

La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantchées au Burkina-Faso

Sophie Lewandowski

▶ **To cite this version:**

Sophie Lewandowski. La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantchées au Burkina-Faso. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2007, Savoirs et expériences., (6), pp.301-321. hal-02895479

HAL Id: hal-02895479
https://amu.hal.science/hal-02895479

Submitted on 9 Jul 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Sophie Lewandowski, « La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 6 | 2007, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 09 juillet 2020. URL : http://journals.openedition.org/cres/1037

La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantchées au Burkina-Faso.

Sophie LEWANDOWSKI, sociologue[1]

Le développement de l'usage de la notion de pauvreté et son évolution sémantique au sein des organisations internationales ont créé en quelques décennies un discours dominant, présentant la politique de scolarisation et d'alphabétisation actuelle[2] comme un dispositif sans faille de lutte contre la pauvreté. Nous voudrions montrer ici — à propos d'une zone rurale du Burkina-Faso, mais l'analyse dans ses grandes lignes pourrait être reprise ailleurs — les ambiguïtés cette position, pourtant peu remise en cause par ces organisations. Dans un premier temps, nous examinerons les discours sur la scolarisation comme lutte contre la pauvreté développés par l'État burkinabè sous l'influence de politiques néolibérales internationales. Puis nous verrons comment, dans des provinces marginalisées comme celle de la Gnagna, la scolarisation peut être conçue tout autrement : comme source de richesse ou bien de pauvreté. Nous interrogerons ensuite les représentations de la pauvreté des Gourmantchés dans la Gnagna. Ceci permettra de comprendre en quoi, dans une telle logique sociale, la scolarisation y est avant tout considérée comme un enjeu collectif plutôt qu'individuel. Les divergences de conceptions de la scolarisation et les présupposés sociétaux qu'elles recouvrent sont mis en lumière ainsi l'échec de l'approche libérale dominante à appliquer un modèle qui stipule l'acteur économique individuel, rationnel et maximisant son profit économique. L'article s'appuie sur la littérature scientifique relative au thème traité, sur l'analyse des textes officiels ainsi que sur des données recueillies au cours d'un travail de terrain auprès de familles et de personnes ressources (contes, entretiens qualitatifs, biographies).

La scolarisation comme lutte contre la pauvreté : le consensus burkinabè

L'État burkinabé relaye le discours des organisations internationales dans le domaine de la libéralisation économique ; et sous l'influence de la Banque mondiale, les politiques burkinabè de lutte contre la pauvreté constituent un socle sur lequel sont fondés les politiques éducatives désormais régies par des normes libérales.

En septembre 2001, une mission du Fonds monétaire international (FMI) a qualifié le Burkina Faso « *d'excellent élève* » et, en janvier 2002, le pays a été invité à présenter son expérience de « *lutte contre la pauvreté* » devant une conférence réunie à Washington par la Banque mondiale et le FMI (Compaoré : 2004 : 2). Ces bailleurs de fonds ont une place importante dans l'aide publique au développement qui représente au Burkina Faso 80% des programmes d'investissement publiques (MED 2003 : 1). Le Ministère reconnaît une augmentation de la pauvreté depuis les dix dernières années : « *Les niveaux enregistrés par l'économie burkinabè n'ont pas été suffisants pour faire reculer la pauvreté, qui ne fait*

[1] Docteur en sociologie, chercheuse associée à l'IRD.

[2] Depuis les années 1990, la politique de l'Éducation pour tous (EPT) régit les grandes orientations éducatives au niveau international dans les pays « en voie de développement ».

que s'accentuer » (MED 2003 : 1). La cause de cette aggravation de la pauvreté n'est pas attribuée aux programmes d'ajustement structurel, qui ont pourtant influencé les grandes orientations politiques du pays en la matière durant ces décennies, mais plutôt à des faiblesses endogènes, comme le veut la logique de la "Bonne gouvernance". Le MED déclare ainsi : « *L'économie nationale aura stagné durant deux décennies, compte tenu de sa faible capacité à répondre avec aptitude et vigueur aux chocs extérieurs en raison même de certaines contraintes et limites intrinsèques qu'il conviendra de surmonter impérativement. Il s'agit notamment : (i) de la faiblesse du "capital humain", (ii) de l'insuffisance d'infrastructures de développement économique, (iii) de la faiblesse des capacités nationales et (iv) des problèmes de gouvernance* » (MED 2003 : 1). La liste est complétée un peu plus loin par « *le faible degré d'ouverture de l'économie sur l'extérieur […]*» (MED 2003 : 3). Cette analyse des causes de l'échec des PAS fonde les orientations des nouvelles politiques de "lutte contre la pauvreté".

Ces dernières sont censées avoir été élaborées de manière participative : la Banque mondiale a mis en œuvre au Burkina Faso, comme dans une soixantaine d'autres pays, une « *Évaluation participative de la pauvreté* » (*Participatory Poverty Assessment*, *PPA*) sous forme d'enquêtes et de consultations. Ces consultations sont résumées dans le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté de 2003 (CSLP) du Burkina Faso ainsi : « *Perceptions de la pauvreté par les pauvres eux-mêmes : […] Au total, il faut remarquer que la faiblesse du pouvoir d'achat, le poids d'une famille nombreuse et le manque d'initiative apparaissent comme des causes tant en milieu urbain qu'en milieu rural* » (MED 2003 : 14-16). L'analyse (qui n'occupe qu'une page et demie sur un document de 124 pages) n'explique pas les conditions d'enquêtes. En réalité, le processus "participatif" est conçu davantage comme « *une appropriation par les acteurs des programmes et politiques du développement* », que comme une élaboration réellement concertée de ces politiques (MED 2003 : 10). Il s'agit donc en réalité de "sensibiliser" les populations à des décisions déjà prises. De la même manière, les discours des institutions internationales reprennent de façon partielle les réflexions de John Rawls et Amartaya Sen sur l'égalité des droits et des opportunités ; et sur le caractère multidimensionnel de la pauvreté (Cogneau 2002). Cette reprise tient parfois davantage d'une rhétorique nécessaire que d'une réflexion de fond menée en collaboration avec les principaux intéressés. Le MED burkinabè déclare ainsi : « *L'équité et la pauvreté sont des concepts polysémiques et multidimensionnels […] Ils ne peuvent être examinés à l'aune d'un seul indicateur, notamment le revenu monétaire* » (MED 2003 : 13). Mais cette vision multidimensionnelle de la pauvreté n'est pas dominante et la conception de *l'homo oeconomicus* reste centrale, en particulier en matière de politique éducative.

Les politiques éducatives du Burkina Faso reposent sur ces conceptions. Le Ministère de l'économie et du développement déclare ainsi qu'il y a « *urgence de mettre l'accent sur le développement du "capital humain" en quantité et en qualité car il est démontré qu'un gain d'une année de scolarisation additionnelle peut se traduire par un gain de 3 à 4 points de pourcentage de Produit intérieur brut* » (MED, 2003 : 64). L'éducation, ici réduite à la scolarisation, est ainsi perçue essentiellement comme un moyen de croissance. L'ensemble des efforts publics a été concentré sur l'enseignement primaire : les niveaux secondaire et le supérieur sont laissés davantage tributaires des initiatives des opérateurs privés et des démarches individuelles des apprenants. Le Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) constitue ainsi désormais l'essentiel de la politique éducative du pays.

Les quatre « *Objectifs/programmes* » du PDDEB

1/ « *expansion de l'éducation de base et réduction des disparités […]* »
2/ « *amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base et diversification des formules d'éducation de base […]* »
3/ « *intensification et amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation* »
4/ « *amélioration des capacités de planification et de gestion du système* »

Source : MEBA 2001 : 1.

De fait, le PDDEB développe des objectifs essentiellement centrés sur l'accroissement quantitatif de la scolarisation (le taux brut de scolarisation doit être porté à 70 % et le taux d'alphabétisation à 40 %) notamment grâce à une diversification intensive de l'offre scolaire. Les initiatives privées sont ainsi encouragées « *afin qu'à terme 20 % des élèves soient scolarisés dans le privé* » (MEBA 2000 ; MEBA 2001). D'une manière générale, le PDDEB suit les grandes lignes du consensus post-Washington : priorité donnée à l'enseignement primaire ; volonté d'une augmentation quantitative importante des taux de scolarisation accompagnée d'une réduction des coûts du système ; diversification de l'offre (notamment de l'offre non formelle comme l'alphabétisation) visant notamment à aider les groupes défavorisés (les pauvres, les filles, etc.) ; décentralisation ; privatisation d'une partie du système, etc. Certaine de ces orientations ont subi de vives critiques, au Burkina Faso comme ailleurs. Ainsi, Fernand Sanou voit dans ces politiques un processus volontaire de sélection en cours de cursus (avec un goulot d'étranglement au niveau du secondaire et du supérieur) conçu pour favoriser la reproduction d'une élite bureaucratique. L'auteur conclut en dénonçant le fait que la politique de « *l'éducation permet au Burkina Faso de lutter [non pas contre la pauvreté mais] contre les pauvres* » (Sanou 2005 : 8). Les pauvres en question ne sont que peu informés de ces politiques. Dans la Gnagna où a été menée l'étude par exemple, les cultivateurs voient simplement qu'on leur demande de plus en plus de scolariser leurs enfants dans différentes écoles… sans que cela ne leur permette toujours d'améliorer leur situation. Examinons leurs propos à ce sujet.

La scolarisation en pays gourmantché, source de richesse ou de pauvreté ?

La Gnagna est l'une des provinces les plus pauvres du pays : en 2000, le PNUD lui conférait le plus fort indice de pauvreté du Burkina Faso. C'est une province aride et isolée qui ne possède aucune voie bitumée. Ses habitants, principalement des Gourmantchés, vivent de l'agriculture (vivrière) à laquelle s'ajoute parfois le commerce et l'élevage. Elle présente des taux de scolarisation et d'alphabétisation parmi les plus faibles du pays. En 2003-2004 le taux net de scolarisation à l'école primaire était seulement de 21,3 % (MEBA). En raison de la faiblesse de ces taux, le Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) a sélectionné la Gnagna comme province prioritaire d'intervention. Mais dans cette zone particulièrement marginalisée, il est rare que les logiques d'action correspondent à celles des normes internationales que relaye l'État burkinabè.

L'étude a été effectuée dans les villes et les villages des départements de Bogandé, Piéla et Liptougou. Liptougou est l'un des départements les plus isolés et les moins scolarisés de la province, Bogandé et Piéla présentent les caractéristiques inverses. Bogandé est un département plus central et plus administratif et Piéla un département marqué par les activités de commerce et la prégnance de la religion protestante.

Nous avons réalisé 29 entretiens et 10 biographies dans la province auprès de personnes concernées par la scolarisation formelle et non formelle. Les personnes ont été choisies en fonction de critères comme l'âge, le sexe, la formation, la fonction, le lieu de résidence… et en tenant compte de la possibilité de réaliser avec eux des entretiens qualitatifs approfondis (en gourmantché ou en français)[3].

L'analyse des résultats montre des représentations multiples et complexes de l'école. Deux éléments apparaissent cependant assez clairement : d'une part, les attentes vis-à-vis des écoles formelles et celles concernant des écoles non formelles ne sont pas fondamentalement différentes, malgré la diversité des dispositifs[4] (nous verrons les nuances au fur et à mesure). D'autre part, si les attentes vis-à-vis de la scolarisation sont fortes, les peurs et les réticences sont encore très présentes. En ce qui concerne la question de la pauvreté, l'étude des données révèle trois aspects importants que nous développerons ci-dessous. Tout d'abord, si l'école est pensée comme permettant de sortir de la pauvreté ou même de s'enrichir, elle est parfois aussi perçue comme un facteur potentiel d'appauvrissement. Ensuite, cet enrichissement ou cette pauvreté sont multidimensionnels (économiques, sociaux, moraux, affectifs, politiques au sens large du terme, etc.). Enfin, les peurs et les attentes vis-à-vis de l'école et les prises de décision de mise ou de maintien à l'école sont des questions plutôt collectives qu'individuelles.

Tout d'abord, selon les interlocuteurs, l'école permet avant tout de devenir fonctionnaire et moins pauvre : « *On a dit que si tu pars à l'école, tu peux devenir riche et ne plus cultiver* » explique un élève de douze ans. Il s'agit d'ailleurs plus souvent de sortir de la pauvreté (associée dans les esprits à l'agriculture) que d'entrer dans la richesse, surtout en ce qui concerne les écoles non formelles : aller à l'école permet de « *faire le travail des Blancs, entrer dans des projets [de développement]*», de « *devenir coordonnateur [d'alphabétisation] et d'avoir une moto* », « *devenir alphabétiseur* » et d'« *avoir un peu d'argent* ». Pour le secteur non formel toujours, les interlocuteurs espèrent au moins, s'ils ne gagnent pas ce genre de poste, « *quitter les activités difficiles* » pour avoir un « *métier* », autrement dit « *un travail manuel* » dans « *la fabrication des choses* ». Les secteurs économiques sont donc clairement hiérarchisés : « *réussir* »,

---

[3] Nous avons mené 29 entretiens concernant notamment les représentations de l'école et 10 biographies centrées sur les parcours d'apprentissage. Pour les écoles formelles, ont été interrogés des cultivateurs parents d'élèves (4), des maîtres et inspecteurs (4), des élèves (5), divers professionnels ayant été ou non à l'école - fonctionnaires, fonctionnaire fils de chef, chauffeur, commerçants- (6). Pour les écoles non formelles, ont été réalisés des entretiens de groupes avec des parents d'élèves (1) et des élèves de CBN2 jeunes (1) ainsi que des entretiens individuels avec des alphabétiseurs et des coordinateurs (5), des alphabétisés (4), des formateurs des écoles alternatives (4), des élèves et des parents d'élèves des écoles alternatives (5). Cette distinction de statut reste indicative car un coordinateur d'alphabétisation peut être un ancien élève de l'école classique, être passé par l'alphabétisation et être parent d'un élève d'une école alternative par exemple et proposer des représentations de la scolarisation résultant de toutes ces expériences.

[4] Les écoles dites « formelles » sont des écoles reconnues et administrées principalement par l'État : en font partie dans la Gnagna les écoles classiques en français (qui scolarisant la plupart des élèves), les écoles bilingues étatiques (écoles utilisant le français et la langue locale de la région concernée), les écoles satellites (écoles bilingues de trois ans après lesquelles les enfants rejoignent l'école classique) et les centres *Banma Nuara* 1 (écoles bilingues organisées par l'association Tin tua et cogérées par l'État). Les écoles « non formelles » sont, elles, administrées principalement par des opérateurs comme les ONG : c'est le cas des centres *Banma Nuara* 2 (écoles primaires bilingues pour jeunes et adultes gérées par Tin tua), des centres d'alphabétisation (centres de deux ou trois années d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à raison de deux mois par ans en langue locale), etc. Excepté les centres d'alphabétisation, tous ces dispositifs visent à terme le certificat d'études primaires (CEP).

« *gagner* », c'est être dans le tertiaire (fonctionnaire), à défaut, on peut au moins entrer dans le secondaire informel avec les petits métiers considéré comme une avancée par rapport au secteur primaire si aléatoire. Ces changements de métiers sont étroitement associés à un changement de niveau de revenu : « *Aujourd'hui, tout le monde regrette de ne pas avoir été à l'école. Dans le monde, rien ne nous domine si ce n'est pas l'argent* » explique ce cultivateur alphabétisé. Mais ces attentes vis-à-vis de l'école ne sont pas partagées par tous : certains pensent que mettre ses enfants à l'école, c'est prendre le risque de s'enfoncer davantage dans la pauvreté comme l'explique ce cultivateur : « *S'ils [les enfants scolarisés] n'ont pas eu [un emploi ou quelque chose], ça peux amener une colère, un mécontentement, une souffrance et une vie misérable […] Tout est gâté : toi qui les as inscris, tu n'auras plus rien et tu porteras toutes les différentes charges. Tu les as fait rentrer croyant qu'ils allaient percer et t'aider. Mais ça ajoute aux rires car dans les membres de la famille, il existe forcément quelqu'un qui n'a pas inscrit un enfant et qui dira "han ! C'est pour cela que moi je n'ai pas pris mon enfant pour l'inscrire. Tu as inscrit ton enfant, tu n'as fait que des dépenses, qu'est-ce qu'il a gagné ? Moi qui ne l'ai pas inscrit, je te dépasse". C'est là que tu verras que ta vie est devenue vraiment plus misérable qu'avant* ». Tomber plus bas que la misère du cultivateur moyen est un échec si cuisant que notre interlocuteur y voit une explication surnaturelle : « *échouer est très mauvais, si tu as tout fait pour ton enfant et qu'il échoue, c'est la force qui t'a bouffé* ». Ces avis sur l'école comme source d'enrichissement ou d'appauvrissement ne sont pas contradictoires : ils reflètent simplement des cas réels de promotion et de déclassement social. De fait, la très faible rentabilité interne et externe de l'école au Burkina est vécue et perçue par les villageois. Elle participe à une faible demande scolaire dans certaines zones rurales du pays.

Ensuite, il faut remarquer dans la citation développée ci-dessus que l'appauvrissement est multidimensionnel : la personne perd de l'argent mais aussi la considération des autres. Les préjudices de l'école peuvent être également moraux, sociaux ou affectifs et familiaux surtout pour la mise des enfants à l'école classique. « *Tu vas perdre ton enfant là-bas* » est une expression fréquente. La perte peut être morale : perte de l'autorité parentale (« *L'enfant ne leur appartient plus, il ne voit plus leur autorité* » explique un instituteur), perte de la virginité pour les filles surtout dans les petites villes (« *Elles veulent trop l'argent, elles se font entretenir* », « *Elles vont avec les professeurs* »), perte de la culture (« *Ils ne connaissent plus la tradition* »). La perte peut être aussi -et souvent en conséquence- sociale : si l'élève « *Ne réussit pas, il deviendra voleur ou paresseux, il ne peut plus travailler pour la famille* ». Tout le monde parlera mal de lui et de sa famille. Ceci est surtout le cas lorsque l'enfant a achevé un cycle primaire à l'école classique. Le retour à la vie de cultivateur devient difficile : il n'a pas obtenu un métier mais en a désappris un autre, celui de cultivateur ainsi que le mode de vie qui lui est associé. La perte peut être également affective et familiale : l'enfant part loin de sa mère pour aller à l'école (parfois dans un autre village), ensuite il part en ville pour travailler. Il ne revient alors « *que deux jours et ne mange plus ce que la maman prépare* ». Le père, quant à lui, ne pourra peut-être pas assurer sa relève : traditionnellement, « *Si un enfant est un peu éveillé, un peu intelligent, il [le père] ne l'envoie pas à l'école parce qu'il veut quelqu'un pour prendre la relève* » explique un directeur d'école d'un village isolé.

Ce caractère multidimensionnel (moral, social, affectif, etc.) se retrouve dans les attentes positives vis-à-vis de l'école. L'école ne sert pas qu'à changer de métier et gagner de l'argent. Nous avons relevé six autres domaines récurrents dans les entretiens et les biographies : elle sert à se distinguer socialement, à se créer un réseau, à voyager et se

défendre ; elle sert aussi sur le plan religieux et moral, sur le plan de la connaissance et sur la maîtrise de sa propre vie. Tout d'abord, la distinction sociale est un objectif qui anime beaucoup d'interlocuteurs. Il s'agit généralement « *de voir plus loin que ceux qui n'ont pas été [à l'école]* », de les « *dépasser* ». Les élèves du secteur non formel insistent : « *Ici, si on n'a pas peur de toi, on ne va pas te considérer […] il faut faire la différence avec ceux qui n'y sont pas allés […] pour qu'on te voit autrement* » (entretien collectif). L'école peut être ainsi un moyen d'obtenir une respectabilité sociale même si on n'obtient pas un emploi : on peut « *conseiller d'autres personnes* ». Or, la fonction de conseil est primordiale dans un village où elle est d'ordinaire réservée essentiellement aux hommes âgés. Ainsi, un jeune ayant une maladie ou une fille maltraitée dans sa famille polygame peuvent miser sur l'école comme moyen de distinction sociale et de reconnaissance, comme le montrent certaines des biographies recueillies lors de l'enquête. Cette distinction sociale est fortement liée à une autre attente récurrente de l'école : celle de maintenir un réseau familial ou plus étendu. Effectivement, de nombreux interlocuteurs parlent de l'importance de pouvoir écrire et lire des lettres : écrire permet par exemple, de garder contact avec sa famille lors des voyages ou de se faire aider par un Blanc (un « *correspondant* »). D'une part, en l'absence de téléphone, c'est le seul moyen de contact à distance et, d'autre part, il est extrêmement important pour le statut d'une personne au village de « *garder ses secrets* » en traitant elle-même son courrier, voire de connaître les secrets des autres si ces derniers sollicitent la lecture d'une lettre. Lire et écrire permet aussi pour beaucoup d'avoir des responsabilités dans des groupements (où souvent on peut « *bouffer* » c'est-à-dire se faire un situation et même détourner des fonds) et de « *monter un projet de demande d'aide* ». Ces activités aident leurs acteurs à se positionner comme des courtiers vis-à-vis de l'extérieur (« *être en contact avec les étrangers du village* »). En effet, l'école apprend aussi à « *s'exprimer, à parler à l'oral* » : « *Tu peux parler en public car tu as quitté le noir [l'ignorance]*», tu peux « *parler à des gens importants, aller à des rencontres* »… et ce, surtout si la personne a appris le français à l'école (ce qui n'est pas le cas des centres d'alphabétisation). En dehors de la distinction d'une manière générale (richesse symbolique) et du réseau (richesse relationnelle), il y a un troisième domaine important pour le positionnement social que les interlocuteurs attendent de l'école : c'est le voyage et la défense en milieu hostile (sécurité, lutte contre la vulnérabilité sociale). Beaucoup d'entretiens évoquent le voyage et plus particulièrement la lecture des panneaux lors des voyages : concrètement comme symboliquement, l'école permet de se diriger dans un monde nouveau et moderne que l'on ne connaît pas. Ces remarques sont associées à la rencontre dans les centres urbains de la police, de la gendarmerie et de la douane, administrations présentées comme des menaces pour les analphabètes : il s'agit de « *ne pas être trahi à la gendarmerie ou ailleurs* ». En tous cas, « *lire et écrire le français dans les endroits dangereux* » permet de « *se défendre* » et de « *marcher avec un cœur dur* ».

A ces domaines, s'ajoutent des aspects qui peuvent être liés à la personne dans son intimité. Le domaine religieux et moral est présenté à la fois comme social et intime. De nombreuses personnes (surtout des femmes alphabétisées) disent être venues à l'école pour pouvoir lire la Bible. Pour l'école classique, il s'agit davantage d'aspect moraux : « *purifier mon cœur* », « *être éveillé, ne plus être un bandit* », « *savoir se comporter, respecter les grands et les supérieurs* ». L'école permet aussi de « *connaître sa vie* ». Il s'agit là d'ailleurs souvent plutôt d'un constat de gain après l'école que d'une attente pour la mise à l'école. L'école permet de retenir le passé et de programmer le futur, de sortir du présent pour se positionner : prendre des notes permet de mémoriser des formations (religieuses ou d'ONG par exemple), mais aussi de noter des choses sur ses ancêtres (« *connaître ses ancêtres* ») ou de noter les secrets -la magie, les remèdes- de ses vieux :

« *Si [du vivant de mon père tradi-thérapeute] j'avais connu l'écriture, je saurais beaucoup de choses et je serais quelqu'un* » explique ce coordonnateur d'alphabétisation. L'école permet aussi de savoir établir un programme : « *J'ai appris à établir un programme de travail : quand je veux faire quelque chose, je prends tout mon temps pour réfléchir à ce que je vais faire* » explique cette animatrice d'ONG ancienne formatrice d'alphabétisation. L'école permet aussi plus largement, selon différents interlocuteurs, de « *savoir penser son avenir* » ; de « *savoir où va le monde* ». On ne va pas à l'école seulement pour gagner plus d'argent mais aussi pour acquérir des connaissances qui ne sont pas forcément prises comme un moyen mais aussi comme une fin : « *quitter le noir* », « *s'éveiller* ». Ainsi, selon nos interlocuteurs, l'école peut appauvrir comme enrichir et ce, dans une conception toujours multidimensionnelle. Enfin, la dernière constante importante est le caractère collectif attribué à la question scolaire. Ceci est fortement lié à la perception de la pauvreté.

La pauvreté : une question financière mais aussi sociale

La perception qu'ont "les pauvres" de leur état est rarement interrogée[5]. Pour le faire, nous avons utilisé deux sources complémentaires : des contes et des entretiens. Les 68 contes ont été recueillis dans la province lors de "soirées contes" ou d'entretiens auprès d'interlocuteurs variés (principalement des femmes d'un certain âge mais aussi de vieux hommes, des jeunes et des enfants issus de familles de cultivateurs). Bien que moins utilisés qu'auparavant, les contes sont toujours considérés dans la province de la Gnagna comme une source de distraction et de savoirs. Leur actualité réside dans le fait que des contes se transforment, s'oublient et s'inventent à chaque génération. L'intérêt de cette source réside dans le fait que l'analyse de logiques propres à un groupe social n'exclut pas, mais complète au contraire l'analyse des rapports de forces internes de ce groupe et qu'entretien ce groupe avec d'autres groupes sociaux. Ici, l'analyse des contes permet de comprendre des logiques d'une population rurale marginalisée et de les mettre en regard des logiques de certaines politiques nationales et internationales. Bien qu'évolutifs et personnalisés par les conteurs, les contes représentent en partie le discours dominant des sociétés de l'oralité[6]. À ce titre, ils présentent quelques points possibles de comparaisons avec les discours écrits par les politiques. Les entretiens, quant à eux, complètent les représentations diffusées par le conte : les interlocuteurs y insistent sur ce qui détermine leurs logiques d'action. Les 22 entretiens ont été réalisés majoritairement avec des hommes (14 sur 22), cultivateurs et cultivatrices) sans responsabilité spécifique (17 sur 22), adultes entre 30 et 50 ans (13 sur 22), ni scolarisé(e)s ni alphabétisé(e)s (18 sur 22), animistes (6 sur 22) et ayant plus de 5 enfants (11 sur 22). Cet échantillon, sans prétendre à la représentativité, concerne néanmoins la population majoritaire des cultivateurs à faible revenu de la Gnagna.

Ce que l'on remarque d'emblée, c'est que parmi les contes recueillis, plus d'un tiers font de la pauvreté ou de la mobilité sociale leur thème principal : ceci montre toute l'importance de ce sujet en milieu rural. En outre, plus de la moitié de ces contes sur la pauvreté font concourir le surnaturel : le surnaturel intervenant toujours -dans les contes comme dans les conversations courantes- lors des questions cruciales, cela montre que la pauvreté est considérée comme problème à la fois majeur et difficile à résoudre. Dans 68 % de l'échantillon, les personnages sont des humains (plutôt que des animaux ou des

[5] Pour des interrogations de méthode, voir Razafindrakoto & Roubaud, 2002.
[6] Le taux d'alphabétisation est inférieur à 15% dans la Gnagna aujourd'hui.

génies) alors que cette proportion est plus faible dans les contes traitant d'autres thématiques. De la sorte, la pauvreté est présentée comme une question omniprésente qui concerne et dépasse les humains. Elle est toujours située dans un contexte social : les espaces sociaux décrits sont soit des espaces familiaux soit communautaires (en proportions égales). Quelques compositions-types se dégagent et montrent les corrélations faites entre groupe social et pauvreté. Certains contes ont pour point commun de présenter la pauvreté comme étant à l'origine des destructions familiales puis communautaires : la famine « rentre » dans un village et seuls s'en sortiront ceux qui écouteront ou aideront la famille et la communauté. Dans d'autres cas, ce sont à l'inverse des structures familiales qui apportent la misère à des individus. Dans ces contes, il s'agit généralement de la polygamie qui apporte le malheur à une coépouse ou à un orphelin de mère. Et dans les contes présentant les orphelins, ce sont soit la nature (animaux), soit le surnaturel (génies) soit des personnages de pouvoir (rois, et.) qui viennent sauver l'enfant et non pas -c'est important- des membres de la famille. En effet, il est tellement grave que la famille échoue que seule la nature (visible et invisible) ou la communauté peuvent intervenir dans ces circonstances. Quoi qu'il en soit, les contes expriment toujours le fait qu'un individu seul court à sa perte. Certains présentent ainsi des chutes sociales, comme le conte de *Yitooni* résumé dans l'encadré suivant :

Conte : *Yitooni*

« *Si une personne met au monde enfant, il faut lui donner un bon nom* ». Un homme a mis au monde un enfant et lui a donné le nom de *Yitooni* ["tête amère" ou "mauvaise chance"]. A l'âge de trois ans, le père de *Yitooni* est décédé. A l'âge de dix ans, sa maman est décédée. A l'âge de douze ans, il était mûr pour qu'on lui donne un champ. Quand il a semé, des pintades ont déterré toutes les graines. Il est allé couper cent pièges et il est venu piéger tout le tour du champ. Le lendemain, il est allé voir : chaque piège avait attrapé une pintade. Mais s'il essaie d'attraper une pintade, elle s'échappe. Il ne réussit à capturer qu'une seule pintade. Il la déplume et la met dans son sac. Il poursuit son chemin et rencontre un homme à qui il raconte son histoire, il sort la pintade du sac pour la montrer mais celle-ci s'est transformée en pigeon. Il continue à marcher et croise les sujets du chef qui cherchent l'âne de ce dernier. Ils lui demandent s'il n'a pas vu l'âne du chef. *Yitooni* répond négativement, raconte son histoire et sort le pigeon du sac pour le monter… mais celui-ci s'est transformé en oreille d'âne. On l'amène chez le chef. *Yitooni* explique qu'il est innocent et raconte son histoire. Le chef le comprend et le libère. *Yitooni* en remerciant le chef lui touche l'épaule… L'épaule se détache. Les sujets du chef se lèvent et le frappent alors à mort.

Source : résumé narratif d'un conte recueillis à Bogandé (Gnagna)[7]

Ce conte montre symboliquement des échecs successifs dans l'agriculture, dans la chasse, dans l'insertion sociale (vol), puis dans la reconnaissance de l'autorité (offense au roi) et enfin, la mise à mort par la communauté. La malédiction du jeune vient de son nom (reconnaissance sociale), il perd rapidement ses proches, ses moyens de subsistance pour déchoir enfin aux yeux de la communauté qui l'élimine. Ainsi, dans les contes, si la question de la subsistance économique est présente pour la question de la pauvreté, celle de l'entourage familial et social l'est encore davantage. L'analyse des termes associés à la notion de pauvreté dans environ un tiers des contes de notre échantillon pris au hasard (23

[7] Auprès d'un homme d'une cinquantaine d'années, issu d'une famille de forgerons, catholique, alphabétisé et parlant français.

contes) confirme cette tendance. La question de la nourriture est très présente désignant ainsi l'importance de la survie (48 occurrences sur 170) mais les questions relationnelles et sociales n'en sont pas moins au cœur du problème de la pauvreté (avec de nombreuses occurrences, notamment 10 sur les questions de pouvoir et de déshonneur). Ainsi les contes présentent la pauvreté comme une question globale et, surtout, intimement liée à la famille et à la communauté qui en constituent les causes ou les solutions. L'aspect matériel est évoqué pour mesurer la pauvreté mais il n'est pas l'élément déterminant de la narration. Contrairement aux discours nationaux et internationaux qui font du capital financier un moteur majeur de changement, les contes insistent sur les capitaux relationnels et sociaux.

Dans les entretiens semi-directifs sur la pauvreté, nous avons relevé les définitions, les causes, les conséquences et les solutions évoquées à propos de la pauvreté ainsi que les termes désignant la richesse. Le thème de la richesse est très présent dans les entretiens : Qu'est-ce que la richesse ? Comment devient-on riche ? Les interlocuteurs insistent sur ces questions à la différence des discours des organisations internationales qui ont tendance à les occulter. La question de la pauvreté et de la richesse est désociologisée et dépolitisée par les organisations internationales tandis que les cultivateurs gourmantchés soulignent au contraire ces aspects. L'analyse des entretiens réalisés dans la Gnagna montre notamment l'importance des biens et de l'argent (respectivement 21 et 13 occurrences sur 199) mais encore une fois plutôt comme indicateur que comme moteur de richesse ou de pauvreté. On note aussi la très faible importance de l'éducation scolaire (2), mais il est possible que les interlocuteurs aient répondu à ce sujet pour leur propre vie et non pour celle de leurs enfants pour laquelle ils auraient peut-être un avis différent. Les enjeux sociaux sont très présents dans les discours au travers de termes désignant des sentiments liés à une réalité vécue par les interlocuteurs (24), la présence de cas de pauvreté extrême qui mènent à la mort (5) et la marginalisation sociale provoquée par la pauvreté (15), élément très fréquent aussi dans les contes. Une femme alphabétisée déclare : « *Un pauvre est un fou, il n'ira pas en brousse mais quand on lui parle, il s'énerve vite* », la brousse étant le lieu, physique et symbolique, de l'exclusion sociale. Le thème de la folie revient dans quatre entretiens différents, une vie en retrait est clairement énoncée (4 fois) et un entretien aborde la question du suicide. La pauvreté est donc un facteur de désocialisation, lié souvent au sentiment de honte. Sur 43 fois où un facteur d'entrée ou de sortie de la pauvreté est clairement évoqué, seulement 11 désignent des facteurs extérieurs ("les Blancs" et "Dieu") tandis que 32 évoquent les comportements de la personne. Cette dernière est donc tenue majoritairement pour responsable de sa pauvreté bien que les conséquences de celle-ci soient souvent sociales. Un entretien évoque également la communauté comme frein à l'ascension sociale : « *Les Africains quand ils voient que quelqu'un gagne de l'argent, ils ne vont pas le laisser faire, ils vont tous le waker [jeter un sort]* ». Ainsi, selon les contes et les entretiens, l'enrichissement "excessif" peut faire sortir la personne des normes du groupe et de la solidarité tout comme l'appauvrissement "excessif" peut l'en extraire également. La pauvreté est liée à la question des rapports entre l'individu et le groupe (familial ou communautaire). C'est le cas aussi de la question scolaire : si la richesse et la pauvreté sont des questions collectives, la scolarisation -qui joue un rôle à la fois important et ambigu à ce niveau- l'est aussi. C'est ce que confirment les entretiens à ce sujet.

La scolarisation, un problème collectif

L'objectif de la mise à l'école dans le secteur formel comme dans le non formel est souvent collectif, tout comme le processus de décision qui y conduit. Un père polygame

cultivateur raconte comment la réussite post-scolaire de ses enfants lui apporte de la considération : « *Tu marchais et tu n'avais pas de respect avec ceux de ton village, ceux des villages environnants, ceux de ta famille ethnique. Si ton enfant est en ville et exerce une grosse profession, les gens commencent même dans ta propre famille à te respecter. Ça va au dehors et ça s'étend même dans les villages qui vous entourent. Tu marcheras et croiseras des personnes qui vont se lever pour te saluer, ça débute là-bas ta considération, ton respect. Tout cela est né du succès de ton enfant […] Donc, même s'il ne te donne pas quelque chose, tu es content maintenant* ». Mais plus que de la considération, la réussite amène de l'argent ou des services pour la collectivité familiale : une fois l'enfant devenu fonctionnaire, les parents demandent sans cesse du soutien. Même les filles, qui ne sont pas souvent mises à l'école, sont parfois inscrites car « *elles se souviennent plus de leur papa que les garçons* ». Traditionnellement, en effet, l'argent gagné par la femme lui sert à l'amélioration du quotidien de ses enfants, à elle-même ou à ses propres parents tandis que l'homme doit subvenir aux besoins du foyer. La grande majorité des Gourmantchés de la Gnagna n'ayant pas de retraite (de fonctionnaire), la scolarisation de l'enfant sert aussi d'assurance vieillesse. Un père retranscrit, à ce sujet, un propos qu'il a tenu à son fils : « *Toi aussi, il y a un endroit quelconque où tu peux te trouver pour que ça t'aide demain et que ça aide également tes parents [...] Car si maintenant tu es assis, que ton père n'a pas de force, que ta mère n'a pas de force et que toi également, tu es assis et tu ne peux rien, c'est une souffrance. Regarde aujourd'hui […] nos papas n'ont rien, nous aussi nous n'avons rien présentement, et c'est la souffrance. Si nous, les enfants, avions quelque chose, nos papas devraient s'asseoir pour se reposer. On ne pourrait pas leur donner tous les jours, mais le problème de manger ne devrait pas se poser* ». Dans cette logique de redistribution, comme l'écrit Marie-France Lange, « *L'éducation pour tous est en quelque sorte conçue comme l'éducation de quelques-uns au profit de tous* » (Lange 2003 : 160).

Les logiques de la scolarisation étant souvent collectives, la prise de décision de mise ou de maintien à l'école, l'est également. Même si l'on ne convoque qu'exceptionnellement un conseil de famille au sujet de la scolarisation d'un enfant ou d'un personne, plusieurs membres de la grande famille influencent généralement le processus de décision. Michel Cartry a montré la complexité des attitudes familiales chez les Gourmantchés (Cartry 1966). Aujourd'hui encore en particulier au sein des familles de cultivateurs, on retrouve l'importance de certaines personnes de la famille dans la vie quotidienne d'*ego*. Par exemple, l'oncle paternel qui a la charge d'éduquer l'enfant peut influencer le père pour la mise ou non à l'école ; il en est de même du grand-père qui, s'il est encore vivant, garde la direction de la grande famille. De manière plus détournée, la mère peut aussi exercer une influence pour garder l'enfant près d'elle ou au contraire l'envoyer à l'école. Souvent, c'est le petit commerce maternel ou de la tante maternelle qui permet de financer les frais scolaires. L'influence peut venir aussi d'un grand frère ou d'une grande sœur de l'enfant ou encore d'un pasteur ou d'un prêtre ayant pris l'enfant sous sa protection. Pour les jeunes et les adultes du secteur non formel, le pasteur ou certains animateurs d'ONG peuvent jouer un grand rôle, comme par exemple demander la permission au mari pour que sa femme aille à l'école. Avec ces influences diverses, il est rare que le père ou le mari décide tout seul de la formation de son enfant ou d'une personne de la famille. L'enfant peut également jouer un rôle en demandant à suivre un camarade ou à aller bénéficier du boulgour de la cantine scolaire (vivres donnés par le Programme alimentaire mondial) ; ou au contraire en « *refusant* » de travailler à l'école (dans ce cas là, ce n'est pas la peine « *d'aller payer pour rien* » et on le retire).

Ainsi, la complexité des représentations de l'école, le nombre de personnes intervenant dans la décision et l'importance des aléas connus par les familles rurales en situation précaire font que la mise à l'école n'est jamais une décision univoque et irréversible : chaque famille fait appel de façon sporadique (selon les saisons agricoles par exemple) et/ou alternée (entre les différents enfants) à l'école (Yaro, 1994 ; Pilon & Yaro 2001). L'école choisie peut être aussi l'école publique classique, l'école bilingue en langue locale et en français ("écoles bilingues", "écoles satellites*"* ou "Centres *Bam Nuara* 1"), les centres d'alphabétisation pour les jeunes, les Centres d'éducation de base non formels, les écoles chrétiennes, les écoles coraniques, etc. Les enfants et les jeunes peuvent aussi parfois passer d'une école à l'autre. Ces stratégies sont évolutives et en partie liées aux choix réalisés en terme d'éducation communautaire et coutumière. On est loin d'une stratégie d'investissement individuel obéissant à la seule rationalité économique. Bien que la tendance à l'individualisation ne soit pas absente des sociétés africaines (Marie, 1997) et que la scolarisation apprenne à la personne à se penser comme un individu (Gérard, 1997), l'école en milieu rural est généralement aujourd'hui mise au service d'une incontournable solidarité communautaire. Cette dernière fonctionnant sur le « *principe de la dette infinie* » (Marie 1997 : 54), l'enfant est tenu de faire bénéficier la famille et la communauté qui l'a aidé à poursuivre ses études des résultats de celles-ci (argent de l'emploi obtenu par exemple). La collectivité se charge ainsi de sélectionner (pour aller à l'école) celui qui pourra le mieux honorer ce principe et de le rappeler à l'ordre en cas de défaillance grâce à « *l'idéo-logique de la sorcellerie, en tant qu'instance de refoulement, de prohibition et de sanction de l'individualisme* » (Marie 1997 : 54).

Dans ce sens, les logiques de lutte contre la pauvreté et de scolarisation à l'œuvre dans des provinces rurales comme celles de la Gnagna sont souvent éloignées de celles prônées par les grandes organisations internationales et relayées par l'État burkinabè. Certes, face à la contestation des PAS, un nouveau consensus, « post-Washington », s'est dégagé, davantage ouvert aux questions sociales et politiques. Les Projets d'ajustements structurels, associés au concept de "développement", laissent désormais la place dans les discours aux programmes de réduction de la pauvreté associés, eux, à l'objectif de "lutte contre la pauvreté" (Henaff, à paraître). Mais l'économie de marché libérale n'est pas pour autant remise en question : l'accent est simplement mis sur le fait qu'elle serait "favorable aux pauvres". Et cette économie se fonde sur des conceptions de la personne et de la société tout à fait particulières dans lesquels les logiques sociales et collectives sont souvent minimisées. Nolwen Henaff (à paraître) montre à ce sujet comment la Banque mondiale reprend à son compte des modèles additifs de théories économiques développées ces cinquante dernières années. Aucune de ces théories ne s'accorde en réalité sur le sens, la nature ou la force de la relation positive entre éducation et développement, mais la Banque mondiale utilise la rhétorique de l'ensemble. En réalité, elle s'appuis plus particulièrement sur celle qui convient le mieux à ses options politiques : la théorie néoclassique du "capital humain"[8]. Laval et Weber dénoncent dans cette théorie une

[8] Cette théorie considère, en effet, que le "capital humain" est un facteur essentiel à ajouter au capital physique en vue de la croissance. Dans les années 70, la théorie du "capital humain" (Becker et Schultz) est utilisée par Psacharopoulos, un économiste de la Banque mondiale pour être appliquée au "tiers-monde". Selon Schultz, les « *compétences et savoirs utiles sont une forme de capital [et] ce capital est, pour une part substantielle, le résultat d'un investissement délibéré* » (Schultz 1961 : 1). L'individu est donc considéré comme libre et rationnel. Il investit dans sa propre formation en fonction des gains espérés. Les politiques actuelles précisent, avec leur propre interprétation des différentes théories, que selon le type de gains espérés dans les différentes formations, le financement de celles-ci doit être réparti entre l'État (en raison des externalités surtout pour l'éducation primaire), l'entreprise (pour la formation professionnelle notamment) ou l'individu (en particulier pour le secondaire et le supérieur).

conception de l'individu maximisateur : « *Le "pauvre" de la Banque mondiale est un individu curieusement conçu selon l'approche abstraite de l'individu rationnel, calculateur, plus ou moins bien informé sur les opportunités qui se présentent à lui, capable d'anticipation à long terme. Les pauvres composent dans cette vision une grande masse indifférenciée d'unités individuelles aspirant à accroître leur "capital humain" en vue des revenus que ce dernier pourra leur procurer plus tard sur le marché du travail. Cette conception abstraite et ethnocentrique suppose une dépolitisation et une désociologisation de la pauvreté et, à l'inverse, une responsabilisation individuelle du pauvre conforme à l'idéologie libérale* » (Laval, Weber 2002 : 61). De fait, nous avons vu que les conceptions et les stratégies concernant la pauvreté et la scolarisation que développent les groupes sociaux marginalisés sont fort différentes des logiques des organismes internationaux et étatiques. Ces instances disent utiliser pour leurs programmes des procédures d'élaboration "participatives". Mais, en réalité, cette démarche "participative" vise davantage un processus de légitimation que de réelle démocratisation. Ce type de procédé « *cherche finalement à faire acquérir aux réformes mises en œuvre une légitimité démocratique d'un autre ordre que celle de la pure rationalité économique* » sans pour autant changer fondamentalement de logique (Cogneau 2002 : 54). De la sorte, la logique du capital humain sous-jacente aux politiques de la Banque mondiale et à la stratégie de l'Éducation pour tous (EPT) reste dans l'incapacité à intégrer les logiques et les enjeux qui sont réellement en œuvre dans les rapports à l'école dans certains milieux : que ce soit dans les pratiques de scolarisation ou de refus de scolarisation.

Conclusion

La "solidarité du groupe" selon les Gourmantché et le "capital humain" selon les libéraux sont deux approches profondément différentes d'une dimension non économique de la société : la solidarité du groupe est multidimensionnelle dans ces sociétés où l'échange global reste présent ; le "capital humain", quand à lui, reste finalement dans une dimension financière (l'argent en fournissant du capital scolaire apportera de l'argent). Ainsi, la Banque mondiale définit la pauvreté comme multidimensionnelle de manière purement rhétorique, et le concept de "capital humain" reste dans ce système de pensée une affirmation de l'unidimensionnalité de l'individu économique. Il demeure en complet décalage avec les logiques multidimensionnelles et collectives dominantes dans les villages.

L'échec de la première génération de programmes d'ajustement structurels a conduit la Banque mondiale à reprendre à son compte et à développer un certain nombre de concepts comme ceux de la "bonne gouvernance", de "la lutte contre la pauvreté" et du "capital humain". Ils ont servi à attribuer les échecs tantôt à l'incompétence des Etats, tantôt au manque d'initiative des individus. Ils ont également permis à la Banque de sortir de la sphère économique pour investir les domaines politique, culturel et social. Enfin, par leur approche dite "participative", ils ont légitimé les politiques économiques présentées comme des décisions démocratiques et concertées. Le concept de "capital humain" a trouvé son champ d'application dans les politiques éducatives désormais fondées sur un certain retrait de l'Etat au profit notamment de l'individu censé investir lui-même dans sa propre formation, en particulier dans le secondaire et le supérieur. Cette politique est fondée sur une conception de l'individu, considéré comme libre, rationnel et calculateur. Ces conceptions divergent des perceptions gourmantché de la pauvreté perçue comme multidimensionnelle (économique, sociale, politique, morale, affective…) et, surtout,

inscrite dans la problématique constante des relations entre l'individu et le groupe. La scolarisation est pensée comme un facteur d'entrée ou de sortie de la pauvreté ; c'est une question collective qui peut engendrer — pour le moment — des stratégies fort éloignées de celles souhaitées nationalement et internationalement.

Bibliographie

- BURKINA FASO, 2004, *Note d'orientation sur la bonne gouvernance et développement au Burkina Faso : acquis et nouveaux défis à relever. Quatrième conférence de table ronde des partenaires au développement du Burkina Faso. 4 et 5 mars 2004*, Ouagadougou, 22 p.
- CARTRY (M.), 1966, « Attitudes familiales chez les gourmantché », *L'Homme,* Paris, Tome VI, juillet/septembre 1966, pp. 41-68.
- COMPAORE (B.), 2004, « Volontarisme et bonne gouvernance », *entretiens avec Charles* Zorgbibe, 4 p. Site internet : www.african-geopolitics.org.
- COGNEAU (D.), 2002, « Pauvreté, inégalité des conditions et inégalité des chances. Opportunités et risques des nouvelles stratégies de réduction de la pauvreté », *in* J.-P. Cling, M. Razafindrakoto, F. Roubaud, dir., *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*, Paris, Dial, Economica, pp. 51-82.
- GERARD (E.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali,* Paris, ORSTOM, Karthala.
- HENAFF (N.), *à paraître,* « Education et développement : regard critique sur l'apport de la recherche en économie ».
- LANGE (M.-F.), 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politiques Africaines,* Paris, N°43, octobre 1991, pp. 105-121.
- LANGE (M.-F.), 2003,"Vers de nouvelles recherches en éducation", Enseignements*, Cahiers d'études africaines*, Paris, N°169-170, pp. 7-19.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.), dir., 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne,* Paris, Syllepse, Nouveaux regards.
- MARIE (A.), dir., 1997, *L'Afrique des individus,* Paris, Karthala.
- MEBA, 2000, *Plan décennal de développement de l'éducation de Base 2000/2009*, Ouagadougou.
- MEBA, 2001, *Annexe au Plan décennal de développement de l'éducation de Base 2001/2010*, Ouagadougou.
- MED, 2003, *Burkina Faso, Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté*, Ouagadougou.
- OSMONT (A.), 1998, « La "governance" : concept mou, politique ferme », *Gouvernances,* Les annales de la recherche urbaine, Paris, 80-81, pp. 19-27.
- PILON (M.), YARO (Y.) (dir), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA-UAPS.
- RAZAFINDRAKOTO (M.) & ROUBAUD (F.), 2002, « Pensent-ils différemment ? La "voix des pauvres" à travers les enquêtes statistiques », in : J.-P. Cling, M. Razafindrakoto, F. Roubaud, *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*, Paris, Dial, Economica, pp. 141-165.
- SANOU (F.), 2005, « Education et lutte contre la pauvreté », *Conférence dans le cadre de la coalition nationale pour l'éducation pour tous, 28 avril 2005,* Ouagadougou.
- SCHULTZ (T.), 1961, "Investment in human capital", *The american economic review*, vol. 51, Number 1, pp. 1-17.
- VINOKUR (A.), 1987, « La Banque mondiale et les politiques d'« ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement », in *Revue Tiers Monde*, T XXVIII, N°112, Octobre-décembre 1987 : 919-934.
- YARO (Y.), 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? : une analyse social-démocratique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse de doctorat Université Paris I : Panthéon Sorbonne, Paris.