.
- CAGLAR, H. (1983). *La Psychologie scolaire*. Paris : PUF.
- CARNOY, M. (1971). *Family Background, School Inputs and Students' Performance in School : The Case of Puerto Rico*, Université de Stanford, Faculté d'éducation.
- CELLULE DE RÉFLEXION SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF (1992). *Aperçu synthétique du rapport d'enquête sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Tchad*. Ndjamenas : UNICEF.
- CENTRALE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1991). *Réussir à l'école, Réussir l'école*. Montréal : Communications CEQ.
- CENTRE RÉGIONAL DE FORMATION DES MAÎTRES POUR L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE (1988). *Parlons échec. Pédagogie de soutien, mode d'emploi*. Nantes : CRDP.
- CHRISTIE, P. et GORDON, A. (1992). Policies and Education in rural south Africa, *Journal of social Psychology*, 13, 4, Dec., 399-418. Johannesburg (South Africa).
- CHERIAN, V.I (1992). The relationship between Parental Aspirations and Achievement of Xhosa Children from Monogamous and Polygamous Families, *Journal of Social Psychology*, 271-273. Sovenga (South Africa).
- CHERIAN, V.I. (1991). Relationship between Size of Broken and Families and Academic Achievement, *Journal of Social Psychology*, 131, 1, Feb., 125-127.
- CHERKAOUI, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF.
- CHERKAOUI, M. et LINDSEY, J.K. (1977). Problèmes de mesure des classes sociales : des indices du statut aux modèles d'analyse des rapports de classe, *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, n° 2, 233-270.
- CODESRIA (1994). Éducation et Développement en Afrique subsaharienne, *Afrique et Développement*, vol. XIV, n° 4.
- COLCLOUGH, C. et LEWIN, K.M. (1993). *Educating All the Children : Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford : Clarendon Press.
- CONFEMEN (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*. (Document de réflexion et d'orientation). Dakar : Confemen.
- CORREIA, J. (1994). *L'école dans la Promotion de l'égalité sociale au Cap-Vert*. (exposé). Cap-Vert : Ministère de l'Éducation et du Sport.
- COSSOU, M. et DEGBELO, A. (1997). *L'image de la fille/femme dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire au Bénin* (étude). Cotonou : UNICEF.
- CRESPO, M. (1988 a). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIV, n° 1, 3-23.
- CRESPO, M. (1988 b). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIV, n° 3, 415-424.

- DAGUE, D. (1996). *Étude in situ de la relation maître/élèves dans l'enseignement du premier degré au Niger* (étude). Rapport final provisoire. Ouagadougou : UNESCO.
- DEBLE, I. (1980). *La scolarité des filles*. Étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et chez les garçons dans l'enseignement du premier et du second degré. Paris : UNESCO.
- DEBRAY-RITZEN, P. (1978). *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*. Paris : A. Michel.
- DELDIME, R. et DEMOULIN, R. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DEMERS, D. (1990). *La Capitale des pauvres, L'Actualité*. Montréal.
- DESCHAMPS, J., LORENZI-CIOLDI, C. et MEYER, G. (1982). *L'échec scolaire*. Paris : Éditions J.M. Favre.
- DIAGNE, S.B. (1992). L'avenir de la tradition, In Diop, M.C. (dir.), *Sénégal : trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 279-298.
- DIAKITE, F.S. (2002). *Les femmes et l'éducation*. Communication au Colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique ». Fondation Singer-Polignac. Paris : Académie des Sciences morales et politiques, 7 novembre 2002.
- DIAMBOMBA, M. et OUELLET, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons scolaires, In CRIRES/FCES, *Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques*, Québec : CEQ / Éditions Saint-Martin, 58-76.
- DIOP, M.C. (dir.) (1992). *Sénégal : trajectoires d'un État*. Paris / Dakar : Karthala / Codesria.
- DIOP / KANE, M. (1998). *Rôles joués par les mères dans la vie scolaire des filles*. (Mémoire de DEA). Dakar : Université Cheikh Anta Diop, École Normale Supérieure.
- DJANGONE, A.M.R., IRIE, M.B., TALNAN, E. et KONE, K. (2000). *Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel du cours préparatoire deuxième année (CP2) en Côte-d'Ivoire*. Abidjan : INED.
- DJARMA, H. et TOLMBAYE, M.G. (1995). *Rapport d'enquête sur les facteurs socio-économiques et facteurs internes au système éducatif ayant une incidence sur la scolarisation des filles au Tchad*. Ndjamena : UNICEF.
- DREVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- DREVILLON, J. (1983). Différenciation psychologique et scolarité, In (coll.), *psychologie différentielle et éducation*, Lyon II : P.U., 9-41.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.P. et MINGAT, A. (1991). Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV-1, 43 et s.
- EÏD, G. (1993). École, famille et échec scolaire : quelles relations ? *Cahiers Binet Simon*, n° 635, n° 2, 55-88.
- EISEMON, T.O. (1987). Benefiting from Basic Education in Developing Countries, *Special Studies in Comparative Education*, n° 20, State University of New York, Buffalo : Comparative Education Center.
- ETTA, E.F. (1994). Gender Issues in Contemporary African Education, *Afrique et développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- ÉVRARD, Y., PRAS, B. et ROUX, E. (2000). *Market : Études et recherches en marketing, fondements, méthodes*. Paris : Dunod.
- EYSENK, H.J. (1977). *L'inégalité de l'homme*. Paris : Éditions Copernic.
- FALL, A. (1993). Dur, dur, l'ajustement structurel, *Le Soleil*, n° 6873 du 30 avril-1 mai, 5.
- FERRAND, M. (1994). Sciences, système éducatif et domination masculine : Critiques féministes et savoirs, *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 41-56.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (1989). *L'enfance, l'école et la pauvreté*. Montréal.
- FILION, L. et DIARRA, I. (1997). *Mali status Report : Knowledge base of Girl's Education* (étude). Bamako : Bureau des Projets Éducation / CARE / USAID.
- FLORO, M. et WOLF, J. (1990). *The Economic and Social Impact of Girls Primary Education in Developing Countries*. Washington DC : USAID.
- FORQUIN, J.C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue française de pédagogie*, n° 59, 52-75 et n° 60, 51-70.
- FORUM DES FEMMES ÉDUCATRICES AFRICAINES (1997). *Étude de la scolarisation du primaire par sexe en Guinée, Rapport final*. Conakry : Institut d'Études sur le Développement (IDS), Sussex : Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de la Formation Professionnelle.
- FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCATORS (FAWE) & INSTITUTE OF DEVELOPMENT STUDIES (2000). *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*. Nairobi / Londres : Fawe.
- FORUM OF AFRICAN WOMEN EDUCATORS (FAWE) (1995). *Stratégies visant à promouvoir l'éducation des filles et des femmes*. Dossier d'information du FAWE. Kenya : Nairobi.
- FOURNIER, M. (1997). Des familles qui s'impliquent, *Sciences Humaines*, n° 76, oct., 26-27.
- FRANIATTE-OUEDRAGO, C. (1989). *L'effet du suivi de la mère sur la réussite scolaire de l'enfant*. (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- GILLY, M. (1969). *Bon élève, mauvais élève*. Paris : A. Colin.
- GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL (1992). *Lettre de politique générale du secteur Education/ Formation*. Dakar : MEN.
- GRISAY, A. (1984). Analyse des inégalités de rendement liées au sexe de l'élève dans l'enseignement primaire ivoirien, *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 30, n° 2, 25-39.
- GROUPE DE TRAVAIL POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE (1996). *Gestion et mobilisation des personnels ensei-*

gnants dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Rapport du groupe de travail sur la profession enseignante. Paris : Ministère de la Coopération.

GROVE, D.J. (1985). Cultural Participation and Educational Achievement : A Cross-Cultural analysis, *International Journal of Comparative Sociology*, 26, 3-4, Sept.-Dec., 232-240.

GUINDO, S. (1997). *Conceptions et attitudes des populations du Seno-Bankass face à la scolarisation des filles : cas des parents Dogon, Peulh et Dafin*. Bamako : École Normale Supérieure.

HADDAR, M. (1992). Les dimensions sociales de l'ajustement structurel au Sénégal : un cadre d'analyse, *In Les conséquences sociales de l'ajustement structurel au Sénégal*, ONU, *Cahiers de l'IDEP*, n° 1, fév., 7-15.

HENDERSON, V., MIERZKOWSKI, P. et SAUVAGEAU, Y. (1976). *L'influence du groupe sur les fonctions de production du système scolaire*. Ottawa : Conseil économique du Canada.

HERMAN, H.H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago : The University of Chicago Press.

HERZ, B., SUBBARAO, K., HABIB, M. et RANEY, L. (1991). *Laissez les filles s'instruire. Des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire*. Document de travail n° 133. Washington DC : Banque mondiale.

HEYNEMAN, S.P. (1983). Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement, *Finance et développement*, vol. 20, n° 1, 18-21.

HEYNEMAN, S.P. (1976). Influences on Academic Achievement : A Comparison of Results From Uganda and More Industrialized Societies, *Sociology of Education*, vol. 49, n° 3, 200-211.

HILL, C.R. et STAFFORD, F.P. (1974). Allocation of time to pre-school children and educational opportunity, *The Journal of Human Resources*, vol. 9, n° 3, 323-343.

HOFFERTH, S.L., BOISJOLY, J. et DUNCAN, G.J. (1998). Parents extrafamilial resources and children's school attainment, *Sociology of Education*, July, vol. 71, 246-268.

HORTON, R. (1967). African traditional Thought and Western Science, *Africa*, vol. XXXVII, 1 and 2, (Jan. and April).

HUSEN, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Trad. Paris : OCDE.

INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION (1992). *La demande d'éducation et la participation communautaire* (module 4). PAF 1991/92, IPE-UNESCO.

INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDE et d'ACTION pour le DÉVELOPPEMENT de l'ÉDUCATION (1995). *Les facteurs de réussite scolaire des filles*. Dakar : INEADE / UNICEF.

JACQUARD, A. (1996). *Le Souci des Pauvres*. Paris : Le Seuil.

JACQUARD, A. (1991). *Éloge de la différence, la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.

JUBBER, K. (1990). The home and Family Environment and Its Impact on School Performance, *South African Journal of Sociology*, 21, 1, Feb.

KABORE, A. (1996). *Influence de la famille polygame ou monogame burkinabé sur la performance scolaire des filles et des*

garçons (cours moyen de quatre écoles primaires de Ouagadougou). Université de Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation. (Thèse inédite de Doctorat).

KABRE, M.B. (1999). Éducation et scolarisation, enjeux majeurs des rapports de genre, *In* Loch, T. et Koffi, N. (dir.), *Genre et population en Afrique de l'Ouest*, Abidjan : ENSEA, FUNUAP, 73-85.

KEEN, A. et NAIDU, A. (1992). Is school dropout in Semi-Rural Community Related to Poverty ? *Maatkaplike Werk/Social work*, 28, 3, Aug., 100-104.

KEIL, I., L., M. (1998). *Quotidien et Éducation : les enjeux de l'école au Cap-Vert* (étude). Cap-Vert : UNICEF.

KENNY, L.W. (1982). A Model of optimal plant size with application to the demand for cognitive achievement and for school size, *Economic Inquiry*, vol. 20, 240-254.

KING, E. (1991). *Educating Girls and Women : Investing in Development*. Département de la population et des ressources humaines. Washington DC : Banque mondiale.

KING, E. et HILL, A. (1991). *Women's Education in Developing Countries : Barriers, Benefits and Policy*. PHREE/91/40. Washington DC : Banque mondiale.

KONE, K.H.C. (1989). *Influence de la famille sur le rendement scolaire, Mémoire de fin de formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré*. Burkina Faso : Ouagadougou.

KONE, P. (1995). Une pluralité d'approches, *Femmes africaines et Démocratie*.

KOUKOU, A. (1992). *Scolarisation des filles au Niger* (étude). Niamey : UNICEF / UNESCO.

KOUROUMAH, P. (1991). *Étude portant sur les aspects socio-culturels et socio-économiques de la scolarisation des filles au niveau du primaire*. Conakry : Ministère de l'Éducation Nationale, Secrétariat d'État à l'Enseignement Pré-Universitaire.

KOUWONO, R.K. (2002). *Travail domestique des enfants et fréquentation scolaire au Togo : Quelles interactions ?* Communication présentée au Colloque international de Dakar sur « Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours », 10-13 décembre 2002, Paris : AIDELF / INED.

LABAZEE, P. (1995). Le développement de la pluri-activité dans le nord ivoirien, *In Crises, ajustements et recompositions en Côte-d'Ivoire. La remise en cause d'un modèle*. Colloque du GIDIS-CI/ORSTOM, 28 nov.-2 déc. 1994, Abidjan.

LAGARDÈRE, D. (1995). *Étude complémentaire à celle sur les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal*. Dakar : Banque mondiale / Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation.

LANGE, M.F. (ed.) (1998). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous-condition*. Paris : Éditions Karthala.

LANGE, M.F. (1994). *Quelle stratégie pour promouvoir la scolarisation des filles*. Séminaire du 10 au 14 janvier 1994. Dakar.

LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris : PUF.

LAWSON-BODY, N. (1993). *Influence de l'origine sociale sur le rendement scolaire au Togo*. Québec : Université de Laval,

- Faculté des sciences de l'éducation (thèse de doctorat non publiée).
- LEVINE, D.U. et HAVIGHURST, R.J. (1984). *Society and Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- LEWIS, O. (1969). *La vida*. Paris : Gallimard.
- LITT, J.L. (1980). *Origine sociale et scolarité, le processus d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.
- MADANA, N., KIDIRI, Y.G., NEBE, A. et al. (1991). *Rapport d'enquête sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Tchad*. Ndjamena : Cellule de Réflexion sur le Développement du système éducatif / Unicef / Unesco.
- MAIGA, P.F. (1991). *Étude sur la fréquentation et la scolarisation des filles au niveau primaire au Niger (étude)*. Niamey.
- MARCOUX, R. (1998). Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako, In Lange, M.F. (ed.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris : Éditions Karthala, 73-95.
- MARTIN, R. (1993). Intelligence, psychologie différentielle et réussite scolaire, *Cahiers Binet Simon*, n° 635, n° 2, 39-54.
- MASON, J.B. et CANDOTTI, S. (1992). Family Functioning and Preschool performance in Indian South African Families, *Maatkaplike Werk/Social Work*, 28, 1, March, 28-32.
- MBAYE, C. (1998). *Réflexions sur l'éducation et la formation au Sénégal*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. (Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle non publiée).
- MBAYE, S. (1994). L'Afrique noire happée par le marché mondial, *Le Monde diplomatique*, n° 480, mars, 24-25.
- Mc CAIN MILLER, D. (1990). *L'école primaire des filles au Mali : Bénéfices, déterminants et les projets pilotes (étude)*. Bamako : USAID.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills : Stage Publications, Inc.
- MIME / MARTINASSO, F. (1997). *Les filles à l'école sénégalaise : l'égalité sociale, l'école en question*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, École Normale Supérieure. (Mémoire de DEA).
- MINGAT, A. (1981). Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur, *Population*, 2, mars-avril, 337-360.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, BUREAU DES PROJETS ÉDUCATION (BPE) (1994). *Étude des contraintes à la scolarisation des filles au Mali*. Bamako : USAID / Banque mondiale.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1995). *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso (étude)*. Ouagadougou : Banque mondiale.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1995). *Étude sur les déperditions scolaires liées aux grossesses à l'école primaire au Burkina Faso (étude)*. Ouagadougou : UNICEF.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1991). *Enquête participative sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso (enquête)*. Ouagadougou.
- MONTANDON, C. et KELLERHALS, J. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- MONTEIRO, A. Ch. V. (1996). *L'Éducation des filles et des femmes au Cap-Vert pendant les 3 dernières années, les progrès vérifiés (étude)*. Cap-Vert : Ministère de l'Éducation, Science, Technologie et Sport.
- MUKUDI, E. (ed.) (2002). Gender and Education in Africa. Essay Review of « Lessons from Mount Kilimandjaro : Schooling, Community, and Gender in East Africa » by Amy Stambach, and « Women's Agency and Educational Policy : The Experiences of the Women of Kilome, Kenya, » by Mutindi Mumbua Kiluva-Ndunda, *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 2, 234-241.
- MUNGAH TCHOMBE, T. (1993). *Accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*. Yaoundé : Académie Africaine de Science.
- MURNANE, R., MAYNARD, R. et OHLS, J. (1981). Home resources and children's achievement, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 63, n° 3, 369-376.
- NATIONS UNIES (1992). *Les femmes dans le monde 1970-1990 des chiffres et des idées*. Statistiques et indicateurs sociaux, Série K, n° 8. New York.
- NDIAYE, L.A. (1994). *Étude sur les filles enceintes ou précocement mariées (étude)*. Dakar : UNICEF.
- NDIAYE, N. (1994). *Attitude des parents et sous-scolarisation des filles : Impact des variables sociales, économiques, démographiques et culturelles*. Dakar : CUSE, ENS, UCAD. (Mémoire de DEA).
- NDOYE, A.K. (1998). Les systèmes d'enseignement en Afrique subsaharienne, *Cahiers Binet-Simon*, n° 655/ n° 2, 23-39.
- NDOYE, A.K. (1996). *Condition enseignante et satisfaction au travail des professeurs de l'enseignement secondaire au Sénégal*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (thèse de doctorat non publiée).
- NDOYE, M. (1992). L'ajustement et le secteur de l'éducation, In Les conséquences sociales de l'ajustement structurel au Sénégal, ONU, *Cahiers de l'IDEP*, n° 1, fév., 35-63.
- NDOYE, A. et RURHIMWISHIGA, E. (1997). *Impact des programmes d'ajustement structurel sur la condition enseignante au Sénégal*. Dakar : Unesco-Breda. (Mémoire de fin de stage).
- NIANE, B. et LAGARDÈRE, D. (1992). *Les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal (étude)*. Dakar : UNICEF.
- NIGNAN, P. (1981). *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural mossi*. Burkina Faso : Ouagadougou. (Mémoire de fin de stage).
- NLEP, P. (2001). *Analyse de l'effet-maître sur le rendement scolaire des élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) de l'enseignement public au Gabon*. Séminaire organisé par le Groupe international et multidisciplinaire en éducation et formation, Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, 16 janvier 2001.

- NODJIEL, C. (1991). *Les problèmes liés à la scolarisation des filles au Tchad : Cas de la ville de Ndjamen*. Ndjamen : École Normale Supérieure.
- NOSS, A. (1991). *Education and Adjustment : A review of the litterature* (Washington DC, doc. de travail WPS 701, Banque mondiale).
- OKEKE, E. (1991). *Gender, Science and Technology in Africa : A Challenge for Education : Women Transforming Societies ; Sub-Saharan Africa and Carribean Perspective*. Massachusetts : Radcliff College, USA.
- PARE-KABORE, A. (2003). *La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso*. Dijon : GUFNU.
- PASQUIER, D. (1992). *Agir pour la réussite scolaire*. Paris : Hachette.
- PERCHERON, A. (1981). Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, In Mariet, F., *L'enfant, la famille et l'école*, Paris : ESF.
- PICHE, V. et POIRIER, J. (1990). Les théories de la transition démographique : vers une certaine convergence, *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, n° 1, 179-192.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, BANQUE MONDIALE (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York.
- PORTER, M. (1983). *Home, Work and Class Consciousness*. Manchester : University Press.
- POUREMOND, Ph. (1970). Stratification socioculturelle et réussite scolaire, les défaillances de l'explication causale, *Cahier Vilfredo Barreto*, n° 20-21.
- POUVELIN, M. (1972). *Les facteurs socio-économiques de développement cognitif*. Paris : PUF.
- PROTEAU, L. (2001). *Trajectoires sous contraintes : les filles et l'ordre scolaire en Côte-d'Ivoire*. Communication au Colloque International « Genre, Population et développement en Afrique », Abidjan, 16-21 juillet 2001.
- QUIST, H.O. (1994). Illiteracy, Education and Development in Postcolonial West Africa : A Re-Appraisal, *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- RAPPORT D'ÉVALUATION DE LA RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL (1993). Programme de Deuxième Projet de Développement de Ressources Humaines (Éducation V) (1993). *Division des Opérations Population et Ressources Humaines Département du Sahel Région Afrique*. Washington DC : Banque mondiale.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN, DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1996). *Population du Sénégal au 31 décembre 1996 (du niveau régional à la communauté rurale)*, Août 1996 (document ronéotypé).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1993). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1988. Rapport National (résultats définitifs)*. Dakar : DPS.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1992). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1988. Rapport Régional (résultats définitifs)*. Dakar : DPS.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1988). *Répertoire des villages. Région de Dakar*. Dakar : DPS (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. CABINET DU MINISTRE DÉLÉGUÉ CHARGÉ DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DES LANGUES NATIONALES (1998). *Plan décennal de développement de l'éducation de base. Document de Politique éducative et Plan d'action*. Dakar : CMDAEB, Janvier 1998 (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1998). *Statistiques scolaires et universitaires (1997-98)*. Dakar : DPRE (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1996). *Statistiques scolaires et universitaires, année scolaire 1995-96*. Dakar : MEN / DPRE (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996). *Module SISDE (système d'information statistique sur les dépenses d'éducation)*, Rapport final, DPRE, décembre 1996. Dakar : DPRE (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *État de l'éducation de base : indicateurs 1995*. Dakar : DPRE, Janvier 1996 (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *Projet de Développement des Ressources Humaines, PDRH2*. Dakar : MEN (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1993). *Statistiques scolaires et universitaires (1992-93)*. Dakar : DPRE (document multigraphié).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION DPRE (1992). *Les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal*. Dakar : UNICEF.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Politique et programme en vue de l'Éducation pour tous au Sénégal*. Dakar : DPRE (document multigraphié).

- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Patrimoine scolaire : cas de l'enseignement élémentaire*, Division des Constructions et de l'équipement scolaire. Dakar : MEN/DAGE, septembre 1992.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Politique et programme en vue de l'éducation pour tous au Sénégal*. Dakar : Unicef, Unesco/Breda, Pnud.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1990). *Tableau de bord, Années scolaires 1988-89*. Dakar : Gouvernement du Sénégal.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). *Actions d'enseignement et de formation du MEN*, Bilan statistiques de 1983/1994 – 1988/1989. Dakar : MEN, DPRE, 1990.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1984). *Rapport de la Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation et de la Formation*. Dakar : MEN (document ronéotypé).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *États Généraux de l'Éducation et de la Formation*. Rapport de la Commission III (document ronéotypé).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE LA FEMME, DE L'ENFANT ET DE LA FAMILLE (1993). *Femmes sénégalaises à l'horizon 2015*. Dakar : The Population Council.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DU PLAN ET DE LA COOPÉRATION (1989). *Plan d'orientation pour le développement économique et social 1989 – 1995 (VIII<sup>e</sup> plan)*. Dakar : Imp. Saint-Paul.
- REUCHLIN, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, *In Milieu et développement*, symposium de l'APSLE, Paris : PUF, 69-136.
- RIHANI, M. (1993). *Strategies for Female Education in MENA*. UNICEF, Middle East and North Africa Regional Office. Jordan : Amman.
- ROSSANO, P., VANROOSE, P. et FOLLIN, C. (1993). *Guide pratique de l'évaluation à l'école*. Paris : Retz.
- ROTHMAN, M. et DIACK, A. (1995). *Éducation des filles/femmes en Afrique et le rôle des ONG*. Rapport sur le Sénégal, oct. 1995. Montréal : Universalia.
- ROYER, E., SAINT-LAURENT, L., BITAUDEAU, I. et MOISEAN, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille, *Éduquer et former, Théories et Pratiques*, n° 1, 23-24.
- SAITO, M. (1998). Gender vs Socio-Economics Status and School Location. Differences in Grade 6 Rating Literacy in Five African Countries, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 24, n° 3, 249-261.
- SCRIBNER, S. (1993). *Policies Affecting Fertility and Contraceptive Use : An Assessment of Twelve Sub-Saharan Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- SERRES, M. (1980). Commencements, *Le Monde*, 4 janvier, 13.
- SIEDENTOP, D., TOUSIGNANT, M. et PARKER, M. (1982). *Academic Learning Time-Physical Education*. Columbus, Ohio : The Ohio State University, Ecole HPER, 2<sup>e</sup> édition.
- SIDIBE, J. (1996). *Évaluation de la relation élèves / maîtres avec un accent particulier sur le cas des filles au Burkina Faso (étude)*. Ouagadougou : UNESCO.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SNYDERS, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris : PUF.
- SOW, A. (1994). *Enquête sur la scolarisation des filles en milieu rural : Rapport de synthèse (enquête)*. Conakry : Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.
- SUBBARAO, K. et RANEY, L. (1992). *Social Gains from Female Education. A cross-National Study*, Women in Development, Population and Human Resources Department. Washington DC : World Bank.
- SUMMERS, L.H. (1992). *Investing in All the People : Educating Women in Developing Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- SWABE, T. et SINGDIBA, Y. (1993). *Les causes des déperditions scolaires des filles en zones rurales : cas des filles Mundang*. Ndjaména : Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (ISSED). (Mémoire d'Inspection – CAIP).
- SWAINSON, N. (1995). *Redressing Gender Inequalities in Education. A Review of Constraints and Priorities in Malawi, Zambia and Zimbabwe*. London (Report).
- SYLLA, A. (1992). L'école : quelle réforme ?, *In Diop, M.C. (dir.), Sénégal : Trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 379-405.
- TAPE, G. (1994). *L'intelligence en Afrique, une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan (Espaces interculturels).
- TAPSOBA, S. (1994). Éducation de base et participation communautaire en Afrique subsaharienne : Réflexions sur l'orientation de la recherche, *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- TERRAIL, J.P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, *Éducation et formations*, n° 3, 3-11.
- THIAW, B. (1993). *Ajustement structurel, éducation et alphabétisation au Sénégal*. Dakar : UNESCO.
- TIETJEN, K. et PRATHER, C. (1991). *Educating Girls : Strategies to Increase Access, Persistence and Achievement*. Washington DC : USAID.
- TIMNOU, J.P. et FOSTO, L.P. (1997). *Les facteurs déterminants de la sous-scolarisation féminine au Cameroun : étude de cas de Yaoundé*. Yaoundé : Académie Africaine de Science.
- TOE, N. (1991). *La problématique de la scolarisation des filles : le cas de la province du Namentenga*. Ouagadougou : École Nationale d'Administration et de Magistrature.
- UNESCO (1996). *Éducation pour tous. Atteindre l'objectif*. Document de travail de la Réunion à la mi-décennie du Forum International Consultatif sur l'Éducation pour Tous, 16-19 juin 1996, Amman, Jordanie.

- UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : Unesco.
- UNESCO (1995). *Annuaire statistique*. Paris : Unesco Publishing et Berman Press.
- UNESCO / BREDIA (1996). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique*. Dakar : Bredia.
- UNESCO / UNICEF (1993). *The Education of Girls : The Ouagadougou Declaration and Framework for Action*. Pan-African Conference on the Education of Girls, Burkina Faso (Rapport).
- UNESCO – UPABEF (1991). Réunion internationale « *Famille et Education* », Actes, 2 volumes, Ouagadougou 4-6 décembre.
- UNICEF (1998). *Rapport annuel*. New York : Publications des programmes.
- UNICEF (1997). *Enquête sur les causes des abandons des filles à l'école élémentaire : Rapport préliminaire*. Dakar : Unicef.
- UNICEF (1993). *Éducation des filles et des femmes, un impératif moral*. New York : Publications des programmes.
- UNICEF (1993). *Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel*. Rapport du séminaire sur « les politiques de développement de l'éducation pour tous dans les pays du Sahel ». Ouagadougou (Burkina Faso) du 6 au 8 avril 1993.
- UNICEF (1992). *Enfants et Femmes en Côte-d'Ivoire*. Abidjan.
- UNICEF, PNUD, UNESCO (1990). *Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, mars 1990.
- UNITED NATIONS (1984). *World Survey on the Role of Women in Development*. Report of the Secretary General for the World Conference to Review and Appraise the Achievement of the UN Decade for Women. Nairobi, 15-26, July.
- VAN DER MAREN, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal / Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.
- VERON, J. (1997). *Le monde des femmes, Inégalité des sexes, Inégalité des sociétés*. Paris : Seuil.
- WAKAM, J. (1999). *Structures démographiques des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun*, Papier présenté au Séminaire international du CICRED (Comité International de Coopération dans les Recherches nationales en Démographie) à Ouagadougou (Burkina Faso) du 15 au 19 novembre 1999 sur « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques ».
- WARD, H. (1994). *Planification et suivi de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne*. Washington DC : Banque mondiale, Département technique, région Afrique.
- WHYTE, J. (1984). Encouraging Girls into Science and Technology : Some European Initiatives, *Science and Technology Education Document*. Series, n° 7. Paris : UNESCO, Division of Science and Technological and Vocational Education.
- WYATT, G.L. (1973). *La relation mère-enfant et l'acquisition de langage*. Paris : Édition Dessart.
- WYATT, K. (1991). *Determinants of Gender Disparity in Education in the Developing World : A Broad Perspective with Specific Implications for Policy and Strategy Development*. New York : UNICEF.
- YEBOAH, A. (1997). Precious Beads Multiply : Family Decision Making and Girls' Access to Primary Schooling in Ghana, *International Journal of Educational Reform*, vol. 6, n° 4, 412-18.
- ZEVOUNOU, I.B. (1993). *Collaborer pour changer l'éducation*. La participation des familles et des communautés à l'amélioration de l'éducation de base en Afrique occidentale francophone. (Étude de cas : Bénin, Burkina Faso, Côte-d'Ivoire, Mali, Sénégal, Togo). IIPÉ-UNESCO.
- ZOUGRANA, C., TOKINDANG, J. MARCOUX, R. et KONATE, M. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches, In Lange, M.F. (ed.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris : Éditions Karthala, 167-196.

